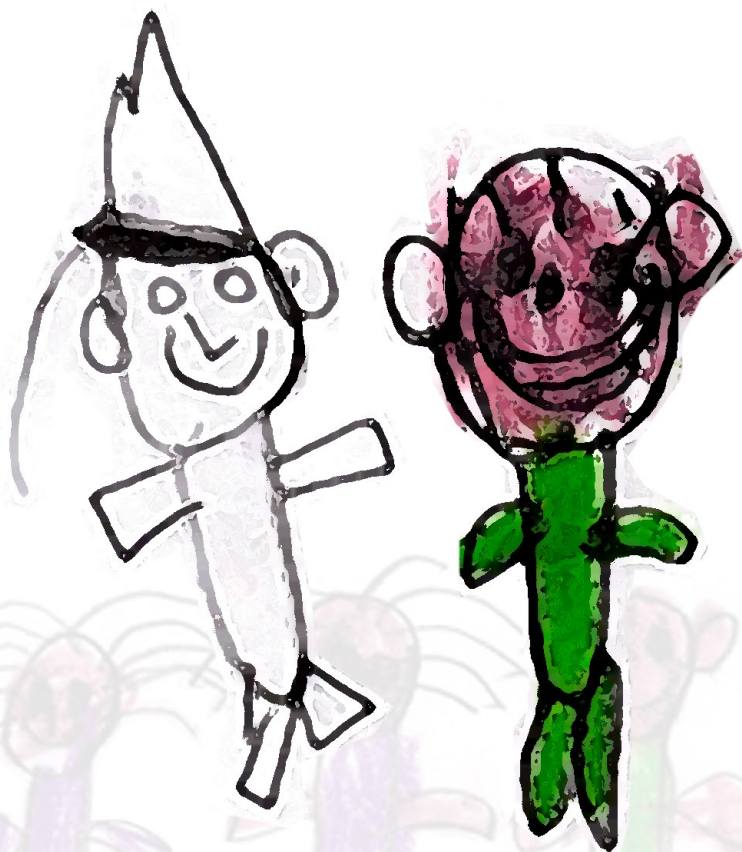


Estudio de las políticas de inclusión en el grado segundo
de primaria, respecto a la población de niños y niñas
con síndrome de Asperger



Olga Patricia Saavedra



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Estudio de las políticas de
inclusión en el grado segundo
de primaria, respecto a la
población de niños y niñas
con síndrome de Asperger
en el Colegio Gustavo Rojas Pinilla
IED de la jornada tarde

Estudio de las políticas de
inclusión en el grado segundo
de primaria, respecto a la
población de niños y niñas
con síndrome de Asperger
en el Colegio Gustavo Rojas Pinilla
IED de la jornada tarde

Olga Patricia Saavedra

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-8968-29-2

© OLGA PATRICIA SAAVEDRA, 2016
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2016
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

*A mi hijo,
quien con su existencia y acompañamiento
me ha mostrado un camino nuevo y de constante crecimiento.*

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO PRIMERO	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
I. Delimitación del problema de estudio	15
II. Pregunta clave	23
III. Objetivos respecto al problema	24
A. General	24
B. Específicos	24
CAPÍTULO SEGUNDO	
ANTECEDENTES TEÓRICOS	25
I. Estado actual del problema: Antecedentes teóricos empíricos existentes sobre el mismo	25
CAPÍTULO TERCERO	
METODOLOGÍA	33
I. Fundamentación del tipo de investigación y diseño	33
II. Análisis cualitativo	35
III. Significado central de las Políticas Públicas de Inclusión –PPI–	36
A. Inclusión concepto básico	36
B. Tiempo de práctica en inclusión	38
C. Conocimientos previos	40
IV. Significados diversos acerca de las Políticas Públicas de Inclusión –PPI–	42
A. Diagnóstico	42
B. Discapacidad	46
C. Liderazgo del programa	49
D. Acción docente	56

Estudio de las políticas de inclusión en el grado segundo de primaria...

V. Evolución del niño con síndrome de Asperger	62
A. Comunicación	62
B. Comportamiento	66
C. Procesos cognitivos	72
VI. Impacto y resultados del niño con síndrome de Asperger	76
A. Dificultades encontradas	76
B. Procesos de evaluación	78
C. Logros	80
VII. Recomendaciones de los entrevistados	83
VIII. Retroalimentación del análisis de la información por parte de los entrevistados	85
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	91
BIBLIOGRAFÍA	93
ANEXOS	95

AGRADECIMIENTOS

- A mis compañeras docentes de grupo, quienes con su apoyo y sugerencias, encendieron la luz del camino para este trabajo.
- A mi entrañable amiga LUPE, quien con su sabiduría y paciencia me acompañó en la organización de la información.
- Al ánimo, apoyo y orientaciones de mis asesores, quienes con su profesionalismo me mostraron el camino para llevar a feliz término el proceso.

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo latinoamericano durante los últimos años se han venido promoviendo transformaciones significativas en el campo de la educación que se reflejan en el planteamiento de nuevas políticas educativas con miras a mejorar la calidad de la educación con equidad a fin de mejorar la eficiencia de la totalidad del sistema educativo. En éste contexto la inclusión debe considerarse como parte de una lucha más amplia contra los discursos y prácticas excluyentes y la ideología que considera a cada individuo como independiente y separado, sin tener en cuenta el papel de la sociedad dentro de la formación y la afectividad. La idea de educación inclusiva está influyendo en esos procesos al igual que en el desarrollo y reestructuración de las instituciones educativas, lo que representa un desafío en torno del cual se ha generado un debate de singular importancia.

Desde el punto de vista doctrinario, llevar a la práctica el concepto de educación inclusiva presupone un cambio significativo tanto en la educación regular como en la educación especial pues es imperante un trabajo mancomunado, generando de manera progresiva condiciones que permitan introducir las transformaciones requeridas a partir del análisis de cada contexto (DUCK, 2004).

Tal como dijo CÁRDENAS en su participación en el Primer Encuentro de Asistentes Educativos “El derecho a la educación de los niños hospitalizados o en tratamiento ambulatorio y la pedagogía hospitalaria”, en Lima:

Cuando hablamos de inclusión nos estamos refiriendo a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimientos que surge a través de la interacción de personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognoscitivos y de aprendizaje que favorece la construcción consciente y autónoma de formas personales de identidad y pensamiento y que ofrece estrategias y procedimientos educativos

diversificados, y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y a contribuir a la mejora y enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales (CÁRDENAS, 2004).

Un paso importante, es entonces contar con un marco conceptual claro y compartido que sirva de eje y marque el camino a seguir y que asegure que con la inclusión, las decisiones y acciones sean coherentes con la ley y con el enfoque que se pretenda promover o adoptar.

Con el presente trabajo de investigación se pretende hacer un aporte en torno a lo siguiente:

En primera instancia identificar convergencias y divergencias que se encuentren entre las dos fuentes: la de base que está en la Fundamentación conceptual de las Necesidades Educativas Especiales –NEE–, documento emanado por el MEN de Colombia y son las Políticas Públicas para la Inclusión y quienes están al frente de los procesos educativos en la IED General Gustavo Rojas Pinilla, de los niños que pertenecen a este programa, los docentes y las especialistas de inclusión: docente de apoyo y orientadora.

Y en segundo lugar con base en las divergencias que se puedan hallar, hacer sugerencias para mejorar los procesos de las Políticas Públicas de Inclusión, con miras a beneficiar progresivamente a la población con NEE.

CAPÍTULO PRIMERO

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

I. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

Se ha visto el progreso evolutivo, cada vez más exhaustivo en cuanto a la profundización en el comportamiento del ser humano paralelo a los avances tecnológicos. Tal es el caso de los estudios hasta ahora hechos por muchos profesionales desde diferentes áreas, pero en especial, la psicología y la medicina, acerca del autismo. Síndrome que amplía su estudio en la medida que se descubren ciertas escalas de evolución dentro de su mismo espectro. Uno de ellos el llamado síndrome de Asperger que tomó su nombre de quien hizo sus primeros descubrimientos al estudiar un grupo de niños y niñas con autismo.

BELINCHÓN, HERNÁNDEZ y SOTILLO (2008), afirmaron que HANS ASPERGER hizo públicos sus estudios en 1944 acerca de la identificación de un grupo de niños relacionados con el síndrome autista, que presentaban dentro de sus características la dificultad para el vínculo de relación con sus iguales y el resto de las personas además de comportamiento obsesivo. Se ha intentado interiorizar en lo que a la luz de los conocimientos actuales se encuentran dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. Ya sea mediante estudios, publicaciones así como experiencias individuales de profesionales relacionados con la instrucción pedagógica de estos niños se ha logrado generalizar un grupo de aspectos relacionados con las necesidades educativas de estos niños y niñas, así como el estilo de aprendizaje de los mismos.

Si se toma como referencia la relación con la escolarización de este tipo de estudiante en los centros de educación regular con las adaptaciones curriculares que correspondan en el aspecto ya sea de secuenciación temporal, metodológico, así como habilidades y competencias que requieren para su aprendizaje, existen un grupo de elementos que

se deben tener en cuenta como puntos significativos. En tal sentido es prácticamente obligatorio citar el trabajo del equipo Deletrea (2003, equipo asesor técnico de asperger en España), que determina un estilo de enseñanza que persigue que tanto el grupo de docentes vinculado con las familias, y el resto de los alumnos conozcan las características de este tipo particular de alumnos así como la base de sus dificultades y de este modo su forma de asumir el proceso enseñanza aprendizaje.

Dentro de las características específicas de este tipo de estudiante se encuentra el poseer un pensamiento exclusivamente visual caracterizado por mejor retentiva por medio de la información visual, así como el pensamiento por medio de imágenes que le permiten representar las ideas, palabras y conceptos, lo cual obliga al uso de estrategias mayormente visuales como fotografías, agendas y pictogramas. Todo esto de acuerdo con el equipo Deletrea (2003).

Por otra parte y siguiendo con el acercamiento al síndrome de Asperger –sA– del equipo Deletrea (2003); el niño o la niña diagnosticado con sA, presenta también una disfunción de hemisferio derecho, causa por la cual su pensamiento está centrado en detalles con un estilo cognitivo que se concentra no en el todo sino en las partes, así como dificultad para la integración de la información contextual e igualmente para encontrar coherencia y organización global. Poseen en consecuencia una particular memoria mecánica, así como habilidades que impliquen este tipo de memoria como la música, el cálculo y el dibujo.

Además también, se identifican en este tipo de estudiantes, dificultades en las funciones ejecutivas; lo que les impide la resolución de problemas así como la capacidad para llevar a término objetivos a largo plazo. Su pensamiento es básicamente muy concreto. En el aspecto del vínculo con las actividades docentes no muestra motivaciones por determinadas situaciones o elementos externos propios de su edad (Deletrea, 2003).

Estas y otras características descritas especialmente por Deletrea (2003) son de vital importancia que sean reconocidas por el claustro docente para la óptima adecuación de los procesos de enseñanza aprendizaje en estos niños y niñas con síndrome de Asperger.

En las instituciones se viven variadas historias con chicos de diferentes edades “que parecen no encajar”, como lo afirma el doctor VALDEZ en su artículo que habla acerca del “aprendizaje de niños con TGD” (2010), y que en muchas ocasiones pasan inadvertidos por la escuela;

algunos simplemente pierden años reiteradamente hasta llegar a la edad de producción laboral que prácticamente les obliga a cambiar su rol en la sociedad. Otros a pesar de sus dificultades logran ser promovidos año tras año hasta llegar a su grado de bachiller. Y, aparece nuevamente la baraja de posibilidades: los que simplemente pasan a formar parte de las filas obreras del país; o quienes con apoyo de su contexto han descubierto sus fortalezas y se encaminan por una carrera que sacará a flote sus talentos para llegar a ser grandes profesionales.

Como señala VÉLEZ DE LA CALLE:

La escuela tradicional es insuficiente, y las educaciones compensatorias y paralelas no resuelven siempre las causas de la exclusión. Educar a los excluidos y despojados para que conserven su identidad, no es suficiente. Hay que proponer una pedagogía que los reconozca e incluya porque si no lo reeducativo se convierte en un paliativo que no resuelve lo estructural y así la causa no se elimina sino que se acrecienta (2006, p. 7).

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco a propósito del Foro Internacional dice que:

El origen de la idea de inclusión se sitúa en el Foro Internacional de la UNESCO, que marcó pautas fundamentales en el campo educativo en el evento celebrado en Jomtien (Tailandia, 1990), donde se promovió el compromiso de una educación para todas las personas, que atendiera las necesidades básicas de aprendizaje al tiempo que desarrollara el bienestar individual y social dentro del sistema de educación formal (2012, p. 9).

Ahora bien, antes de continuar con la génesis y evolución de una escuela inclusiva y sabiendo algunas características que pueden presentar los y las estudiantes con asperger; es pertinente definir el término inclusión que no solo se refiere a la educación dirigida a estudiantes con características particulares sino también a los procesos para alcanzar metas de aprendizaje y a la identificación de talentos en cada caso, para fortalecerles y darles herramientas de participación en la sociedad.

Así pues, a continuación se pueden ver tres definiciones del término de inclusión.

JURADO y RAMÍREZ en la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (2009 p. 111) con su artículo: "Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración", afirman que: "La Inclusión en educación se ha definido de diversas maneras encontrando aspectos

esenciales en cada conceptualización”, tal como podemos observar a continuación.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (BLANCO, 2002, p. 6).

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (BOOTH y AINSCOW, 2002, p. 9).

Inclusión como una aproximación dinámica que responde positivamente a la diversidad de los alumnos y ve las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer el proceso (UNESCO, 2005, pp. 12 y 13).

La inclusión social es un derecho natural del sujeto que proviene de su condición gregaria; como derecho humano debe estar garantizado (RIVAS, 2006, p. 365).

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones y continuando con el artículo de la *Revista de Educación Inclusiva* (2009), dicha inclusión se entiende como un derecho natural del individuo que persigue su desarrollo íntegro superando todas las barreras que impidan el aprendizaje, como también todo tipo de discriminación y exclusión, contemplando sus necesidades individuales, culturales y sociales con miras a su progreso escolar.

Así pues, la inclusión en la educación es de procesos contextualizados en los que se ofrece una instrucción y formación con base en la participación y sin olvidar sus diferencias (como ser único e individual) físicas, sociales, económicas o raciales. Por lo tanto es una educación que da oportunidad a toda la población escolar (JURADO y RAMÍREZ, 2009).

Hasta aquí y destacando que se han expuesto aportes de estudiosos en el tema de “inclusión”, se espera haber esclarecido un poco más el término: “inclusión educativa”. Así entonces, se puede continuar con la evolución de la misma.

Saber que la inclusión educativa ofrece oportunidades a toda la población, implica que las propuestas de las diferentes modalidades de formación del sistema educativo colombiano aparecen políticamente correctas como figuras que complementan la asistencia educativa. Esto

siguiendo el *Index de inclusión*, que es una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva y ha sido traducida al español por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco de sus autores TONY BOOTH y MEL AINSCOW (2010) con otro equipo de colaboradores en el seguimiento de procesos de inclusión en las escuelas del Reino Unido y, este a su vez se ha constituido en la guía para los establecimientos inscritos en dichos procesos dirigidos desde la Oficina de Inclusión de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá –SED–.

De acuerdo con VÉLEZ DE LA CALLE:

Sintetizando, de manera similar a como en España se fue configurando un campo de saber, discursos y prácticas educativas no escolares, que pasaban desde la educación especial o “diferencial” de corte terapéutico a campañas educativas oficiales para el aprendizaje de las normas sociales y el apoyo a poblaciones marginales, en Colombia ha venido constituyéndose una hibridación de prácticas educativas populares, correccionales, cívicas, ambientales, de género, de prevención e intervención en el conflicto social, que demuestran que la institución escolar es sólo y exclusivamente, una de las tantas manifestaciones del modo como se tramitan los procesos de socialización culturales, científicos y tecnológicos en el contexto contemporáneo (2006, p. 9).

La educación social de inclusión, como ella misma lo expresa, es “un concepto y una práctica que entiende que la variación y responsabilidad está en el diseño de la vocación institucional social y no en el sujeto actor de la educación” (VÉLEZ DE LA CALLE, 2006, p. 9).

Ahora bien, en el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad, emanado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, se expone muy acertadamente el proceso que han tenido respecto de la educación inclusiva, además de contemplar parámetros a los que se ha acogido la educación colombiana, desde la adopción del *Index*. Por eso vale la pena remitirse a un fragmento y algunos apartados consignados en las páginas 9, 10 y 11 de tal documento del año 2012. En estas páginas se le da óptima importancia a “la Declaración de Salamanca” (1994), al notar la nueva y clara dirección que le dio a la educación especial. Esta declaración es enfática en la exigencia inmediata de una pedagogía igualitaria para todas las edades y estudiantes con o sin NEE, dentro del mismo sistema de educación para toda la población. Así pues, buscó generalizar la inclusión como base y eje que oriente estrategias

sociales y la edificación de una educación para todos los individuos con igualdad de derechos.

Sustenta además, que al haber igualdad de trato para todo individuo en los establecimientos educativos, se cumplirá también con la práctica pedagógica sin discriminación alguna. Contemplado en el artículo 5.º del Tratado de la Unión Europea y modificado por el Tratado de Lisboa en el año 2007.

Otros de los objetivos que se proponen a largo plazo (año 2020) son los de disminuir hasta en un 90% la deserción escolar y a lograr que casi la mitad de la población juvenil alcance estudios profesionales completos.

Para definir, lo que es, un establecimiento educativo de inclusión, se acoge a los postulados de hasta ahora los teóricos más comprometidos con el concepto. Ellos son AINSCOW, BOOTH y DYSON del 2006 y ECHEITA y DUK del 2008; quienes resumen la inclusión con el cumplimiento de tres elementos: el primero, el acceso a la educación; el segundo, que sea una educación de calidad y tercero que haya igualdad de oportunidades.

Esta Declaración de Salamanca es un documento de la educación inclusiva que ha sido promovido por la UNESCO y designa el año 2015 como el plazo que la comunidad mundial se ha propuesto para cumplir con los objetivos antes planteados, llegando a brindar educación inclusiva y de calidad para todos y todas.

La Declaración de Salamanca se convierte así, en el acontecimiento precursor de lo que hoy se conoce como “Las políticas de inclusión para la educación”, que no sólo buscan formar a toda la población sin discriminación alguna, sino que también persigue que esa educación sea de calidad y así, ha sido promulgada en cada uno de los estamentos gubernamentales de Europa y el continente americano.

Es pertinente destacar aquí, como algunos sistemas educativos latinoamericanos, como el de Costa Rica, asumen el proceso de educación inclusiva, como consta en un ensayo del maestro RONALD SOTO C., publicado en la *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, que sería importante citar aquí un fragmento ya que expone las ideas de algunos estudiosos de la educación inclusiva y algunas etapas de ella como “la integración escolar”.

Según LOU y LÓPEZ (2000) citando a ZABALZA quien comenta que la integración escolar ha pasado por una serie de etapas, entre las cuales mencionan:

1. Reconocimiento del derecho a la educación de todos, sin embargo, esto no reconoce que las personas con necesidades educativas especiales son “normales”.
2. En relación con la anterior, la respuesta que se ha dado a estas personas es marginal y segregadora, por esta razón se han desarrollado servicios diferenciados en instituciones educativas.
3. Aparecer posteriormente la integración parcial (p. 3).

Cabe aclarar, que estos, han sido algunos de los pasos que ha dado la educación inclusiva en los últimos 15 años, teniendo en cuenta de cuando data el documento citado por SOTO, quien realizó un estudio acerca de “Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular en Costa Rica”. Ahora bien, si se quiere remitir a tiempos aún más antiguos se sugiere abordar la tesis doctoral de la Universidad de Granada, presentada por el maestro SOTO en el año 2008. En ella expone como Costa Rica se acoge a las políticas de inclusión y hace referencia a la génesis de los procesos de inclusión.

En el año 2009, cuando la doctora CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE, ministra de educación nacional, encabezaba el gabinete educativo de Colombia, se firmó el Decreto 366 del 9 de febrero, por el cual se reglamentaba la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención a los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (Dcto. 366, 2009). Entre las disposiciones generales de este decreto están: Las responsabilidades de las entidades territoriales certificadas (Cap. 1, art. 3.º). Y, dentro de la organización de la prestación del servicio educativo, para el caso que le compete a esta investigación, la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo (Cap. 2, art. 4.º). Así también establece las responsabilidades y funciones generales del personal de apoyo pedagógico actualmente vinculado (Cap. 2, art. 10) a cada institución adscrita al programa de inclusión. De esta manera Colombia también se acoge a las PPI y las lleva a la práctica en las instituciones públicas y privadas dirigidas desde el Departamento de Inclusión de la SED.

Luego de haber hecho un pequeño recorrido por la historia de lo que ha sido la educación inclusiva, hasta ahora, y tener un poco más claro el concepto de inclusión, es pertinente concentrarse en el tema que ocupa este trabajo. Esto teniendo en cuenta que serían infinitos los motivos de inclusión en la educación. Pues bien, este trabajo se ocupará de indagar acerca de los significados que los(as) orientadores(as) y docentes de enseñanza básica, le dan a la política de inclusión con respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger, que tienen a cargo cada uno de los profesionales.

Haciendo lectura de documentos referidos a las características del asperger se encontró que es uno de los síndromes del trastorno generalizado del desarrollo –TGD– y se diferencia bastante del autismo, aunque se mantenga dentro de su espectro. Además se establece que para todos los niños y las niñas con asperger o rasgos del mismo, se presentan características particulares, dependiendo de su mundo circundante y los estímulos que puedan recibir de él.

Para este caso de inclusión (niños y niñas con síndrome de Asperger), el primer paso es entender su esencia, formas y procesos para saber cómo intervenir en cada situación desde la posición pedagógica.

Las investigaciones que abordan el tema del síndrome de Asperger –sA– y su intención de ofrecer guías o pautas para la integración a los diferentes sistemas sociales tienen antecedentes de más de una década. Se puede mencionar en tal sentido a ATWOOD (2002) y su guía para la familia de niños con asperger que describe las pautas de las integraciones y prepara al niño para la etapa escolar.

Luego en lo que se refiere particularmente al síndrome de Asperger, en orden cronológico se puede citar a CARDONA (2004), que analiza los aspectos a tener en cuenta a la hora de acercarse a una educación inclusiva en niños con asperger y plantea una serie de elementos críticos para el éxito de la estrategia. Se puede citar también las guías orientadas a profesores y familiares para el mejoramiento de la convivencia escolar, con niños que presenten el sA, realizada por GONZÁLEZ (2009), con gran éxito en la educación inclusiva, con participación activa de la familia, postura que vino adquiriendo validez en los últimos años y que se ha consolidado al menos en España con investigaciones como las realizadas por el autor citado.

Para finalizar, el reto desde la postura del docente frente a esta problemática, es trabajar arduamente por el crecimiento de lo humano.

Además incorporar didácticas como teoría práctica en la que se hace una reflexión acerca de los diferentes sistemas de educación con el objetivo de brindar al educar, nuevas ideas que guíen a los estudiantes en sus actuaciones (DURKHEIM, 1995), que transforme los contenidos en la enseñanza según la disciplina y dependiendo del estudiante a quien va dirigido y que las evaluaciones no constituyan una manera de aprobar, debido a que esta resulta una actividad inseparable a las funciones de la mente del ser humano y por esta razón a las destrezas y el conocimiento. La educación y los diferentes contenidos, entonces, no constituirían el problema fundamental; más bien el progreso formativo integrado por su evolución humana, cognitiva y social.

II. PREGUNTA CLAVE

Si se destaca la verdadera preocupación de la escuela en la formación de estudiantes con desventajas de aprendizaje, en el caso que ocupa esta investigación, niños y niñas con SA, será necesario comprender el significado que según el contexto y circunstancias le dan a la política de inclusión, los profesionales a cargo del grupo en cuestión; partiendo eso si del significado que para cada uno de ellos tiene dicha política. Esto es considerando el concepto de lo que es la inclusión en la educación, pero también teniendo en cuenta la gama de posibilidades de significación que le pueden dar los profesionales que intervienen en los procesos, desde sus propias situaciones, desde su parte subjetiva.

La institución en la que se origina el tema de esta investigación es el Colegio General Gustavo Rojas Pinilla (Institución Educativa Distrital -IED-), ubicado en la calle 11B n.º 80B-61 de la localidad octava de Kennedy; con apenas seis años de funcionamiento. No obstante su reciente inicio de labores, desde el comienzo tiene la política de inclusión en el aspecto de déficit cognitivo. El tipo de población que acude a sus aulas viene en alto porcentaje del estrato dos y algunos del tres. El nivel educativo de sus padres en su mayoría es básico, razón por la cual en muchos casos no detectan las características especiales de sus hijos(as), cuando se trata de procesos de pensamiento.

El establecimiento cuenta con un equipo de orientadoras entre quienes se cuenta con dos profesionales (sicólogas) especializadas en problemas de aprendizaje y tratamiento de población en desventaja para el mismo; una para la jornada mañana y otra para la tarde. Son

ellas, quienes en el seguimiento que realizan grado a grado, con la ayuda de los docentes titulares en cada caso detectan los diferentes casos especiales para el desarrollo de procesos académicos y convivenciales. Hasta el año 2012 en la mañana se detectaron un grupo de 18 estudiantes en desventaja para llevar el mismo ritmo de aprendizaje con el resto del grupo al que pertenecía cada uno y entre ellos alguno diagnosticado con SA.

En este contexto surge la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son los significados que tiene la política pública de inclusión en la educación para la docente de apoyo, orientadora y docentes de enseñanza básica, respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger en el grado segundo de primaria de la institución educativa distrital General Gustavo Rojas Pinilla de la jornada tarde?

III. OBJETIVOS RESPECTO AL PROBLEMA

A. General

Comprender los significados que tienen las especialistas: docente de apoyo y orientadora y docentes de enseñanza básica primaria, acerca de la política pública de inclusión en la educación respecto de la población de niños y niñas del programa y en particular del niño con síndrome de asperger en el grado segundo de la institución educativa distrital General Gustavo Rojas Pinilla de la jornada tarde.

B. Específicos

- Analizar los diferentes significados que expresan los docentes a cargo de niños y niñas del programa de inclusión y en particular el niño con síndrome de asperger, frente a la política pública de inclusión.
- Analizar los diferentes significados que expresan las especialistas: docente de apoyo y orientadora de necesidades especiales de inclusión a cargo de niños y niñas del programa y en particular del niño con síndrome de asperger, frente a la política pública de inclusión.

CAPÍTULO SEGUNDO

ANTECEDENTES TEÓRICOS

I. ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA: ANTECEDENTES TEÓRICOS EMPÍRICOS EXISTENTES SOBRE EL MISMO

En este sentido, es importante analizar cómo las escuelas se enfrentan a los alumnos que parecen “no encajar” en el aula, qué estrategias se ponen en juego, qué respuestas creativas pueden ofrecerse frente al desafío del fracaso escolar en niños y niñas con rasgos de asperger (VALDEZ, 2010, p. 3).

A partir de un enfoque arcaico que se basa en la “deficiencia”, la “patologización”, llegando a las propuestas posteriores sobre las “Necesidades Educativas Especiales” y el tema de la integración, arribando a las propuestas actuales sobre inclusión educativa y las propuestas referentes a la escuela que sea para todos donde se reduzcan las barreras para el aprendizaje y la activa participación. ¿La pedagogía resulta indiferente ante las diferencias? En varios de los trabajos de pedagogía y sobre la “Escuela de las diferencias” (PERRENOUD, 2004-2005) plantea que la escuela, de la misma forma que resulta capaz de ayudar en la construcción del fracaso de algún alumno, además puede provocar recursos y diferentes estrategias con el objetivo de apreciar y comprender las diferencias entre los estudiantes y facilitar el aprendizaje. Según este autor,

la preocupación por ajustar la enseñanza a las características individuales no nace solamente del respeto hacia las personas y del sentido común pedagógico, sino que también forma parte de una exigencia de igualdad: la indiferencia hacia las diferencias, como ha mostrado BOURDIEU, transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje y, más tarde, de éxito escolar (VALDEZ, 2010).

La génesis de las políticas en inclusión educativa puede ubicarse en el Foro Internacional de la UNESCO donde se establecieron modelos en el sector educativo dentro del evento que se celebró en Jomtien, Tailandia durante el año 1990, se comienza a plantear a partir de aquí una representación referida una educación inclusiva donde la intención sea el despliegue de la prosperidad del individuo y de la sociedad en la cual se está inmerso mediante la educación formal, pero sin asumir esta educación como una educación entre iguales que de alguna forma seguiría siendo exclusiva. En el encuentro de Salamanca de 1994 se habló de impartir una educación “como principio central que ha de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todos”. (Declaración de Salamanca, 1994, p. 7).

Luego, en el Foro Mundial sobre Educación (Dakar) se reafirma la educación como un derecho humano primordial y es agregado en el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI que dice “este derecho constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y en las economías del siglo XXI, que se ven afectadas por una rápida globalización” (p. 35).

Queda definido, entonces, que para lograr una educación que incluya a todas las personas, es imprescindible una reestructuración profunda así como un rediseño de las políticas educativas que hagan al individuo participar activamente en una sociedad. En consecuencia con la necesidad de generar políticas, es imprescindible una reestructuración profunda así como un rediseño de las políticas educativas que hagan al individuo participar activamente, y, en el aspecto educativo que permitan llevar a término los objetivos de una educación para todos (*Revista Latinoamericana*, 2009).

Así es como se ha desarrollado el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe –PRELAC– (2002-2017), celebrado en Cuba (2002) y que destaca el grupo de dificultades descritas por los propios países para llegar a cumplir con una educación inclusiva. Además, en la Declaración de Buenos Aires (2007), en reunión de ministros de educación de América Latina y el Caribe, fueron ratificados las bases para reforzar los fundamentes para una educación de calidad inclusiva, concebida como un derecho humano fundamental, haciendo participe de esta labor al conjunto de la sociedad (SARTO y VENEGAS, 2009).

Se reconoce,

un significativo esfuerzo por superar las prácticas institucionales que se centran en la rehabilitación y la asistencia, para orientar la construcción de una propuesta pedagógica que logre ajustar la atención de esta población a las exigencias del sistema educativo regular y ofrecer a los estudiantes la posibilidad de cursar el ciclo educativo con criterio de ingreso, evaluación y promoción claramente definidos, tal como lo establece el Decreto 2082 de 1996 (*Cuaderno de trabajo modalidad educativa de atención exclusiva para escolares con deficiencia cognitiva*, SED, 2004, p. 6).

Con respecto a la modalidad de atención exclusiva, los establecimientos “se fundamentan en la normatividad y marcos de análisis vigentes a nivel internacional, nacional y distrital, dentro de los cuales se incluyen los siguientes, según lo instaura la SED en el Cuaderno de trabajo del 2004:

1. Declaración Universal de los Derechos Humanos.
2. Declaración de los Derechos del Retrasado Mental.
3. Convención sobre los Derechos del Niño.
4. Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990).
5. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.
6. x Conferencia Iberoamericana de Educación. Panorama y Perspectiva inicial en Iberoamérica.
7. Declaración final de la XI Conferencia Iberoamericana de Educación. Las normas vigentes a nivel internacional remiten a una situación similar en Colombia donde la legislación existente ha creado disposiciones constitucionales y jurídicas que regulan los derechos de las personas en situación de discapacidad y su proceso de educación, tendientes a apoyar la integración y mejorar la calidad de vida de las personas con Necesidades Educativas Especiales –NEE–; Éstas son, entre otras:

8. Constitución Política de Colombia 1991, artículos 13 y 47.
9. Ley General de Educación 115 de 1994, artículos: 46, 47, 48.
10. Decreto 1860 de 1994.
11. Decreto 2082 del 18 de noviembre de 1996 del MEN.
12. Plan Distrital de Discapacidad 2001 - 2005.
13. Resolución 2565 del 24 de octubre de 2003.

Al interior de las instituciones y de los programas de educación exclusiva, el perfil del maestro se caracteriza por:

- Tener una formación profesional en educación especial.
- Ser quien lidera y aporta los elementos necesarios para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, basado en los apoyos necesarios y contextualizados, así como en las decisiones y acciones al interior del equipo interdisciplinario.
- Ser responsable por la dinámica y necesidades de su grupo, en cuanto a mediar y orientar en la solución de problemas y toma de decisiones acertadas, transformando su aula en un espacio de encuentro basado en el respeto y la tolerancia.

Sus funciones, entre otras muchas, son:

- Realizar evaluación de necesidades educativas especiales en los diferentes contextos del estudiante, así como detectar estilos y ritmos de aprendizaje.
- Elaborar planes curriculares ajustados a las necesidades educativas de sus estudiantes en su contexto familiar y social.
- Diseñar a partir de la información del equipo de apoyo las estrategias didácticas y metodológicas acordes a las necesidades de los estudiantes.

- Investigar y evaluar constantemente en torno a su quehacer pedagógico que le permita tener una actualización permanente a nivel teórico-práctico.
- Asesorar y orientar a los padres en la toma de decisiones en la alternativa escolar.
- Brindar información a padres y equipo de apoyo sobre las habilidades y necesidades del estudiante a nivel académico y social.
- Participar en la formulación de objetivos académicos, sociales, comunicativos, físicos y vocacionales de sus estudiantes.

Sin embargo, el éxito de la atención exclusiva, no solo está en las manos de los maestros, sino que además de este equipo de profesionales se requiere del equipo de apoyo pedagógico. La realidad de la educación exclusiva no se puede asumir únicamente desde lo pedagógico, lo pertinente es asumirla como una “acción” colectiva de reflexión e indagación, es decir, de investigación interdisciplinaria y cooperativa” (SED, 2004).

En el año 2006 el MEN, publica un documento en el que establece según lo titula: *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales –NEE–*. En este explica toda la normatividad, según la constitución y los componentes y fundamentos que soportan las políticas públicas de inclusión para Colombia:

El modelo de las NEE está soportado en componentes sociales y fundamentos que se deben tener en cuenta en la prestación del servicio educativo.

La atención educativa de las personas por su condición de NEE es una obligación del Estado, según la Constitución Política de Colombia de 1991.

Las leyes: 115 de 1994, 361 de 1997 y 715 de 2001; decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 2082 de 1996 y la Resolución 2565 de 2003 entre otros, las normas anteriores se estructuran mediante la política pública (2003) y política social (Conpes 80 de 2004).

Este texto desarrolla los conceptos básicos sobre los que se diseñan las orientaciones pedagógicas para la atención educativa de niños, niñas y jóvenes,

los cuales son comunes a estudiantes sordos, sordo-ciegos, con limitación visual, con autismo, con discapacidad cognitiva o discapacidad motora. Dichas orientaciones se encuentran elaboradas en documentos para cada grupo de estudiantes.

Componentes sociales:

- Derechos Humanos
- Igualdad de oportunidades y equidad
- Autodeterminación
- Participación

Fundamentos:

- Fundamentación política
- Fundamentación socio-antropológica
- Fundamentación pedagógica
- Fundamentación comunicativa
- Fundamentación epistemológica (p. 11).

Siguiendo la cronología de lo que han sido las políticas públicas en Colombia, en el 2006 el MEN publica los *Lineamientos sobre población vulnerable del plan decenal 2006-2016*. Y, los siguientes son los numerales que contemplan la igualdad de oportunidades en una educación incluyente:

Propósitos

El Estado debe garantizar el pleno cumplimiento del derecho a la educación en condiciones de equidad para toda la población y la permanencia en el sistema educativo desde la educación inicial hasta su articulación con la educación superior.

El sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran.

La educación debe ser objeto de una política de Estado, expresada en una ley estatutaria concertada con la sociedad, para fortalecer su carácter público, gratuito, incluyente y de calidad (p. 4).

En lo pertinente a este trabajo: Políticas Públicas con respecto a Síndrome de Asperger, el cual está enmarcado dentro del espectro autista y se encuentra en la discapacidad cognitiva leve, el siguiente apar-

tado corresponde a una respuesta de la SED a un derecho de petición, explicando las modalidades con las que se atiende la población del programa en inclusión:

Para escolares con retardo mental leve, síndrome de Down y autismo contamos con tres modalidades:

Atención educativa en el aula regular: Es una modalidad de integración al aula regular de escolares que por su situación pueden estar integrados con escolares regulares. Allí se realizan Proyectos Educativos Personalizados (PEP) y adaptaciones curriculares que permiten su evaluación y promoción y en el último ciclo se propone la diversificación curricular en talleres para la promoción en educación formal.

El programa de diversificación curricular es una estrategia pedagógica nueva en el contexto de las necesidades educativas especiales para estudiantes con discapacidad cognitiva leve, busca mejorar los niveles de aprendizaje de esta población y asegurar su permanencia en la escuela regular evitando la alta deserción escolar y la mortalidad académica.

Atención educativa en contextos exclusivos: Es una modalidad dentro del colegio en la que existen aulas de atención exclusiva para escolares con discapacidad cognitiva; que por el tipo de habilidades y destrezas que poseen requieren apoyos especializados y equipos pedagógicos interdisciplinarios (pp. 2 y 3, 2010).

La SED, también explica en este mismo derecho de petición en la página cuatro, que la discapacidad cognitiva leve (a la que pertenece el SA teniendo en cuenta que está dentro del espectro del autismo) es atendida en “aula regular”, en la que se han dispuesto apoyos para la identificación de talentos, la implementación de proyectos individuales, de profundización y acciones extracurriculares. El documento termina mostrando en una tabla, la evolución entre los años: 2008, 2009 y 2010 de la cantidad de matrícula atendida en cada discapacidad. Para el caso del autismo se muestra: 330, 312 y 274 respectivamente en cada año.

En el mismo año 2010 la Fundación Empresarios por la Educación muestra su preocupación por la equidad de los derechos y el cumplimiento del programa de inclusión (PPI) escolar de acuerdo a lo emanado por el MEN. *La discapacidad sin barreras: En una educación abierta y flexible*, 2010, Colombia.

Desde el foro de educación inclusiva: “La política educativa y sus prioridades para el mejoramiento de la calidad de la educación”, en septiembre de 2012, el MEN propone la construcción de una política de educación inclusiva 2012-2014.

Conviene aclarar, ya para terminar, que son numerosas las reflexiones y discusiones acerca de inclusión educativa que se generan en los diferentes establecimientos de formación oficiales y privados de la educación colombiana y muchos países hermanos.

CAPÍTULO TERCERO

METODOLOGÍA

I. FUNDAMENTACIÓN DEL TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO

De acuerdo con el problema y los objetivos planteados se realizará un estudio cualitativo de caso. Para la implementación de las políticas de inclusión es fundamental la subjetividad de los actores implicados, ya que del significado que ellos le den a tales políticas dependerá la ejecución de procesos en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje para el niño con síndrome de Asperger.

Se seguirá el método selectivo con muestreo de colección completa (FLICK, 2007) para un estudio exploratorio, ya que no existen aproximaciones a este fenómeno en la realidad de Bogotá, y aplicando el procedimiento de análisis de contenido semántico (Dr. JAIME ANDRÉU ABELA) para hallar convergencias y divergencias al comparar los significados de las especialistas: docente de apoyo y orientadora y docentes de enseñanza básica primaria acerca de las Políticas Públicas de Inclusión –PPI–. Esto con el fin de buscar la subjetividad e intersubjetividad para la validez del análisis.

El tipo de muestra es intencional opinático (ABELA, 2004) teniendo en cuenta que la investigadora considera ciertos criterios estratégicos personales: 1. Llevar al menos un año participando en el programa de inclusión y 2. Tener a cargo el estudiante con SA; para seleccionar los profesionales implicados y por colección completa porque participa el grupo completo de profesionales que tienen a cargo niños y niñas del programa de inclusión y en particular el niño con síndrome de asperger. Este es un grupo de cinco profesionales formado por una orientadora (licenciada en educación especial), una docente de apoyo especializada en inclusión, una docente titular (licenciada en educación especial) y dos docentes de apoyo en tecnología y educación física, pertenecien-

tes a la Institución Educativa Distrital General Gustavo Rojas Pinilla de la localidad de Kennedy, que deberán cumplir con los criterios de tener a cargo niños y niñas del programa de inclusión y en particular el niño con síndrome de Asperger en educación básica y haber realizado procesos de enseñanza-aprendizaje con él en el año 2013.

Se utiliza una entrevista en profundidad a las especialistas: orientadora y docente de apoyo en inclusión, y docentes: A quienes se les realizará una entrevista individual, semi estructurada con el objetivo de obtener una fuente primaria que permita cumplir con los objetivos delimitados en el presente proyecto.

Se ha optado por realizar la entrevista en forma individual con el fin de lograr que cada uno de los profesionales manifiesten sus ideas y experiencias lo más acorde a su realidad, sin sentirse coaccionado por el sentir o experiencia de algún otro compañero(a). Por comodidad y privacidad, cada entrevista se realizó en el cuarto de estudio de la casa del profesional, excepto con la especialista en inclusión que se hizo en su oficina de trabajo (en la institución), con una duración aproximada de una hora cada entrevista.

Las siguientes son las pautas que se siguieron para el desarrollo de todas las entrevistas:

1. Significado central de las políticas públicas de inclusión.
 - Inicio en el programa de inclusión en la institución
 - Ilustración acerca de algún autor de apoyo

2. Significados diversos de las políticas públicas de inclusión.
 - Evolución evidenciada en las formas de trabajo hacia la inclusión
 - Descripción de actitudes hacia el niño con SA por parte de sus compañeros
 - Visión de compromiso por parte de los docentes con los planes de mejoramiento para niños y niñas con SA
 - Aspectos de inclusión a mejorar en la institución

3. Evolución del niño con SA.
 - Seguimiento y herramientas que utilizan los profesionales: docentes y orientadora a cargo del niño con SA
 - Momentos significativos en los que se evidencian las características del niño con SA.

4. Impacto y resultados del niño con sA.
 - Forma(s) de evaluar al niño con sA
 - Interacción del niño con sA con su entorno
 - Deberes de casa

Esto teniendo en cuenta que la maestra titular tiene un estudiante con síndrome de Asperger y toda la entrevista giraría en torno a la experiencia de los profesionales con él.

Para el desarrollo de cada entrevista el profesional dio lectura y firmó una autorización para que toda la información, producto de la entrevista, fuera utilizada en el análisis y conclusiones de la presente investigación. El consentimiento de los cinco profesionales se puede ver en el anexo 4.

II. ANÁLISIS CUALITATIVO

Se está trabajando el significado que los docentes le dan a las Políticas Públicas de Inclusión –PPI–. Por eso, es importante tener en cuenta como referente la atención en uno de los niños de inclusión a quien en adelante se le llamará NICOLÁS. Niño con síndrome de Asperger, quien cursa el grado 203 de la jornada tarde en la Institución Distrital General Gustavo Rojas Pinilla.

Se hizo un análisis y clasificación de respuestas según las dimensiones que se han considerado para el cumplimiento de los objetivos de la investigación (anexo 6): Significado central acerca de PPI; Significados diversos acerca de las PPI; Evolución del niño con síndrome de Asperger y el impacto y resultados del niño con síndrome de Asperger.

Con base en lo anterior, es relevante considerar que cada una de las dimensiones se analizan desde unas categorías así: 1. Significado central acerca de las Políticas Públicas de Inclusión para referirse a lo que significan básicamente las PPI, desde las categorías de: a) Inclusión, b) Tiempo de práctica y c) Conocimientos previos; 2. Significados diversos de las políticas públicas para referirse a las implicaciones que tienen las Políticas Públicas de Inclusión, desde las categorías: a) Diagnóstico, b) Discapacidad, c) Liderazgo del programa, y d) Acción del docente; 3. Evolución del niño con síndrome de Asperger, para observar en la medida del significado que los docentes le han dado a las PPI, como se ha visto el proceso según la ejecución, desde las categorías: a)

Comunicación, b) Comportamiento y c) Procesos cognitivos; por último, 4. Impacto y resultados del niño con síndrome de Asperger para mirar hasta donde ha llegado el proceso, identificar falencias y como se podrían mejorar, desde las categorías: a) Dificultades encontradas, b) Procesos de evaluación y c) Recomendaciones.

La codificación en el análisis de información con cada uno de los entrevistados, se hará según su función dentro del programa de PPI y en la institución, así

- D1: Primer docente entrevistado: directora de grupo.
- D2: Segundo docente entrevistado: docente de apoyo en tecnología.
- D3: Tercer docente entrevistado: docente de apoyo en educación física.
- E1: Primer especialista entrevistado: docente de apoyo en inclusión.
- E2: Segundo especialista entrevistado: orientadora de básica primaria.

III. SIGNIFICADO CENTRAL DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN –PPI–

A. Inclusión concepto básico

En coherencia con el concepto básico de inclusión (en la educación es de procesos contextualizados en los que se ofrece una instrucción y formación con base en la participación y sin olvidar sus diferencias (como ser único e individual) físicas, sociales, económicas o raciales. Por lo tanto, es una educación que da oportunidad a toda la población escolar [JURADO y RAMÍREZ, 2009]); D1 es profesional formada en educación especial y eso le da cierta ventaja sobre D2 y D3 que realizan un proceso de inclusión empírico, es decir, por intuición; con una información muy general que les llega en reuniones esporádicas, ó por diálogos con sus pares en los que comparten experiencias que para ellos han sido efectivas. Por eso, se pueden ver los siguientes ejemplos:

D1 afirma que:

El proceso de inclusión no solamente es con los chicos de discapacidad sino también todos los chicos que vienen con desplazamiento, con los chicos que

tiene problemas a nivel familiar, si? Ese es el proceso de inclusión, es mirar desde cómo soy yo como persona y como me incluyo en mi salón. Desde esa particularidad que tengo (líneas: 84-88).

Mientras que D2 dice:

Lo de la inclusión lo empecé a escuchar creo que el año...hace uno o dos años [...] hace dos años que empezamos a escuchar el término de inclusión en el colegio, que ya empezamos como a pensar que íbamos a trabajar con niños con [...] pues con diferentes discapacidades [...] Si. Y también porque en las reuniones con PATRICIA, quien es la docente de inclusión, pues se mencionan esos niños (líneas: 670-674; 810, 811).

Y D3 expresa:

... el hecho que no haya empatía entre el estudiante y el docente o entre el estudiante y los demás compañeros; entre el estudiante y los elementos que se utilizan en la clase; entre el estudiante y el mismo lugar donde se encuentra pues todo eso genera situaciones que lo llevan a uno a deducir que son estudiantes que requieren una atención especial. Y más en el ámbito de la educación física donde realizan tareas motrices que pueden ser delicadas (líneas: 1278-1284).

Como se puede ver, por lo que cada docente expresa, los tres están apenas comenzando su experiencia pedagógica con el programa de inclusión. Y en cada caso también lo que más les ayuda es su intuición y las pequeñas socializaciones con sus pares, como se puede leer en cada entrevista con ellos en el anexo 1.

La especialista 1 (E1) como su cargo lo indica, en calidad de apoyo para el programa de inclusión en la institución, es quien tiene un amplio conocimiento en el concepto de inclusión. Se evidencia en los estudios que ha realizado y en su discurso al referir ampliamente la evolución de lo que han sido las PPI:

Bueno las PPI parten desde un contexto internacional, cuando se habla de políticas de derechos, cuando se habla de políticas públicas se habla desde dos planos: uno es el internacional y el otro lo traemos del contexto nacional y lo tal. Cuando hablamos del plano internacional hablamos de las convenciones, de las primeras convenciones que se fueron propiciando a partir de los derechos humanos cuando se empezó a hablar de derechos; cuando se empezó a hablar de diferencias de diversidad, de diferentes situaciones que permitan interactuar a todos, entonces empezó la [...] hay una conferencia que se llama "Educación para todos" en la UNTIEP (líneas: 1790-1798).

Ella hace toda una ponencia acerca de la historia de las PPI y comienza desde el ámbito internacional hasta llegar a lo que hasta ahora se ha hecho en Colombia.

En cuanto a la especialista 2 (E2), puede ser una profesional avertada en el programa de inclusión, teniendo en cuenta que su formación es en educación especial. Sin embargo su documentación acerca del programa de inclusión es relativamente superficial; no obstante sus referencias acerca de la evolución del programa:

Dentro de las PPI tenemos una inicialmente, fue la UNESCO como tal la que empezó a hablar de la inclusión en el año 2005. La UNESCO decía que la inclusión era el proceso de identificar y responder a las diversidades, de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje de las culturas, de las comunidades y reduciendo la exclusión como tal. Inicialmente hablaban de la exclusión y del racismo (líneas: 2672-2677).

Reconoce no recordar algún autor o investigador de inclusión:

No PATRICIA, que pena contigo, en este momento, sino recordaría ningún autor (línea: 2747).

Pero la E2 define así la inclusión:

La inclusión para mí, es la posibilidad que tienen todas las personas, todas, de acceder a los bienes y servicios de la comunidad y de la sociedad. ¿Cuáles servicios?, los sociales, los educativos, los económicos, los políticos, los religiosos, los culturales, jurídicos, científicos, etc. Para mí eso es la inclusión, yo le estoy hablando a nivel general. La inclusión debe ser en todo sitio, en todo momento y en todo lugar. Y dentro de nuestra institución es la posibilidad de que los chicos con necesidades educativas especiales accedan al proceso educativo, al sistema educativo y tengan las mismas oportunidades para integrarse a la sociedad (líneas: 2716-2724).

B. Tiempo de práctica en inclusión

No obstante, la formación en educación especial de D1, su práctica con niños que presentan alguna discapacidad, es parecida a la de D2 y D3. Para citar el ejemplo está cuando D1 dice:

Bajo la experiencia que tengo en la institución se que ellos tienen este proceso ya varios añitos pero sobre todo en la parte de la jornada de la mañana. La

jornada de la tarde se está comenzando a crear pues como tal ese proceso de inclusión en el cual pues ya tenemos pues un gran avance y es que se tiene la maestra de apoyo. Se ha hecho un primer, digamos que reuniones con los docentes en donde se les da a conocer realmente qué es ese proceso de inclusión (líneas: 25-36).

Mientras D2 afirma:

Desde el 2009 estoy trabajando en el General Gustavo Rojas Pinilla, desde que entré a la institución he estado trabajando con primaria, desde el grado primero hasta el grado quinto, en el área de tecnología e informática, este año ya cumpliría los cinco años aquí en el colegio (líneas: 663-667).

Y D3 expresa:

Un chico que pues lo he tenido tres años en grados primero, segundo y tercero (línea: 1302).

Para todos, su mayor acercamiento a la práctica de las PPI, ha sido en la institución actual en la que laboran: General Gustavo Rojas Pinilla IED.

La E1 a pesar de mostrar en su discurso amplio conocimiento acerca de las PPI, no refiere trayectoria de experiencia anterior, solo habla de lo que hace en la actualidad, y, cuando refiere alguna experiencia anterior no específica hace cuanto tiempo:

Me desempeño en dos modalidades de trabajo: una desde la educación superior y otra desde la educación escolar en inclusión educativa con niños y niñas, entonces la intención del trabajo es desde la educación superior hago acompañamiento en procesos de inclusión desde las prácticas pedagógicas de educación especial y pedagogía infantil en quinto semestre; se genera en la Universidad Los Libertadores, también he trabajado en algún momento en la Universidad Pedagógica en este proceso y también oriento la cátedra de Inclusión educativa y otra que se llama comunidad y productividad que pretenden fortalecer en los estudiantes el proceso de inclusión, pero a nivel laboral; En la gran mayoría de lugares donde yo he estado interviniendo: sea desde el plano de educación superior o sea desde el plano de educación formal, digámoslo así (líneas: 1770-1783).

Quizá tiene una corta trayectoria ejerciendo su carrera como profesional en inclusión, o no la considera significativa.

La E2, profesional en educación especial, muestra en su discurso tener aproximadamente siete años de experiencia con niños y niñas con alguna discapacidad:

Antes de llegar al distrito con la SED, trabajé en un colegio de integración social, donde había niños con diferentes discapacidades. Específicamente, retardo mental, en ese entonces, lo que hoy llamamos discapacidad cognitiva. En ese momento no se hablaba de inclusión debido a que todos los niños tenían discapacidad.

I. Más o menos eso fue ¿Por qué año?

F. Eso fue aproximadamente en el 2006 (líneas: 2516-2522).

Sin embargo, ella aclara que para la época en que empezó no se hablaba del programa de inclusión allí, porque todos presentaban condiciones similares. Por lo cual, a pesar de tener algo más de experiencia que el resto del equipo, por su contacto con niños y niñas con alguna discapacidad, su contacto con el programa de inclusión también comenzó al llegar a su actual institución Gustavo Rojas Pinilla, según sus propias palabras: “Entonces inclusión como tal se vino a hablar en nuestro colegio, aproximadamente en el año 2012, a principios del año 2012” (líneas: 2528-2530).

C. Conocimientos previos

Al indagar en los conocimientos teóricos anteriores ó actuales de cada docente, las siguientes son algunas respuestas:

D1: La verdad no (ella sonrío, nerviosamente) No me he puesto [...] Pues lo que te digo, los conocimientos que he tenía desde la universidad, si? Si leí un poco a nivel de sicología, sobre todo cuando él creó ese apego (líneas: 478-480).

D2 dijo:

Lo de la inclusión lo empecé a escuchar creo que el año [...] hace uno o dos años [...] hace dos años que empezamos a escuchar el término de inclusión en el colegio, que ya empezamos como a pensar que íbamos a trabajar con niños con [...] pues con diferentes discapacidades (líneas: 670-674).

D3 afirmó:

Pues casualmente en este último lugar donde trabajo que es el Colegio Gustavo Rojas Pinilla, es donde he tenido más acercamiento a este tipo de filosofía que se pretende aplicar en el ámbito educativo. Hasta ahorita de cierta manera me estoy empapando que son políticas educativas a nivel distrital y pues que tienen su fundamento, pues mis conocimientos acerca de lo mismo pues están empezando hasta ahora a ser conocidos y con la tarea de [...] es como una innovación, una innovación al quehacer pedagógico mío o del docente a incluir estudiantes con esas características dentro del pènsun normal (líneas: 1244-1251).

Como se puede ver ninguno de los tres docentes está realmente documentado acerca de las PPI.

La E1 evidencia en su discurso amplio conocimiento acerca de las PPI. Característica normal dentro de su perfil como profesional licenciada en educación especial y como docente de educación superior en todo lo pertinente al programa de inclusión:

Soy licenciada en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional, tengo una especialización en orientación educativa de la Universidad El Bosque, una en dificultades en procesos de aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia y soy magister en educación con énfasis en investigación de la Universidad Santo Tomás (líneas: 1765-1770).

La E2 manifiesta que sus conocimientos acerca de inclusión se originan especialmente con la llegada de la E1 a la institución actual donde labora, según sus propias palabras:

Inicialmente no se hizo ningún taller, no hubo ninguna capacitación. Inicialmente, aproximadamente a mediados del 2012, asistimos a una capacitación dada por la SED, en donde se veían las políticas y en donde se veía como iba a ser el proceso de inclusión escolar. Esa fue una capacitación de una mañana, lo cual pues uno no queda con unos conocimientos de pronto necesarios, uno queda ahí como con un brochazo en el que si tú estás interesado vas e indagas por ti mismo, pero pues ahí te dan como las primeras pautas. Entonces con ese digámoslo brochazo, ya uno va y lee por sí mismo, ya busca bibliografía para hacerlo, pero nunca más se volvió a hacer ninguna capacitación. Como te digo, llegó la docente de inclusión, entonces ya con ella uno podía indagar muchísimo más, ya ella daba más bibliografía y pues cuando ella nos ha hablado a todo el personal educativo docente, hemos de pronto afianzado más conocimientos, pero por lo general, uno sabe de inclusión es porque realmente uno está interesado en el tema y lo ha indagado (líneas: 2729-2742).

Se puede ver que la persona más documentada acerca de la PPI, es la E1, quien ha tratado que el resto del equipo se documente. De igual forma se puede ver que la asesoría y apoyo por parte de la SED, son escasos, por lo que expresa en su discurso la E2.

IV. SIGNIFICADOS DIVERSOS ACERCA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN –PPI–

A. Diagnóstico

Seguidamente se verán las condiciones del diagnóstico de las PPI en la institución, según el discurso de cada uno de los entrevistados del equipo.

Para comenzar se tienen los tres docentes (D1, D2 y D3) y en cada caso sus manifestaciones a continuación.

D1:

Ya se tienen chicos con este proceso o sea que ya están incluidos en la institución (líneas: 38-39).

Pero también pues tenemos una serie de estudiantes que tienen realmente un muy bajo proceso de aprendizaje pero que no han sido diagnosticados hasta el momento sino es el trabajo que se está llevando a cabo tanto los docentes de aula como pues la educadora especial que tiene la institución (líneas: 48-52).

Hay dos tipos, hay unos chicos que ya tienen un proceso o sea que ya están como los chicos de inclusión porque ya están diagnosticados (líneas: 42-43).

Como lo dije anteriormente está empezando ese proceso en el colegio en la jornada de la tarde y digamos que también la maestra de apoyo en eso también [...] ahí, nos toca como organizarnos para que también que ella cree estrategias con uno, sí? Y podamos trabajar en, pues digamos las dos en concordancia para este caso específico (líneas: 116-120).

D2:

... mencionando los otros niños que hay ahí. Bueno de los que te digo que como que lo que pasa es que a veces es difícil como captar si es que el niño tiene alguna discapacidad o si su comportamiento responde a situaciones que está viviendo en el hogar, sí? Porque uno ve también niños que son muy inquietos, que les cuesta como obedecer, que les cuesta creer que hay una autoridad en

el salón y que deben como acatar ciertas normas de conducta, entonces hay unos niños que uno no sabe si es que tienen algún problema [...] así cognitivo [...] o es en la casa no hay una figura de autoridad que los ayude a entender que deben tener un comportamiento adecuado (líneas: 778-786).

La semana antepasada tuvimos una con las profes de cuarto [...] con CLAUDIA, MARGARITA y YOLANDA [...] pero fue más porque las mismas docentes le pidieron a PATRICIA que nos reuniéramos para ver que [...] para establecer unos logros especiales para ellos, para que no trabajaran con los mismos logros todos los niños sino que establecer unos logros [...] para que ella nos diera como una guía o una directriz para poder, si plantear los logros para esos niños (líneas: 814-820).

Entonces [...] pues yo creo que ninguno estamos como [...] así como preparados y de hecho pues eso es lo que yo veo que los demás compañeros docentes, como que piden a gritos, si? Cómo que díganos ¿Qué vamos a hacer?; Cómo trabajamos con ellos?; ¿Qué les enseñamos? ;¿les enseñamos lo mismo?; no [...] ¿los evaluamos igual? no como que muy pocos [...] tal vez las docentes que son de sicopedagogía o que han estudiado psicología o tienen alguna especialización en alguna rama así relacionada, pues entonces ya [...] Pues ellas lo harán; pero ya lo hará cada quien en su curso como puede o como ella piensa, pero no hay algo así como unas pautas claras para todos que digan bueno. A estos niños que tienen esta discapacidad, entonces hay que hacer es; tratarlos así; hacerles talleres; ayudarlos con esto (líneas: 926-937).

D3:

Porque es que personalmente, yo soy muy dado a contemplar la cara oculta de esos niños ó la historia oculta de esos niños, esos niños que están denominados dentro del programa de inclusión, también tienen una situación de orden familiar, una historia familiar que bien vale la pena siempre tener en cuenta y no desconocer. A veces pienso yo y creo, de cierta manera soy un convencido que esa situación que determina que el niño sea de inclusión es producto de la historia de su entorno familiar, pues todo tiene una causa, no? (líneas: 1319-1325).

Primero tú me das pie para decir lo siguiente: cuando tú me preguntas que si conozco o no conozco el diagnóstico y digo que no; porque es que yo creo que en ese proceso, incluir a este tipo de estudiantes, hace falta mucho [...] se ve una falencia grandísima de comunicación entre otras dependencias como son la orientación, la coordinación académica, la coordinación de convivencia, la directora de grupo y mi persona, el docente de apoyo. Yo digo que nos falta muchísima comunicación ahí (líneas: 1395-1401).

De acuerdo con los testimonios de cada uno, se puede ver que la mejor enterada de los tres es la directora de grupo (D1), quien al menos tiene claro que hay un grupo de estudiantes diagnosticados y otro que aún no, sin embargo, también pertenecen al grupo del programa de inclusión y necesitan un proceso especial. También se observa de manera evidente que los docentes de apoyo (D2 y D3) están menos informados en cuanto al programa de inclusión, que el resto del equipo. D2 y D3 refieren que falta capacitación y comunicación entre los estamentos institucionales para saber cómo atender y llevar los procesos del grupo de niños y niñas que pertenecen al programa de inclusión. Los dos coinciden en adjudicar a la familia responsabilidad del origen de la problemática que pueda presentar el ó la estudiante con alguna discapacidad o problema de aprendizaje.

Por otra parte, los tres docentes, cada uno a su manera, solicita ayuda para tener más clara la forma de realizar procesos y desarrollar actividades con cada niño y niña que pertenecen al programa de inclusión.

La E1 expresa:

Si, hablamos de consecuencia y de coherencia. Las personas en mi contexto educativo hablan mucho de ser humano, que expresa sus relaciones con el otro como importantes, como relevantes en el desarrollo humano, pero cuando tu enfrentas ya la diversidad desde el contexto real, tu encuentras que realmente no... el discurso se queda en eso solamente, en discurso, ahí se inicia la barrera; la barrera cuál es?: no puedo, yo no sé del tema, lo desconozco, no sé qué hacer con una persona diferente, diversa, no sé cómo actuar; a mi no me han entrenado para esto, o yo amo la humanidad, yo amo el mundo, yo amo a los niños, las personas tienen derechos, pero yo no puedo con esto, yo no lo puedo asimilar, me cuesta mucho; son discursos que se transforman cuando tu confrontas ya la situación ante la realidad (líneas: 1884-1894).

Instituciones como Gustavo Rojas Pinilla, es la institución donde yo estoy trabajando actualmente, donde he encontrado que los procesos de inclusión están en términos de desarrollo y luego sensorio motores; tenemos bebés aquí, en el sentido de está muy bajo el nivel de comprensión de la diversidad. O sea se habla de inclusión, es un colegio que se supone que desde el orden político público es incluyente pero no es en la realidad un colegio que permita fortalecer estos procesos. O sea no hay [...] los espacios para trabajar procesos de sensibilización frente a la inclusión, son bajos o sea son escasos, no hay digamos una intención en las docentes [...] es muy complicado hay muchas barreras frente a la población que allí estamos recibiendo. El colegio se supone que actúa desde procesos de inclusión de déficit cognitivo leve, pero por razones de discapacidad nos dice que nosotros debemos recibir cualquier niño

que esté en proceso de inclusión, no importa su discapacidad, porque todos tenemos derechos. Entonces en ese orden de ideas es muy complejo hablar de procesos de inclusión cuando la misma institución que hace inclusión, no permea, no permite avanzar en esos procesos (líneas: 1930-1946).

De acuerdo con los anteriores testimonios de la E1 a pesar de estar apenas empezando procesos en el programa de inclusión, al intentar implementarlos ha encontrado barreras de distinto tipo en los estamentos administrativos y docentes para su desarrollo. Parece que encuentra resistencia en los dos estamentos para ejecutar ciertas acciones que le dan el debido comienzo al andamiaje del programa en la institución. Además se observa que a pesar de asignarle a cada institución un tipo de discapacidad para recibir, no se hace un filtro para el momento de la admisión en la matrícula y remitir discapacidades diferentes a donde corresponde.

La E2 expresa:

Inicialmente no se hizo ningún taller, no hubo ninguna capacitación. Inicialmente, aproximadamente a mediados del 2012, asistimos a una capacitación dada por la SED, en donde se veían las políticas y en donde se veía como iba a ser el proceso de inclusión escolar. Esa fue una capacitación de una mañana, lo cual pues uno no queda con unos conocimientos de pronto necesarios, uno queda ahí como con un brochazo en el que si tú estás interesado vas e indagas por ti mismo, pero pues ahí te dan como las primeras pautas. Entonces con ese digámoslo brochazo, ya uno va y lee por sí mismo, ya busca bibliografía para hacerlo, pero nunca más se volvió a hacer ninguna capacitación (líneas: 2729-2738).

Cuando la docente de inclusión llegó y cuando el colegio ya se declaró como tal colegio de inclusión, porque inicialmente fue como digamos una base experimental, pero no teníamos así como confirmado que éramos un colegio de inclusión como tal. Entonces ya cuando el colegio declara que es un colegio de inclusión, se empieza a solicitar, en la matrícula de los estudiantes con necesidades educativas especiales, el diagnóstico. Cuando ya llegan con diagnóstico, entonces no pasan por orientación escolar, pasan directamente a inclusión. Entonces es la docente de inclusión la que se encarga de manejar los procesos y de hacer los programas y de sensibilizar al docente, al aula que el chico va a ir, entonces se sensibiliza al docente. No por eso quiere decir que nosotros no nos enteremos, porque igual como yo te decía al principio, siempre estoy como pendiente, y siempre estoy preguntándole PATRICIA, qué pasó con el niño? (líneas: 2772-2784).

Según las manifestaciones anteriores de la E2 y partiendo de su afirmación que al llegar la E1, la institución se declaró dentro del programa de inclusión, se puede evidenciar el escaso camino que lleva hasta ahora con estos procesos de inclusión. De alguna forma también deja notar en sus palabras la falta de ilustración frente al programa (parte subrayada en el primer testimonio) que según ella termina buscándola por cuenta propia. Así también muestra que en cierta medida se ha desligado del seguimiento desde que se cuenta con la presencia de la especialista, esto teniendo en cuenta el comienzo del seguimiento que se hace con los niños y niñas que ya llegan diagnosticados al momento de la matrícula (sector subrayado del segundo testimonio) y entendiendo que preguntar por un proceso no es apersonarse de él.

B. Discapacidad

En esta parte se intentará mostrar el tipo de discapacidad que se atiende en la institución desde la percepción del equipo entrevistado de profesionales.

A continuación se verá lo que manifiestan los tres docentes:

D1:

Ya llevo un año larguito trabajando en el Colegio General Gustavo Rojas Pinilla, que también tiene un proceso de inclusión con niños de dificultad cognitiva (líneas: 19-21).

Pero también pues tenemos una serie de estudiantes que tienen realmente un muy bajo proceso de aprendizaje pero que no han sido diagnosticados hasta el momento sino es el trabajo que se está llevando a cabo tanto los docentes de aula como pues la educadora especial que tiene la institución (líneas: 48-52).

Discapacidad cognitiva, hay autismo, y bueno dentro de la discapacidad cognitiva entra el síndrome de Down, hay un chico con síndrome de Down, y también tengo entendido que hay unos chicos que tienen problemas auditivos, esos son (líneas: 45-48).

D2:

I: Estás enterado, cuáles son esas discapacidades?

Pues así claramente no, o sea yo he visto que en el colegio [...] o sea yo tengo contacto con niños [...] por ejemplo en primero hay un niño con síndrome

de Down que se llama SEBASTIÁN, está en 101. Hay otros niños que yo no los detecto muy bien porque yo estoy solamente una hora a la semana con ellos y tengo 21 cursos [...] y a veces no nos vemos algunas semanas por cuestiones de novedades del personal docente, entonces...yo todavía no los detecto, creo que los más notables así [...] por su comportamiento y a nivel visual o de comportamiento que uno como que los capta (líneas: 676-686).

D3:

Lo único que sé es que hay estudiantes catalogados como estudiantes de inclusión, que en el colegio hay una docente de inclusión, una docente para cuántos niños? Ahí hay un desbalance ahí y si se debiera a lo largo de esas instituciones, pues porque tengo entendido que no son todas las instituciones que ofrecen este programa. Si falta que se implementen talleres y se oriente la labor docente, valga la redundancia, de los docentes que van a atender esos niños con características especiales (líneas: 1714-1720).

De acuerdo con el testimonio de los tres docentes, ellos perciben perfectamente que la Institución ha comenzado a desarrollar procesos de inclusión y aunque no tienen muy claro a qué grupo específico de inclusión atiende el colegio, los dos primeros coinciden en su percepción de discapacidades como: el síndrome de Down, y bajos niveles de aprendizaje. La D1 añade a estos datos anteriores que también encuentra en los grupos niños y niñas con dificultades auditivas y además aclara que la institución atiende problemas de déficit cognitivo. Vale la pena destacar aquí que los docentes dos y tres sienten una descompensación en cuanto a la atención que se da teniendo en cuenta que el D2 expresa que al tener 21 cursos y sólo una hora de clase con cada grupo a la semana es complicado identificar a todos los chicos que deberían seguir un proceso desde las PPI; y el D3 resalta tácitamente que no es suficiente una sola especialista de apoyo para la cantidad de niños y niñas que pertenecen al programa de inclusión, además siente que falta implementar talleres de capacitación a todo el personal que de alguna manera tiene que participar en estos procesos para niños y niñas con NEE.

La E1 al respecto del tipo de discapacidades que hay en el colegio dice:

El colegio se supone que actúa desde procesos de inclusión de déficit cognitivo leve, pero por razones de discapacidad nos dice que nosotros debemos recibir cualquier niño que esté en proceso de inclusión, no importa su discapacidad, porque todos tenemos derechos (líneas: 1940-1944).

... el déficit cognitivo, para nuestro caso; qué personas son las pertenecen a esa clasificación; entonces hablamos de autismo, de síndrome de Down, hablamos de déficit cognitivo como tal y de sicomotor (líneas: 1977-1979).

Los otros niños que nosotros podemos atender acá, son síndrome de Down. Los niños con síndrome de Down presentan déficit cognitivo entre limítrofe y moderado. Es un rango muy alto, pero entonces el niño con síndrome de Down, está digamos dentro del perfil que nosotros podemos incluir. Los niños con trastorno motor pero que tengan asociado algún déficit cognitivo y aunque no esté nombrado (líneas: 2130-2135).

Y por su parte la E2 dice:

Tenemos estudiantes en este momento, ya en grado décimo y once que tienen Necesidades Educativas Especiales y están dentro de nuestro proceso de integración y notamos que a medida que se les ha ido planteando los planes para desarrollar dentro del proceso y se ha trabajado y se ha sensibilizado a la población; tanto de estudiantes como docentes, hemos visto que los niños con este tipo de necesidades, se han adaptado con facilidad al entorno escolar, al entorno social, sobre todo, al académico, aunque ya se nota que ellos presentan ciertas dificultades, digámoslo así en el aspecto académico, pero son cosas que se han podido superar con la ayuda de todos. Entonces para nosotros es un gran logro (líneas: 2555-2564).

Ahora otra cosa, también tenemos que ver que a pesar que somos una institución escolar, no todo tipo de inclusión puede llegar a nuestra institución, porque nosotros somos discapacidad cognitiva leve. Y si somos discapacidad cognitiva leve, no tenemos por qué tener parálisis cerebral, no tenemos por qué tener sordos (líneas: 3164-3168).

No. Síndrome de Down entra dentro de la discapacidad leve, es un retardo mental. Pero no tenemos porque que tener baja visión. Porque nosotros estamos simplemente manejando una discapacidad, no todas. ¿Entonces qué es lo que pasa ahí? Se deberían tener también muy en cuenta esas discapacidades que están llegando, o la discapacidad que nos estamos centrando, y contratar personal adecuado, no solo dejarle a la docente de apoyo de inclusión como ese problema, digámoslo así: usted mire haber cómo capacita y no más. No, contratar personal adecuado que venga a trabajarle a los docentes ese tipo de discapacidades. Así como nosotras somos educadoras especiales, tú eres licenciada en idiomas, otro en lenguas, otro en humanidades. Ellos no tienen el mínimo conocimiento de manejar una persona con discapacidad. Eso no exime la responsabilidad de no decir: oiga lea, oiga instruya, oiga busque información investigue. Porque yo pienso que el buen docente es el que se está todo el tiempo ilustrando en lo que no sabe. Eso no le quita al docente responsabilidad, pero si es muy difícil manejar poblaciones de las que yo

no estoy acostumbrada. Entonces yo digo que al colegio le falta muchísimo trabajo en la parte de inclusión, y va desde la cabeza. Y pues en ese proyecto pedir también que se den los espacios necesarios, porque si no tenemos un espacio ¿Cómo lo trabajamos? (líneas: 3170-3188).

De acuerdo con los discursos anteriores de E1 y E2 se identifica que la Institución General Gustavo Rojas Pinilla tiene asignado el proceso de inclusión para la discapacidad cognitiva leve. Sin embargo las dos coinciden en que motivos ajenos a las políticas del colegio pero emanados por la SED, obligan a prestar el servicio a todo tipo de discapacidad sin hacer un conveniente filtro al momento de la matrícula. Por tal razón dentro de esta discapacidad se atiende caso de autismo, síndrome de Down, la discapacidad cognitiva como tal y caso de trastorno sicomotor que esté asociado a la discapacidad cognitiva inclusive. La E2 añade que además se atienden casos de niños sordos, con parálisis cerebral y con dificultad visual, que según su conocimiento tendrían que estar en una institución que atendiera específicamente ese tipo de discapacidad.

La E2 haciendo alusión del grupo de niños con NEE, resalta el logro que se ha tenido en cuanto a la sensibilización de la población en general con los niños y niñas que pertenecen al programa y ya cursan los grados décimo u once; ya que se han venido superando dificultades con ellos a medida que han cursado cada nivel. Sin embargo expresa su inconformidad en cuanto a la falta de capacitación por parte de profesionales especializados para cada tipo de discapacidad, pues según ella se recibiría mejor orientación para tratar cada caso de discapacidad en particular.

C. Liderazgo del programa

Luego de haber identificado qué tipo de discapacidades han llegado al General Gustavo Rojas Pinilla y algunos puntos de vista de los docentes y profesionales especializadas, respecto al tipo de atención que se presta y cómo se desarrolla con sus respectivas sugerencias para el programa de inclusión, es muy importante mirar cómo se percibe el liderazgo de este teniendo en cuenta además que apenas está comenzando en la institución según los testimonios de los entrevistados.

Para tal efecto, se comienza con lo dicho por la D1:

A veces también me siento frustrada en el momento en que, digamos que no se tienen a veces los apoyos, falta [...] digamos materiales, faltan cosas que a una a veces se le sale de las manos y también que a veces son muchos estudiantes que uno quisiese tener, digamos más espacio pero el espacio es muy reducido por tantas actividades que ya demanda la institución como tal (líneas: 97-101).

Yo creo que ahí es muy importante el papel que hace PATRICIA, la maestra de apoyo. Es muy importante porque ella es la que tiene que tratar de encantar a los compañeros que nunca han tenido la oportunidad de trabajar con chicos con estas características (líneas: 583-586).

Porque es que en cierta manera, yo se que uno de maestro [...] uno afronta lo que le toque, si? Pero a veces uno si cree que le faltan herramientas para ese tipo de trabajo con ellos. Porque si es diferente. O sea en eso si nos toca ser realistas, es diferente. Entonces ella tiene que estar ahí. Es ese vínculo, es ese apoyo, es que ese nombre que tiene es estratégico: maestra de apoyo, es ese apoyo que uno tiene como maestro de aula [...] y básico, si debe haber mucha capacitación para el docente. Pienso que la capacitación es esencial. Si es esencial. Y la capacitación, no es tanto la parte de digamos a nivel de concepto, que es muy bueno, pero si más práctico, para que el docente pueda mirar y se le quite como ese estigma o ese miedo que se tiene en cuanto a trabajar con ese tipo de chicos. Si? Porque por ejemplo es eso, o sea ven a NICOLÁS que es uno de los casos más conocidos en la institución y ven al niño que tiene síndrome de Down y todas dicen aaayy noo, que a mí no me toque. Entonces es quitar eso, o sea digamos que a veces uno dice, no es que eso es terrible y yo no quiero, eso sí lo hace un poco toda esa parte, o sea ese maestro de apoyo y esa capacitación a docentes (líneas: 588-603).

D2 se refiere a liderazgo así:

La semana antepasada tuvimos una con las profes de cuarto [...] con CLAUDIA, MARGARITA y YOLANDA [...] pero fue más porque las mismas docentes le pidieron a PATRICIA que nos reuniéramos para ver que [...] para establecer unos logros especiales para ellos, para que no trabajaran con los mismos logros todos los niños sino que establecer unos logros [...] para que ella nos diera como una guía o una directriz para poder, si plantear los logros para esos niños (líneas: 814-820).

Entonces [...] pues yo creo que ninguno estamos como [...] así como preparados y de hecho pues eso es lo que yo veo que los demás compañeros docentes, como que piden a gritos, si? Cómo que díganos ¿Qué vamos a hacer?; Cómo trabajamos con ellos?; ¿Qué les enseñamos? ;¿les enseñamos lo mismo?; no... ¿los evaluamos igual? no como que muy pocos [...] tal vez las docentes que son de sicopedagogía o que han estudiado sicología o tienen alguna especialización en alguna rama así...relacionada, pues entonces ya [...] Pues ellas lo harán; pero

ya lo hará cada quien en su curso como puede o como ella piensa, pero no hay algo así como unas pautas claras para todos que digan bueno [...] A estos niños que tienen esta discapacidad, entonces hay que hacer es; tratarlos así; hacerles talleres; ayudarlos con esto; a estos niños que tienen esta discapacidad [...] física [...] entonces, también tratémoslos así. Ayudémoslos así. No hay [...] o sea hasta ahora no o sea me imagino que estamos como en ese camino, no? pero entonces como, las docentes de inclusión y las orientadoras ya están trabajando en eso [...] pero nosotros ya llevamos [...] ¿cuánto tiempo con los niños? entonces, si? Como que todos [...] se pide a gritos [...] como que bueno, ya! Como que ayúdenos, si? Díganos qué hay que hacer? (líneas: 926-929).

Lo que yo he percibido es que [...] es que bueno, la docente de inclusión [...] tiene como sus planteamientos. Pero digamos las docentes que son sicólogas o que tienen algún estudio en sicopedagogía o en eso es como que empiezan como a [...] yo lo que percibo es que empiezan como a atacar: "No pero bueno [...] pero tal cosa [...] pero la teoría de no sé qué, pero tatata" [...] entonces ahí es como donde se empieza a salir de rumbo la [...] como el propósito de las reuniones de inclusión y de orientación. Eso es lo que yo percibo, no sé si los demás compañeros perciban eso, pero yo pienso que si dijéramos bueno [...] "Vamos a la socialización ó al taller que nos trae la docente de inclusión, nadie va a decir nada, todos se van a quedar calladitos hasta que ella explique todo y cuando ella termine, entonces ahí si [...] ahí si planteen sus dudas, sus inquietudes, sus controversias. Así pienso que ahí sí sería muy productivo, pero desde que llega la docente, desde que empieza el taller, ya se empieza como a atacar y por todo lado como [...] entonces ahí ya [...] ahí se pierde todo el trabajo. Entonces yo pienso que ha sido eso (líneas: 956-971).

Y D3 percibe el liderazgo del programa así:

No nunca he asistido a ninguna de capacitación (línea: 1711).

Lo único que sé es que hay estudiantes catalogados como estudiantes de inclusión, que en el colegio hay una docente de inclusión... (líneas: 1714-1715).

Después de leer lo expresado por cada uno de los docentes se observa que la D1 deja ver un sentimiento de soledad profesional frente al seguimiento y actividades pertinentes a la atención que requieren los niños y niñas que pertenecen al programa de inclusión, siente que el espacio de tiempo es muy corto para hacerles un debido proceso, que le faltan herramientas pedagógicas y a veces material de consulta quizá. Además resalta que el apoyo de la especialista en inclusión no debe ser tanto teórico como más bien práctico y sugiere que es urgente desmitificar la labor de procesos de inclusión frente al conglomerado de

pedagogos que le temen, probablemente, por no estar bien informados y por no tener mucha experiencia en estos procesos.

D1, D2 y D3 comparten el mismo sentimiento de vacío frente a la falta de capacitación en cuanto a saber qué tipo de actividades desarrollar con cada niño y/o niña según su discapacidad, es decir, se percibe que la nutrición pedagógica del programa es muy débil dentro de la institución. Lo cual deja notar que no se ha desarrollado un verdadero liderazgo frente al equipo de profesionales que participan en el programa porque tienen a cargo algún caso del programa de las PPI. Ellos se sienten como montados sobre una barca a la deriva y sin saber cómo enfrentar una ola o ventarrón cuando alguno aparezca para seguir adelante.

El D2 reclama en su discurso unas pautas que guíen ese debido proceso para ser realmente efectivo en su gestión; además expone su percepción frente a la falta de conciliación de saberes que hay entre la E1 y algunas docentes que han sido formadas en carreras afines a la Educación Especial y que al momento de reunirse divergen y entran en disquisiciones que al final no llevan a ningún objetivo claro.

El D3 en su corto discurso, al respecto de liderazgo, muestra que simplemente intenta cumplir con su gestión pero sin algún guía que le indique el camino ni le de luces para seguirlo.

Ahora bien, después de esculcar en el discurso de las E1 y E2 qué se encontró al respecto del liderazgo del programa de las PPI.

La E1 dice:

Bueno. En la inclusión hay [...] podemos determinar dos formas de experiencias: yo las miro desde el plano pues las positivas, las que le permiten a uno avanzar en los procesos, y las que de pronto las que le dificultan o le obstaculizan esos procesos. El discurso es claro, digo yo que la primera, lo más significativo perdón en la inclusión, es un discurso muy claro sobre derechos y encontrar también un discurso que evidencia desde todos los contextos, evidencia que el proceso de derechos, pero que en las practicas en las praxis no son reales no se ejecutan. Este discurso, estas experiencias le permiten a la persona que está haciendo procesos de inclusión, en este caso yo lo hago en el plano de mi trabajo, puedo estar encontrando barreras, barreras significativas (líneas: 1867-1877).

La primera es la actitudinal, hay un discurso y repito, hay un discurso sobre inclusión pero que no tiene, no va, no es consecuencia de la praxis, o sea el discurso va por un lado, la práctica va por otro, es como si no se encontrara en un mismo momento (líneas: 1879-1882).

... es muy complejo hablar de procesos de inclusión cuando la misma institución que hace inclusión, no permea, no permite avanzar en esos procesos. Hablo de la institución como entidad del estado, o sea forjadora de procesos del estado. El docente desconoce todavía el proceso de inclusión. Es tan allá que alguien [...] en un momento algún docente me dice: “necesito que marque estos niños” con camiseta fosforescente para reconocerlos y no acercarme a ellos, poderlos ver. Entonces en ese discurso tan fuerte, es evidente la inmadurez del proceso de inclusión; del concepto además. Aunque se han hecho talleres; se ha hecho charlas; se han entregado documentos; se ha hecho trabajo personalizado para evitar la evidencia en grupo y en equipo que a veces es lo que no permite avanzar. Es un proceso lento, aunque en algunos casos es muy viable el trabajo en otros se obstaculiza (líneas: 1944-1956).

Entonces, es darles a conocer como la información. Se han entregado documentos donde están los niños, con su característica y los procesos de abordaje que se deben realizar dentro del aula, se hace acompañamiento personalizado o se hace acompañamiento en aula, pero la dificultad es ¿cuál es? Que el docente no permite el acceso al salón, cuando se les entregan los documentos, dicen no tener tiempo para leerlos, no les llegaron, de pronto se fracturó la comunicación, y tengo entendido ahora hace poco supe que un documento que envié a inicio de año nunca llegó a los docentes, por ejemplo de bachillerato donde está la caracterización de cada niño, es un documento escrito impreso que envié y nunca llegó (líneas: 1988-1997).

Claro porque es el que tiene el conocimiento, debe saber frente a flexibilización curricular y tendría que comunicarlo, compartirlo, socializarlo y ponerlo de manifiesto al servicio de todos. O sea aunque se ha intentado, yo también he mandado documentos, pero entonces se queda como en el discurso también. Hasta ahí vamos, también debían estar los coordinadores, el académico que nos permite viabilizar la malla curricular, modificarla, reestructurarla. Lógico que desde el orden del conducto regular, el rector debe hacer parte profunda de ese equipo, es quien dirige todo el proceso y algunos docentes de cada área que tengan la intención de permitir ese proceso, permitir en el sentido no de dar permiso, sino de hacerlo viable y de canalizar, un docente por cada área, ojalá con un perfil incluyente. Porque es que tenemos docentes de equipo que están cuestionando aún por ejemplo la inclusión a nivel internacional, a nivel mundial; tengo docentes que me dicen: “la inclusión ya pasó, está invalidada en Europa”, por ejemplo. Por desconocimiento, por falta de informarse un poco, y leer no artículos del Internet sino como el texto en sí, muy juicioso, muy teórico; muy respetuosamente, ha sido así (líneas: 2436-2451).

Y, la E2 al respecto de liderazgo dice:

Si ella es una profesional muy capacitada, es una profesional que ha manejado muy bien el proceso de inclusión, que inclusive, discúlpame la redundancia,

entera al personal de la institución de cómo van los procesos, qué ha ido pasando con cada uno y cuáles son las estrategias adecuadas para poder trabajar con esta clase de población (líneas: 2543-2547).

Pero para ello también había unas condiciones muy importantes y también muy necesarias para que se hablara de inclusión a nivel escolar y entre esas condiciones necesarias era el reconocimiento de la escuela como un derecho. Porque pues inicialmente, los profesores, digamos los docentes no estaban capacitados para recibir personas con necesidades educativas especiales, entonces desde la escuela tenía que hacerse una sensibilización especial para que el docente pudiera, digámoslo en términos generales aceptar este tipo de población y también pues hacer los programas pertinentes para el trabajo con ellos. También que la educación fuera de calidad, debido a que son personas que vamos a tener dentro de la institución y que merecen una educación de calidad como todos nuestros estudiantes, por eso se llama inclusión, porque ellos van a ser unos más de nuestros estudiantes, no vamos a tenerlos que llamar como los niños diferentes, ni como los niños aparte sino unos más de nuestros estudiantes, de nuestra población. También el reconocimiento de la diversidad, como valor, porque el hecho de ser diferentes no quiere decir que no podamos pertenecer a una sociedad y a una comunidad. Y por último pues las transformaciones de las instituciones educativas, porque también tenemos que ser nosotros conscientes de que estos chicos llegan a nuestra institución, se van a relacionar con todos vamos a tratarlos como uno más, pero de igual manera no podemos desconocer que tienen una necesidad educativa especial y que tenemos que organizar programas especiales para dichos estudiantes (líneas: 2692-2712).

Bueno PATRICIA. Tú lo dices perfectamente es historia. Cuando comenzó el proceso de inclusión dentro de nuestra institución, existían dos orientadoras: BEATRIZ ARIAS en la parte de bachillerato y FRANCINNI OBANDO, quien les está hablando en la parte de primaria. Inicialmente cuando empezaron a presentarse estos casos, claro los docentes acudían a orientación porque no sabían cómo manejarlos. De igual manera BEATRIZ y yo somos licenciadas en educación especial y pues los conocimientos que teníamos pues se los extendíamos a los docentes, les hacíamos programas; les hacíamos planeaciones para trabajar con estos estudiantes, pero de igual manera nos interesaba saber qué diagnóstico traían, qué era lo que tenían, porque a veces pecamos por querer hacer mucho, pero lo que estamos haciendo es un daño, entonces con el diagnóstico nosotras nos enterábamos, nos dedicábamos algunas tardes a estudiar ciertos diagnósticos, a leer y a mirar por donde y a buscar los planes de acción. Porque así uno sepa de un tema pues debe también indagar como para de pronto complementar, si? Entonces nos dedicábamos a eso y sacábamos los planes, hicimos sensibilización con los docentes también porque a veces se les entregaba el plan pero el plan se quedaba en el papel, entonces no se realizaba dentro de aula, entonces era un trabajo que no se estaba haciendo, entonces tocó empezar a hacer sensibilización, pero nosotros

éramos inicialmente las que íbamos a aula a hacerla para que el docente viera como se hacía el trabajo. Después ya se creó un grupo de docentes, que tuvieran como cierta especialización o ciertas licenciaturas, entonces nuestra institución cuenta con varias educadoras especiales y también cuenta con algunas sicopedagogas, entonces se creó un grupo; BEATRIZ tuvo la idea de que creáramos un grupo para trabajar la inclusión y creo que dentro de ese grupo estabas tú también. Entonces qué pasó ahí? Se llamó proyecto de inclusión, pero después ya nos enteramos que la inclusión no es un proyecto sino que es un programa. Entonces como proyecto lo empezamos a trabajar, de pronto desconociendo que no era proyecto y de pronto tuvimos como muy poco avance, no teníamos el tiempo para reunirnos, no teníamos tiempo para consultar, como para intercambiar ideas. Bueno, pero de igual manera ahí iba (líneas: 2963-2994).

Como primera medida la E1 clasifica las experiencias del programa de inclusión en positivas y obstaculizantes. Encuentra que para sus compañeros docentes de la Institución Gustavo Rojas Pinilla, el discurso va por un lado y las prácticas del programa de PPI, van por otro. A este fenómeno la E1 le llama barreras y afirma que algunas son muy significativas. La primera y quizá la que más le preocupa es la actitudinal pues no hay coherencia entre lo que expresan los docentes frente a la inclusión y su acción dentro de ella. La segunda y no por eso menos preocupante es la institución como tal que en su cronograma no le da la importancia suficiente para asignar espacios de sensibilización para desarrollar actividades significativas con los docentes y demás estamentos de la comunidad educativa, para que no se caiga en el error de la discriminación evidente como el que cita E1 en las líneas 1944-1956. Además según lo expresa la E1 no se establece un filtro que permee el tipo de discapacidad específica que ha sido asignado a la institución, según el programa de PPI desde la SED.

En segundo término, la E1 muestra como ha tratado de ejercer su liderazgo, que todos los docentes reconocen que ella debe tener frente al programa de PPI, sin embargo, también expresa que los docentes manifiestan de diferentes formas su rechazo hacia el programa, con una serie de excusas reiterativas según la situación o estrategia que la E1 les plantee.

Y, finalmente en el discurso E1 reconoce cual es su papel en el programa de PPI, y en este sentido expresa que se siente sola sin el apoyo decisivo de la cabeza mayor de la institución para canalizar la información en las reuniones de área con instrucciones precisas a los coordi-

nadores quienes se pueden valer, por ejemplo, de los perfiles docentes más incluyentes dentro de cada área.

La E2 en su discurso confirma la intención de liderazgo de la E1 y su profesionalismo en la gestión que le corresponde. Ella al igual que E1 destaca la importancia de sensibilizar a los docentes frente al programa de las PPI para buscar un buen desempeño frente a la diversidad que se presenta entre niños y niñas con NEE.

Al hacer memoria de los primeros pasos de la institución en el programa de PPI, la E2 recuerda que el liderazgo lo ejercían ella en la sección de primaria y otra profesional también Licenciada en educación especial, en la sección de bachillerato. A quienes acudían los docentes para consultar como llevar los procesos de niños y niñas con NEE. Las dos profesionales, según el testimonio de E2, les hacían programas, planeaciones para trabajar con estos niños y niñas; sin olvidar tener en cuenta el diagnóstico que cada uno tenía. Sin embargo E2 expresa que realizaban sensibilizaciones con los docentes porque ella también recuerda que en algunas ocasiones los planes se quedaban en el papel y no se ejecutaban. Por eso, ellas terminaban haciendo el trabajo dentro del aula; lo cual muestra nuevamente la resistencia que algunos docentes siempre han tenido frente al programa de las PPI.

D. Acción docente

Para terminar con todo lo que implica desarrollar las propuestas del programa de las PPI, se verá cual ha sido la gestión más significativa de los docentes en el mismo, de acuerdo con el testimonio de cada uno en su entrevista.

Al respecto D1 dice:

Lo que yo te decía el trabajar con chicos ya en el proceso de inclusión amerita que tu tengas en cierta manera un dominio diferente de la clase, si? Porque no todos los chicos te están entendiendo de la misma manera. Entonces creo que esas herramientas las tengo de cómo le puedo llegar a los estudiantes dentro de las diferentes didácticas que manejo con ellos. El lenguaje es muy importante me he dado cuenta sobre todo con el niño de sA, que es mi chico con problema de lenguaje con él como debe ser, la postura con él, si? Entonces ese tipo de herramientas son las que yo creo que tengo y manejo (líneas: 147-154).

Es algo que hemos estado trabajando también con el profesor de tecnología, y mirar, como, pues como podemos aprovechar esa herramienta (se refiere al uso del computador), lo mismo con los padres de familia. Y en cuanto a los otros profesores, los otros compañeros, ahí digamos que hay como de todo, hay profesores que obvio lo tienen estereotipado: “ay ese es el niño que se porta mal”, “ay nooo terrible, a mi eso sino me gustaría!”, “eso como sufrieron fulanita, sutanita, que lo tuvo en preescolar, en primero”, porque pues él era repitente el año pasado, “no eso sufrió mucho”, hay otros que pues le tienen paciencia que los conoce ya, si? Y él, él es un niño que es muy cariñoso con los adultos y entonces en cuanto a eso pues es bueno cuando uno conoce los otros profesores porque pues realmente se dan cuenta pues esas cualidades también que tiene que son muchísimas (líneas: 360-371).

Ahí tocaría si mirar es una estrategia para [...] evaluativa y para digamos hacer esa adaptación en la parte lecto-escritora en el proceso de inglés porque pues si no tiene ni siquiera la parte digamos del español pues en inglés mucho menos, si? Entonces yo partiría es de eso. Esas dos materias, de mirar las cosas que o sea yo pienso que ahí toca es empezar es a mirar tanto las fortalezas que él tiene como también las debilidades. Uno también tiene que partir de eso para poderle exigir (líneas: 431-437).

D2 al respecto de la acción docente dice:

Si. Yo creo que sí. Debería hacerse por lo menos cada quince días o por lo menos una vez al mes. Yo creo que sería bueno [...] como que ella nos estuviera socializando qué avances han tenido los niños, que niños han sido diagnosticados ya [...] cómo se dice? Legalmente [...] oficialmente. Pero si ha habido unas reuniones con ella pero han sido como tres o cuatro veces [...] que yo haya estado, como tres (líneas: 826-831).

Interesantes [...] bueno ahí ella nos menciona como las diferentes clases de discapacidades que hay. Ella se queja mucho de [...] digamos de las políticas de la Secretaría que digamos la Secretaría [...] creo que se encuentran constantemente con el personal de allá de la Secretaría (se refiere a la Secretaría de Educación), entonces pues ella nos dice que como muy seguido están cambiando las políticas. Si? o sea que en un momento dicen: “vamos a hacer esto”, con tales niños [...] y después ya lo cambian [...] o sea como que no hay una constancia tampoco así definida para ellas poder trabajar desde la Secretaría (líneas: 834-842).

Y, D3 dice:

Cuando uno inicia un año lectivo y se le confía al docente cierto número de estudiantes de diferentes grados, pues uno lo primero que hace como pre

diagnóstico o diagnóstico del grupo, pues con la ayuda del director del grupo y los otros entes de la institución, se consolida una caracterización de los estudiantes, y en esa caracterización sale a relucir aspectos relevantes, tanto psicológicas como motrices en algunos estudiantes (líneas: 1255-1260).

Pues no tanto desestabilizado sino que a veces hay situaciones que uno no sabe qué hacer. Casualmente un día con NICOLÁS viví una crisis, pues diría yo normal, pues dentro de él, entró como en shock (líneas: 1625-1627).

Pues cuando tú me preguntas eso, yo aprovecho la ocasión para lanzar piedras. Mira ahí es donde yo digo que falta muchísima comunicación entre pares y entre las otras dependencias de la institución: orientación, la profesional que atiende estos chicos de inclusión, ahí hay un abismo enorme. Eso por un lado y dos, esa política de inclusión de la alcaldía pues, si tienes tantas cosas buenas, quien dice que no (líneas: 1661-1666).

La D1 manifiesta que para trabajar con niños y niñas de inclusión conviene tener un dominio diferente al estándar de la clase ya que se sabe que todos los chicos no perciben de forma similar. También añade que al identificar alguna fortaleza en un niño o niña del programa es muy importante tomarla como herramienta pedagógica para impulsar el desarrollo académico en cada uno(a). El ejemplo al que ella hace mención se refiere a usar el computador como recurso de aprendizaje, acompañado por el docente de tecnología, para este caso, el D2.

Entre las acciones relevantes que la D1 considera está la de hacer adaptaciones en la parte de lectura y escritura para la enseñanza de español e inglés.

El D2 manifiesta haber estado quizá en tres reuniones con sus pares y la E1, sin embargo, parece que no son muy constantes porque él sugiere que tales reuniones deberían hacerse al menos dos veces por mes para estar mejor informados acerca de los diagnósticos y los procesos del programa de las PPI. Él también hace una acotación en cuanto a los cambios frecuentes que proceden desde la SED y que desestabilizan, al parecer, las acciones que ya han comenzado para aplicar las PPI, con nuevas órdenes intempestivas desde allí.

El D3 expresa que su primera acción al iniciar el año lectivo es la caracterización de estudiantes en la cual aparecen aspectos importantes a nivel psicológico y motriz. Esta acción es la que le permite identificar los niños y niñas que pertenecen al programa de las PPI. Parece ser, que el D3 durante el desarrollo de sus sesiones pedagógicas ha enfrentado

situaciones en las que no sabe qué hacer al encontrarse con una crisis o reacción de un niño o niña del programa.

En su discurso el D3 evidencia tener muy poca comunicación con sus pares y las E1 y E2 para ser orientado oportunamente. Él considera, además, insuficiente una sola maestra de apoyo para la jornada de acuerdo con el número de niños y niñas del programa de PPI, que hay para atender.

Hasta donde se puede observar las acciones de los tres docentes se realizan de forma autónoma según el parecer de cada uno, su experiencia y las situaciones que tengan que enfrentar. No hay un hilo conductor entre los tres que intervenga en sus gestiones para llevar paralelamente los procesos y alimentarse unos con otros, reforzando aprendizajes y prácticas en los niños y niñas del programa. Se evidencia la escasa comunicación entre todos.

La acción de las E1 y E2 ya se ha estado abordando en los apartados mencionados en el aspecto del liderazgo del programa. Sin embargo, ahora se verá qué expresan las E1 y E2 respecto a la acción docente.

E1 dice al respecto:

Académica para que a la coordinación académica [...] primero se hace conducto regular, para que coordinación académica lo haga llegar en las reuniones de área o ciclo lo más pronto posible a los docentes. Se entrega en físico para que los docentes no tengan la dificultad de la informática, de desconocer de pronto, que no llegó la información a tiempo o también se fracturó. Entonces pues ese documento a esta fecha y hasta hace como tres semanas, me enteré que nunca llegó el documento. Entonces por ejemplo esas situaciones, dificultan pues digamos pues eso ya es logística, la idea es verificar, pero pues igual también se han hecho actividades donde se hacen reuniones de área y donde en esas reuniones de área se informa sobre los casos; se da información sobre casos específicos y particulares, que son especiales para nuestros casos de niños siquiátricos que tienen problemas de comportamiento y trastornos [...] más que cognitivos. Hay otros docentes que expresan: “no yo desde mi asignatura, hago la adaptación curricular, la hago así porque yo considero que si el niño no alcanza este nivel, pues le doy este otro nivel; le pido tal desarrollo de trabajo porque considero que desde física numérico, por ejemplo no puede desarrollar o se le va a dificultar”. Entonces hay docentes que ellos mismos hacen el proceso sin necesidad de afectar el proceso del estudiante. Miran al estudiante, miran a la persona y no se ponen la barrera ellos mismos, eso ayuda mucho porque pues nosotros en nuestra institución solamente envía SED un docente tutor por jornada, entonces atiende de preescolar a once y pues los requerimientos que... (líneas: 2011-2032).

Desde inclusión, digamos desde el programa de inclusión que se debe manejar, a nivel institucional, lo más importante es la socialización. O sea lo primero que se aborda en el niño que se está incluyendo es la maduración en el proceso de socialización, una vez se da ese proceso se empieza a mirar lo cognitivo. O sea lo relevante es que el niño ya comprenda una rutina escolar, acceda a unos procesos de aprehensión de información, que identifique y clasifique sus cuadernos por el componente que traen, identifique sus útiles, su lugar, sepa manejar una tarde cotidiana, para el caso nuestro en la institución, es ir al restaurante, comer por sí solo, llevar la bandeja a quien corresponde, todo lo que tiene ver con la rutina escolar. Una vez accede a todo ese proceso y maneja unos buenos niveles de convivencia escolar, el niño ya asimila lo cognitivo y entonces empezamos a mirar el proceso en que va. Aunque el proceso cognitivo, lógico que va a la par, pero se le da mayor importancia, primero a la socialización y luego a lo cognitivo, eso para todos los niños. Hablo de NICOLÁS como de todos los demás niños que estén en la inclusión (líneas: 2330-2344).

Y, E2 dice:

A ver. Cuando uno habla de capacitación, no necesariamente habla de pronto ponerlos a hacer alguna actividad o algo así, pero capacitar también es reunirse con el equipo y contarle como es el proceso de inclusión, contarle cómo es el manejo, contarle cómo son las remisiones, y me acuerdo que PATRICIA PARRA hizo una y estábamos todos, primaria y bachillerato. Ella hizo una exposición de necesidades educativas especiales, de cómo iba a ser el proceso, de cuáles eran las políticas educativas. Esa es una parte de la sensibilización. Otra parte de sensibilizar a los docentes, no necesariamente requiere que todos estén reunidos, yo puedo ser socializante, yo puedo estar capacitando o puedo estar sensibilizando personalmente, entonces PATRICIA se ha dirigido a cada uno de los docentes, sobre todo los que tienen estos chicos en aula, para decirles como es el plan de acción, cómo es el programa a trabajar, cuáles son los medios a utilizar para trabajar con estos chicos. Lo que pasa PATRICIA, discúlpame sin ofender, yo creo que cuando uno realmente no quiere hacer ese trabajo, uno siempre va a negar que me han dicho, que me han [...] igual yo sé y no es porque estés haciéndome a mí esta entrevista, sé que tú has tenido ética, tú eres una persona que ha indagado, que has estado muy metida en el proceso de inclusión, has valorado mucho el trabajo de inclusión y yo creo que como tú muy pocas, y eso sí te felicito porque realmente, tú has estado ahí siempre, cómo qué pasa con esto?, qué se hace con esto?, has trabajado mucho en el proceso de inclusión y realmente te has interesado por él y si fueran todas como tú, yo pienso que el colegio sería excelente en el trabajo de inclusión (líneas: 3080-3102).

La E1 con el propósito de originar acciones efectivas en los docentes hizo una caracterización del personal que se atiende en el programa

de PPI; y esta caracterización la incluyó en un documento con toda la información acerca de los procesos y fines de las PPI. Ella afirma que debe seguir un conducto regular para hacer llegar la información a los docentes y consiste en entregar el documento a la coordinación académica quien se encargará de entregarle a los jefes de área y ellos a su vez a cada grupo docente del área, con el respectivo ejercicio de lectura y socialización. No obstante a la fecha de la entrevista, hacía aproximadamente tres semanas se había enterado que ese documento nunca llegó al menos a los jefes de área.

Por otra parte la E1 manifiesta que además de haber entregado información en documento físico también se han hecho actividades de socialización en reuniones de área en las que se informa acerca de los casos de niños siquiátricos con problemas de comportamiento y trastornos fuera de los cognitivos. Allí algunos docentes muestran disposición en su discurso al decir que desde su asignatura hacen la adaptación curricular para exigir un nivel acorde con la capacidad del estudiante. Así pues, hay docentes que se apropian de la gestión de adaptación curricular sin afectar el proceso del estudiante, sin crear barreras que los bloqueen. Ella destaca que esta gestión es de gran ayuda, teniendo en cuenta la carga que tiene ella como maestra de apoyo para atender tantos chicos desde preescolar hasta once.

La E1 es enfática al afirmar que la prioridad en la acción docente debe dársele a la formación social de los educandos. Y, que una vez está andando su proceso convivencial se comienza a mirar la parte cognitiva. Aclara que los dos procesos van a la par, pero siempre se deberá priorizar lo convivencial, la socialización con el entorno.

La E2 se refirió a las acciones realizadas por la E1 para impulsar las acciones docentes, aclarando a qué se le puede considerar una sensibilización hacia el programa de las PPI; Y, explicando las formas como lo ha hecho la E1 con los compañeros docentes.

A pesar de la gestión realizada por la E1 en diferentes ocasiones, quizá por la brevedad del tiempo y la intersección con programas de envergadura parecida ha pasado desapercibida su intervención para socializar procesos e importancia del programa de las PPI.

V. EVOLUCIÓN DEL NIÑO CON SINDROME DE ASPERGER

A. Comunicación

Después de contemplar la comprensión e implicaciones de las PPI, conviene pasar a identificar algunos aspectos relevantes en los procesos del niño que sirve de referencia, en esta investigación, para mirar algunos seguimientos del programa.

En primer lugar se identificará la evolución en la comunicación del niño desde su llegada al plantel hasta ahora.

D1 dice a este respecto:

Si desde el año pasado lo tengo. Entonces él venía de repitencia porque no, pues digamos la profesora ahí en el observador [...] pues yo leía, que no había captado los procesos lecto escritores ni lo lógico-matemático. Cuando yo llegué la verdad, te voy a ser muy sincera, quedé muy impresionada, dije yo no sé si voy a ser capaz (ella sonríe) porque si lo vi como el chico más difícil del curso. Cuando yo llegué él gritaba, era desesperado, había otro chico que lo molestaba muchísimo [...] entonces le cogía el cabello y le hacía así (ella mueve sus manos indicando que le revolvían el cabello) entonces ahí mismo gritaba durísimo, si alguien le quitaba un lápiz, gritaba, si digamos a veces pues tu sabes que a uno, y más trabajando con niños [...] y otra desventaja que tuve es que no los tuve al principio del año [...] yo llegué en el mes de marzo y ellos hasta el momento no habían tenido un profesor fijo sino unas horas un profesor, otras horas otro o un día sin profesor, entonces pues realmente a nivel de comportamiento estaban terrible. Eso a veces yo alzaba la voz, se desesperaba con mi voz, no le gustaba salir, cuando tenían la clase de educación física o de tecnología, que nosotros tenemos ahí los maestros de apoyo [...] no salía, entonces se metía debajo del puesto [...] o sea con él fue [...] entonces empezamos. Yo empecé a hablarle [...] NICOLÁS no se qué [...] ya después no se [...] lo que te digo [...] porque al principio si me desesperaba, siendo muy sincera me desesperaba. Entonces, digamos que yo empezaba, bueno NICOLÁS ya te callas, te callas y él más gritaba [...] entonces ya llegué un momento en que le dije yo no. Y, empecé a fijar mirada, con él me funcionó mucho lo de fijar mirada, entonces cuando yo ya fijaba mirada, entonces él como que me hacia el vacío y miraba hacia arriba y yo le decía no, me miras, mírame a mis ojos y le hacía con el dedo (ella señala al frente de sus ojos) que me mirara mis ojos, que los ojos de él tenían que estar mirando mis ojos, y empezamos así como ese vínculo de comunicación (líneas: 220-246).

Con la que socializa prácticamente en el aula es conmigo (líneas: 176-177).

No vocaliza bien, hay cosas que no se le entienden, entonces para eso si, digamos que cuando él está con chicos de sus pares pues eso le puede ayudar muchísimo. Más porque ellos hablan y hablan y hablan [...] pues él estando conmigo pues obvio también hablamos pero no es lo mismo que él interactúe con sus pares, entonces para eso también es muy importante (líneas: 202-206).

D2 identifica en su comunicación:

Bueno el año pasado, me parecía que NICOLÁS [...] no se relacionaba mucho con los demás niños [...] tenía muchos problemas para expresarse con los compañeritos, pues él todavía no habla bien, él todavía no [...] o sea para entenderlo uno tiene que detenerse, escucharlo bien y mirarlo si? (líneas: 868-872).

No sé si es por la misma discapacidad, no sé si es de pronto falta de, no sé si con terapia de lenguaje él pudiera solucionar el problema de lenguaje así [...] pero él ya se comunica más fácilmente, si? O sea él ya se acerca a uno, pues uno, se detiene más, trata de escucharlo y él se hace entender. Él ya está más [...] como más [...] o sea él ya se acopla más a las normas de conducta de un salón de clase, con más niños. Él ya se sienta, saca sus cuadernos, normal como cualquier niño, le gusta escribir, le gusta dibujar, la participación [...] si no me he fijado bien [...] no sé si le guste participar o no. O sea que uno lance una pregunta abierta así al grupo y él levante la mano y quiera contestar [...] no recuerdo bien, que me parece que no [...] pero no recuerdo bien. y el resto de [...] él ya [...] digamos él ya está en su salón y ya sabe que no tiene que salirse del salón sino pues a la hora del descanso, a veces pide permiso para ir al baño, normal como cualquier niño, pero ya no [...] ya no es que uno esté preocupado si NICOLÁS se fue, si se salió del salón, ya uno está más tranquilo de que él esté ahí en el salón. No se sale, ni se pierde del salón (líneas: 874-889).

No, no lo he puesto a leer. y como la mayoría de actividades que hacemos yo se las escribo en el tablero, y les digo hay que hacer esto, o sea [...] pues también como que [...] no los obligo a que lean, si? Entonces eso es una falla [...] entonces yo no sé si él lea bien o no y pues también como no [...] o sea oralmente no se expresa muy bien entonces tampoco no sé (líneas: 1028-1033).

Y, D3 dice:

El reconocimiento de la autoridad. Me acuerdo tanto que en varias ocasiones me tocó apoyarme con la hermana que estudiaba en el colegio, en grado once, y me tocaba apoyarme en ella para que fuera y me buscara el niño, porque se me iba de la clase (líneas: 1430-1433).

Estudio de las políticas de inclusión en el grado segundo de primaria...

No ya al siguiente año, fueron varias veces hasta que se acostumbró. Si recuerdo tanto que en varias clases chocamos, chocábamos bastante y él en su postura, su respuesta era la palabra “no”, NICOLÁS, tal cosa y él decía: “no, no, no”, pero ya [...] pues como se superó eso, ya él me argumentaba, a pesar de su limitación para hablar; porque de cierta manera él presenta una limitación en su hablar; pero ya argumentaba; ya comentaba; ya me decía profesor (líneas: 1443-1448).

Si pues los compañeritos, pues lo quieren, lo quieren muchísimo (línea: 1504).

No tiene fluidez para hablar (línea: 1520).

El comienzo de la comunicación del niño con sA y D1 según recuerda era con muchos gritos constantes por parte de él, hecho que le llegó a hacer dudar de ser capaz de hacer algún proceso con él. D1 en su afán de manejar el grupo levantaba la voz y el niño con sA se desesperaba. A la hora de salir a recibir la clase de educación física o de tecnología, él se negaba a salir. La reacción frente a un llamado de atención pidiéndole silencio era gritar aún más. Hasta que D1 buscó fijar su mirada con la del niño. En principio el niño le evadía pero poco a poco se fue estableciendo ese primer vínculo de comunicación.

D1 y D2 coinciden en afirmar que el niño aún no habla muy bien, no se le entiende lo que dice y D3 añade que su locución no es muy fluida; razón por la que ha tenido dificultad para expresarse con los compañeros. D2 manifiesta que ha evolucionado y que actualmente se comunica más fácilmente, pero no sabe si el niño sabe o no leer. Y, D3 lo que más destaca es que a él se le exigía alguna norma y/o instrucción y el niño respondía enfáticamente: “no”, sin embargo a medida que se le hizo acompañamiento, D3 dice que comenzó a argumentar a pesar de su limitación para hablar. Parece ser que en la medida que fue mejorando su comunicación, también se fue ganando el aprecio de sus compañeros.

Después de mirar lo que los docentes han identificado en la comunicación del niño con sA, veamos que dicen las especialistas E1 y E2.

E1 dice al respecto:

NICOLÁS es un niño con un estereotipo muy dulce, es un niño que tiene un discurso y un lenguaje muy amplio para la edad que él tiene, él copia palabras del discurso del adulto y las utiliza muy bien dentro del contexto del lenguaje, cuando se expresa. Entonces esa parte en NICOLÁS es muy importante y

le permite a uno acercarse mucho a él. Él habla en término de valores, casi siempre; él siempre está afirmando lo que es posible y lo que no es posible; según el comportamiento que él debe tener, que él sea aprobado o desaprobado, eso lo tiene muy claro. Es un niño muy amoroso, muy dulce, muy afectuoso, no es un niño agresivo, digamos ni en el discurso, ni comportamentalmente, no presenta rasgos agresivos, tiene muy buenas relaciones con los otros compañeros, lo quieren mucho, a veces les cuesta comprenderlo porque él es ecolálico, repite constantemente las mismas frases (líneas: 2234-2245).

Repetir, por ejemplo él entra y me saluda y me dice: “quiubo paticia”, él tiene un problema de lenguaje, de articulación, entonces me dice: “quiubo paticia, cómo estás paticia?”, yo le contesto: “bien NICOLÁS, cómo vas?”, y él no me responde sino vuelve y me pregunta: “quiubo paticia, como estás paticia?, qué haces paticia?”; bien NICOLÁS, “bien NICOLÁS, bien NICOLÁS”, y él me repite nuevamente la última frase que yo le diga. Entonces la ecolalia es la repetición de ciertas frases en el lenguaje dialogado, pero que no tiene ningún sentido comunicativo. La idea es sacarlo de allí, le digo: “mírame a los ojos cuando me hables y contéstame lo que te estoy preguntando”; “te estoy preguntando cómo estás tú?”; bien ó no?; entonces es conducirlo el proceso de comunicación, conducirlo la respuesta, la pregunta y articular toda esa parte que es lo más complejo en el autista (líneas: 2274-2285).

Y, E2 dice:

Sí, como yo te decía inicialmente, yo soy la orientadora de básica primaria y es donde de pronto estoy más enterada del proceso de inclusión. Nosotros tenemos un estudiante en grado segundo que se llama NICOLÁS, es un niño que inicialmente tenía muchos movimientos estereotipados, es un niño que socialmente no se relacionaba, y en el lenguaje tampoco podía como comunicarnos tanto de sus necesidades, de sus carencias. Ahora hemos visto un avance significativo, ya que NICOLÁS es un niño que ya accede al contacto físico, es un niño que ha dejado estereotipia, es un niño que ha avanzado académicamente. Ha tenido logros académicamente, claro que tenemos que también pues especificar los logros porque no en todo. Pero si es un niño que ha avanzado muchísimo y se relaciona muchísimo más también con todo el personal de la institución: ya sean docentes o estudiantes, entonces se relaciona. Es un niño que se ha hecho conocer, a donde quiera que NICOLÁS esté, pues todo mundo sabe quién es NICOLÁS (líneas: 2567-2580).

E1 refiere un vocabulario muy amplio para la edad del niño y lo justifica por el contacto con los adultos que interactúan con él en su contexto escolar y familiar. Ella califica este hecho como una ventaja para acercarse a él. Lo describe como un ser muy afectuoso y con principios muy claros entre lo que es bueno y malo; lo que le ha permitido establecer

muy buenas relaciones con sus compañeros. La profesional aclara que la única dificultad en la comunicación a veces es su ecolalia y expone un pequeño ejemplo de este fenómeno.

E2 por su parte recuerda notoriamente los movimientos estereotipados que presentaba y que muy poco se relacionaba, razón por la que muy poco comunicaba sus necesidades. Hecho que ha tenido una evolución muy significativa según lo que explica la profesional. Pues, en la medida que ha mejorado su comportamiento a la par ha avanzado su comunicación y en la misma medida han progresado sus relaciones interpersonales.

Es evidente que en la percepción de todo el equipo que ha estado a cargo del niño con SA, es notorio el progreso en cada uno de sus procesos de comunicación; resultado de un acompañamiento constante por parte de todos en el ámbito familiar y escolar.

B. Comportamiento

De la misma forma que se ha visto la evolución comunicativa del niño con SA, seguramente ha ido de la mano con su comportamiento; como quizá se verá a continuación, según el discurso de cada profesional a cargo.

Para referirse al comportamiento del niño D1 dice:

... o sea él al ver que yo estaba muy pendiente de él de que [...] en cierta manera ellos se dan cuenta y no solamente NICOLÁS sino el resto de los estudiantes se dan cuenta que [...] ella nos explica a todos, pero con ciertos chicos es como diferente, si? Entonces él a eso, pues él se fijó en eso entonces es muy apegado, supremamente apegado a mí. Entonces ya por ejemplo las horas del descanso las pasaba conmigo, si yo me le volaba él me encuentra donde esté, si? Entonces ese tipo de cosas también me tocó empezar a mirar, y ahorita estoy con una estrategia y es que le tengo un monitor, un mismo compañero del curso... (líneas: 179-187).

Para que él pueda socializar con los otros niños para que él también se dé cuenta que los otros niños también le pueden ayudar [...] sobre todo es para eso. En las horas del descanso ya estamos trabajando eso de que él por ejemplo esté con otros niños [...] les pongo para que hagan diferentes juegos, y cuando ya esté distraído pues me le voy volando, porque si siento que es importante que él conviva con sus compañeros [...] para él es muy importante!! (líneas: 192-198).

Aunque él tiene digamos lo que yo te decía se desestabiliza muy rápido. En vacaciones la mamá pues me comentaba que gritaba mucho, que ya quería estar en el colegio que preguntaba mucho por su profesora, que dónde está su profesora; entonces pues yo con ellos tengo pues contacto porque a veces cuando él se pone pues digamos así muy, muy mal a nivel digamos de comportamiento pues ellos me llaman, me lo pasan al teléfono para que digamos pues se calme un poco (líneas: 284-290).

Con el profesor de educación física, ahí él se desestabiliza mucho, no le hace caso, eehh él tiene sonidos estereotipados (líneas: 338-339).

Él produce un sonido, entonces él empieza: “mmmmmmm” y si uno no se lo para [...] llega un momento en que ya esta: “mmmmmmm” tiene también muy con ese sonido tiene un movimiento de estarse eehh, columpiando con el pupitre, si? (líneas: 342-345).

Entonces a él eso hay que, pues digamos cuando está conmigo yo le digo: Nooo NICOLÁS, ojo que no tienes porque hacer esos sonidos, silencio. Entonces él se queda callado y dice: “si, si, si, si, si”. Sí, él entiende muy bien. O sea él, pero digamos que con el profesor de educación física lo que yo he podido percibir es que él nooo, o sea mientras están en trabajo en aula nooo, nooo, digamos no funciona como funciona conmigo, por decirlo así. Ya en la parte ya deportiva él si ya él, a él le gusta jugar, obvio es un niño y a él le encanta jugar y lo hace. Otra cosa con el profesor de tecnología, él es apasionado a los computadores, que pues esa es una herramienta que también estamos trabajando ahorita con casa para mirar el proceso lecto-escritor. A él le encantan los computadores y es impresionante porque él no te escribe mamá, pero si escribe las páginas a las cuales quiere entrar, si? (líneas: 347-358).

Ya es historia, porque ya no, muy raro que él grite pues [...] debe ser algo que ya le hizo alguien [...] para que él tome esas actitudes. Entonces en eso ha sido muy bueno. Otra cosa que también ha sido excelente con él eehh era que cuando él se desestabilizaba o se ponía muy mal, se salía del salón y se iba, entonces pues el colegio es bastante grandecito [...] entonces le tocaba a uno recorra todo el colegio o pues ya todos como lo conocen pues los coordinadores, ellos llegaban allá, mire ADRIANA lo que se le perdió, si? Y me llevaban el chico. Eso tampoco ya es una [...] eso ya no lo hace, él ya tolera, ya tolera que uno le llame la atención, si? Y pues en este momento, lo que te digo estoy tratando, ya este año empezamos ese trabajo.. y también le dije a los papás que me colaboraran pues para eso, para que él empiece a socializar más con sus compañeros. Es importante (líneas: 453-464).

D2 refiere algunos sucesos:

Si. Lo conocen bien, lo tratan bien, él a veces como que se la va a uno, no? Digamos uno lo lleva en la fila y él se va [...] pero vuelve, o sea ya él inclusive él ha progresado [...] o sea él ha cambiado mucho desde el año pasado, porque el año pasado él si se salía del salón y se iba y uno ni se daba cuenta a qué hora se iba, se escondía, si? Pero este año ya es muy diferente, él está en su clase, se sienta, atiende (líneas: 719-724).

Si, él [...] él volvía siempre si [...] él ya se ubica muy bien dentro del colegio (línea: 732).

Se sentaba, tomaba su cuaderno [...] y a veces seguía como inquieto dentro del salón [...] a veces se sentaba y seguía, cuando uno le escribía en el tablero, él escribía (líneas: 742-744).

Pues así especial, especial no. A veces que el año pasado se paraba y empezaba a correr ahí entre los compañeros de él y yo [...] en ese espacio [...] o sea entre el tablero y los puestos. Se ponía a correr de un lado para otro [...] eso, no más [...] pues especial así, como que yo dijera que fuera relevante como que fuera de lo normal, no. Eso le veía, lo único así (líneas: 895-899).

Primero. Me parece que los niños eran como muy indiferentes con él. Me parece, o sea como que NICOLÁS era un mundo aparte, no? Él hacía sus cosas por allá solito, por lo que me recuerdo creo que eran como muy indiferentes con él. Ahorita ya los niños son más amables con él, socializan más con él, ya es como cualquier compañero (líneas: 1142-1146).

Y, D3 dice:

Recuerdo tanto las primeras clases con NICOLÁS y casos en general con otros estudiantes, yo por ejemplo, yo los miro u observo mucho y valoro mucho la obediencia del estudiante frente a indicaciones que uno de. A NICOLÁS se le impartían como a todos los estudiantes, indicaciones. Indicaciones en el orden del respeto, del orden, del orden mismo para hacer una actividad, valga la redundancia, indicaciones en el sentido de la participación, de la actividad; indicaciones para el seguimiento de normas de presentación del estudiante para la clase; yo a él lo veía muy [...] o sea no reconocía la autoridad que tiene el docente frente al grupo. Entonces era un estudiante que tocaba de manera reiterativa, estarle diciendo: "Eeeyyy NICOLÁS", "NICOLÁS, la ropa déjala en el puesto", "NICOLÁS recoge el puesto, déjalo ordenado", "NICOLÁS, has la fila", bueno. Si he visto como la mejoría en ese sentido. Porque yo a veces pienso que el chico pueda que tenga sus características especiales, pero el estudiante ha entendido que el docente tiene una autoridad y que hay que seguir esa autoridad. Creo que uno de los logros que he tenido con NICOLÁS, es que ya

reconoce que hay una autoridad. Y que lo que él dice (el docente) es para que haya orden y por seguridad misma de la clase. Ese es uno de los grandes alcances que se ha observado en NICOLÁS (líneas: 1411-1428).

Si, siempre ha sido así, es como una característica, una constante. Por ejemplo en las clases de salón, él está sentado adelante, porque es un estudiante que me toca tenerle los dos ojos encima a él; es un estudiante que siempre ha necesitado de alguien que le ayude para resolver actividades. Casualmente este año ya tuvo una tutora, pues hubo una tutora que venía a hacer unas prácticas al colegio, llegó a este salón y en particular le dedicó bastante tiempo a NICOLÁS. Porque es un estudiante que necesita bastante apoyo. Pues estudiante conflictivo no es; no pelea, no le interesa buscar conflicto con los demás, no hay agresividad. Pues dando gracias a Dios a este niño lo respetan en el salón; no como el otro caso del grado 301: MICHEL, un estudiante que me atrevo a decir que ha sido víctima de matoneo por su condición especial, también es un chico de inclusión (líneas: 1485-1496).

Como se vio en su desarrollo comunicativo con quien comenzó a establecer un vínculo más estrecho fue con D1 y seguramente es por eso que desarrolló con ella, un nivel de apego mucho mayor que con el resto de su entorno. No obstante D1 se vale del acompañamiento de un monitor para él, con el fin de que pase más tiempo con sus compañeros para que socialice con los de su edad. D1 explica que con el D3 aún emite sonidos estereotipados y si no le controlan, termina asociándolos aun movimiento de balanceo con todo el cuerpo en su pupitre. Al parecer, según D1, el niño no reconoce autoridad en D3 dentro del aula de clase porque cuando sale a ejercitarse en lo deportivo y lúdico, como a todo niño le encanta hacerlo. D1 destaca como proceso relevante en el niño, controlarle esos momentos en que surgen esos estereotipos con sonidos o movimientos. Ella también reconoce con satisfacción que actualmente el niño rara vez grita, a menos, que alguien le haga algo y tampoco se sale del aula cuando algo no le gusta; ya es más tolerante y sigue mejor las normas, ha sido un progreso de la mano con su mejoramiento en convivencia.

El D2 manifiesta que actualmente sus compañeros lo conocen y lo tratan bien y que ha sido notorio su progreso al seguir instrucciones cuando va en fila al salir para el comedor o dentro del aula en el desarrollo de la clase. D2 coincide con D1 en cuanto al mejoramiento de su convivencia con el control de su hiperactividad y progreso de interacción con su entorno.

D3 confirma en su discurso lo dicho por D1, en cuanto al reconocimiento de autoridad, sin embargo, también manifiesta que el niño ha mejorado; que ya entiende más y ya reconoce autoridad en él. El profesional aclara que este niño necesita de un apoyo constante para que progrese académicamente y que su mejor cualidad es que no es un niño conflictivo, razón por la que todos los niños de su grupo lo respetan mucho.

Ahora bien, veamos lo que tienen las especialistas para decir en cuanto al comportamiento del niño con SA.

E1 dice:

A sus pares, o sea sus pares son niños muy respetuosos de él y él es muy respetuoso de sus compañeros. Difícilmente tiene problemas de convivencia, hace poco se han presentado algunos roces, porque NICOLÁS está cambiando su estructura, está madurando, está individualizándose y pues ya no es el niño que llega y saluda y si le dicen que preste el lápiz pues lo entrega sino ya está individualizándose y está tomando distancia, digamos de ese compañerismo fuerte. Está desarrollando acciones un poco más centradas en él mismo; también él tiene como un comportamiento con la maestra un poco dependiente que le permite relacionarse con ella de una manera muy fuerte, muy desde lo afectivo, la maestra le presta la atención especial, es una educadora especial que trabaja en aula, pues la atención que tiene que tener con 35 estudiantes más, se le dificulta pues atenderlo a él tanto, pero es una maestra que le ha proporcionado como las herramientas para que él desarrolle la parte comunicativa y la parte académica a nivel cognitivo (líneas: 2248-2261).

E2 dice:

Bueno, NICOLÁS llegó en el 2011, él llegó a grado primero. En este momento, si no estoy mal creo que él está repitiendo grado segundo, espera grado primero, repitió grado primero y ahora está en segundo. NICOLÁS cuando llegó al colegio, por eso nosotros creíamos que era un autismo ya que NICOLÁS tenía muchos movimientos estereotipados. Él no se comunicaba con facilidad. Bueno inicialmente no se comunicaba, inicialmente lloraba mucho cuando llegó a la institución, porque él tenía un apego a su núcleo familiar, muy grande, era muy dependiente. Era ecolálico, se quedaba siempre en una misma frase, y una misma palabra y era muy resistente al trabajo en aula. No seguía instrucciones. Se paraba mucho y caminaba por todo el salón todo el tiempo. A medida que se le fue haciendo como un trabajo adecuado para él, entonces las docentes, no teníamos la docente de inclusión y nos tocó, el trabajo nos tocó, como con las educadoras especiales que hay dentro de la institución, como a implementar, entonces como a controlarle sus conductas. Hacer una rutina

específica para él, no la misma rutina de los demás estudiantes porque sabíamos que no iba a responder a ella, entonces se hacía una rutina específica para NICOLÁS, entonces las actividades eran de pronto a veces más sencillas o que le llamara más la atención como para que se centrara. Después descubrimos que NICOLÁS empezaba a tener como mucha facilidad para manejar un computador; para manejar un celular; le llama mucho la atención las tecnologías (líneas: 2808-2828).

Es más resistente al contacto físico, es más sociable, ya resiste el trabajo en aula; escribe perfectamente del tablero (líneas: 2894-2895).

Inicialmente no permitía que se le tocara, inicialmente no, eso lo activaba, lo molestaba. Ahora ya uno de pronto lo abraza y él resiste ese abrazo, pero no puede ser largo, no puede ser por largo tiempo. O sea ya permite el contacto, pero moderado. No que tú lo sostengas mucho tiempo, porque ya ahí si él no, él se altera, no le gusta, pero ya lo permite. Inicialmente no. Ya tolera el trabajo en aula, inicialmente no lo toleraba, él no escribía, él no le gustaba seguir normas (líneas: 2898-2904).

E1 destaca que los avances que hasta el momento ha tenido el niño con sA, es gracias a su Directora de grupo (D1), quien le ha sabido conducir su desarrollo comunicativo y cognitivo y de quien ha llegado hasta a volverse dependiente por el lazo afectivo que han desarrollado durante los procesos. Refiere del niño que actualmente está entrando en su individualización y ha sido la razón de pequeños choques con sus compañeros con quienes tenía una relación muy fuerte y todo lo compartía; ahora, ha empezado a decir “no” a ciertos requerimientos de ellos.

E2 tuvo la oportunidad de recibir el niño con sA desde su inicio en la institución y lo describe que era un niño con muchos movimientos estereotipados y con muy poca comunicación ya que una de sus dificultades era su evidente ecolalia y se resistía al trabajo de aula porque no seguía instrucciones. Ella aclara que para ese inicio con el niño, no se contaba con E1 para el apoyo en inclusión; por tal razón E2 y educadoras especiales con quienes se cuenta entre las docentes, se encargaron de crear una rutina especial para él. Esto con el fin de controlarle ciertas conductas. E2 aclara que esa rutina consistía en actividades más sencillas que las del resto del grupo.

Entre los progresos que E2 manifiesta, se han alcanzado con el niño están:

a) Ha desarrollado cierta tolerancia al contacto físico por el que antes mostraba molestia; b) ha comenzado a seguir instrucciones en el aula, es decir, empieza a acatar normas.

Consolidando lo expresado por los docentes y las especialistas, se puede percibir un progreso significativo en el niño con SA, en cuanto a su comunicación y comportamiento, esto como resultado de las acciones oportunas del equipo que lo asiste en cada aspecto de su desarrollo.

C. Procesos cognitivos

Después de tener un pequeño análisis de los aspectos comunicativo y comportamental del niño con SA, bien vale la pena abordar cuál ha sido la evolución de sus procesos cognitivos desde su inicio hasta ahora.

Al respecto D1 dice:

En la parte lecto escritora; eso si se le ha dificultado mucho y pues yo siento que también ha sido un poco por lo que él todavía no vocaliza bien, él todavía pues hay palabras o hay momentos en que él le habla a uno y uno no entiende realmente que es lo que está diciendo porque habla muy rápido, no vocaliza, no [...] entonces en eso si hemos tenido dificultades aunque el año pasado no tenía ni idea de lo que era una vocal, no sabía una consonante. Con él empecé [...] nosotros empezamos con el proceso lecto-escritor silábico, con él me ha funcionado es el silábico y en este momento pues ya está reconociendo, digamos que ma, pa, [...] si? O sea no completa palabras pero ya reconoce que pues yo siento que ha sido un buen logro. Además de eso si tengo la fortuna de que tiene unos papás muy comprometidos y con ellos me he apoyado mucho. Son papás que si yo les digo mire necesito que me le hagan un tablero de comunicación, me lo hacen. El año pasado trabajamos con fichas, trabajamos con logos de figuras, entonces esos papás me colaboran muchíisimo. Están muy pendientes en el proceso, entonces por eso siento que también hemos visto los avances que ha tenido NICOLÁS (líneas: 257-272).

Entonces ahí ya empezamos, yo le hablaba y le decía: “no quiero que grites, si gritas te sales del salón. En el salón no gritamos” y, empezamos así empecé a mirar la parte cognitiva, si? Y, tengo una gran sorpresa y es que la parte matemática es muy bueno. Es excelente! o sea como hace los cálculos no sé porque muchas veces lo he visto y digamos ahorita que estamos con sumas, restas llevando y ahorita empezamos multiplicación [...] hace unas cuentas que uno no le entiende pero siempre llega al resultado. O sea es muy bueno. En la parte de ciencias es excelente también [...] o sea él lee todo lo de los animales, entiende todo el proceso de que nacen, crecen se reproducen, si? Eso lo entiende muy bien (líneas: 248-257).

A él por ejemplo le encantan las películas. Entonces yo le he dicho, eeh en la película [...] porque ahorita pues está de [...] o estaba de moda porque iba a

salir la de *Monster University*, si? Entonces: cómo se llama?, aaah eee el Súlivan, si? Y Súlivan con qué es?, ee ese de sapo, muuuy bien, si?". (Líneas: 386 - 390)

D2 dice:

Pues si al comienzo no [...] ya luego pues es más por lo que él casi no habla con los demás niños, si? Pero digamos él en clase uno escribe un texto en el tablero y él lo copia tal cual, bien, o sea inclusive tiene una letra muchísimo mejor que los demás niños. Una letra cursiva que a mí me parece muy bonita, él entiende, o sea cuando uno le habla él entiende y hace caso [...] a veces no quiere hacer caso, pero pienso que es un niño que ya, o sea dentro del grupo donde él está, ya él o sea lo tratan como a cualquier niño (líneas: 702-709).

Yo lo que te digo de la letra, o sea creo que él motrizmente es muy bueno, o sea yo pienso que si él [...] yo no lo he visto, pero creo que si uno lo pusiera a trabajar en pintura o de pronto armar [...] o sea algo que requiera como concentración, pienso que él podría desarrollar muy bien esas cosas, porque la caligrafía de él es mejor que la de muchos otros niños. Yo no sé si él lee porque uno le escribe y él transcribe, si? (líneas: 1021-1026).

Ahorita no sé. El año pasado, yo me acuerdo que veía mucho a la mamá de NICOLÁS allá en el curso. La veía constantemente allá en el salón ayudándolo a hacer los refuerzos, creo que ella iba como a las 5:30 [...] no estoy seguro de haberla visto dentro de la jornada, me parece que sí, estaba dentro de la jornada escolar acompañando a NICOLÁS. Yo creo que más por eso es que él tiene [...] o sea la caligrafía de él es tan buena porque yo supongo que la mamá es la que ha estado ahí, como ayudándolo en eso, yo creo que es eso (líneas: 1094-1101).

Y, D3 dice:

Si, se concentra demasiado. Yo digo que al niño le gusta, le fascina que le pongan a escribir o a colorear, a pesar de que pues la parte de la dimensión espacial pues la está aprendiendo a manejar plasmado en el papel, pero el niño se concentra, es una manera de tener regulado el niño, el movimiento [...] es una manera de tener controlado el estudiante, es una manera de que el riesgo de un accidente del niño pues se limita bastante (líneas: 1363-1368).

Tres añitos. Es un estudiante que pues regularmente responde a tareas básicas del movimiento, pero lograr llevar un proceso con él, como con un estudiante normal, pues es difícil porque él lo hace como por [...] Se evidencia que no hay un proceso mental de parte de él. No analiza las orientaciones motrices que el docente da. Veo que el niño hace por lo que ve que los otros niños hacen (líneas: 1373-1378).

Una imitación. Pero que se vea un proceso deductivo de él o de la parte de la tarea motriz que se le esté planteando al niño, no (líneas: 1387-1388).

D1 manifiesta que su avance académico va muy despacio ya que según dice ella el niño presenta un problema de lenguaje y aún cuesta entenderle lo que dice. Ella destaca que ha ayudado mucho en el proceso, el compromiso y dedicación de sus padres. También resalta que NICOLÁS muestra mucho potencial en las áreas de matemáticas y ciencias en las que ha realizado un buen desempeño.

D2 por su parte, expresa admiración por el desempeño actual del niño en cuanto a su caligrafía (letra cursiva); aclara también que en un comienzo poco se comunicaba con sus compañeros, pero, actualmente ya es tratado como a cualquiera del grupo.

D3 afirma que al niño le gusta escribir y colorear. Además que él observa que cuando lo hace se concentra mucho en estas actividades. El docente lo ha tenido desde hace tres años y lo describe como un niño que responde a tareas básicas del movimiento pero que lo hace de forma mecánica, ya que él no percibe que haya algún proceso mental en el niño mientras sigue instrucciones, más bien, imita a sus compañeros.

D1 y D2 coinciden en su apreciación, en cuanto a que el desarrollo del niño y el alcance de sus pequeños logros hasta ahora se deben no solo a la orientación escolar que ha recibido sino también al apoyo familiar que recibe de manera constante.

Ahora veamos que tienen para decir las especialistas a cargo: E1 y E2.

E1 dice:

Sí, síndrome de Asperger. El autista, digamos menos severo es el TGD con espectro autista, el que sigue en esa escala es el autista Asperger. Que tiene una etapa más tardía en el desarrollo cognitivo dentro de su perfil pero que en algunas asignaturas tiene un desarrollo muy alto, puede ser matemáticas muy alto y bajo en lengua castellana, es decir, en procesos de lectoescritura, por ejemplo. Entonces el niño a que hacemos referencia tiene muy alto nivel matemático, ya divide cuando otros están todavía sumando y el proceso lectoescritura si va muy lento, o sea él hasta ahora está reconociendo los grafos. La dificultad de memoria con el autista es que tienen memoria visual, entonces memorizan todo, o sea las palabras y entonces eso les dificulta relacionar sonido con letra, que se llama consciencia fonológica y es lo que le permite a la persona leer y comprender lo leído (líneas: 2161-2172).

Si es su DG, es una persona que tiene todas las condiciones para el avance del proceso de NICOLÁS. NICOLÁS también tiene unas habilidades desde el orden

cognitivo y es que en matemáticas avanza potencialmente por encima del resto del grupo. Él va muy bien en esos procesos, pero entonces el proceso lectoescrito se está quedando porque como es ecológico le cuesta separar las palabras, sencillamente él habla de la palabra en contexto, la frase completa, él la copia, tiene memoria visual que es parte del perfil del autista casi siempre y entonces eso le dificulta desligar las palabras y darle un sentido a nivel fonológico que le permita hacer conciencia fonológica del sonido que es lo que de pronto también le permite acceder a procesos lecto escritos más avanzados (líneas: 2263-2272).

Y, E2 dice al respecto de los procesos cognitivos en el niño con SA:

NICOLÁS inicialmente, creíamos que tenía un autismo, y no es tan errado de pronto el diagnóstico, ya que con la ayuda de los padres, que en ese entonces era muy colaboradores, ahora en este momento como NICOLÁS se encuentra en el proceso de inclusión escolar, pues realmente no sé cómo van los padres en este proceso, pero inicialmente cuando estaban con orientación, se presumía un autismo y ya con el diagnóstico que se dio, NICOLÁS presenta el síndrome de Asperger -SA-, que va relacionado a un autismo pero pues hay que aclarar que tiene muchas diferencias también (líneas: 2586-2593).

Una rutina para él es que son personas, estos niños. En ese entonces como te digo pensábamos que era autismo, pero después cuando ya descubrimos que es Asperger, ya descubrimos porque él tenía como esas conductas a hacer cosas como de más actividad, digámoslo así; él no resistía el trabajo de silla, de mesa, de colorear, de estar ahí, no resistía eso, pero empezamos a ver que le gustaba, armar rompecabezas, entonces se le creaban los rompecabezas para él, el coloreado o el dibujo, como eso era lo que a él le gustaba, entonces tocaba, adaptar la clase a esa serie de actividades que él hacía, ya utilizábamos los computadores, entonces para que él de pronto hiciera con programas interactivos, de su edad, de primero, como las vocales y todo eso, pero ya jugando. Y, NICOLÁS poco a poco también fue adquiriendo confianza con nosotros y ya él reclamaba de pronto sus actividades. Entonces, nosotros veíamos que iba avanzando, ahí es cuando también nos hacíamos la pregunta que era, como estábamos, discúlpame la expresión, como en medio de la ignorancia, también nos hacíamos las preguntas, porqué él reaccionaba diferente, realmente a un niño autista, porque ya NICOLÁS empezó a soltar e cuanto a lenguaje, en cuanto a movimiento ya no se le veía tanto movimiento estereotipado, si era muy dependiente, entonces también empezamos a que fuera más independiente y exigía mucho como los juegos de computador, los juegos interactivos y veíamos que tenía una gran capacidad que de pronto un niño autista, no la tiene. Los niños autistas de pronto a veces, asombran porque tienen una capacidad para una cosa, para imitar ó para algo, pero él tenía capacidades para muchas en cuanto a sistemas, entonces ya empezamos a ver que era algo muy diferente y como te digo hasta el año pasado, nosotros

nos dimos cuenta que era un niño con síndrome o espectro de Asperger (líneas: 2831-2856).

Dibujar, armar y la tecnología (línea: 2861).

Si el juego en computador. Es un niño que lo deja a uno asombrado con el computador (líneas: 2863-2864).

E1 explica la injerencia que tiene el diagnóstico del niño con SA en su desarrollo cognitivo; llegando al punto de justificar por qué tiene mejor desempeño en matemáticas que en lecto-escritura, proceso para el que según ella explica, se necesita conciencia fonológica y en el caso del niño con SA, es muy baja.

Según el discurso de E2 sus conocimientos acerca del autismo y sus diferentes niveles dentro de su espectro, son más superficiales que los de E1. Sin embargo corrobora la información dada por E1 y algunos docentes en cuanto a las potenciales cognitivos del niño. Destaca, una vez más, su desempeño en matemáticas y en el manejo del computador.

VI. IMPACTO Y RESULTADOS DEL NIÑO CON SINDROME DE ASPERGER

A. Dificultades encontradas

Luego de observar cuáles han sido los procesos en la evolución del niño con SA, conviene dar una mirada a los resultados que se han visto en él. Para eso se comenzará identificando las dificultades encontradas.

D1 menciona en su discurso al respecto:

Entonces él tiene síndrome de Asperger y a veces si se me hace complicado el poder manejar eh digamos en cierta manera algunos comportamientos que él tiene frente a sus compañeros, frente a las situaciones de clases que a veces se incomoda, si? Y entonces digamos que se desestabiliza un poco eh, no la normatividad de la clase sino el desarrollo como tal de la clase, entonces ahí yo siento que si me faltan, digamos a veces ese es nivel de apoyo para poder manejar ese tipo de actitudes que tiene el chico, de las actitudes que toman los compañeros y obvio también la actitud que yo tomo como docente (líneas: 108-116).

La parte de lecto-escritura, vuelvo a insistir, hemos tenido muchísima dificultad, entonces como no se tiene una adaptación, si? Como no se tiene

digamos un [...] algo que yo diga mire él me llega hasta esto. Estos son los mínimos para él, obvio que pues como está a nivel general pues él no cumple esos parámetros. Entonces pues hay materias que si, digamos tiene pérdidas, no todas porque tú sabes que uno como docente valora, todo es un proceso, no? Es un proceso y pues uno valora las diferentes cosas que el chico hace, pero en cosas si, digamos a nivel ya [...] como tal formal [...] si, si hay una desventaja (líneas: 412-420).

D2 no manifiesta alguna dificultad en el proceso que hasta ahora le ha llevado al niño con sA.

Ahora, veamos que dice D3:

Si le dio una pataleta, una rabieta, pues con tantos choques que tuvimos con él, él se sintió agredido, ofendido, diría yo y pues como se dice muy casualmente, se le saltó la piedra y él hacía gestos con las manos, los ojos se le brotaron y pues yo decía bueno, dentro del niño dentro de su situación y sus características pues reacciona así. Pero son situaciones que uno no sabe qué hacer con esos estudiantes (líneas: 1629-1634).

Al mirar las dificultades, se identifican las que tiene el docente para intervenir en la formación del niño con sA, como las que pueda presentar el niño en el transcurso de su desarrollo integral.

Partiendo de lo anterior, D1 por ejemplo, refiere dificultad al atender el niño con sA y mantener la línea de trabajo armónico en el grupo; sin altibajos bruscos producidos a veces por las situaciones que genera el niño en el aula. Ella expresa que en esos casos necesitaría un apoyo más puntual.

Por otra parte, D1 refiriéndose ahora al niño, dice que ha presentado mucha dificultad con el desarrollo de lectura y escritura. Además, aclara que como no hay adaptación curricular, ella no sabe qué mínimos exigirle para esos procesos. Explica también, que esto es causa de que vaya mal en otras asignaturas.

D2 no expresa alguna dificultad notoria con el niño y las que ha presentado el estudiante, él las ha sabido sortear. Esto sin olvidar que es quien orienta la asignatura de tecnología e informática y es justo la mayor fortaleza del niño, su destreza para el manejo del computador.

D3 refiere una situación en la que el niño reaccionó violentamente ante sus llamados de atención, según el docente, el niño se sintió agredido y reaccionó con una de sus convulsiones; como lo describe detalladamente el docente en su discurso, y aclara además, que en esos momentos él no sabe qué hacer con el niño.

Al revisar en el discurso de E1, ella no expone alguna dificultad como tal para el desarrollo de procesos con el niño, sin embargo aclara que la clave de siempre para comunicarse con este tipo de chicos es establecer primero contacto visual.

E2 tampoco se refiere a algún proceso del niño como dificultad, pues en la medida que se han ido aplicando prácticas pertinentes, el niño ha ido respondiendo favorablemente, según lo muestra la especialista en su discurso.

B. Procesos de evaluación

Se ha llegado al punto en que se puede ver los aspectos relevantes observados por el equipo a cargo del niño con sA, al momento de evaluarle sus desempeños.

Veamos que dicen cada uno de los docentes desde su orientación pedagógica para evaluarlo.

D1 dice al respecto:

Ahí si tenemos dificultad. La verdad porque, como te dije la institución está empezando ese proceso, nosotros no tenemos adaptación curricular como tal en este momento; nosotros en el sistema de evaluación tampoco está adaptado a las necesidades de esos estudiantes y entonces como tal nos toca hacer una evaluación a nivel pues normal. Como la que se maneja ahí. En eso si hemos tenido dificultad sobre todo pues obvio que tu sabes el proceso que tiene el chico y con eso también calificas, si? Pero nosotros también nos tenemos que basar en evaluaciones que nos han pedido digamos, circulares que nos manda diciendo que ustedes tienen que mirar, hacer las pruebas tipo ICFES, si? Entonces en este tipo de pruebas ahí si se le dificulta mucho. Y a veces él generalmente en todo lo que son las evaluaciones, él pues se complica mucho, no sé, se distrae, puede ser o porque él a veces si tiene el conocimiento, pero digamos que uno le lee [...] porque pues a él si me toca leerle las evaluaciones, pero entonces él dice: "Si, esta", o sea como que dice cualquier respuesta y no se concentra totalmente, entonces digamos que en eso si tiene pues bajo desempeños, si? (líneas: 397-412).

D2 dice:

Pues yo no sé qué tan significativo sea pero para mí [...] digamos que él escriba tan bien, para mí eso me dejó como impactado, si? Porque sabiendo que él es entre comillas un niño diferente, o sea yo esperaba que [...] o sea abrir el cuaderno y ver unos garabatos ahí que no se entendiera nada, si? La primera

vez que yo abrí el cuaderno y vi la letra de NICOLÁS, yo dije uy pero este niño escribe súper bien, no me lo esperaba. Eso ha sido como lo más significativo para mí. Yo esperaba algo diferente, un nivel de grafía unos garabatos ahí que nada que ver. Lo más impactante es que digamos que unos niños entre comillas normales, si? Que uno les lee en el cuadernos y no les entiende absolutamente nada porque eso son unos trazos que no los entienden ni ellos mismos [...] eso fue como lo [...] pues para mí fue como impactante eso (líneas: 1153-1164).

Y, D3 dice:

No es que él llame la atención, sino que más bien a uno le llama la atención que el niño es allá reservado como [...] no es que se desconecte, porque él está ahí, sino que participa a su manera, de pronto se le llama la atención o algo pues lo hace, un estudiante que dentro de su forma de pensar, su historia, no sé en qué canal esté su imaginación en ese momento (líneas: 1532-1536).

D1 explica que así como no hay aún adaptaciones curriculares para inclusión, tampoco el sistema de evaluación ha sido adaptado a las necesidades de los estudiantes de este programa. Por eso, se continua haciendo para todos la misma evaluación. Sin embargo, ella aclara que al momento de calificar se tiene en cuenta el proceso que ha llevado el niño. Pero, cuando se trata de las pruebas tipo ICSES, crece la dificultad porque el niño aún no lee y por lo tanto sus resultados no son los mejores.

Para D2 lo más valioso en el niño ha sido su caligrafía. Que, según el docente, es muy superior al resto del grupo. Y como ya se había dicho anteriormente, su destreza en el manejo del computador.

Y, para D3, evaluar el niño ha sido bastante complejo, porque las instrucciones las sigue de forma mecánica y el docente lo percibe como un niño en su propio canal, que está dentro del grupo pero que su comunicación es escasa.

En términos generales los tres docentes observan el desempeño del niño en los procesos, teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades, no obstante cada uno focaliza su atención en los alcances que tiene en su respectiva asignatura.

Enseguida se verán los puntos de vista de las especialistas E1 y E2.

E1 dice:

Ha madurado en cuanto a procesos cognitivos. O sea cuando yo lo recibí, si hablamos de procesos cognitivos, estaba apenas iniciando el conocimiento de los números como tal, la concepción de número, el conteo, pues si hablamos un poco de la pedagogía en la que nos movemos que es por PIAGET, entonces

miramos si el niño hacía correspondencia uno a uno, clasificación, seriación, todos esos procesos, observación y estaba ahí iniciándolos. Ahorita ya el niño está iniciando multiplicación y división. Hablamos de lo numérico. Hace comprensión de los problemas, pero a nivel verbal, como él no lo lee, si se le lee el problema matemático, él lo soluciona, él descarta, por ejemplo, cuando se le lee un problema matemático se da información que es irrelevante, como decir en contexto que Juanito estaba en la dulcería del tío y que había otro tío también, entonces pero que compró chocolates y luego salió y compró otra cosa, ¿cuánto gastó Juanito?; cuando se le dice: ¿cuántos tíos había?, él tiene que descartar el resto de la información y eso lo hace con más facilidad. Es que él centra la atención y eso es lo que nos permite ver que si avanza en procesos cognitivos así sea verbal y a ellos, por ejemplo, en el sentido de inclusión, para hablar de la evaluación en la inclusión, se les valida el proceso que se dé a nivel verbal. No tiene que ser un proceso escrito para que al niño se le valide como una asignatura aprobada o reprobada (líneas: 2308-2326).

Y, E2 dice:

Sí, claro que sí, porque uno ha visto que sí ha habido cambios y pues eso tampoco se ha dado solo, eso es con la ayuda de todo un equipo (líneas: 2916-2917).

De acuerdo con la valoración de E1, ella ha visto los avances progresivos del niño en cuanto a sus procesos cognitivos. Según E1 explica, el niño soluciona problemas matemáticos si se le leen y así se demuestra que ha tenido avances a pesar de ser sólo en forma verbal. En este sentido, aclara la especialista, que es un proceso válido para aprobación o reprobación.

En el corto discurso de E2 se identifica el reconocimiento al trabajo de todo un equipo frente a los procesos del niño con SA y que ella ha visto en los resultados del niño, el fruto de esos procesos.

C. Logros

Estos logros se han venido percibiendo en el análisis de cada uno de los aspectos analizados. Aquí se harán explícitos por cada uno de los miembros del equipo a cargo del niño con SA.

Al respecto D1 dice:

Eso también va, esas son las adaptaciones de las que yo te hablo si? A él no hay que hacerle adaptaciones en todas las áreas, porque lo que yo te decía [...]

o sea él tiene en ciencias, matemáticas, él hace sus procesos y los hace común y corriente y los hace como todos los niños o sea no tiene ningún problema, es más hay chicos que tienen ese proceso antes por debajo de lo que él hace (líneas: 426-431).

Pues a nivel de comportamiento el que él se haya adaptado no en un 100% pero que si se haya adaptado a las normas que establecimos en el aula, si? Que se establecieron, o que establecimos entre todos. Entre los niños y pues yo como docente, lo que yo te decía él tenía unos comportamientos, él gritaba, él se desestabilizaba, eso ya, eso digamos que ya, ya pasamos esa hoja (líneas: 446-451).

D2 dice:

Bueno puede ser, digamos que un día trabajemos en el salón y la clase de tecnología sea conocer los objetos tecnológicos que hay en su casa; entonces dibujamos algunos en el tablero y le digo a los niños que dibujen otros que ellos vean en su casa. Entonces él lo puede hacer en el cuadernos fácilmente puede dibujar una nevera, una licuadora, eeh un televisor, un computador; él los puede dibujar así fácilmente, es uno de los que se les puede revisar y él pues tiene ahí su actividad. En la sala de informática eehmm puede ser hacer esa misma actividad pero puede ser hacer los dibujos en *Paint*, mmm y él también la puede hacer, la puede hacer, la actividad normal como cualquier otro niño. Tal vez eehmm, tal vez él termine antes que otros niños, no haciéndolo perfectamente, o sea haciéndolo rápido y [...] busque un juego y se ponga jugar porque él lo puede hacer y él lo sabe hacer. Eh él casi nunca pregunta, si? Uno lo sienta ahí, y él empieza a explorar él solo, casi nunca, o sea tiene que ser algo ya muy [...] muy que te digo [...] por ejemplo, no que se me apagó el computador y no lo puedo encender. Ahí si él ya viene y se acerca, pero digamos que cuando es de explorar y eso, él mismo explora y busca sus propios medios para solucionar lo que se le presente, si? (líneas: 1044-1061).

De acuerdo con los potenciales identificados en el niño con sA, D1 aclara que para él no es necesario adaptación en todas las áreas; pues en ciencias y matemáticas está entre los niños con mejor desempeño. Otro de los logros que D1 identifica es su adaptación total a las normas de aula. Este último aspecto de vital importancia para el desarrollo de procesos armónicos en el aula.

D2 refiere la facilidad del niño para dibujar tanto en forma manual como en el programa de *Paint* en el computador. Por lo que se ve, el docente está satisfecho con el desempeño del niño en su asignatura de tecnología. A pesar de esto, cabe resaltar que hay procesos en los que

D1 no se fija mucho, como son: la participación verbal del niño en el aula y sus procesos de lectura y escritura.

D3 por su parte no refiere algún logro como tal en el niño. Para él el desarrollo de cada actividad con el niño, siempre presenta algún grado de dificultad.

En resumen dos de los tres docentes ven potencialidades y logros en el niño con SA, y, en esa medida lo proyectan en su formación hacia el futuro.

Ahora se verá que logros han identificado las especialistas E1 y E2 hasta ahora en el niño con SA.

E1 dice al respecto:

Sí, llamarle la atención, siempre se les ha informado que deben mirarlo a los ojos y propiciar que NICOLÁS mire a los ojos cuando habla porque eso facilita la interacción con el otro (líneas: 2292-2294).

Ahorita ya el niño está iniciando multiplicación y división. Hablamos de lo numérico. Hace comprensión de los problemas, pero a nivel verbal, como él no lo lee, si se le lee el problema matemático, él lo soluciona (líneas: 2314-2316).

E2 dice:

Sí, es un niño que maneja y asombra el manejo que tiene de los medios tecnológicos. Entonces para nosotros ha sido un gran logro, que NICOLÁS haya avanzado tan significativamente (líneas: 2582-2584).

Ya las sigue, ya las tolera y algo que me parece que es de resaltar es que ha aprendido a ser muy independiente. Inicialmente él se la pasaba agarrado de la docente, todo el tiempo prendido de la chaqueta de la docente. Cualquier docente que tuviera en el aula. Del director de grupo. De su docente inmediato, siempre todo el tiempo estaba con esa persona, donde quisiera que fuera, prendido. Ahora a NICOLÁS ya uno lo ve por las instalaciones del colegio, anda solo, entra a las oficinas solo, saluda. Él ya se ha vuelto independiente en muchos aspectos (líneas: 2906-2913).

E1 hace énfasis en su discurso en cuanto a la forma de conseguir resultados efectivos con el niño; lo cual consiste en establecer siempre contacto visual con él. Ella también explica que entre los logros cognitivos tiene adelantos significativos en matemáticas a nivel verbal.

E2 por su parte hace reconocimiento significativo al manejo que el niño tiene del computador. En cuanto a la parte social, ella destaca que

ha desarrollado cierto nivel de independencia y que ahora ya se le ve socializando con todos en las instalaciones del colegio; al punto de tolerar cierto contacto físico que antes no toleraba.

VII. RECOMENDACIONES DE LOS ENTREVISTADOS

Enseguida se verán algunas sugerencias o recomendaciones del equipo entrevistado:

D2 dice:

Si. De la institución [...] que las reuniones con la docente de inclusión fueran por lo menos una vez al mes. Para conocer los avances de los niños, quienes han sido diagnosticados oficialmente, nosotros como docentes de aula que logros o que desempeños podemos esperar de ellos? [...] para evaluarlos según esos desempeños y no según los de todos los niños, y para la Secretaría pues que como que establezcan unas políticas claras, bien definidas, respecto al programa (líneas: 846-852).

Si. Pues evaluarlas, yo creo que deberían evaluarlas [...] puede ser semestralmente, pero para mirar que resultados se tienen. Y de permanencia si yo creo que dos años, por lo menos (líneas: 856-858).

¿Sabes que sería interesante también? [...] sería interesante también como tener una reunión con los papás y conocer más a fondo qué es lo que viven ellos con sus hijos en su casa. Sí? Como desde el nacimiento del niño [...] incluso desde el mismo embarazo saber qué pasó?; ¿Qué han vivido con ellos?; ¿Qué dificultades?; ¿Qué alegrías? Han tenido con sus hijos. Eso yo pienso que nos ayudaría como a sensibilizarnos más y a entenderlos más [...] A entenderlos tanto más a los niños como a los papás también. Porque a veces uno como que por no conocer como que uno mide con el mismo rasero a todos y pues uno no [...] uno que no ha vivido eso pues no se pone en los zapatos de ellos también (líneas: 1126-1135).

D3 dice:

Yo digo que este tipo de estudiantes que entran en este programa de inclusión, el colegio que los atiende, debe poseer una muy buena infraestructura, en qué sentido, en cuanto a espacios y materiales. Espacios porque son estudiantes que su parte motriz a veces es muy especial y entonces hay que ofrecerles espacios en los que se limite el riesgo de accidentes para la clase de educación física y dos la parte de los materiales, algo que uno debe observar es que a estos estudiantes, a ellos les encanta muchísimo la gimnasia. La gimnasia como deporte y en su parte básica, la gimnasia básica, es un elemento que

les permite a ellos conocerse y explorar mucho su motricidad; entonces un estudiante que le guste rodar, saltar, caer sobre una colchoneta, para este tipo de estudiantes es algo muy delicioso. En educación física se llama sensibilización neuromotriz y donde se trabaja la coordinación y el equilibrio; toda las actividades que uno pueda hacer teniendo en cuenta esos dos tópicos: la coordinación y el equilibrio, apoyándose en la gimnasia básica, a ellos es algo que les gusta mucho y despierta mucho su atención y la motivación por el hecho de caer sobre una colchoneta blanda; el hecho de poder votarse por ejemplo a un foso de espuma; a ellos les encanta el hecho de caer desde cierta altura pues a una colchoneta y sentir esa sensación de vértigo, a ellos les fascina; el hecho de tener una cuerda con nudos para poder trepar y bueno tantas posibilidades que hay (líneas: 1731-1750).

(Sugerencias para la acción docente)

Si un pequeño muro para escalar pues con todas las condiciones de seguridad. Eso era lo que tenía como para acotar (líneas: 1752-1753).

(Sugerencia para la acción docente)

E1 dice:

Hay varias formas de trabajar la inclusión. Una es atención para casos específicos, que requieren personalizado, en el sentido no a nivel terapéutico sino de acompañamiento en procesos lecto escritos y matemáticos iniciales que son los que más tienen digamos incidencia en el proceso de desarrollo académico del estudiante. O sea uno de los requisitos para mantener el estudiante en una institución es que acceda a procesos de lectura, escritura y matemáticos básicos. Es muy importante que hubiera una persona que se pudiera dedicar con todas las estrategias y didácticas, en los que podemos intervenir a los niños que adquirieran los procesos lecto escritos, pero entonces en grupos muy pequeños y pensando en aquellos que presentan digamos inquietud motora (líneas: 2063-2073).

E2 dice:

... nosotros deberíamos rehacer nuestro grupo de inclusión, porque así sea un programa porque sería excelente que nosotros siguiéramos trabajando en pro de nuestros estudiantes, es que nosotros somos docentes y trabajamos para nuestros estudiantes, para que ellos salgan adelante. Entonces cuando terminamos con ciertos programas o con ciertos grupos que quieren trabajar para la institución, pues le estamos causando a la institución un problema, un desmembramiento, entonces yo diría que sí es muy importante como rehacer, ya sabemos que es un programa, pero entonces hagamos cosas. El equipo que

teníamos anteriormente, hagamos cosas como para que este programa surja y para que ese programa se fortalezca (líneas: 3021-3030).

No, y sabes qué es una cosa que de pronto nuestra institución si le afecta es que nosotros no tengamos jornadas pedagógicas, que nosotros esperemos a tener unas semanas institucionales para poder hablar de lo que en todo un año se presenta, entonces en los colegios es muy importante, y me acuerdo cuando yo trabajaba hace mucho tiempo, había una semana al mes pedagógica, y es muy importante tenerla porque ahí es donde se aclaran todas las necesidades que se presenta en la institución (líneas: 3190-3196).

Estamos en el proceso. Igual yo pensaría que ya vamos para dos años en el proceso de inclusión. Si, ya vamos a terminar este 2013 que es el segundo año de proceso de inclusión y no nos podemos quedar en el proceso, y no nos podemos quedar en entonces a ver qué sucede, haber como nos organizamos. No, hay que darle como un paso seguro al proceso de inclusión y asentarnos y asumirlo como tal. Entonces pues si es bueno, si tú vas a llevar de pronto, digamos algunas sugerencias, centrémonos ya en lo que es la inclusión, abramos esos espacios de inclusión, volvamos a recuperar nuestro equipo de inclusión que es muy necesario. Como programa, listo que no se llame proyecto, pero como programa trabajemos como un equipo que somos especialistas en necesidades educativas especiales y volvamos el colegio realmente lo que es, el centro de inclusión ante secretaria de educación. Entonces si sería muy bueno como que expusieras esas ideas. Igual, todo lo podemos hacer, pero en este momento que estás tú como aquí al tanto de todo pues que lles como esas sugerencias (líneas: 3204-3218).

VIII. RETROALIMENTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN POR PARTE DE LOS ENTREVISTADOS

A continuación se suministrará la retroalimentación de la información dada por los entrevistados, después de ser enviada para su conocimiento y análisis.

D1. Esta retroalimentación corresponde a la docente directora de grupo del estudiante fuente de la investigación, fue imposible recoger sus apreciaciones con respecto al análisis de la información, la trasladaron de la institución por cuestiones personales y laborales.

D2:

El proceso de inclusión de NICOLÁS ha sido positivo y enriquecedor para el niño, de acuerdo a lo expresado por los demás docentes entrevistados. El niño demuestra un avance en la adaptación al grupo, en cuanto a normas de convivencia. Los demás niños del grupo también lo aceptan e incluyen de manera más espontánea y amistosa.

En cuanto a lo académico, NICOLÁS muestra su responsabilidad presentando trabajos escritos y un buen manejo de cuadernos y otros materiales de trabajo. Esto evidencia que existe un buen acompañamiento y formación de valores desde el hogar, esto representa un aspecto de vital importancia, ya que sin este apoyo los resultados serían diferentes y el avance sería más lento. La familia es el primer potenciador de valores y de carácter del niño.

En cuanto al lenguaje oral de NICOLÁS creo que se debe buscar el apoyo de un profesional especializado, para que diagnostique su nivel y realice las terapias respectivas, esto con el fin de que él, pueda llegar a relacionarse de una manera más asertiva con sus compañeros y profesores.

Sería interesante también desde la teoría de las inteligencias múltiples, poder ubicar a NICOLÁS y ayudarlo a desarrollar sus capacidades.

D3.

Todos convergemos en varios aspectos. Frente a lo que ellos expresan, sus comentarios no disiento de ninguno de ellos, pues cada uno maneja su conocimiento y la aplicación de su profesión. Obviamente todos convergemos en que estos niños son muy especiales y requieren de una atención muy especial porque los procesos cognitivos y de convivencia son muy diferentes de los otros.

Si me gustaría agregar algo, que creo que nadie lo toca, no lo vi. Estos niños tienen un alto riesgo de ser víctimas de matoneo, lo que te expresaba en días pasados. Ellos por su condición, por sus características particulares, ellos para los demás niños se abren dos brechas: una, muchos niños los acogen y hacen que se arme un bienestar al interior del grupo y a ellos les encanta porque hay empatía. Pero pues obviamente todos los niños no son homogéneos, hay diversidad de temperamentos de hábitos de costumbres; a raíz de eso y ahora casualmente esto lo estoy confirmando, viendo otros casos, desafortunadamente así como hay empatía en los grupos, por parte de estos chicos, hay otros niños que tienden a en forma de juego pero no saben el impacto psicológico, los están cogiendo para agredirlos físicamente, moralmente. Eso es algo que hay que mediar bastante, como profesor hay que saberlo mediar. Y pues bueno, también es una oportunidad para u no como docente potencializar en los chicos el valor del respeto, de la comprensión, de que todos tenemos derecho y que todos tenemos capacidades, aunque diferentes, todos tenemos algunas capacidades. Pues también se despierta el hábito de poder colaborar, pues yo le colaboro a él y él el día de mañana posiblemente me colabore. Creo que es el punto en que convergemos todos los que hemos sido entrevistados y bueno es una buena oportunidad, una brecha que también se abre para nosotros, para indagarnos y cuestionarnos en cuanto a nuestra práctica profesional.

E1.

En cuanto al proceso de desarrollo del estudiante, yo encuentro que tiene los lineamientos propios del asperger que es lo que trae como diagnóstico, sin embargo las dificultades que se encuentran en la parte del desarrollo cognitivo del niño, tiene que ver con las barreras que hay para comprender su situación, para comprender su perfil y los ritmos de aprendizaje que él puede ir manejando. Entonces le cuesta a un docente titular comprender que el niño no va a leer aún porque tiene un pensamiento global, que tiene memoria fotográfica, que él lee en contexto y lo copia de tal manera que le cuesta segregar, por lo tanto la conciencia fonológica para el proceso lector, le cuesta. Los procesos matemáticos avanzan más por qué? Porque la matemática es concreta, porque la matemática tiene un proceso de ordenamiento, cosa que para el niño con asperger es su mundo realmente es el de ordenar el de jerarquizar y el de mantener un orden estricto entonces de esa misma manera él avanza en matemáticas mayormente con relación a la parte lecto escrita para el caso específico del estudiante. Entonces qué pasa? Que el niño va avanzando en los grados con su ritmo de aprendizaje, pues socializa en la medida que está con pares, que no presentan asperger o que no presentan una condición similar a la de él, que es lo que yo valido totalmente la inclusión para los niños que presentan potencialmente cualquier discapacidad pero para los niños asperger en investigaciones incluso se reconoce que los niños con tendencias o espectros autistas tienen mayores posibilidades de desarrollo en la medida que están con pares, trabajando en educación normalizada o en educación formal. Entonces ahí se valida potencialmente la inclusión, por qué? Porque el mismo medio, si se quiere, lo jalona en su proceso de socialización. Y es lo que se pretende, entonces por eso su proceso avanza potencialmente. Cada vez él es menos disperso, cada vez él tiene mayor, hay días en que pues tiene unos niveles altos de [...] pero de pronto hay días que bajan, cuando hay cambios en casa o sea el contexto de él es muy importante, la vida familiar. Entonces si hay ruptura, por ejemplo como sus padres que están de divorcio; esa ruptura le da él estados de ansiedad. Los cambios de su vida cotidiana en el niño asperger, no tolera los cambios, le cuesta tolerar los cambios. Entonces en esa misma medida él puede tener avances. El año pasado pudo haber un avance muy alto y significativo y de pronto parece que no avanza pero es comprender que el niño vive en ese ritmo y que ese es su ritmo y es respetar ese ritmo. De alguna manera el proceso de acompañamiento que se trabaja con el estudiante ha sido muy sano. Ha tenido unas amplias posibilidades, ha tenido docentes de acompañamiento, aunque no haya habido apoyo anteriormente cuando el niño estaba escolarizado, el niño ha sido aceptado, es un niño muy querido por los otros niños; aunque a veces tienda a molestar al otro a pedirle muchas cosas al otro, pero los niños ya están acostumbrados y ya manejan también la condición de él, o sea ya los niños ya lo aceptan como un par y ya en esa misma relación es funcional. El paso de ser tan pequeño, de ir avanzando, de ir creciendo, de ir madurando le ha propiciado a él como un espacio de

trayectoria en su colegio, él ya hizo pertenencia en su colegio; por ejemplo él ya reconoce los lugares del colegio, él se ubica en él, pues igual de alguna manera es autónomo, es independiente. Pues con él no buscamos que sea difícil pero que se independice por supuesto, que no dependa de otro para ordenar sus cosas, sino dependa de otro para que lo acompañe en su proceso académico. Entonces de alguna manera es significativo el avance aunque es de comprender que el niño puede tener unas distancias en algún momento y que eso obedece a su misma condición, o sea que el cambio a él le genera distancia. Él ha tenido un cuerpo docente que le hace el acompañamiento, pero los docentes de alguna manera se sienten muy angustiados al inicio cuando ven la condición del niño, les cuesta comprender la situación, les cuesta comprender que él está en una situación par, o sea que él no necesita sacarlo del grupo, que esos cambios incluso a él le afectan porque cambia su rutina. Entonces con él, para mí, es el modelo de inclusión. El modelo de inclusión es el que se debe trabajar; él en el aula, con cierto apoyo, se le hace a veces el acompañamiento, se le dan orientaciones al docente. Desde este año ya se le entregó al docente titular todas las orientaciones acerca del autismo y unas orientaciones de cómo se trabaja con el estudiante pues digamos a nivel específico sobre su condición. Esas son las herramientas que el set tiene, lo otro es que el mismo docente debe generar las posibilidades de trabajo con él y no generarle angustia porque aún no lee o no escribe; a él se le da su espacio y él tiene un momento en que él lo va a desarrollar ese proceso, él lo va madurando poco a poco en su propio ritmo.

En cuanto al cuerpo docente frente a la inclusión es adyacente a la condición que manejan casi todas las instituciones educativas de inclusión. Es un proceso de maduración, es un proceso de internalización del ser humano, es comprender que el ser humano tiene ritmos y respetar esos ritmos. Es cambiar las prácticas pedagógicas transformarlas, no eliminarlas sino transformarlas, dejar de ser tan radical, tan rígido, salir de ese esquema y romperlo para poder decir hoy trabajo de esta manera y mañana de otra; hoy apoyo de esta parte o sea cómo le llego a mis niños incluyendo a los que tienen otra condición distinta, sea cual sea su condición, puede ser cualquier otra condición. Siento que hay muchos temores de los docentes, y siempre cuando siente temores busca donde canalizarlos y entonces lo canalizan en la persona que hace el apoyo. A quien considera la responsable de los niños, o sea de hecho se utiliza el lenguaje como: "ahí están sus niños, suyos", casi que le dicen a una que son sus hijos, en esa misma medida esto es suyo, es su problema, hacen resistencia y presentan un problema de actitud muy compleja. Ya profesionalmente esa actitud tiene que ver con formación, y pienso que las universidades también están fallando, la educación superior no está preparando para la educación inclusiva al docente. Viene desde la formación porque una de las razones que los docentes señalan: "yo me preparé para dictar inglés, o sociales o un área distinta, pero no me preparé para trabajar con discapacidad". Pienso que tiene mucho que ver también, esto va más allá en la educación superior, no se le prepara y si lo hace de una manera brusca y superflua. El docente no se

condiciona en la medida que tiene que prepararse para formar personas de una condición distinta. Yo no culpo al docente, sino más bien como a la forma como se genera el sistema que genera sistema que se basa en la realidad. En las políticas públicas se validan procesos como este, se generan unas acciones de trabajo, por ejemplo: las aulas multidimensionales. De esa manera el docente termina su preparación y va a otro lugar, atiende una sola opción de trabajo, no diversifica su trabajo. De esa manera pues hay una falencia muy grande. No en los docentes, tienen miedos pero también les falta confrontar, transformar ese sentido de desarrollo humano, siento también que no validan su conocimiento, están invalidando su saber. Ahí es cuando también tenemos un peligro los docentes y es cuando nos dicen que tenemos un oficio y no una profesión porque hablamos con el sentido común y no con la formación. Si yo cuestiono algo, un tema distinto que no manejo, hoy con la globalización nosotros no podemos decir que yo no sé esto y que no me corresponde o que lo vi y que no lo encontré o que no encontré el experto. La experticia no se adquiere, cada uno tiene un saber si, cada uno se dedica en su campo pero la experticia en la docencia es irrelevante y se tiene que abordar otros y mucha gente hay trabajando en docencia que no necesariamente es pedagogo.

E2.

Después de leer el análisis de todo lo expuesto en las entrevistas por mis compañeros, encuentro muy loable esta experiencia, pues me permite ver la posibilidad de implementar algunos procesos necesarios para dejar evidencia del acompañamiento que hacemos la docente de apoyo y yo a los docentes; de esta forma no quedará duda cuál es el trabajo que se ha hecho y adicional a eso también se podrá implementar una evaluación periódica para todos los estamentos en cuanto a su participación, desarrollo e impacto en el programa de las políticas públicas de inclusión.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Entre los aspectos más destacados por los docentes se encontró en la experiencia de atender un estudiante con NEE, que es fundamental la actitud de un profesional frente a tales procesos de enseñanza-aprendizaje; esto con miras a minimizar al máximo cualquiera de las barreras que se fabrican al enfrentar el reto de su educación.
2. La participación de la familia en los procesos formativos de un estudiante con NEE, es muy significativa tanto para docentes como para las especialistas en orientación e inclusión, en otras palabras si su núcleo familiar no hace parte del equipo, su avance será mucho más lento.
3. Se evidencia diferencia significativa entre la percepción de los docentes frente a la función de las especialistas y de igual manera la percepción de las especialistas frente a la función que ejercen los docentes en los procesos de seguimiento y formación de los niños y niñas con NEE; pues para unos y otras su equipo complementario no está trabajando eficazmente. Los docentes expresan su falencia de capacitación por parte de ellas y ellas a su vez expresan inconformidad por la falta de compromiso y cumplimiento por parte de los docentes.
4. Para todos los profesionales a cargo del programa de las políticas públicas de inclusión en la IED General Gustavo Rojas Pinilla, este programa solo cubre la población con NEE y se olvidan de la inclusión de género, de raza, de credo y de la diferencia normal que puede haber de un individuo a otro en su ritmo de aprendizaje; aspectos por los que a menudo se cae en la exclusión.

5. Se recomienda implementar en el PEI las competencias ocupacionales para los(as) estudiantes con NEE.
6. Se sugiere hacer seguimiento de procesos y socialización por parte de las especialistas: docente de apoyo y orientadora, con su participación en la reunión de ciclos.
7. Se sugiere integrar totalmente el personal de toda la comunidad educativa de la institución alrededor del desarrollo de procesos del programa de inclusión, de forma que cada uno desde su acción puramente laboral y profesional conozca los conductos regulares a seguir con cada estudiante del programa según su diagnóstico.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREU ABELA, JAIME JOSÉ. *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*, Sevilla, Fundación Centro de Estudios Andaluces, 2002.
- ATWOOD, TONY. *El síndrome de Asperger: Una guía para la familia*, Barcelona, Paidós, 2002.
- BELINCHÓN, MERCEDES; JUANA MARÍA HERNÁNDEZ y MARÍA SOTILLO. *Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación*, Madrid, Centro de Psicología Aplicada de la UAM, Confederación Autismo España, FESPAU y Fundación ONCE, 2008.
- BLANCO G., ROSA. "Hacia una escuela para todos y con todos", *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, n.º 48, Santiago, Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, 2002.
- CÁRDENAS, G. "Inclusión, quimera o realidad", en *1 Encuentro de Asistentes Educativos "El derecho a la Educación de los niños hospitalizados o en tratamiento ambulatorio y la Pedagogía Hospitalaria"*, Lima, 2004.
- EQUIPO DELETREA (EQUIPO ASESOR TÉCNICO DE ASPERGER EN ESPAÑA). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica*, Madrid, Asociación Asperger España, 2003.
- FLICK, UWE. *Introducción a la investigación cualitativa*, 3ª ed., Madrid, Morata, 2007.
- GRONDONA, ANA LUCÍA. "La sociología de Emile Durkheim: ¿Una definición 'comunitarista' de lo social?", *Papeles del CEIC, International Journal on Collective Identity Research*, n.º 55, España, Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva (CEIC), 2010.
- JURADO, PEDRO y ALMA RAMÍREZ. "Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, n.º 2, Santiago, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile, 2009.

Estudio de las políticas de inclusión en el grado segundo de primaria...

- MARTÍNEZ, LUIS EDUARDO. "Bullying y acoso escolar en niños con discapacidad", *El Cisne. Discapacidad-Educación-Rehabilitación*, año XXI, n.º 251, 2011.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*, Bogotá, MEN, 2006.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York, UNESCO, 1990.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca, UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000. Informe final*, París, UNESCO, 2000.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *The UN decade of education for sustainable development (DESD 2005-2014): The first two years*, París, UNESCO, 2007.
- RUBIO JURADO, FRANCISCO. Principios de normalización, integración e inclusión", *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, n.º 19, Andalucía, CISE, 2009.
- VALDEZ, DANIEL. *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*, Buenos Aires, Paidós, 2009.
- VALDEZ, DANIEL. "Pautas para la reestructuración escolar. Aprendizaje de niños con TGD", en *Edición digital El Cisne*, 2010.
- VÉLEZ DE LA CALLE, CLAUDIA. *Educación e inclusión en Colombia: Una aproximación conceptual y epistemológica desde la pedagogía social*, 2009.

ANEXOS

I. DIAGNÓSTICO DEL ESTUDIANTE REFERENTE DE LA INVESTIGACION

COLEGIO GENERAL GUSTAVO ROJAS PINILLA IED
"Paz, justicia, libertad, creatividad"

LOCALIDAD 08 - KENNEDY

PRE-ESCOLAR – BÁSICA PRIMARIA – BÁSICA SECUNDARIA – MEDIA
PROGRAMA DE INCLUSIÓN

Bogotá, octubre 28 de 2013

Alumno: NICOLÁS

Edad: Ocho años

Grado: segundo de básica primaria

Diagnóstico: síndrome de Asperger

El estudiante ha sido remitido por la docente titular por presentar fallas en la comunicación, problemas de atención, concentración, memoria no selectiva y dificultad para acatar normas.

Es remitido a Orientación en el año 2011 donde se atiende por procesos de desarrollo del pensamiento pero por sus características se sospecha de rasgos autistas y en el año 2012 es remitido a la EPS para solicitar se le practique prueba de coeficiente intelectual y prueba psicológica.

Por sus características comportamentales el niño es valorado por Psiquiatría donde se emite el diagnóstico de "síndrome de Asperger".

El colegio atiende Programa de Inclusión y se inicia proceso de acompañamiento en las acciones pedagógicas del aula y sus padres para el manejo del niño en los hábitos y comprensión de su perfil emocional.

Aspectos generales

El niño se muestra tranquilo, alegre, interesado por desarrollar, participar y finalizar las actividades asignadas; en ocasiones le cuesta adaptarse a los cambios, a relacionarse con sus pares, mantener la atención; en su proceso académico. Muestra habilidad para el desarrollo de las actividades de lógico-matemáticas; su dificultad se presenta en los procesos lecto-escritos, en la interiorización y ejecución de los conceptos

trabajados. Estas dificultades se visualizan en su desarrollo debido a su condición.

Teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje y el proceso de inclusión en el que se encuentra NICOLÁS, el trabajo de acompañamiento se realiza de forma personalizada para algunas actividades específicamente procesos de conciencia fonológica con el uso de *software* pedagógicos (el niño muestra gran interés por este material); dentro del aula de clase, brindándole seguridad, apoyo y motivación; al desarrollar sus actividades, lo cual le permite sentirse en igualdad de condiciones al participar de estas, motivándolo a involucrarse en dinámicas con sus pares.

En el proceso lecto-escrito el acompañamiento se hace integrado a las actividades planteadas dentro del aula de clase, en la medida en que se le desarrollan este tipo de competencias, planteadas en su proceso escolar.

Utilizar herramientas pedagógicas en el aula y crear el ambiente propicio para garantizar la inclusión del estudiante es la intención de la intervención que se debe garantizar en un ambiente natural de aula de clase partiendo del principio de Normalización como principal intención del proceso.

Es importante comprender los diferentes ritmos de aprendizaje que presentan los niños y las niñas dentro del aula de clase, motivándonos como docentes a propiciar herramientas pedagógicas que puedan garantizar la igualdad y el desarrollo integral de cada uno de los niños y niñas.

Actualmente el proceso lecto-escrito ha madurado con acciones que la maestra del aula desarrolla dentro del currículo adaptado donde favorece el desarrollo pedagógico del estudiante a partir de sus fortalezas.

Los procesos de desarrollo del pensamiento matemático han avanzado con relación a su edad.

Presenta cambios comportamentales ocasionales pero una vez se evidencian los corrige y normalmente no repite con frecuencia conductas no deseadas.

Elaboró:

PATRICIA PARRA CHÁVEZ

Docente de apoyo especializado inclusión

II. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL ESTUDIANTE REFERENTE

Nombre del estudiante: NICOLÁS

Edad: Ocho años

Grado: Segundo

Curso: 203

ASPECTOS A OBSERVAR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
<i>ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN</i>			
Permanece diez minutos o más atento a la actividad que se realiza		X	Si es de su interés. Es selectivo
Se distrae con facilidad	X		
Realiza varias actividades al mismo tiempo		X	
Responde oportunamente a las demandas de otros		X	
<i>PERCEPCIÓN</i>			
Ubica y dirige la mirada hacia las fuentes sonoras	X		
Discrimina colores	X		
Discrimina formas	X		
Discrimina tamaños		X	DOS CATEGORIAS
Identifica un objeto a partir de características dadas		X	Le molesta describir verbalmente
Identifica partes del cuerpo y sus funciones	X		No reconoce las funciones
<i>MEMORIA</i>			
Evoca detalles del texto o actividad desarrollada	X		
Retiene más de tres estímulos lingüísticos (eran personajes del cuento***)		X	
Evoca características de otros textos, actividades y experiencias anteriores relacionadas con la actividad	X		Con ayuda
<i>LENGUAJE</i>			
<i>COMPRESIVO (ORALIDAD)</i>			
Comprende nombres	X		
Comprende cualidades (adjetivos)	X		Algunos de su entorno

Estudio de las políticas de inclusión en el grado segundo de primaria...

Comprende acciones		X	Comunes
Sigue instrucciones simples	X		
Sigue instrucciones complejas		X	No se centra
Comprende intenciones comunicativas		X	Presenta dificultad
Da respuestas coherentes ante solicitudes o preguntas	X		Escaso lenguaje
<i>EXPRESIVO</i>			
Se entiende lo que dice		X	Presenta dificultad en lenguaje verbal
Formula puntos de vista		X	
Sus expresiones verbales son coherentes y cohesionadas		X	Ocasionalmente
Acompaña su expresión verbal con gestos, posturas y movimientos		X	Ocasionalmente
<i>MOTIVACIÓN</i>			
Se involucra en la actividad y participa		X	Se le dificulta respetar normas
Demuestra interés en la actividad propuesta	X		Selectivamente
Elude las actividades propuestas	X		Si no son de su interés
Considera que la actividad propuesta es difícil y hace comentarios sobre su dificultad		X	No quiero
<i>LECTURA</i>			
Identifica letras	X		
Decodifica palabras		X	Con dificultad en combinaciones
Decodifica oraciones		X	
Su lectura es fluida		X	Silábica
Identifica las ideas centrales de un texto		X	
<i>ESCRITURA</i>			
Escribe letras	X		
Escribe su nombre	X		
Escribe palabras	X		Con modelo
Escribe oraciones	X		
Compone un texto coherente y cohesionado	X		

Olga Patricia Saavedra

<i>ESTILO DE APRENDIZAJE</i>			
Atiende y responde mejor a estímulos visuales	X		
Atiende y responde mejor a estímulos auditivos		X	
Atiende y responde mejor a estímulos kinestésicos		X	
<i>ACTITUDES EN EL AULA</i>			
Se muestra excesivamente nervioso o inquieto	X		
Busca constantemente la aprobación del adulto	X		
Cree que obtendrá malos resultados	X		
Resuelve problemas a través de la agresión física		X	
Destruye objetos		X	
Hace pataleta para obtener respuesta del otro		X	Ocasionalmente
Hace bromas pesadas		X	
Emplea palabras soeces		X	
Interrumpe constantemente de forma impertinente a su interlocutor	X		
<i>ASPECTOS EMOCIONALES</i>			
Establece relaciones respetuosas con los demás niños, niñas y jóvenes	X		
Goza de una relación afectuosa con su profesor o profesora	X		Se muestra indiferente
Respetas las diferencias y necesidades de los compañeros		X	
Demuestra seguridad y autonomía en las actividades cotidianas		X	
Expresa sus temores, alegrías, agrados y desagradados	X		
Es solidario con los demás	X		Ocasionalmente

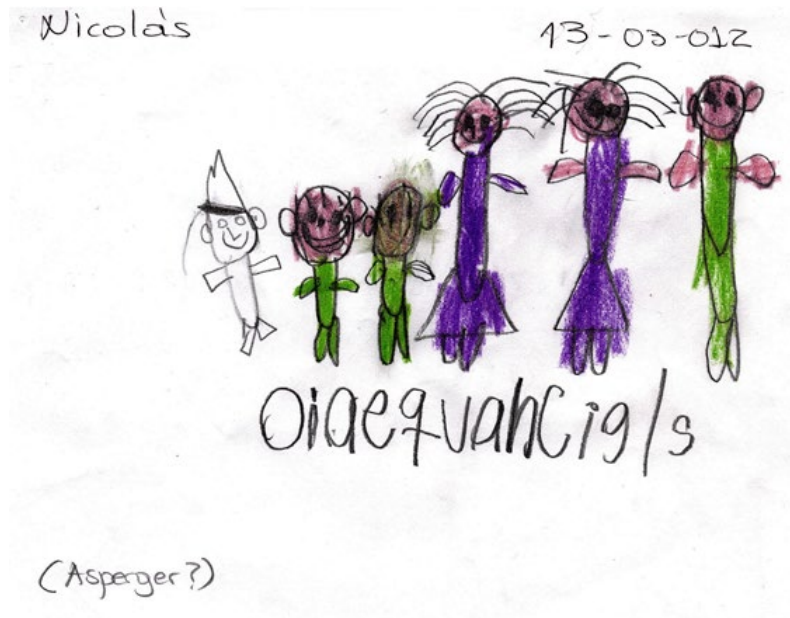
Estudio de las políticas de inclusión en el grado segundo de primaria...

Concepto: Se evidencian dificultades en las actividades y desempeño cotidiano presentando dificultad para centrar la atención en algunas actividades académicas. Aún no ha adquirido desarrollo lectoescrito esperado para su edad, sí ha desarrollado adecuado proceso en pensamiento matemático. Se le dificulta seguir normas y atiene de instrucciones en forma selectiva.

III. EVOLUCIÓN GRÁFICA DEL ESTUDIANTE REFERENTE







Nicolás
ESCUELA GENERAL GUSTAVO ROJAS PINILLA
NOMBRE PEI: "Creatividad y saber expresarse del Talento Sustentado"
LETRA PEI: "Por justicia, libertad, creatividad"

LATERALIDAD NIVEL 2

Abri 24/2013


• Pinta de rojo el caballo que está a la derecha del árbol.

ACTIVIDADES

100

SOPA DE LETRAS

- Encuentra las siguientes palabras



- feliz
- Halloween
- dulces
- monstruos
- disfraces
- fantasmas
- Espantos
- Juegos
- alegria

Nota: el primero que termine tendio un obsequio

Nicolas

Octubre / 013







IV. CONSENTIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE
ENTREVISTA PARA CADA PROFESIONAL



Consentimiento de participación – docentes voluntarios/as.

Bogotá, 8 de Julio, 2013

Yo Luz Adriana Gómez Vargas, he sido invitado(a) a participar en el estudio denominado "Estudio de las políticas de inclusión en la educación básica respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger en la institución educativa General Gustavo Rojas Pinilla I.E.D. de la localidad de Kennedy.", Este tiene como propósito comprender los significados, que para orientadores y docentes de enseñanza básica, tiene la política de inclusión en la educación respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger, en la institución educativa distrital: General Gustavo Rojas Pinilla I.E.D.

Mi participación en este estudio es absolutamente libre, voluntaria y no remunerada. Entiendo que serán realizadas y grabadas en audio las entrevistas que correspondan, y posteriormente transcritas.

Comprendo además que la información que yo entregue en la entrevista será **confidencial** y de requerirlo a la investigadora, podré revisar la transcripción de las entrevistas y los registros de audio. Tengo, además, la libertad de dejar de participar en cualquier momento de la investigación, informándolo a la investigadora responsable.

Estoy informado/a que las entrevistas podrán ser utilizadas y publicadas ya sea en informes de investigación, publicaciones o comunicaciones científicas, resguardando en todo momento mi anonimato. Con este resguardo se garantizará la modificación de mi nombre, datos personales y el de otras personas.

Asimismo, podré realizar consultas y/o acceder a los resultados de esta investigación si lo solicito a la investigadora responsable, además uno de los usos de este estudio será aportar con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas con Síndrome de Asperger.

Los datos producto de esta investigación serán puestos a disposición durante 3 años de la investigadora como respaldo de los hallazgos, acordándose con esta institución u otra que financie el proyecto, medidas para asegurar la confidencialidad de la información.

He leído y comprendo esta carta de consentimiento y estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Si tiene alguna pregunta o requerimiento puede comunicarse con la investigadora responsable Olga Patricia Saavedra, al móvil 3123185759, o al correo: olpasacuy@gmail.com, magistrante de la Universidad de Chile.


62.910.525 BTV
Firma y C.C N° Participante


Firma investigadora



Consentimiento de participación – docentes voluntarios/as.

Bogotá, 3 de Agosto, 2013

Yo, Daniel Abey Carro Parra, he sido invitado(a) a participar en el estudio denominado "Estudio de las políticas de inclusión en la educación básica respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger en la institución educativa General Gustavo Rojas Pinilla I.E.D. de la localidad de Kennedy," Este tiene como propósito comprender los significados, que para orientadores y docentes de enseñanza básica, tiene la política de inclusión en la educación respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger, en la institución educativa distrital: General Gustavo Rojas Pinilla I.E.D.

Mi participación en este estudio es absolutamente libre, voluntaria y no remunerada. Entiendo que serán realizadas y grabadas en audio las entrevistas que correspondan, y posteriormente transcritas.

Comprendo además que la información que yo entregue en la entrevista será **confidencial** y de requerirlo a la investigadora, podré revisar la transcripción de las entrevistas y los registros de audio. Tengo, además, la libertad de dejar de participar en cualquier momento de la investigación, informándolo a la investigadora responsable.


Estoy informado/a que las entrevistas podrán ser utilizadas y publicadas ya sea en informes de investigación, publicaciones o comunicaciones científicas, resguardando en todo momento mi anonimato. Con este resguardo se garantizará la modificación de mi nombre, datos personales y el de otras personas.

Asimismo, podré realizar consultas y/o acceder a los resultados de esta investigación si lo solicito a la investigadora responsable, además uno de los usos de este estudio será aportar con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas con Síndrome de Asperger.

Los datos producto de esta investigación serán puestos a disposición durante 3 años de la investigadora como respaldo de los hallazgos, acordándose con esta institución u otra que financie el proyecto, medidas para asegurar la confidencialidad de la información.

He leído y comprendo esta carta de consentimiento y estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Si tiene alguna pregunta o requerimiento puede comunicarse con la investigadora responsable Olga Patricia Saavedra, al móvil 3123185759, o al correo: olpasacuy@gmail.com, magistrante de la Universidad de Chile.


cc. 79855578 B14

Firma y C.C N° Participante



Firma investigadora

Estudio de las políticas de inclusión en el grado segundo de primaria...



Consentimiento de participación – docentes voluntarios/as.

Bogotá, 7 de OCTUBRE, 2012

Yo JOSÉ VICENTE MARTÍNEZ CORREDO, he sido invitado(a) a participar en el estudio denominado “Estudio de las políticas de inclusión en la educación básica respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger en la institución educativa General Gustavo Rojas Pinilla I.E.D. de la localidad de Kennedy”, Este tiene como propósito comprender los significados, que para orientadores y docentes de enseñanza básica, tiene la política de inclusión en la educación respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger, en la institución educativa distrital: General Gustavo Rojas Pinilla I.E.D.

Mi participación en este estudio es absolutamente libre, voluntaria y no remunerada. Entiendo que serán realizadas y grabadas en audio las entrevistas que correspondan, y posteriormente transcritas.

Comprendo además que la información que yo entregue en la entrevista será **confidencial** y de requerirlo a la investigadora, podré revisar la transcripción de las entrevistas y los registros de audio. Tengo, además, la libertad de dejar de participar en cualquier momento de la investigación, informándolo a la investigadora responsable.

Estoy informado/a que las entrevistas podrán ser utilizadas y publicadas ya sea en informes de investigación, publicaciones o comunicaciones científicas, resguardando en todo momento mi anonimato. Con este resguardo se garantizará la modificación de mi nombre, datos personales y el de otras personas.

Asimismo, podré realizar consultas y/o acceder a los resultados de esta investigación si lo solicito a la investigadora responsable, además uno de los usos de este estudio será aportar con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas con Síndrome de Asperger.

Los datos producto de esta investigación serán puestos a disposición durante 3 años de la investigadora como respaldo de los hallazgos, acordándose con esta institución u otra que financie el proyecto, medidas para asegurar la confidencialidad de la información.

He leído y comprendo esta carta de consentimiento y estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Si tiene alguna pregunta o requerimiento puede comunicarse con la investigadora responsable Olga Patricia Saavedra, al móvil 3123185759, o al correo: olpasacuy@gmail.com, magistrante de la Universidad de Chile.


ca 77 800 220 1516
Firma y C.C N° Participante


Firma investigadora



Consentimiento de participación – docentes voluntarios/as.

Bogotá, 18 de Octubre, 2013

Yo Patricia Parra Chávez, he sido invitado(a) a participar en el estudio denominado “Estudio de las políticas de inclusión en la educación básica respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger en la institución educativa General Gustavo Rojas Pinilla I.E.D. de la localidad de Kennedy,”. Este tiene como propósito comprender los significados, que para orientadores y docentes de enseñanza básica, tiene la política de inclusión en la educación respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger, en la institución educativa distrital: General Gustavo Rojas Pinilla I.E.D.

Mi participación en este estudio es absolutamente libre, voluntaria y no remunerada. Entiendo que serán realizadas y grabadas en audio las entrevistas que correspondan, y posteriormente transcritas.

Comprendo además que la información que yo entregue en la entrevista será **confidencial** y de requerirlo a la investigadora, podré revisar la transcripción de las entrevistas y los registros de audio. Tengo, además, la libertad de dejar de participar en cualquier momento de la investigación, informándolo a la investigadora responsable.

Estoy informado/a que las entrevistas podrán ser utilizadas y publicadas ya sea en informes de investigación, publicaciones o comunicaciones científicas, resguardando en todo momento mi anonimato. Con este resguardo se garantizará la modificación de mi nombre, datos personales y el de otras personas.

Asimismo, podré realizar consultas y/o acceder a los resultados de esta investigación si lo solicito a la investigadora responsable, además uno de los usos de este estudio será aportar con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas con Síndrome de Asperger.

Los datos producto de esta investigación serán puestos a disposición durante 3 años de la investigadora como respaldo de los hallazgos, acordándose con esta institución u otra que financie el proyecto, medidas para asegurar la confidencialidad de la información.

He leído y comprendo esta carta de consentimiento y estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Si tiene alguna pregunta o requerimiento puede comunicarse con la investigadora responsable Olga Patricia Saavedra, al móvil 3123185759, o al correo: olpasacuy@gmail.com, magistrante de la Universidad de Chile.

Firma y C.C N° Participante

Firma investigadora

Estudio de las políticas de inclusión en el grado segundo de primaria...



Consentimiento de participación – docentes voluntarios/as.

Bogotá, 19 de Octubre, 2013

Yo Francini Ojando Salazar, he sido invitado(a) a participar en el estudio denominado "Estudio de las políticas de inclusión en la educación básica respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger en la institución educativa General Gustavo Rojas Pinilla I.E.D. de la localidad de Kennedy.", Este tiene como propósito comprender los significados, que para orientadores y docentes de enseñanza básica, tiene la política de inclusión en la educación respecto de la población de niños y niñas con síndrome de asperger, en la institución educativa distrital: General Gustavo Rojas Pinilla I.E.D.

Mi participación en este estudio es absolutamente libre, voluntaria y no remunerada. Entiendo que serán realizadas y grabadas en audio las entrevistas que correspondan, y posteriormente transcritas.

Comprendo además que la información que yo entregue en la entrevista será **confidencial** y de requerirlo a la investigadora, podré revisar la transcripción de las entrevistas y los registros de audio. Tengo, además, la libertad de dejar de participar en cualquier momento de la investigación, informándolo a la investigadora responsable.

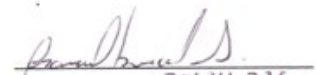
Estoy informado/a que las entrevistas podrán ser utilizadas y publicadas ya sea en informes de investigación, publicaciones o comunicaciones científicas, resguardando en todo momento mi anonimato. Con este resguardo se garantizará la modificación de mi nombre, datos personales y el de otras personas.

Asimismo, podré realizar consultas y/o acceder a los resultados de esta investigación si lo solicito a la investigadora responsable, además uno de los usos de este estudio será aportar con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas con Síndrome de Asperger.

Los datos producto de esta investigación serán puestos a disposición durante 3 años de la investigadora como respaldo de los hallazgos, acordándose con esta institución u otra que financie el proyecto, medidas para asegurar la confidencialidad de la información.

He leído y comprendo esta carta de consentimiento y estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Si tiene alguna pregunta o requerimiento puede comunicarse con la investigadora responsable Olga Patricia Saavedra, al móvil 3123185759, o al correo: olpasacuv@gmail.com, magistrante de la Universidad de Chile.


30° 311- 736
Firma y C.C N° Participante


Firma investigadora

V. Enrevistas

• *Entrevista 1 (docente directora del grupo) (D1)*

1. Adriana, Buenos días...vamos a iniciar esta entrevista para hablar acerca de
2. las políticas públicas de inclusión, que es uno de los programas bandera de los
3. últimos años en la educación. Me gustaría que te presentaras, que nos contaras
4. como ha sido tu recorrido desde tu comienzo, tus experiencias más llamativas en
5. el camino...en fin y ahí iremos desarrollando el proceso.
6. A—Mi nombre es Luz Adriana Gómez Vargas y soy licenciada en educación con
7. un énfasis en educación especial de la Universidad Pedagógica. Dentro de la
8. carrera ellos nos dan como un estudio de todas las discapacidades y la
9. excepcionalidad. Ahí una coge una línea con la cual pues tenga más
10. afin...entonces yo trabajé con la línea discapacidad cognitiva y excepcionalidad.
11. Llevo trabajando ya seis años con la SED, hice un trabajo muy bonito en el Colegio
12. Morisco, que ellos trabajan con niños con excepcionalidad, allá coordinaba el
13. programa de inclusión.
14. I—A qué se llama excepcionalidad?
15. A—A los chicos que tienen un coeficiente o un talento excepcional o sea que
16. tienen capacidades excepcionales.
17. I—Aaaah por encima
18. A—Ajá por encima de lo normal. En cualquiera de las áreas pues que nosotros
19. trabajamos. Y, ya llevo un año larguito trabajando en el Colegio General Gustavo
20. Rojas Pinilla, que también tiene un proceso de inclusión con niños con dificultad
21. cognitiva.
22. I—Bueno...Hasta dónde has estado compartiendo y has conocido el PEI
23. (Proyecto Educativo Institucional) del Colegio, de pronto que nos puedes contar
24. respecto a lo que incluye el colegio?
25. A—Bueno, bajo la experiencia que tengo en la institución se que ellos tienen este
26. proceso ya varios añitos, pero sobre todo en la parte de la jornada de la mañana,
27. en este momento en la jornada de la tarde y pues yo hago parte de la jornada de
28. la tarde se está comenzando a crear pues como tal ese proceso de inclusión en el
29. cual pues ya tenemos pues un gran avance y es que se tiene la maestra de
30. apoyo, que es importante para este proceso y lo dice muy bien la política pública,
31. que es importante que esta persona esté para guiar todos los procesos que
32. nosotros llevamos a cabo en el aula. Entonces creo que eso es importante, es
33. algo que ha ganado el colegio y que está mirando cómo se adapta todo a pues a
34. lo que se proyecta en la institución al PEI, si.. y pues al ritmo de aprendizaje de
35. los estudiantes. Se ha hecho un primer, digamos que reuniones con los docentes
36. en donde se les da a conocer realmente qué es ese proceso de inclusión. Hasta
37. ahí digamos pues que se ha manejado el proceso como tal en la institución
38. aunque ya se tienen chicos con este proceso o sea que ya están incluidos en la
39. institución.
40. I—Y chicos con el proceso de inclusión en qué aspectos, digamos cuales han
41. sido como los casos más conocidos?
42. A—Pues hay dos tipos, hay unos chicos que ya tienen un proceso o sea que ya

43. están como los chicos de inclusión porque ya están diagnosticados.
44. I—Y qué diagnósticos son como los más frecuentes en ese caso?
45. A—Discapacidad cognitiva, hay autismo, eeh y bueno dentro de la discapacidad
46. cognitiva entra el síndrome de Down, hay un chico con síndrome de Down, y
47. también tengo entendido que hay unos chicos que tienen problemas auditivos,
48. esos son. Pero también pues tenemos una serie de estudiantes que tienen
49. realmente un muy bajo proceso de aprendizaje pero que no han sido
50. diagnosticados hasta el momento sino es el trabajo que se está llevando a cabo
51. tanto los docentes de aula como pues la educadora especial que tiene la
52. institución.
53. I—Que es la maestra de apoyo.
54. A—La maestra de apoyo, sí.
55. I—Ya. Digamos que con respecto a lo que tú conoces de inclusión que nos
56. podrías contar con respecto a lo que ha sido el proceso histórico de lo que se ha
57. entendido por inclusión?
58. A—Pues eso viene, o pues lo que yo sé de lo poco que se eeeh... primero se
59. habló pues de unas aulas especiales, de un proceso de integración que fue como
60. ya cuando se hizo visible todas estas personas que tenían eeh, digamos algo que
61. no entraba dentro de lo normal, si? Ahorita pues eso... digamos como ese
62. concepto ha cambiado muchísimo, pero entonces en un principio pues era eso se
63. tenía un concepto de que era la persona diferente, si? Eeh en cuanto educación
64. pues se crearon aulas especiales, en donde se tenían, específicamente a estos
65. estudiantes ya después se hizo un proceso de integración, eeeh este proceso de
66. integración era que el chico entraba al colegio pero era en un aula especial, si?
67. En donde trabajaba solo con chicos que tenían digamos la misma
68. singularidad por decirlo así.
69. I—O sea esa integración era entre comillas.
70. A—Entre comillas, exacto. Si porque pues digamos estaban los chicos que
71. ellos llamaban normales en sus aulas normales y los chicos que tenían
72. discapacidad en aulas para personas con discapacidad. Ese fue el proceso de
73. integración se dio cuenta que eso era discriminatorio totalmente y ya pues
74. digamos que se empezó a mirar, se le dieron más oportunidades se ve la
75. discapacidad no tanto como el cuento de que se sale de lo normal, sino como una
76. condición. Entonces ya es una condición, si? Una condición en dónde la persona
77. tiene digamos un proceso diferente para aprender, si?, que tiene
78. un proceso diferente para sentir, para comprender las cosas y eso es lo que ha
79. hecho que el proceso de inclusión o lo que quiere el proceso de inclusión. El
80. proceso de inclusión lo que dice es que nosotros debemos partir de las
81. diferencias que cada uno tenemos, que todos nosotros tenemos. Digamos yo soy
82. diferente ..por ejemplo a ti... si?
83. I—Claro.
84. A—Y en eso. Ese es el proceso de exclusión. El proceso de inclusión no
85. solamente es con los chicos de discapacidad sino también todos los chicos que
86. vienen con desplazamiento, con los chicos que tiene problemas a nivel
87. familiar, si? Ese es el proceso de inclusión, es mirar desde cómo soy yo como
88. persona y como me incluyo en mi salón. Desde esa particularidad que tengo.

89. I—Tu como protagonista, porque en últimas venimos siendo protagonistas
90. quienes estamos al frente de esos procesos, además de resaltar el seguimiento
91. que hacemos a los estudiantes, Cómo te sientes desarrollando ese proceso de
92. inclusión?
93. A— (Hay un suspiro)—Pues digamos que ese es un sentimiento ambivalente. Por
94. un lado soy feliz porque estoy trabajando para lo que yo me preparé si?, porque
95. creo que tengo herramientas que me dio todo ese proceso de formación que tuve
96. y que las estoy poniendo, digamos ahí en juego y me han funcionado; pero a
97. veces también me siento frustrada en el momento en que eh, digamos que no
98. se tienen a veces los apoyos, falta digamos materiales, faltan cosas que a una a
99. veces se le sale de las manos y también que a veces son muchos estudiantes
100. que uno quisiese tener, digamos más espacio pero el espacio es muy reducido
101. por tantas eeh actividades que ya demanda la institución como tal, si?.
102. I—Qué tipos de apoyos sientes que faltan?
103. A—Pues mira eeh, yo digo tengo herramientas, puedo manejar cosas, pero
104. digamos, dentro del trabajo que yo realicé, siento que soy muy buena...si? Para
105. trabajar con las personas con discapacidad cognitiva o con excepcionalidad. En
106. mi caso tengo un chico con autismo, entonceees, eeh...
107. I—Con síndrome de Asperger, no?
108. A—Síndrome de Asperger, si. Entonces él tiene síndrome de Asperger y a
109. veces si se me hace complicado el poder manejar eeh digamos en cierta
110. manera algunos comportamientos que él tiene frente a sus compañeros, frente a
111. las situaciones de clases que a veces se incomoda, si? Y entonces digamos
112. que se desestabiliza un poco eeh, no la normatividad de la clase sino el
113. desarrollo como tal de la clase, entonces ahí yo siento que si me faltan, digamos
114. a veces ese es nivel de apoyo para poder manejar ese tipo de actitudes que
115. tiene el chico, de las actitudes que toman los compañeros y obvio también la
116. actitud que yo tomo como docente, eeh como lo dije anteriormente está
117. empezando ese proceso en el colegio en la jornada de la tarde y digamos que
118. también la maestra de apoyo en eso también...ahí, nos toca como organizarnos
119. para que también que ella cree estrategias con uno, si? Y podamos trabajar en,
120. pues digamos las dos en concordancia para este caso específico.
121. I—Qué sabes tú de ese síndrome de Asperger, qué es esa cosa? Que hablas
122. de autismos...
123. A—Bueno, dentro de lo que sé es que es un tipo de autismo eeh, sé que es
124. uno de los más funcionales, no tiene problemas a nivel cognitivo, pero digamos
125. que si eeh se guían como por unas áreas específicas, si? Tienen complicación
126. si para seguir algunas normas eeh para llevar a cabo algunas actividades, se
127. desestabilizan fácilmente, son personas que se desestabilizan fácilmente...
128. I—Por qué crees que eso pueda suceder?
129. A—Eeh pues por la condición que ellos tienen, digamos que en cierta manera,
130. no sé como describírtelo, es como si estuvieran encapsulados en momentos,
131. porque no es siempre...en sus cosas, y cuando tu llegas y le interrumpes algo,
132. es como si fuera un choque para él, si? Entonces creo que por eso se da. O
133. digamos cuando ellos, eeh o pues bajo la experiencia que he tenido con este
134. chico eeh él se desestabiliza cuando pasa algo que lo saca de lo que él

135. generalmente hace, entonces creo que por eso es que se desestabiliza.
136. I—Ya. Cuál digamos cuando tú te refieres a herramientas, te escuchaba decir:
137. “Tengo todas las herramientas”, que tipo de herramientas crees que son las
138. claves para atender este tipo de casos?
139. A—Específicamente síndrome de Asperger...
140. I—por ejemplo...
141. A—Bueno, herramientas pues obvio tengo toda la parte, pues pedagógica, el
142. conocimiento de las áreas que doy, eeh no solamente en el papel de docente
143. sino pues uno sabe que la educación no es solamente es ir y enseñarles
144. matemáticas, español, ciencias...sino también es el proceso ético de valores,
145. entonces creo que tengo todas esas herramientas. Aparte si tengo unas
146. didácticas, que pues me han funcionado, digamos que en el aula, lo que yo te
147. decía el trabajar con chicos ya en el proceso de inclusión amerita que tu tengas
148. en cierta manera un dominio diferente de la clase ,si? Porque no todos los
149. chicos te están entendiendo de la misma manera. Entonces creo que esas
150. herramientas las tengo de cómo le puedo llegar a los estudiantes dentro de las
151. diferentes didácticas que manejo con ellos. El lenguaje es muy importante eh
152. me he dado cuenta sobre todo con Nicolás, que es mi chico que tiene síndrome
153. de Asperger, el lenguaje con él como debe ser, la postura con él, si? Entonces
154. ese tipo de herramientas son las que yo creo que pues que tengo y manejo.
155. I—De todas esas herramientas que has aplicado, digamos que cuáles crees tú
156. que serían como las más significativas por ejemplo en la parte metodológica,
157. que sientes que le llegan mucho, que él responde positivamente, por ejemplo?
158. A—Bueno, ahí lo que te decía hace un momento, en la parte del lenguaje...con
159. él tengo que ser muy clara , hablarle directamente, por ejemplo yo me he dado
160. cuenta , tengo que hablarle fijo (ella me mira a los ojos) si? cuando yo hago la
161. explicación de un tema lo hago a nivel general, pongo un trabajo y me... o sea
162. ahí si me pongo específicamente con NICOLÁS, para poderle hablar a él y para
163. que él me entienda, pero tiene que ser fijo y tengo primero que llamarle la
164. atención, pues para que realmente me ponga cuidado.
165. I—Cuál es la manera clave de capturar su atención?
166. A—Pues con él me ha tocado... he tenido dos procesos con él. Una eh para
167. que él me capte a nivel cognitivo y todos los procesos que se manejan en el
168. aula a nivel pues ya educativo y de las áreas básicas...de todas las áreas,
169. perdón, eeh nos toca muy personalizado... si? Es personalizado yo lo tomo a
170. él en mi escritorio o voy al puesto donde él está para poderle explicar y digamos
171. él hace un trabajo, me lo muestra, si yo veo que tiene alguna duda, nuevamente
172. explico para que él realice las cosas. Lo otro también es que he tenido
173. que... porque tendió a pegarse mucho, y entonces ya no quería compartir con
174. sus compañeros...
175. I—Qué quieres decir con pegarse?
176. A—Apegarse, o sea digamos se está solamente...con la que socializa
177. prácticamente en el aula es conmigo., si?
178. I—Aaah o sea afectivamente.
179. A—Afectivamente, entonces digamos que por ese proceso... o sea él al ver que
180. yo estaba muy pendiente de él de que en cierta manera ellos se dan cuenta y

181. no solamente NICOLÁS sino el resto de los estudiantes se dan cuenta que ella
182. nos explica a todos, pero con ciertos chicos es como diferente, si? Entonces él
183. a eso, pues él se fijó en eso entonces es muy apegado, supremamente
184. apegado a mí. Entonces ya por ejemplo las horas del descanso las pasaba
185. conmigo, si yo me le volaba él me encuentra donde esté, si? Entonces ese tipo
186. de cosas eeeh también me tocó empezar a mirar, y ahorita estoy con una
187. estrategia y es que le tengo un monitor, un mismo compañero del curso...
188. I—Lo que llamaríamos padrino?
189. A—Eeexacto. Que tiene ahí... entonces él (el padrino) me colabora, obvio yo le
190. doy la explicación y todo, pero yo le digo no, ve y le dices a tu
191. compañero, dónde está tu monitor? Entonces ya como que él reacciona y dice
192. si, si, voy a dejarla, voy a dejarla... para que él pueda socializar con los otros
193. niños para que él también se dé cuenta que los otros niños también le pueden
194. ayudar... sobre todo es para eso. En las horas del descanso ya le... pues
195. estamos trabajando eso de que él por ejemplo esté con otros niños les pongo
196. para que hagan diferentes juegos, y cuando ya esté distraído pues me le voy
197. volando, porque si siento que es importante que él conviva con sus
198. compañeros... para él es muy importante!!
199. I—Interactuar.
200. A—Interactuar, si. Además que tiene un problema de lenguaje...
201. I—Qué tipo de problema?
202. A—No vocaliza bien, hay cosas que no se le entienden, entonces para eso si,
203. digamos que cuando él está con chicos de sus pares pues eso le puede ayudar
204. muchísimo. Más porque ellos hablan y hablan y hablan... pues él estando
205. conmigo pues obvio también hablamos pero no es lo mismo que él interactúe
206. con sus pares, entonces para eso también es muy importante.
207. I—Tu has tenido más chicos con Asperger?
208. A—Noo, es la primera vez.
209. I—Es tu primera vez?
210. A—Es mi primera vez.
211. I—Interesante. De cuando tu conociste a Nicolás hasta ahora qué podrías
212. contarme de su proceso, de pronto cosas que hayan cambiado...en fin...Cómo
213. era y cómo es él?
214. A—Pues mira yo estoy muy contenta, la verdad. Eeeh cuando yo llegué al
215. colegio, hace un año, él estaba en primero, en este momento pues está en
216. segundo de primaria. Estaba en primero, venía como un chico de repitencia...
217. I—Todo el tiempo lo has tenido tu...
218. A—Eeeh desde el año pasado si.
219. I—Qué bien!!
220. A--Si desde el año pasado lo tengo. Entonces él venía de repitencia porque no,
221. pues digamos la profesora ahí en el observador...pues yo leía, que no había
222. captado los procesos lecto escritores ni lo lógico-matemático. Eh cuando yo
223. llegué la verdad, te voy a ser muy sincera, quedé muy impresionada, eh dije
224. yo no sé si voy a ser capaz, (ella sonrío) porque si lo vi como el chico más difícil
225. del curso. Cuando yo llegué él gritaba, era desesperado, había otro chico que lo
226. molestaba muchísimo...entonces le cogía el cabello y le hacía así (ella mueve

227. sus manos indicando que le revolvían el cabello) entonces ahí mismo gritaba
228. duríisimo, eh si alguien le quitaba un lápiz, gritabaaa, eh, si digamos a
229. veces pues tu sabes que a uno, y más trabajando con niños... y otra desventaja
230. que tuve es que no los tuve al principio del año... yo llegué en el mes de marzo y
231. ellos hasta el momento no habían tenido un profesor fijo sino unas horas un
232. profesor, otras horas otro o un día sin profesor, entonces pues realmente a nivel
233. de comportamiento estaban terrible. Eso a veces yo alzaba la voz, se
234. desesperaba con mi voz, no le gustaba salir, cuando tenían la clase de
235. educación física o de tecnología, que nosotros tenemos ahí los maestros de
236. apoyo... no salía, entonces se metía debajo del puesto... o sea con él
237. fue, entonces empezamos. Yo empecé a hablarle... NICOLÁS no se que...ya
238. después no se, lo que te digo, porque al principio si me desesperaba, siendo
239. muy sincera me desesperaba. Entonces, digamos que yo empezaba, bueno
240. NICOLÁS ya te callas, te callas y él más gritaba, entonces ya llegué un momento
241. en que le dije yo no. Y, empecé a fijar mirada, con él me funcionó mucho lo de
242. fijar mirada, entonces cuando yo ya fijaba mirada, entonces él como que me
243. hacia el vacío y miraba hacia arriba y yo le decía no, me miras, mírame a mis
244. ojos y le hacía con el dedo (ella señala al frente de sus ojos) que me mirara mis
245. ojos, que los ojos de él tenían que estar mirando mis ojos, y empezamos así
246. como ese vínculo de comunicación.
247. I—El contacto visual, fue la clave ahí.
248. A—Exacto. Entonces ahí ya empezamos, yo le hablaba y le decía: “No quiero
249. que grites”, si gritas te sales del salón. En el salón no gritamos” y, empezamos
250. así eh empecé a mirar la parte cognitiva, si? Y, tengo una gran sorpresa y es
251. que la parte matemática es muy bueno. Es excelente!! o sea como hace los
252. cálculos no sé porque muchas veces lo he visto y digamos ahorita que estamos
253. con sumas, restas llevando y ahorita empezamos multiplicación... eh hace
254. unas cuentas que uno no le entiende pero siempre llega al resultado. O sea es
255. muy bueno. En la parte de ciencias es excelente también...o sea él lee todo lo
256. de los animales, entiende todo el proceso de que nacen, crecen se reproducen,
257. si? Eso lo entiende muy bien. Tenemos un poco de vacíos si, en la parte lecto
258. escritora; eso si se le ha dificultado mucho y pues yo siento que también ha sido
259. un poco por lo que él todavía no vocaliza bien, él todavía pues hay palabras o
260. hay momentos en que él le habla a uno y uno no entiende realmente que es lo
261. que está diciendo porque habla muy rápido, no vocaliza, no... entonces en eso
262. si hemos tenido dificultades aunque el año pasado no tenía ni idea de lo que era
263. una vocal, no sabía una consonante. Con él empecé, nosotros empezamos con
264. el proceso lecto-escritor silábico, con él me ha funcionado es el silábico y en
265. este momento pues ya está reconociendo, digamos que ma, pa,...si? O sea no
266. completa palabras pero ya reconoce que pues yo siento que ha sido un buen
267. logro. Además de eso si tengo la fortuna de que tiene unos papás muy
268. comprometidos y con ellos me he apoyado mucho. Son papás que si yo les digo
269. mire necesito que me le hagan un tablero de comunicación, me lo hacen. El año
270. pasado trabajamos con fichas, trabajamos con logos de figuras, entonces esos
271. papás me colaboran muchísimo. Están muy pendientes en el proceso, entonces
272. por eso siento que también hemos visto los avances que ha tenido NICOLÁS.

273. I—Ahora que nombras los papitos, qué ilustración han recibido ellos frente a lo
274. que es el síndrome de Asperger?
275. A—Bueno a él lo diagnosticaron hasta el año pasado. Eh cuando yo llegué a
276. la institución, estaba recién el diagnóstico y pues obvio esto fue un golpe
277. durísimo para la familia, si? Porque pues ellos tienen unas chicas, son una
278. familia que está conformada por tres hijos, papá y mamá eeeh la chica pues ya
279. la grandecita ya se graduó de bachiller, viene NICOLÁS y viene otro niño que es
280. más pequeño. Entonces el golpe para ellos fue pues muy duro, anímico fue muy
281. duro, a nivel anímico ellos no entendían, no comprendían hasta este momento
282. es que están digamos como...
283. I—Ya lo han asimilado mejor?
284. A—Si, si, si, si, aunque él tiene digamos lo que yo te decía se desestabiliza muy
285. rápido. En vacaciones la mamá pues me comentaba que gritaba mucho, que ya
286. quería estar en el colegio que preguntaba mucho por su profesora, que dónde
287. está su profesora; entonces pues yo con ellos tengo pues contacto porque a
288. veces cuando él se pone pues digamos así muy, muy mal a nivel digamos de
289. comportamiento pues ellos me llaman, me lo pasan al teléfono para que digamos
290. pues se calme un poco.
291. I—O sea se crean una cierta dependencia, se podría decir?
292. A—Si,
293. I—Emocional.
294. A—Exacto. Lo que pasa es que como él está tanto tiempo, lo que yo te digo, él
295. muy mecánico. Entonces él se levanta, desayuna, hace tareas, se viene al
296. colegio, está con la profe, todo el tiempo estudia, después se va en la ruta...si?
297. Él es muy mecánico en eso. Por ejemplo en estos tiempos de vacaciones para él
298. es duro...si? Porque todavía no comprende o nooo digamos él todavía dentro
299. de esa misma mecánica que maneja es como se le desestabiliza todo su
300. horario. Entonces, pues la familia, ellos han estado investigando, ellos pues
301. saben qué es el síndrome de Asperger, saben pues eeeh digamos lo básico, en
302. cierta manera, ahorita están es como en ese dilema y en ese choque dentro de
303. la parte ya médica. Porque pues obvio el niño lo estaba viendo un psiquiatra,
304. si no estoy mal, si? Eh y estaban en el dilema de: lo medicamos, no lo
305. medicamos. Eh tomaron la decisión de que no lo medicaban porque pues si
306. estuvo un tiempo medicado el año pasado y pues realmente el cambio fue
307. brutal.
308. I—Qué tipo de medicamento?
309. A—La verdad no lo recuerdo,
310. I—No? No lo recuerdas?
311. A—No, no lo recuerdo. Entonces pues ya cuando vieron pues digamos como lo
312. que le produjo el medicamento pues si fue angustiante tanto para ellos como
313. para mí, porque pues después de tener un chico que era activo, que gritaba, que
314. hacía...tenerlo ahí dormido pues, fue y realmente vimos que en ese momento
315. si como que bajo también ese proceso académico que pues que ya estábamos
316. manejando.
317. I—O sea que pueda que el medicamento le estimule, o mejor lo aquiete pero le
318. baja el estímulo de conocimiento o de...

319. A—De estar receptivo al conocimiento.
320. I—Bueno y digamos que hasta ahora hemos hablado del chico, de la familia, de
321. ti, del proceso que se ha llevado en esas tres partes, digámoslo así, qué hay de
322. los otros compañeros, qué puedes decir respecto a los maestros de apoyo,
323. cómo has visto esa actividad del chico qué dice el niño al respecto? Si habla de
324. eso, sino habla?
325. A—Bueno. Eh, él conoce obvio a la profesora, la maestra de apoyo, pues él
326. ha tenido trabajo con ella...
327. I—PATRICIA.
328. A—Si. Con PATRICIA eh él es feliz cuando va donde PATRICIA porque él dice que
329. PATRICIA lo pone a jugar (la maestra sonrío), entonces eh, pues no ha
330. tenido digamos mucho contacto con otros docentes, eh porque, porque
331. pues nosotros hasta cuarto de primaria en la institución se trabaja como,
332. se trabaja como... el único, pues el director de grupo es quien dicta
333. prácticamente todas las materias exceptuando tecnología y educación física.
334. Entonces eeeh pues digamos que con ellos he hablado, muchas
335. veces...muchas veces pues con ellos no tiene el mismo comportamiento que
336. conmigo, entonces pues a ver...
337. I—Claro tiene que notarse, algo diferente tiene que pasar allá.
338. A—Entonces, digamos con el profesor de educación física, ahí él se
339. desestabiliza mucho, no le hace caso, eeeh él tiene sonidos estereotipados...en
340. momentos tiene sonidos estereotipados...
341. I—A qué se llama, qué son sonidos estereotipados?
342. A—Pues digamos que él produce un sonido, entonces él empieza:
343. “mmmmm” y si uno no se lo para...llega un momento en que ya esta:
344. “mmmmm” tiene también muuuy con ese sonido tiene un movimiento de
345. estar eh, columbiando con el pupitre, si?
346. I—Se lo une al cuerpo, pues..
347. A—Exacto, entonces a él eso hay queee, pues digamos cuando está conmigo
348. yo no...le digo: Nooo Nicolás, ojo que no tienes porque hacer esos sonidos,
349. silencio.Entonces él se queda callado y dice: “si, si, si, si”. Si él entiende muy
350. bien. O sea él, pero digamos que con el profesor de educación física lo que yo
351. he podido percibir es que él nooo...o sea mientras están en trabajo en aula
352. nooo, nooo, digamos no funciona como funciona conmigo, por decirlo así. Ya en
353. la parte ya deportiva él si ya él, a él le gusta jugar, obvio es un niño y a él le
354. encanta jugar y lo hace. Otra cosa con el profesor de tecnología, él es
355. apasionado a los computadores, queee pues esa es una herramienta que
356. también estamos trabajando ahorita con casa para mirar el proceso lecto-
357. escritor. A él le encantan los computadores y es impresionante porque él no te
358. escribe mamá, pero si escribe las páginas a las cuales quiere entrar, si?
359. I—Vea pues.
360. A—Entonces, es algo que hemos estado trabajando también con el profesor de
361. tecnología, y mirar, eeeh como, pues como podemos aprovechar esa
362. herramienta, lo mismo con los padres de familia. Y en cuanto a los otros
363. profesores, los otros compañeros, ahí digamos que hay como de todo, hay
364. profesores que obvio lo tienen estereotipado: “ay ese es el niño que se

365. porta mal”, “aay nooo terrible, a mi eso sino me gustaríiiiia!”, eehh,”eso como
366. sufrieron fulanita, sutanita, que lo tuvo en preescolar, en primero”, porque pues
367. él era repitente el año pasado, “no eso sufrió mucho”, hay otros que pues le
368. tienen paciencia que los conoce ya, si? Y él, él es un niño que es muy cariñoso
369. con los adultos y entonces en cuanto a eso eehh pues es bueno cuando uno
370. conoce los otros profesores porque pues realmente se dan cuenta pues esas
371. cualidades también que tiene que son muchíisiiiiimas.
372. I—Si claro!! En lo que te he escuchado es que tu mejor estrategia ha sido
373. identificar los puntos de fortaleza que tiene el chico, y agarrarte de ahí para
374. empezar a hacerle procesos en pro de que su conocimiento vaya en progreso.
375. A—Si. Digamos que eso también es un poco lo que habla la política de
376. inclusión. Si? Es mirar no irnos por las dificultades que tenemos los seres
377. humanos sino pues por esas cualidades y esos beneficios, eh perdón
378. beneficios no sino esas cualidades y esos...aay se me fue la paloma...
379. I—Los talentos.
380. A—Ese talento, exacto, si? Digamos cuando yo trabajaba con excepcionalidad,
381. eh había una discusión muy rica y yo les decía pero es que uno cuando habla
382. de excepcionalidad o de talento, también lo puede hablar desde la discapacidad,
383. si? Talento no solamente es el que tiene un coeficiente intelectual sobre 60 si?
384. Que tenga 70 no se que, si? Sino también dentro de una persona con
385. discapacidad se puede hablar de un talento. Entonces él también tiene muchos
386. talentos y yo trabajo si realmente desde lo que él...y de lo que le gusta. A él por
387. ejemplo le encantan las películas. Entonces yo le he dicho, eehh en la
388. película, porque ahorita pues está de...o estaba de moda porque iba a salir la
389. de *Monster University*, si? Entonces: Cómo se llama?, ah eh el Súlvian, si? Y
390. Súlvian con qué es?, ee ese de sapo, muuy bien, si? Entonces ese tipo de
391. cosas lo hago mucho con él para que me identifique y para que él relacione las
392. cosas. Entonces eso me ha servido. Y lo que tú dices es muy cierto o sea yo
393. trabajo desde lo que, desde las fortalezas que él tiene.
394. I—Genial! Y bueno, muy rico todo el seguimiento y la estimulación que le das al
395. chico y al momento de la parte engorrosa que no nos gusta a la mayoría y es
396. darle un valor; cómo lo desarrollas?
397. A—Hay si tenemos dificultad. La verdad por que eeh, como te dije la
398. institución está empezando ese proceso, nosotros no tenemos adaptación
399. curricular como tal en este momento; nosotros en el sistema de evaluación
400. tampoco está adaptado a las necesidades de esos estudiantes y entonces
401. como tal nos toca hacer una evaluación eh a nivel pues normal. Como la que
402. se maneja ahí. En eso si hemos tenido dificultad sobre todo pues obvio que tu
403. sabes el proceso que tiene el chico y con eso también calificas, si? Pero
404. nosotros también nos tenemos que basar en evaluaciones que nos han pedido
405. eh digamos eehh, circulares que nos manda diciendo que ustedes tienen
406. que mirar, hacer las pruebas tipo icfes, si? Entonces en este tipo de pruebas ahí
407. si se le dificulta mucho. Y a veces él generalmente en todo lo que son las
408. evaluaciones, él pues se complica mucho, no sé, se distrae, puede ser ooo
409. porque él a veces si tiene el conocimiento, pero digamos que uno le lee porque
410. pues a él si me toca leerle las evaluaciones, pero entonces él dice: “Si, esta”, o

411. sea como que dice cualquier respuesta y no se concentra totalmente, entonces
412. digamos que en eso si tiene pues bajo desempeños, si? Eh en la parte de
413. lecto-escritura, vuelvo a insistir, hemos tenido muchíisima dificultad, entonces
414. como no se tiene una adaptación, si? Como no se tiene digamos un...algo que
415. yo diga mire él me llega hasta esto. Estos son los mínimos para él, obvio que
416. pues como está a nivel general pues él no cumple esos parámetros. Entonces
417. pues hay materias que si, digamos tiene pérdidas, no todas porque tú sabes que
418. uno como docente valora, todo es un proceso, no? Es un proceso y pues uno
419. valora las diferentes cosas que el chico hace, pero en cosas si, digamos a nivel
420. ya...como tal formal...si, si hay una desventaja.
421. I—Esto sería referido a la forma como se ha instituido dentro del Sistema de
422. Evaluación Gustavista –SEG–, eh la forma de evaluar, pero digamos que
423. teniendo en cuenta tu trayectoria, los conocimientos que tiene como maestra de
424. educadora especial, cuál crees que sería la manera ideal de evaluarlo, que es
425. más efectiva para él, según sus características?
426. A—Pues mira, eso también va, esas son las adaptaciones de las que yo te
427. hablo si? A él no hay que hacerle adaptaciones en todas las áreas, porque lo
428. que yo te decía...o sea él tiene en ciencias, matemáticas, él hace sus procesos
429. y los hace común y corriente y los hace como todos los niños o sea no tiene
430. ningún problema, es más hay chicos que tienen ese proceso antes por debajo
431. de lo que él hace. Ahí tocaría si mirar es una estrategia para... evaluativa y para
432. digamos hacer esa adaptación en la parte lecto-escritora en el proceso de
433. inglés porque pues si no tiene ni siquiera la parte digamos del español pues en
434. inglés mucho menos, si? Entonces yo partiría es de eso. Esas dos materias, de
435. mirar las cosas que o sea yo pienso que ahí toca es empezar es a mirar tanto las
436. fortalezas que él tiene como también las debilidades. Uno también tiene que
437. partir de eso para poderle exigir.
438. I—Si. Entre otras las debilidades tienen una función fundamental y es agarrarlas
439. para ver mirar que correctivos aplicar.
440. A—Exacto, lo que yo te digo para exigirle. Entonces pienso que esa sería el
441. proceso que se debe seguir con NICOLÁS.
442. I—Con respecto a...digamos, imagino que llegando el niño tenía equis
443. comportamiento con su entorno y en la medida que ha pasado el tiempo debe
444. haberse visto cierto cambio de actitud en lo que ha sido su desarrollo. Qué es lo
445. más significativo que tú has visto?
446. A—Eh, pues a nivel de comportamiento el que él se haya adaptado no en un
447. 100% pero que si se haya adaptado a las normas que establecimos en el aula,
448. si? Que se establecieron, o que establecimos entre todos. Entre los niños y pues
449. yo como docente, eeh lo que yo te decía él tenía unos comportamientos, él
450. gritaba, él se desestabilizaba, eso ya, eso digamos que ya, ya pasamos esa
451. hoja.
452. I—Ya es historia.
453. A—Ya es historia, porque ya no...ya no, muy raro que él grite pues...debe ser
454. algo que ya le hizo alguien...para que él tome esas actitudes. Entonces en eso
455. ha sido muy bueno. Otra cosa que también ha sido excelente con él eeh era
456. que cuando él se desestabilizaba o se ponía muy mal, se salía del salón y se

457. iba, entonces pues el colegio es bastante grandecito...entonces le tocaba a uno
458. recorra todo el colegio o pues ya todos como lo conocen pues los
459. coordinadores, ellos llegaban allá, mire ADRIANA lo que se le perdió, si? Y me
460. llevaban el chico. Eso tampoco ya es una...eso ya no lo hace, él ya tolera, ya
461. tolera que uno le llame la atención, si? Y pues en este momento, lo que te digo
462. estoy tratando, ya este año empezamos ese trabajo.. eh y también le dije a los
463. papás que me colaboraran pues para eso, para que él empiece a socializar más
464. con sus compañeros. Es importante. O sea yo insisto mucho en eso, sé que si él
465. logra eh crear vínculos con sus pares, le va a servir muchísimo. No
466. solamente para su parte social sino también para esa parte cognitiva. Entonces
467. en eso estoy, porque pues cuando recién llegó yo lo tenía en mi escritorio, él
468. estaba sentado conmigo, ya después lo pasé a un pupitre frente a mi escritorio y
469. lo tenía ahí, ya después lo pasé al siguiente, entonces ahora... además que es
470. un chico a nivel físico es grande, o sea él es grandecito y pues tiene
471. compañeros mucho más pequeños, ahorita ya logré que por fin se hiciera en un
472. puesto atrás, si? Y entonces eso, pues yo pienso que a nivel de
473. comportamiento esos han sido los logros que se han pues podido identificar a lo
474. largo del proceso que he tenido con él.
475. I—Bueno. Con respecto a digamos que la parte teórica, porque pues todo esto
476. ha sido práctico, todo lo que me has contado es muy práctico, te has remitido a
477. algún autor, te ha inquietado leer acerca del síndrome de Asperger?
478. A—La verdad no. (Ella sonrío, nerviosamente) No me he puesto... Pues lo que
479. te digo, los conocimientos que he tenía desde la universidad, si? Si leí un poco a
480. nivel de sicología, sobre todo cuando él creó ese apego... si?
481. I—Averiguaste...
482. A—Si, entonces el porqué se debía esos apegos, si? Eso, pues digamos que
483. leí... no profundamente, pero si me inquietó porque pues yo decía, además pues
484. lo hablaba con mi compañera, una de mis compañeras, que ella pues es
485. también docente, pero ella es graduada en sicología, entonces yo le decía pues
486. me preocupa porque si hubo un momento en que me sentía ya, digamos como...
487. I—impotente?
488. A—Y ahogada también porque o sea él donde fuera me buscaba, estaba
489. conmigo, eehh era todo el tiempo, porque tenía, no sé, como algo con mi
490. cabello, entonces todo el tiempo era a quererme coger el cabello, olerme el
491. cabello, entonces a veces uno se cansa también de esas cosas. Entonces con
492. ella hablé pues remitimos, miramos que tipo, pues digamos a nivel psicológico
493. que era lo que estaba pasando...
494. I—Y qué encontraste?
495. A—Pues hablando un poco con ella y lo que leía y digamos que es la parte de
496. conocimiento que él está queriendo...o sea la identificación que tiene como
497. hombre, que está haciendo la...digamos ese separamiento de lo que es hombre
498. y mujer; que estaba viendo la diferencia dentro de lo que es el género.
499. I—El reconocimiento.
500. A—El reconocimiento, exacto. Pues él es hombre, ella es mujer, digamos la
501. diferencia que tenemos cada uno, entonces, pues eso era como un poco lo que
502. leí, pero pues así a profundidad no y del síndrome de asperger mmm tampoco.

503. Además porque fue muy chistoso, una anécdota que pues yo les cuento a la
504. mayoría y es que cuando yo estaba estudiando, yo decía: “a mí me gusta toda la
505. parte de discapacidad cognitiva, me gusta todo lo de talento, me gusta sordos,
506. me gusta ciegos, trabajar, si? Digamos estar como interactuando y yo lo decía
507. lo que si nunca le voy a trabajar es con autismo ni nada que tenga que ver con
508. autismo, entonces ahí sí como dicen al que no le gusta la sopa (ella sonrío) se le
509. dan dos platos, entonces obvio cuando a mi me dijeron que iba a tener chicos...
510. y cuando empecé a mirar el curso y me dijeron, no él tiene... él es autista.
511. Porque todavía no estaba así totalmente diagnosticado sino como a la semana
512. yo dije, vea pues (ella se sonrío), entonces si me...
513. I—Qué sentiste en ese momento?
514. A—Ayy frustración. Yo dije no, o sea yo, lo que te digo o sea pues cuando
515. estábamos en la carrera, nosotros hacíamos diferentes prácticas eh dentro de
516. unas prácticas las tuvimos en una institución que se llama Mía, que ellos tienen
517. todo tipo de chicos con discapacidad, eeh trabajé un tiempo con chicos con
518. autismo, pero era un autismo profundo, entonces realmente, pues nunca vi
519. proceso, entonces a mí eso me frustró mucho. Entonces yo decía no yo con
520. autismo no quiero trabajar por eso.
521. I—Y por eso sentiste frustración?
522. A—Entonces sí. Claro y más de verlo a él como gritaba, como se escondía
523. debajo del puesto, como se salía, como si, como las actitudes que él tenía. Yo
524. decía uy nooo, esto está, es pesado y será que si puedo? O sea sentí como
525. ese tipo de...
526. I--No sería un reto más bien?
527. A—En ese momento no lo vi así. La verdad.
528. I—Pues normalmente uno siente frustración es después de y sin haber podido
529. hacer. Por eso me llama la atención.
530. A—No yo me sentí frustrada, yo decía noooo, yo no quiero volver a trabajar con
531. autismo, no quiero, no quiero, pero no ya después, la verdad, después de que ya
532. asimilé como al tercer, cuarto día, dije no tampoco ya, ahí si lo creí como un
533. reto, la verdad ahí si dije no voy a hacerme pues la de las gafas con él, voy a
534. empezar a crear estrategias y todo, y pues tomo también lo que he trabajado
535. con dificultad cognitiva, de crear estrategias. En eso se basa también el proceso
536. de inclusión, en crear muchas estrategias para poder trabajar con las diferentes
537. características de los estudiantes.
538. I—Podrías decir que has sentido crecimiento en el sentido de la
539. experiencia que has podido desarrollar?
540. A—Si claro. Y lo que te digo, porque hemos visto muchos avances, o sea yo
541. con los chicos que tengo de proceso de inclusión, porque pues también tengo
542. otros dos, chicos en el aula, con ellos siento que hemos tenido muchos avances;
543. o sea con todo el curso he tenido avances. Entonces, pero específicamente con
544. ellos y pues con Nicolás muchos más. Con él de verlo como está...o sea cómo
545. era, perdón, y como está, yo siento que he hecho mucho por él y él también ha
546. hecho mucho por él mismo y pues por estar con nosotros. Él se acostumbra
547. mucho a las cosas, es un niño que es muy receptivo y entonces pues eso, eso
548. que, eso lo pone a uno pues como docente muy orgulloso.

549. I—Clarooo!!
550. A—Si, o sea yo si siento un orgullo. Además pues porque eso también lo
551. identifican los demás. Digamos no solamente lo he identificado yo, sino las
552. demás personas también dicen: “uy ADRIANA, como ha cambiado él”, “Uy
553. mira como está”, si? Los papás lo mismo, son aparte que son muy
554. colaboradores, ellos también conmigo han sido pues digamos como muy
555. entregados en eso...”Proferee muchas graaciaas”, si o sea ellos saben también
556. como todo el esfuerzo que le he puesto a este caso. Entonces eso si es un
557. orgullo.
558. I—O sea te puedes sentir satisfecha de la labor hasta ahora desarrollada.
559. A—Aunque pienso que todavía falta mucho, si. Siento también que falta mucho,
560. me pone a pensar también, porque pues yo siento que yo estoy haciendo que lo
561. estoy preparando muy bien, pero si me entra una angustia cuando él ya no vaya
562. a estar conmigo. Cómo será? Eso si me angustia porque pues digamos que tu
563. sabes que uno, yo puedo continuar hasta quinto de primaria y normal,
564. bien... puede que me quiten el curso el otro año, si?
565. I—Fíjate que estás tocando un punto interesante ahí. Hasta que punto habría
566. queprepararlo para...?
567. A—Si. O sea yo si pienso en eso y yo siento que o sea en este momento ya hice
568. un contacto con él, él ya me entiende, él ya maneja pues digamos la
569. metodología que yo tengo, digamos eso ya lo tenemos bien. Ahorita estoy en el
570. proceso de que esté con pares. Yo si siento que ahorita tenemos que empezar
571. es eso de cómo él se tiene que comportar cuando esté con otro docente,
572. porque él si me busca es mucho a mí y me hace es mucho caso a mí. Entonces
573. a mí eso también me pone a pensar de cuando él esté con otro compañero.
574. I—El reconocimiento de autoridad.
575. A—Exacto. No y cuando esté con otro docente, que el docente también entienda
576. el proceso que se debe llevar con él. Sabes eso si me angustia en el momento
577. que por decirlo así, me toque soltarlo.
578. I—Sabiendo que ya hay una nómina de planta, prácticamente en nuestra
579. institución es algo que ya prácticamente podemos darnos el lujo de decir,
580. tenemos nómina de planta; tú que estrategias crees que podrían llevarse a cabo,
581. justamente para que este chico tenga su desarrollo pues en la medida de las
582. posibilidades si continua en la institución.
583. A—Yo creo que ahí es muy importante el papel que hace PATRICIA, la maestra de
584. apoyo. Es muy importante porque ella es la que tiene que tratar de encantar a
585. los compañeros que nunca han tenido la oportunidad de trabajar con chicos con
586. estas características.
587. I—O sea que ella es la aldaba que articula?
588. A—Clarooo!! Porque es que en cierta manera, yo se que uno de maestro, see...
589. uno afronta lo que le toque, si? Pero a veces uno si cree que le faltan
590. herramientas para ese tipo de trabajo con ellos. Porque si es diferente. O sea en
591. eso si nos toca ser realistas, es diferente. Entonces ella tiene que estar ahí. Es
592. ese vínculo, es ese apoyo, es que ese nombre que tiene es estratégico: Maestra
593. de Apoyo, es ese apoyo que uno tiene como maestro de aula eh...y básico, si
594. debe haber mucha capacitación para el docente. Pienso que la capacitación es

595. esencial. Si es esencial. Y la capacitación, no es tanto la parte de digamos a
596. nivel de concepto, que es muy bueno, pero si más práctico, para que el docente
597. pueda mirar y se le quite como ese estigma o ese miedo que se tiene en cuanto
598. a trabajar con ese tipo de chicos. Si? Porque por ejemplo es eso, o sea ven a
599. NICOLÁS que es uno de los casos más conocidos en la institución y ven al niño
600. que tiene síndrome de Down y todas dicen ay noo, que a mí no me toque.
601. Entonces es quitar eso, o sea digamos que a veces uno dice, no es que eso es
602. terrible y yo no quiero, eso sí lo hace un poco toda esa parte, o sea ese maestro
603. de apoyo y esa capacitación a docentes.
604. I—Ahora que ya has tenido tu primera vez, que puedes decir respecto a tu futuro
605. profesional con autismo?
606. A— (Ella sonrío), bueno lo que yo te decía, trabajé cuando estaba en la
607. universidad, cuando estaba en las prácticas con chicos con autismo profundo, la
608. verdad si siento que para llegar a ese punto de trabajar con chicos así, me falta.
609. Pero ahorita si siento que, que puedo, o sea digamos con síndrome de
610. Asperger...
611. I—Que venga lo que pueda enseñarte más.
612. A—O sea si ya no tengo como esa...o como ese límite cuando me lo ponían, no,
613. yo no quiero. Es más por ejemplo rechacé una vez una oferta de trabajo porque
614. era trabajar con autismo. No se pues yo pienso que las cosas se le dan a uno,
615. si? Eh no me quise dar esa oportunidad y si pienso que ahorita si, o sea si,
616. digamos con chicos que tengan esas características, pues siento que si puedo
617. hacer cosas. Más es por esa ética, que a mí lo que me da miedo y digamos me
618. da como frustración es que no pueda ver logros que no pueda hacer nada con
619. ellos, pero ahorita si siento que si puedo, o sea no, digamos que no tengo ya
620. como ese paradigma ahí.
621. I—Que rico! Bueno mis felicitaciones, muchas gracias por tu aporte y pues en la
622. medida de las posibilidades, vamos a mirar tu punto de vista con respecto
623. también a la maestra de apoyo, a los docentes que también te colaboran con él
624. y ya te estaré contando que más ha pasado ahí en ese proceso. Qué
625. convergencias y qué divergencias podríamos encontrar, que nos alimenten ese
626. mismo proceso.
627. A—A mi me parece interesante es eso también. Yo no me la se todas y
628. que a veces tanto las estrategias que manejan mis compañeros, gente que ya
629. sabe, que está especializada y pues gente que está investigando, me parece
630. muy bueno. Y, así podemos entre todos planear muchísimas estrategias, yo si
631. pienso que es eso. Eso es de mirar, de no quedarnos siempre en lo mismo.
632. I—Muchas gracias!
633. A—No a ti.

• *Entrevista 2 (docente de tecnología e informática) (D2)*

634. D: el docente DANIEL I: Investigadora
635. D—Mi nombre es DANIEL ARBEY CARREÑO GARCÍA, tengo 38 años eh, soy
636. licenciado en diseño tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional,
637. eh me gradué en el año 2001, eh tengo una especialización en gerencia

638. de proyectos educativos institucionales de la Universidad Distrital.
639. Experiencia en la docencia llevo diez años y medio, los primeros dos años
640. que trabajé como docente lo hice en el sector privado, eeeh trabajé con
641. primaria desde tercero de primaria hasta noveno en ese colegio, eh fueron
642. dos años ahí, después trabajé en un colegio de concesión...
643. I—Perdón... ¿Cómo se llamaba el primer colegio?
644. D—El colegio se llama Liceo Superior de Bogotá.
645. I—Ah ya.
646. D—Lo ubico en el barrio Olaya, eh después trabajé en un colegio en
647. concesión en Suba, se llama José María Vélez de Fé y Alegría.
648. I—Qué se entiende por concesión?
649. D—Son empresas privadas que contratan con el estado para prestar el
650. servicio de educación al distrito. Eh, ahí trabajé con grado cuarto, quinto de
651. primaria y con grados octavos y séptimos. Allí trabajé un año. Eh, ya en el
652. 2006, ya entré a trabajar en el distrito (sector oficial), empecé en el colegio
653. INEM del Tunal, estuve allá tres años, trabajando con secundaria, en el área
654. de tecnología e informática; allá están divididos por departamentos y entré en
655. el área de gestión e informática. Allí tuve una experiencia en el primer año
656. que fue en el Consejo Académico, fue muy bueno estar ahí, como enterarse
657. uno más a cerca de las políticas de la Secretaría del Ministerio de Educación,
658. del mismo colegio cómo funcionaba, entonces fue interesante, fue pues
659. constructivo.
660. I—Una escuela de aprendizaje.
661. D—Si. Eh ya después por cuestiones de ubicación geográfica, pedí
662. traslado para el General Gustavo Rojas Pinilla y afortunadamente salió el
663. traslado y desde el 2009 estoy trabajando en el General Gustavo Rojas
664. Pinilla. Eh, desde que entré a la institución he estado trabajando con
665. primaria, desde el grado primero hasta el grado quinto, en el área de
666. tecnología e informática, eeeh este año ya cumpliría los cinco años aquí en el
667. colegio, eh pues ha sido interesante, no?, trabajar aquí.
668. I—Bueno y cuando tu llegaste al colegio, oíste hablar algo de las políticas de
669. inclusión?
670. D—No, recién llegado no. Lo de la inclusión lo empecé a escuchar creo que el
671. año...hace uno o dos años...hace dos años que empezamos a escuchar el
672. término de inclusión en el colegio, que ya empezamos como aaaa a pensar
673. que íbamos a trabajar con niños con... pues con diferentes eeee
674. discapacidades...
675. I—Estás enterado, cuáles son esas discapacidades?
676. D—Eeemm...pues así claramente no, o sea yo he visto que en el colegio...o
677. sea yo tengo contacto con niños...por ejemplo en primero hay un niño con
678. síndrome de Down que se llama SEBASTIÁN, está en 101. Eh hay otros
679. niños que yo no los detecto muy bien porque yo estoy solamente una hora a
680. la semana con ellos y tengo 21 cursos... eh y a veces no nos vemos
681. algunas semanas por cuestiones de novedades del personal docente,
682. entonces...

683. I—Claro.
684. D—Pero sé que hay varios niños si? eh yo todavía no los detecto... o sea
685. detecto, creo que los más eeee notables así... por su comportamiento y a
686. nivel visual o de comportamiento que uno como que los capta. Eemmm,
687. entonces yo por ejemplo le había nombrado a SEBASTIÁN que tiene síndrome
688. de Down, se identifica fácilmente pues por el comportamiento y por la forma
689. de los ojos y de las orejitas que son más pequeñas, uno lo detecta
690. fácilmente. Eh segundo está NICOLÁS CHUQUAZUQUE. NICOLÁS tiene un
691. hermanito en tercero, creo eh y NICOLÁS pues así a simple vista uno no
692. puede decir... ah si este niño es autista porque pues el comportamiento de
693. él no es tampoco como tan diferente a los demás como para decir él es eee
694. autista si? Ya después cuando uno empieza a hablar con la orientadora con
695. los profesores, entonces eee ya pues uno ya tiene más conocimiento de eso.
696. I—Tu me estás diciendo que a simple vista uno no le detecta que el chico tenga
697. autismo, o sea también tendrías, de pronto algún ejemplo que dar respecto a si
698. el chico no, tu no le viste nada extraño al hablar, o al moverse o al relacionarse,
699. de pronto que te llamara la atención?
700. D—Si. Lo que pasa es que eso como que necesita de tiempo no? Porque...
701. I—Pues si, al comienzo quizá no lo viste... luego...
702. D—Pues si al comienzo no... ya luego eh pues es más por lo que él
703. casi no habla con los demás niños, si? Pero digamos él en clase uno escribe
704. un texto en el tablero y él lo copia tal cual, bien, o sea inclusive tiene una letra
705. muchísimo mejor que los demás niños. Una letra cursiva que a mí me parece
706. muy bonita, eh él entiende, o sea cuando uno le habla él entiende y hace
707. caso... a veces no quiere hacer caso eeemm pero pienso que es un niño que
708. ya, o sea dentro del grupo donde él está, ya él o sea lo tratan como a
709. cualquier niño. Pues saben que él es diferente no? O sea que tiene
710. diferencias con los otros niños pero a él yo veo que lo abrazan que...
711. I— ¿Tú sabes cuánto tiempo lleva NICOLÁS con ese grupo?
712. D—Con ese grupooo... eh está en segundo, primero, pues yo lo conozco
713. desde primero, desde el año pasado, que estaba con ADRIANA
714. I— ¿Y sabes si ha estado con el mismo grupo desde el año pasado, por
715. ejemplo?
716. D—Si con la mayoría de niños sí. Sí y con la misma profesora que es
717. ADRIANA.
718. I—Ya, y tú dices que a estas alturas ya los chicos lo integran sin problema?
719. D—Si. Lo conocen bien, lo tratan bien, eh él a veces como que se la va a
720. uno, no? Digamos uno lo lleva en la fila y él se va... pero vuelve... o sea ya
721. él... inclusive él ha progresado... o sea él ha cambiado mucho desde el año
722. pasado, porque el año pasado él... él si se salía del salón y se iba y uno ni se
723. daba cuenta a qué hora se iba, se escondía, si? Pero este año ya es muy
724. diferente, él está en su clase, se sienta, atiende.
725. I—Tu en esos momentos cuando tú veías que el chico se te iba o se te
726. perdía, ¿qué hacías en esos momentos?
727. D—A veces cuando estaba cerca mmm salía y le decía bueno... ven para el
728. salón, lo cogía de la mano y lo llevaba al salón. Eeeeh cuando ya se iba muy

729. lejos si yo esperaba que volviera...porque para no dejar el curso solo.
730. I—claro. En esos casos ¿se presentó alguna ocasión en que el chico volvía?
731. O ¿todas las veces volvía? Ó...
732. D—Si, él... él volvía siempre si...él ya se ubica muy bien dentro del colegio.
733. I—Él regresaba a la clase.
734. D—Él regresaba bien, normal.
735. I—Y qué hacía cuando regresaba a la clase? ¿Volvía otra vez a integrarse a
736. la clase?; Te decía algo?;¿se acercaba a excusarse? o ¿simplemente
737. entraba y se sentaba y ya?
738. D—No él simplemente entraba y se sentaba y ya.
739. I—Pero ¿participaba en las actividades que tu les estabas haciendo?... o ¿se
740. quedaba por ahí simplemente?; ¿Qué sucedía en ese momento, cuando ya el
741. chico otra vez entraba?
742. D—Se sentaba, tomaba su cuaderno... y a veces seguía como inquieto
743. dentro del salón... a veces se sentaba y seguía, cuando uno le escribía en el
744. tablero, él escribía.
745. I—De acuerdo a ese contacto que has tenido con el chico, digamos que ¿tu
746. cuál podrías decir que es la forma más fácil que has encontrado de acercarte
747. a él?
748. D—Yo creo que tratarlo normalmente, o sea hablarle como a cualquier niño.
749. Hablarle... pues amablemente... decirle las cosas normalitas.
750. I—En algún momento de acuerdo a esos comportamientos que el chico ha
751. mostrado, ¿has sentido que de pronto te impacientas? o ¿sientes la
752. necesidad de levantarle la voz por alguna razón? O ¿alguna cosa así?; en
753. algún momento, ¿Desde que has conocido el chico?
754. D--¿Con NICOLÁS, específicamente?
755. I—Aja.
756. D—Con NICOLAS... eh pues a veces si.... a veces sí. (El profe sonríe), Pero
757. no porque yo ya sé que no lo puedo... o sea yo ya sé que él tiene algo
758. diferente a los demás niños, entonces yo ya lo tomo con calma y como que
759. espero que él... pues que él mismo como que se dé cuenta que su
760. comportamiento no es el adecuado en ese momento y que él mismo
761. reaccione.
762. I—A veces sí, sientes esa necesidad. Igual te tocó en algún momento?
763. Cuando tu no sabías?
764. D—Sí, el año pasado si.
765. I—Cómo fue? Relátanos alguna situación en la que de pronto sucedió, por
766. favor.
767. D—Mmmm en la sala de informática como las sillas son con rueditas,
768. entonces, algo que a los niños les gusta hacer es subirse a la silla y empezar
769. a rodar por toda la sala... (el profe hace una pausa) entonces ahí a veces me
770. tocaba regañarlo. Él ahorita a veces lo hace, pero ya se lo digo calmado... le
771. digo: "NICOLÁS no juegues con la silla", "NICOLÁS quédate quieto en el puesto".
772. Él a veces no me hace caso, pero yo le digo dos o tres veces y ya... yaaa... o
773. sea trato de estar pendiente de que de pronto no se vaya aaa golpear con
774. algo; a dañar algo....

775. I—A que no vaya a pasar a mayores?
776. D—Si, pero entonces ya... pues yo ya lo dejo. Si. Y, bueno estamos hablando
777. sólo de Nicolás pero no se si se pueda hablar de los otros niños,
778. mencionando los otros niños que hay ahí. Bueno de los que te digo que como
779. que... lo que pasa es que a veces es difícil como captar si es que el niño tiene
780. alguna discapacidad o si su comportamiento responde a situaciones que está
781. viviendo en el hogar, si? Porque uno ve también niños que son muy inquietos,
782. eh que les cuesta como obedecer , que les cuesta creer que hay una
783. autoridad en el salón y que deben como acatar ciertas normas de conducta,
784. entonces hay unos niños que uno no sabe si es que tienen algún
785. problema... así cognitivo o es que en la casa no hay una figura de autoridad
786. que los ayude a entender que deben tener un comportamiento adecuado en
787. determinados espacios, entonces hay otros niños que... por ejemplo en 103
788. hay un niño que se llama CARLOS, hay otro que se llama IVÁN, que son
789. así... que uno les dice algo y ellos se le ríen a uno en la cara y siguen
790. haciéndolo como si uno no... como si no pasara nada, si? entonces ahí es
791. donde uno... como que queda como que no sabe... como que no sabe si es
792. que tiene algún problema cognitivo o si es que es de comportamiento y ya.
793. Hay otros niños en segundo... en segundo no ubico así más aunque las
794. directoras si mencionan que hay más niños ahí de inclusión. En
795. tercero... también ahí mencionan unos niños, hay un niño que se llama
796. BRAYAN ESPINOSA, pero a él si yo no lo puedo, a él si no lo capto, o sea en el
797. poco tiempo que estoy con él, lo veo como un niño normal. Él está en 401. En
798. quinto hay un niño que se llama JUAN DIEGO que él si es... pues tampoco es
799. que sea tan evidente, si?... pero él si es como... digamos motrizmente es
800. como un poco torpe, si?, eeh como lentico... para entender también a veces
801. es como lentico, pero él si no sé que..
802. I— ¿No sabes cuál podría ser su diagnóstico?
803. D—No. Aunque si sé que es de inclusión, eh hay otra niña de cuarto, ella
804. creo que se llama VALENTINA, este semestre creo que entró, entonces ella si
805. todavía no la he observado bien que digamos, pero sé que está en
806. inclusión... en el programa.
807. I—A modo general, logras entender que ciertos chicos están en inclusión, que
808. no sabes cuál es el diagnóstico, pero que sabes que tienen ciertas diferencias
809. con respecto al resto del grupo.
810. D—Si. Y también porque en las reuniones con PATRICIA, quien es la docente de
811. inclusión, pues se mencionan esos niños.
812. I—Ahora que dices reuniones con PATRICIA, ¿cada cuanto tienen reuniones
813. con ella?
814. D—Eh la semana antepasada tuvimos una con las profes de cuarto... con
815. CLAUDIA, MARGARITA y YOLANDA... eh pero fue más porque las mismas
816. docentes le pidieron a PATRICIA que nos reuniéramos para ver que, eh para
817. establecer unos logros especiales para ellos, para que no trabajaran con los
818. mismos logros todos los niños sino que establecer unos logros.... para que
819. ella nos diera como una guía o una directriz para poder eh, si plantear los
820. logros para esos niños.

821. I—O sea que según lo que me estás contando, no hay establecido un... como
822. un cronograma de reuniones con la maestra de apoyo en inclusión?
823. D—En lo que yo tengo conocimiento, no, que haya un cronograma de
824. reuniones no.
825. I—Y crees que tendría la necesidad de que se estableciera?
826. D—Si. Yo creo que sí. Debería hacerse por lo menos cada quince días o por
827. lo menos una vez al mes. Yo creo que sería bueno... como que ella nos
828. estuviera eeeh socializando qué avances han tenido los niños, que niños han
829. sido diagnosticados ya... eh, cómo se dice? Legalmente... oficialmente.
830. Pero si ha habido unas reuniones con ella pero... pero han sido como tres o
831. cuatro veces... que yo haya estado... como tres.
832. I—Y qué recuerdas? De temas que se hayan tocado así relevantes que tu
833. recuerdes, interesantes?
834. D—ehm... interesantes... bueno ahí ella nos menciona como las
835. diferentes clases de discapacidades que hay. Ella se queja mucho
836. de... digamos de las políticas de la Secretaría... que digamos la
837. Secretaría.... creo que se encuentran constantemente con el personal de allá
838. de la Secretaría (se refiere a la Secretaría de Educación), entonces pues ella
839. nos dice que... que como muy seguido están cambiando las políticas, si? o
840. seas que en un momento dicen: “vamos a hacer esto”, con tales niños... y
841. después ya lo cambian, o sea como que no hay una constancia tampoco
842. así definida para ellas poder trabajar desde la Secretaría.
843. I—Entonces, desde eso que me estás contando, ¿Tendrías una sugerencia,
844. por un lado para la institución y por el otro lado para la Secretaría de
845. Educación?
846. D—Si. De la institución... que las reuniones con la docente de inclusión
847. fueran por lo menos una vez al mes. Eh para conocer los avances de los
848. niños, quienes han sido diagnosticados oficialmente, nosotros como docentes
849. de aula que logros o que desempeños podemos esperar de ellos?... para
850. evaluarlos según esos desempeños y no según los de todos los niños.
851. Ehm y para la Secretaría pues que... que como que establezcan unas
852. políticas claras, bien definidas, eeeh respecto al programa.
853. I— ¿Qué nivel de constancia sugieres?
854. D—Pues yo creo que debe ser por lo menos de dos años.
855. I— ¿Mínimo dos años?
856. D—Si. Pues evaluarlas, yo creo que deberían evaluarlas... puede ser
857. semestralmente, pero para mirar que resultados se tienen. Y de permanencia
858. si yo creo que dos años, por lo menos.
859. I— ¿Crees que suficiente con dos años ya se han alcanzado cosas a largo
860. plazo?
861. D—Si. Yo creo que sí.
862. I—Respecto al tema que nos atañe hoy en el trabajo, gira alrededor de
863. NICOLÁS. Entonces por eso pues nos vamos a referir un poco más a él,
864. respecto a que dices que lo conociste desde primero, supongo que al leerlo
865. en ese primer momento y al leerlo ahora, encuentras diferencias, me gustaría
866. escucharte de pronto el recorrido que has visto del chico, del impacto que

867. tuviste la primera vez y como lo fuiste viendo hasta hoy?
868. D—Bueno el año pasado, me parecía que NICOLÁS..... mmmm no se
869. relacionaba mucho con los demás niños... ehm tenía muchos problemas
870. para expresarse con los compañeritos, pues él todavía no habla bien, él
871. todavía no... o sea para entenderlo uno tiene que detenerse, escucharlo bien
872. y mirarlo... si?
873. I— ¿Por qué crees que no habla bien todavía?
874. D—Mmmm , no sé si es por la misma discapacidad, no sé si es de pronto falta
875. de, no sé si con terapia de lenguaje él pudiera solucionar el problema
876. de lenguaje así... ehm pero él ya se comunica más fácilmente, si? O
877. sea él ya se acerca a uno, pues uno, se detiene más, trata de escucharlo
878. y él se hace entender. Eh, él ya está más... eh como más... o sea
879. él ya se acopla más a las normas de conducta de un salón de clase, con más
880. niños. Él ya se sienta, saca sus cuadernos, normal como cualquier niño, le
881. gusta escribir, le gusta dibujar, eh la participación... si no me he fijado
882. bien... no sé si le guste participar o no. O sea que uno lance una pregunta
883. abierta así al grupo y él levante la mano y quiera contestar, no recuerdo
884. bien... que me parece que no, pero no recuerdo bien. Eh y el resto de... él
885. ya, digamos él ya está en su salón y ya sabe que no tiene que salirse del
886. salón sino pues a la hora del descanso, a veces pide permiso para ir al baño,
887. normal como cualquier niño, pero ya no... ya no es que uno esté preocupado
888. si NICOLÁS se fue, si se salió del salón, ya uno está más tranquilo de que él
889. esté ahí en el salón. No se sale, ni se pierde del salón.
890. I—Respecto a... de pronto tu lo estarás mirando desde la norma no? Desde
891. cómo se porta el niño desde la norma... desde la relación. ¿Tienes algún
892. recuerdo, de cuando empezaste a verlo en clase, tienes algún recuerdo
893. especial de su comportamiento, algo que de pronto te hubiera impacientado?, no
894. se.
895. D—Pues así especial, especial no. A veces que el año pasado se paraba y
896. empezaba a correr ahí entre los compañeros de él y yo... en ese espacio... o
897. sea entre el tablero y los puestos. Se ponía a correr de un lado para
898. otro... mmmm eso, no más... pues especial así, como que yo dijera que fuera
899. relevante como que fuera de lo normal, no. Eso le veía, lo único así.
900. I— ¿Ninguna otra cosa?
901. D—No. Hasta donde recuerdo no. Inclusive casi no recuerdo así que tuviera
902. problemas de agresión con otros niños, como uno ve en otros niños, nooo,
903. que recuerde, no.
904. I—Bueno me has contado cómo se porta el muchacho, como lo has visto,
905. digamos que en todo lo que ha sido su evolución comportamental y
906. académica. Lo que me cuentas es muy interesante. Ahora nos vamos a referir
907. a ti. ¿Qué has sentido tú respecto a tu ejercicio como docente? Esa
908. experiencia de tener un chico de esa índole, ¿Te inquieta a... enterarte de
909. otras cosas? o ¿Has aplicado otro tipo de pedagogía con él?, ¿Has sentido
910. que hay necesidad de hacerle a él otros ejercicios diferentes?, ¿Qué ha
911. pasado en esa parte contigo?
912. D—Pues yo personalmente siento que yo trato de tratarlo igual, o lo trato igual

913. que a otros niños, lo que si entiendo es que debo tener como más paciencia
914. con él, estar más tranquilo, ehm, pero a mí pues no me ha parecido que
915. sea algo taaan como taaan difícil, pues por lo menos con NICOLÁS, no? O sea
916. así como tan difícil de tenerlo en el aula y tratar con él, no... de pronto el
917. año pasado, o sea cuando él entró al colegio, si hubo momentos como que
918. uno como que dice nooo, qué voy a hacer con este niño, o qué hago... más
919. bien dígame que hago con él?... pero en la carrera a uno tampoco le dicen
920. eso, no?... o sea como que uno cuando está en la universidad uno se imagina
921. todo en las condiciones ideales, no?... que uno va a llegar... que los treinta o
922. cuarenta niños van a ser todos juiciositos; que todos traen los materiales; que
923. todos ponen atención; que uno pregunta y todos responden; que todos
924. trajeron la tarea. Uno nunca se pone a pensar en todas las... ¡Cómo se
925. llama?, si en todas esas cositas inesperadas, si? Eh que hay realmente en
926. una institución educativa, no? Entonces... ehm pues yo creo que
927. ninguno estamos como... así como preparados... y de hecho pues eso es lo
928. que yo veo que los demás compañeros docentes, como que piden a gritos,
929. si? Cómo que díganos ¿Qué vamos a hacer?; Cómo trabajamos con ellos?;
930. ¿Qué les enseñamos? ;¿les enseñamos lo mismo?; nooo... ¿los evaluamos
931. igual? no... como que muy pocos... tal vez las docentes que son de
932. sicopedagogía o que han estudiado sicología o tienen alguna especialización
933. en alguna rama así... relacionada, pues entonces ya. Pues ellas lo harán;
934. pero ya lo hará cada quien en su curso como puede o como ella piensa, pero
935. no hay algo así como unas pautas claras para todos que digan bueno... A
936. estos niños que tienen esta discapacidad, entonces hay que hacer es;
937. tratarlos así; hacerles talleres; ayudarlos con esto; a estos niños que tienen
938. esta discapacidad, eeee física... entonces, también tratémoslos así. O
939. ayudémoslos así. No hay... o sea hasta ahora no... o sea me imagino
940. estamos como en ese camino, no? Eh pero entonces como, las docentes
941. de inclusión y las orientadoras ya están trabajando en eso... pero nosotros ya
942. llevamos... ¿cuánto tiempo con los niños?... entonces, si? Como que
943. todos... se pide a gritos... como que bueno, ya! Como que ayúdenos, si?
944. Díganos qué hay que hacer? Como...
945. I—O sea a propósito de eso que estás diciendo: que se pide a gritos ayuda y
946. esas cosas... ¿Has recibido alguna capacitación?, ¿Has recibido alguna
947. ilustración, respecto a los diferentes tópicos de inclusión que se presentan?
948. D—Eh, no. Pues creo que se han abierto los espacios, si? Con inclusión,
949. con orientación, mmmm pero también me parece que ha habido
950. como... siempre en esas reuniones... siempre hay como un conflicto ahí, no
951. sé, si de intereses o de qué? Pero como que la idea si ha sido esa, no? esas
952. reuniones siempre terminan como en conflictos ahí, y no se llega a ningún
953. lado.
954. I—Cuando tú dices conflicto, podrías de pronto aclarar un poquito mejor esa
955. parte? En cuanto a qué?
956. D—Lo que yo he percibido es que... es que bueno, la docente de
957. inclusión... ehm tiene como... sus planteamientos. Ehm pero
958. digamos las docentes que son sicólogas o que tienen algún estudio en

959. sicopedagogía o en eso... es como que... empiezan como a... yo lo que
960. percibo es que empiezan como a atacar: "No... pero bueno... pero tal
961. cosa; pero la teoría de no sé qué... Eh, pero... tatata"... eee, entonces ahí
962. es como donde se empieza a salir de rumbo la... como el propósito de las
963. reuniones de inclusión y de orientación. Eso es lo que yo percibo, no sé si los
964. demás compañeros perciban eso, pero yo pienso que si dijéramos
965. bueno... "Vamos a la socialización ó al taller que nos trae la docente de
966. inclusión, eh nadie va a decir nada, todos se van a quedar calladitos hasta
967. que ella explique todo y cuando ella termine, entonces ahí si... ahí si planteen
968. sus dudas, sus inquietudes, sus controversias. Así pienso que ahí sí sería
969. muy productivo, pero desde que llega la docente, desde que empieza el taller,
970. ya se empieza como a atacar y por todo lado como.... entonces ahí ya... ahí se
971. pierde todo el trabajo. Entonces yo pienso que ha sido eso.
972. I—Mmm interesante... interesante porque eso hace falta saberlo para
973. mejorarlo. De pronto a veces la gente lo hace pero no se da cuenta. De lo que
974. tú has visto, pues ya nos has ilustrado una parte respecto a que las reuniones
975. de pronto se ven truncadas por cierta atmósfera, pero de lo que tú has podido
976. percibir, de pronto a veces se tienen horas en las que se atiende a padres o
977. se pueden calificar actividades o diferentes cosas, eeeh tu en esos
978. momentos... de pronto sales a caminar por el colegio... ¿has tenido alguna
979. percepción en cuanto a... ¿Cómo ven tus compañeros... cómo ven el resto de
980. maestros a cargo del grupo donde está Nicolás, esta situación de inclusión,
981. ¿cómo la perciben?, ¿cómo la viven?
982. D—Con NICOLÁS específicamente?
983. I—Aja.
984. D—No, pues eso así especial no, con NICOLÁS no.
985. I— ¿Y con la parte de inclusión en general?
986. D—Con la parte de inclusión, ehm yo escucho a veces de las directoras
987. de curso, más que todo cuando, cuando tienen casos difíciles con estos
988. niños, eeeh hay como una preocupación... como una, ¿cómo decirte la
989. palabra?... como que no están de acuerdo con el programa, si? De inclusión.
990. Eh, entonces hay ciertos momentos de que hay como muchas quejas de
991. que la Secretaría...ó de que el colegio debería de enfocarse en un solo tipo
992. de discapacidad, si? Eeeh porque en el colegio hay varios, no? Hay
993. diferentes, entonces, eeehmm lo que yo escucho de algunos docentes es
994. que debería ser un solo tipo de discapacidad la que se trabajara en el colegio
995. y que digamos que como que cada colegio de la localidad tuviera como un
996. énfasis en ese... o recibiera o incluyera los niños con determinada
997. discapacidad y así sería como más... se podría como trabajar mejor con
998. esos niños, que teniendo diferentes casos.
999. I— ¿Cuáles serían por ejemplo las ventajas que tú le verías a eso?
1000. D—Eeeeh, habría como más unidad de criterios entre los docentes, o ya
1001. sabríamos porque es que... o habría como eeehmm mayor capacidad para
1002. trabajar con ellos, eeehmm (corto silencio) pues pienso que ellos podrían
1003. progresar mejor, pues como en su desarrollo.
1004. I—Tu sientes que si a ti te ilustraran, te explicaran con respecto a... en este

1005. caso como se trabajan varios tipos de discapacidad, aún así, si te ilustraran
1006. frente a ese tipo de discapacidades que hay en la institución, te mostraran
1007. opciones de trabajo con esos chicos, en ese caso frente a tu asignatura, tú
1008. crees que esos chicos pudieran avanzar mejor?
1009. D—Si claro, yo creo que si porque ya tendría como más herramientas para
1010. trabajar con ellos. Ya se podrían hacer tal vez unos talleres especialmente
1011. dirigidos a ellos con ciertas directrices para eeeh ayudarles a desarrollar
1012. mejor sus capacidades sociales, eeh corporales, de expresión; pienso que
1013. sería bueno.
1014. I—Ahora cuando tú te has referido a NICOLÁS, decías: “Yo lo trato igual que al
1015. resto de estudiantes”, en esa misma medida en que lo tratas igual que al
1016. resto, me imagino que también le identificarás ciertas características a cada
1017. estudiante, dentro de su parámetro normal, cierto?
1018. D—Si.
1019. I—Digo yo... ¿Tú has identificado ciertas fortalezas en NICOLÁS?, ¿cuáles
1020. crearías tu que son sus talentos?
1021. D—Mmmm, yo lo que te digo de la letra, o sea creo que él motrizmente es
1022. muy bueno, o sea yo pienso que si él... yo no lo he visto... pero creo que si
1023. uno lo pusiera a trabajar en pintura o de pronto armar... o sea algo que
1024. requiera como concentración, pienso que él podría desarrollar muy bien esas
1025. cosas, porque la caligrafía de él es mejor que la de muchos otros niños. Yo no
1026. sé si él lee porque uno le escribe y él transcribe, si?
1027. I— ¿Tú no lo has puesto a leer?
1028. D—No, no lo he puesto a leer. Ehm y como la mayoría de actividades
1029. que hacemos yo se las escribe en el tablero, y les digo hay que hacer esto, o
1030. sea... pues también como que... no los obligo a que lean, si? Entonces eso es
1031. una falla... entonces yo no sé si él lea bien o no y pues también como
1032. no... o sea oralmente no se expresa eeeh muy bien entonces tampoco no
1033. sé.
1034. I—O sea al identificar tu, que él no vocaliza muy bien todavía, has permitido
1035. que esa parte haga que tu no le exijas la otra? „¿La de lectura?, ¿crees que
1036. es eso lo que ha pasado? O ¿qué sería?
1037. D—Mmmm, no la verdad no, lo que pasa es que como en el área no, nos
1038. enfocamos mucho como en...en escribir, en leer sino en hacer más que todo
1039. en el computador, entonces por eso no me ocupo mucho en eso.
1040. I—Aja. Tu eres de tecnología si?, ¿cómo narrarías tu... por ejemplo una
1041. clase de informática con NICOLÁS?, ¿cuáles serían como los pasos de
1042. comienzo a fin en una sesión con él?, para decir lo puse a hacer esto y él me
1043. respondió con esto.
1044. D—eeehmm, bueno puede ser, digamos que un día trabajemos en el salón y
1045. la clase de tecnología sea conocer los objetos tecnológicos que hay en su
1046. casa; entonces dibujamos algunos en el tablero y le digo a los niños que
1047. dibujen otros que ellos vean en su casa. Entonces él lo puede hacer en el
1048. cuadernos fácilmente puede dibujar una nevera, una licuadora, eeeh un
1049. televisor, un computador; él los puede dibujar así fácilmente, es uno de los
1050. que se les puede revisar y él pues tiene ahí su actividad. En la sala de

1051. informática eehmm puede ser hacer esa misma actividad pero puede ser
1052. hacer los dibujos en paint, mmm y él también la puede hacer, la puede hacer,
1053. la actividad normal como cualquier otro niño. Tal vez eehmm, tal vez él
1054. termine antes que otros niños, no haciéndolo perfectamente, o sea haciéndolo
1055. rápido y... busque un juego y se ponga jugar porque él lo puede hacer y él lo
1056. sabe hacer. Eeh él casi nunca pregunta, si? Uno lo sienta ahí, y él empieza a
1057. explorar él solo, casi nunca, o sea tiene que ser algo ya muy... muy que te
1058. digo... por ejemplo, no que se me apagó el computador y no lo puedo
1059. encender. Ahí si él ya viene y se acerca, pero digamos que cuando es de
1060. explorar y eso, él mismo explora y busca sus propios medios para solucionar
1061. lo que se le presente, si?
1062. I—O sea ahí sería una fortaleza, ¿crees tú que sería una fortaleza de él
1063. frente al resto del grupo?
1064. D—Si. Bueno... puede ser (el profe sonrío) bueno depende de la situación,
1065. puede ser una fortaleza o puede ser una debilidad, no porque a veces
1066. cuando uno no pregunta pues también puede hacer cosas mal por no
1067. preguntar, entonces depende de la situación... puede ser una fortaleza o
1068. puede ser una debilidad.
1069. I—Y en los resultados que tu le has visto, ¿tu creerías que es más fortaleza o
1070. más debilidad?
1071. D—Yo creo que es más una fortaleza.
1072. I—¿Por qué dices tú que es una fortaleza? Porque ¿sus resultados son
1073. mejores que de pronto los de otros? Ó...
1074. D—Si...porque él quiere ir como más allá, si? O sea no se queda con lo que
1075. uno le dice o quiere que haga sino él trata de ir más allá.
1076. I—Interesante. O sea que ¿Cómo describirías tu el ritmo de aprendizaje de
1077. NICOLÁS con respecto al resto del grupo?
1078. D—Eehh , él es un poco más adelantado, más acelerado, un poco.
1079. I— ¿Desde lo que es la asignatura de tecnología?
1080. D—Si.
1081. I--O sea que de 1 a 10, tú crees que al chico le encantan los computadores,
1082. ¿Cuánto?
1083. D—Creo que 10.
1084. I—Bastante.
1085. D—Ahora lo otro que hay que ver es que ¿Cómo lo estén a él motivando en la
1086. casa?, no? Porque si él también en la casa tiene su computador... y los papás
1087. también le ayudan en la casa eehh a que él interactúe con el computador, con
1088. los juegos con otras cosas y en el salón, en el curso hay otros niños que de
1089. pronto no tienen computador en la casa o lo tienen pero no están los papás
1090. ahí, que estén ayudándolo, diciéndole así... esto se hace así. Entonces pues
1091. eso también...
1092. I—Genial que nombres ahora los papás.¿ Estás enterado que tipo de ayuda
1093. recibe el chico por parte de los papás? Si ellos están muy pendientes, sino...
1094. D—Ahorita no sé. El año pasado, yo me acuerdo que veía mucho a la mamá
1095. de NICOLÁS allá en el curso. La veía constantemente allá en el salón
1096. ayudándolo a hacer los refuerzos, creo que ella iba como a las 5:30... no

1097. estoy seguro de haberla visto dentro de la jornada, me parece que sí, estaba
1098. dentro de la jornada escolar acompañando a NICOLÁS. Yo eeeh, yo creo que
1099. más por eso es que él tiene... o sea la caligrafía de él es tan buena porque
1100. yo supongo que la mamá es la que ha estado ahí, como ayudándolo en eso,
1101. yo creo que es eso.
1102. I— ¿Sientes que hay un muy buen acompañamiento de los padres?
1103. Especialmente de la mamá?
1104. D—De la mamá si, del papá no sé. No lo conozco, no lo he visto. La mamá si,
1105. este año no la he visto, pero el año pasado si yo la veía muy seguido allá en
1106. el curso con NICOLÁS.
1107. I—O sea tú como tal ¿no has interactuado con los papitos de NICOLÁS?
1108. D—No.
1109. I—¿No ha habido necesidad?, que uno diga ¿Toca citarle acudiente?
1110. D—No.
1111. I—Bueno. O sea ahí quedamos ilustrados frente a los papás, frente a NICOLÁS
1112. y frente a lo que ha sido tu experiencia, ah y ya me habías hablado
1113. respecto a las inquietudes de los compañeros respecto a la inclusión, de
1114. cómo ven las cosas de inclusión, las quejas que tienen. Digamos que según
1115. tu punto de vista personal a parte de pronto de las capacitaciones, de fijar
1116. unas directrices que ya nos habías comentado, ¿Qué otras cosas crees que
1117. serían necesarias para mejorar la inclusión en la institución?
1118. D—Aparte de eso... yo pienso que desde la misma secretaría sería bueno
1119. como que visitaran el colegio; nos socializaran más el programa de inclusión,
1120. como que acompañaran más... ó que ellos mismos nos hicieran un taller con
1121. los niños o con nosotros desde la misma Secretaría (SED). Y de pronto
1122. observar algunas experiencias que haya de otras instituciones aquí o en otros
1123. países, sería interesante, será como motivante también para nosotros
1124. conocerlas y ver los resultados de esas experiencias.
1125. I—Excelente esa sugerencia tuya.
1126. D—Sabes que sería interesante también?... sería interesante también
1127. que... como tener una reunión con los papás y conocer más a fondo qué es lo
1128. que viven ellos con sus hijos en su casa. Si? Como desde el nacimiento del
1129. niño... incluso desde el mismo embarazo saber qué pasó?; ¿Qué han vivido
1130. con ellos?; ¿Qué dificultades?; ¿Qué alegrías? Han tenido con sus hijos.
1131. Eso yo pienso que nos ayudaría como a sensibilizarnos más y a entenderlos
1132. más... A entenderlos tanto más a los niños como a los papás también.
1133. Porque a veces uno como que por no conocer como que uno mide con el
1134. mismo rasero a todos y pues uno no... uno que no ha vivido eso pues
1135. nooo... no se pone en los zapatos de ellos también.
1136. I—Claro. Bueno hablamos de compañeros, hablamos del chico, hablamos de
1137. ti; hay una parte que no hemos tocado mucho y es a la inversa. Digamos lo
1138. que tu viste cuando tuviste el primer contacto con NICOLÁS, de los otros
1139. chicos... si? Alrededor de NICOLÁS ¿Qué viste tu en los chicos y cómo los ves
1140. ahora? Quizá una partecita me la habías contado, pero del primer impacto
1141. no...

1142. D—Primero. Me parece que los niños eran como muy indiferentes con él. Me
1143. parece. Eh mmm, o sea como que NICOLÁS era un mundo aparte, no? Él
1144. hacía sus cosas por allá solito, eeh por lo que me recuerdo creo que eran
1145. como muy indiferentes con él. Ahorita ya los niños son más amables con él,
1146. socializan más con él, ya es como cualquier compañero.
1147. I—Claro en la medida que ha pasado el tiempo...
1148. D—Lo han ido integrando más al grupo.
1149. I—Bueno, ¿Qué se nos quedará por fuera?; ¿Qué será de lo que no hemos
1150. hablado? ¿Algún momento significativo, así que tu recuerdes en el desarrollo
1151. de tu clase, con NICOLÁS... que uno diga uuuyy eso no se me va a olvidar, que
1152. haya ocurrido con NICOLÁS?
1153. D—eeehmm pues yo no sé qué tan significativo sea pero para mí... digamos
1154. que él escriba tan bien, para mí eso me dejó como impactado, si? Porque
1155. sabiendo que él es entre comillas un niño diferente, o sea yo esperaba
1156. que... o sea abrir el cuaderno y ver unos garabatos ahí que no se entendiera
1157. nada, si? La primera vez que yo abrí el cuaderno y vi la letra de NICOLÁS, yo
1158. dije uuuyy pero este niño escribe super bien, no me lo esperaba. Eso ha sido
1159. como lo más significativo para mí. Yo esperaba algo diferente, un nivel de
1160. grafía unos garabatos ahí que nada que ver. Lo más impactante es que
1161. digamos que unos niños entre comillas normales, si? Que uno les lee en el
1162. cuadernos y no les entiende absolutamente nada porque eso son unos trazos
1163. que no los entienden ni ellos mismos... eso fue como lo... pues para mí fue
1164. como impactante eso.
1165. I—En algún momento... pues ya me has contado que capacitación no ha
1166. habido para lo que son los temas de ilustración de tipos de inclusión, ni nada
1167. de esas cosas. ¿Te ha inquietado el asunto, el tema, de enterarte por tu
1168. cuenta?
1169. (Hay un pequeño silencio para responder)
1170. D—Ha faltado como decisión para hacerlo, o sea cuando hay esos talleres o
1171. cuando siento que es difícil trabajar con estos niños eeh si lo he pensado
1172. si?... como que no yo debería consultar más en Internet, mirar qué puedo
1173. hacer?... pero finalmente ya... como que dejo pasar el tiempo y ya se me olvida
1174. y no lo hago.
1175. I—Bueno. Digamos que ya para terminar, tu ¿Cómo ves... ya de todo lo que
1176. hemos hablado, ya sabes de qué se trata la investigación; qué tanto te
1177. interesa saber que alguien se está ocupando de la inclusión?; ¿Qué tan
1178. interesante lo ves?
1179. D—Si me parece pues muy interesante, porque pues igual con el programa
1180. de inclusión , yo me imagino que siempre como docentes vamos a estar... o
1181. igual si no fuéramos docentes... siempre vamos a estar ó vamos a tener
1182. situaciones en las que vamos a tener que socializar con niños o con adultos
1183. así, no? Eeh entonces es interesante saber cómo ó entender que ellos
1184. también tienen unas fortalezas que a veces uno no tiene. A mí me gustaría
1185. como buscar, digamos en que labores ellos se pueden desempeñar porque
1186. siento como que en el programa de inclusión, como que también, como que
1187. nos hemos encasillado en que si hay que tenerlos ahí porque hay que

1188. incluirlos en la educación, en el programa de inclusión... pero como que
1189. si... como que tenerlo ahí. Pero yo pienso que ellos podrían desarrollar
1190. muchas eh labores para que ellos puedan desarrollarse profesionalmente y
1191. autónomamente, si? Aquí vino una vez, un señor que es carpintero y nos hizo
1192. el closet de acá de la casa y él tiene un hijo que también es autista, no sé qué
1193. nivel, eeeh pero no se le nota tampoco... de pronto que él habla un poco como
1194. más lentico... que a veces como que se queda uno mirándolo y uno ve como
1195. que si es diferente pero no, pues uno así no capta tan fácilmente. Ya cuando
1196. el papá le cuenta a uno: “no es que él es así, tatata”, pues uno ah ya. Él
1197. me decía que él lo pone a ayudarlo en el taller que él tiene y que él le ponía a
1198. organizar las herramientas, los tornillos, las piezas y que él se ponía a hacer
1199. eso y que él le dejaba todo milimétricamente ordenado. Entonces yo digo
1200. ellos pueden hacer muchas cosas que uno, que por ejemplo en el colegio
1201. dicen si hay que tenerlos ahí... pero como que ya quedaron ahí y no pueden
1202. hacer nada más en su vida. Entonces yo creo que si deberíamos como
1203. ocuparnos más en... bueno estos niños ayudémoslos a desempeñarse
1204. profesionalmente, si? Busquemos o enfoquémoslos ó llevémoslos por este
1205. camino para que puedan ser... desarrollar cierta labor, si? Por
1206. ejemplo... eh... no sé, ensamblar computadores... yo pienso que alguno
1207. de ellos lo podrían hacer mejor que cualquiera de nosotros porque es una
1208. cosa de... es una labor de concentración y de poner cada cosa en su sitio, que
1209. según lo que me cuenta el señor este que te digo. Yo no sé si todos serán así
1210. pero con lo que veo en NICOLÁS si es como una fortaleza de ellos. Entonces
1211. que ellos pudieran hacerlo desde la Secretaría (SED) que es donde están ó
1212. donde deben estar los que saben de esto porque son los que están dirigiendo
1213. ese programa, pues desde allá mismo deberían.... eh, como desarrollar esos
1214. programas y motivar a las instituciones a que encaminemos a estos niños,
1215. jóvenes y también a los papás a decirles... “no, su hijo puede llegar a ser
1216. esto... y no va tener que depender siempre de otra persona que lo esté
1217. eh sosteniendo económicamente, sino que ellos mismos puedan hacerlo.
1218. I—Genial. Muchas gracias por todos tus aportes. ¿Crees que hay alguna cosa
1219. de la que quieras hablar, que no te hayas acordado?... además de todo lo que
1220. hemos hablado?
1221. D—No, pues hasta ahora eso sería todo.
1222. I—Bueno. Entonces muchas gracias y en lo sucesivo estaremos en
1223. comunicación de cómo va el proceso de todo este trabajo. Gracias por tu
1224. tiempo.

• *Entrevista 3 (docente de educación física) (D3)*

I: Investigadora

V: VICENTE (docente de apoyo en educación física, DAEF)

1216. I – Buenas tardes profe VICENTE, estamos hoy aquí reunidos para hablar acerca
1217. de las Políticas Públicas de Inclusión –PPI–, queremos conocer tu experiencia, lo
1218. que sabes acerca de las políticas y bueno iremos desarrollando el tema en la
1219. medida que tú nos vayas contando.

1220. – Buenas tardes, me presento entonces, soy JOSÉ VICENTE MARTÍNEZ CORREDOR,
1221. Licenciado en educación física, recreación y deportes de la Universidad de
1222. Cundinamarca, egresado desde el año 2002 y laborando en la institución desde
1223. hace tres años y medio; sin embargo ya llevo una experiencia docente de diez años
1224. que inicié en colegios de carácter privado y pues ahoritica laborando en el
1225. Gustavo Rojas Pinilla, compartiendo nuestros conocimientos adquiridos a
1226. través de los años de experiencia que se tienen en educación física.

1227. I – Dices que tienes diez años de experiencia, todo el tiempo has estado
1228. trabajando con primaria?, has tenido alguna experiencia con secundaria?

1229. – Desde que inicié mi carrera laboral, mi práctica he trabajado con todos los
1230. grados en los colegios que he participado, he tenido la oportunidad de trabajar
1231. con grados desde cero, desde pre escolar hasta grado once.

1232. I – Genial, bueno y en tu experiencia has conocido o has oído hablar algo de las
1233. PPI?

1234. – Si bien es cierto pues ese es un tema nuevo en el ámbito educativo pues que
1235. ha sido como la nueva ideología a la cual se quiere orientar la carrera docente
1236. y la aplicación misma de la profesión docente y pues tuve la oportunidad de
1237. trabajar en el colegio privado: Colegio Canapro, desde allí empecé a conocer
1238. aspectos sobre el ideal de permitir el acceso a la educación por parte de
1239. estudiantes con diferentes patrones psicológico y motriz con algunas
1240. características en especial y en particular, para que se compartieran pues con
1241. estudiantes a quienes denominamos: “estudiantes normales”.

1242. I – Claro!.. Bueno y dentro de lo que tú has oído hablar de las PPI, quizá no
1243. necesariamente dentro de Colombia, que sabes tú acerca de eso?

1244. – Pues casualmente en este último lugar donde trabajo que es el Colegio
1245. Gustavo Rojas Pinilla, es donde he tenido más acercamiento a este tipo de
1246. filosofía que se pretende aplicar en el ámbito educativo. Hasta ahorita de cierta
1247. manera me estoy empapando que son políticas educativas a nivel distrital y
1248. pues que tienen su fundamento, pues mis conocimientos acerca de lo mismo
1249. pues están empezando hasta ahora a ser conocido y con la tarea de... es
1250. como una innovación, una innovación al quehacer pedagógico mío... o del
1251. docente a incluir estudiantes con esas características dentro del pénsul normal.

1252. I – Bueno y cuando tú dices “estudiantes con ciertas características”,
1253. normalmente en el ámbito psicológico, cómo sabes tú que se le llama a este tipo
1254. de chicos?

1255. – Cuando uno inicia un año lectivo y se le confía al docente cierto número de
1256. estudiantes de diferentes grados, pues uno lo primero que hace como pre

1257. diagnóstico o diagnóstico del grupo, pues con la ayuda del director del grupo y
1258. los otros entes de la institución, se consolida una caracterización de los
1259. estudiantes, y en esa caracterización sale a relucir aspectos relevantes, tanto
1260. psicológicas como motrices en algunos estudiantes.
1261. I –Claro! Tu eres maestro de apoyo, en lo que es educación física, verdad?,
1262. Desde esa parte, desde lo que es la educación física qué rasgos, qué
1263. características crees tú que diferencian lo que llamaríamos un niño diferente, o
1264. bueno diferente no, un niño de inclusión y un niño normal, cómo lo diferencias
1265. tu?
1266. – En esa caracterización que da como resultado ese diagnóstico de los
1267. estudiantes, salen a flote o se enuncian situaciones para tener en cuenta: 1.
1268. Parte uno de una conducta psicológica que es la atención, 2. Otra conducta
1269. psicológica u otra herramienta con la que uno juega es la motivación. La
1270. motivación del estudiante. A parte de responder pro activamente a situaciones
1271. de orden académico de los estudiantes, las características de estos chicos nos
1272. llevan a determinar con la ayuda de otros profesionales en la rama de la
1273. medicina y la psicología, nos determinan que hay estudiantes que requieren una
1274. atención especial.
1275. I –Claro!
1276. Y el hecho de estudiantes que no logran centrarse; que no logran acoger o
1277. despertar una motivación frente a lo que se les propone; estudiantes que no les
1278. interesa lo que se quiere hacer; el hecho que no haya empatía entre el
1279. estudiante y el docente o entre el estudiante y los demás compañeros; entre el
1280. estudiante y los elementos que se utilizan en la clase; entre el estudiante y el
1281. mismo lugar donde se encuentra pues todo eso genera situaciones que lo
1282. llevan a uno a deducir que son estudiantes que requieren una atención
1283. especial. Y más en el ámbito de la educación física donde realizan tareas
1284. motrices que pueden ser delicadas.
1285. Delicadas en el sentido que como se utilice la clase, si se hace al aire libre y
1286. con elementos, la situación de la seguridad de las personas está en juego y
1287. más estudiantes con características especiales pues lo llevan a uno a tener
1288. como más presente esos chicos con esas características.
1289. I –Claro, bueno eso es visto desde la educación física, que como tú mismo
1290. explicabas, la parte motriz es lo que más evidencia, lo comportamental. De
1291. acuerdo a tu experiencia desde el momento en que llegaste al Gustavo Rojas
1292. Pinilla, todo el tiempo has tenido, dices que tres años y medio, todo el tiempo has
1293. tenido niños de primaria?
1294. –Si en este último lugar todo el tiempo he tenido a cargo grados de primero,
1295. segundo y tercer grado, donde encontramos niños que están en este programa
1296. de inclusión
1297. I –Más o menos de lo que tú sabes, alrededor de cuántos estudiantes de
1298. inclusión has identificado?
1299. –Por cada curso, mínimo dos estudiantes que pertenecen a este programa de
1300. inclusión y todos con un diagnóstico y sintomatología diferente
1301. I –Cuáles han sido como los más notorios para ti?
1302. –Un chico que pues lo he tenido tres años en grados primero, segundo y tercero.

1303. I –Guuuaaaaauu.
1304. –NICOLÁS CHUQUAZUQUE. Casualmente, ahorita está en el grado 203; otro
1305. estudiante, no recuerdo el nombre ahorita, está primerito. Estudiantes que
1306. están con una edad muy alta en primerito, por ejemplo hay estudiantes de nueve
1307. años y están en primerito todavía y se ven que tienen situaciones difíciles,
1308. situaciones especiales de aprendizaje que les permitan avanzar en cosas
1309. básicas y sencillas como la lecto escritura.
1310. I – Les cuesta trabajo!
1311. –Les cuesta bastante trabajo. Y un niño con síndrome de Down, en grado
1312. primerito. Estudiantes que todavía no... por diferentes circunstancias, para
1313. hablar se les dificulta todavía. Y.... así por contarte así casitos de niños que
1314. conozco.
1315. I –Bueno y digamos que del apoyo o de las capacitaciones, hay algo de
1316. inclusión que te de una luz de cómo tratar estos estudiantes? Algo o alguien?
1317. –Mmmm... pues así que yo haya recibido así como capacitación para
1318. enfrentar este tipo de estudiantes, no. Uno recurre al sentido común y a la
1319. lógica de la situación que uno vive. Porque es que personalmente, yo soy muy
1320. dado a contemplar la cara oculta de esos niños ó la historia oculta de esos
1321. niños, esos niños que están denominados dentro del programa de inclusión,
1322. también tienen una situación de orden familiar, una historia familiar que bien
1323. vale la pena siempre tener en cuenta y no desconocer. A veces pienso yo y
1324. creo, de cierta manera soy un convencido que esa situación que determina
- que el niño sea de inclusión es producto de la historia de su entorno familiar, pues todo tiene una causa, no?
- 1325.
1326. I –Claro, buscando las raíces, por lo general has encontrado que viene de la
1327. familia.
1328. –Si viene de la familia.
1329. Ya. Digamos que en tu experiencia individual entre los casos que has atendido,
1330. cuál te ha impactado más?
1331. Una vez tuve la oportunidad de atender un chico bastante hiperactivo, no en
1332. este colegio sino en un colegio privado, era un niño que pertenecía a... lo tuve
1333. dos años. Lo tuve en grado tercero y grado cuarto. El niño psicológicamente
1334. estaba diagnosticado como un niño hiperactivo con síndrome de TDH, bueno
1335. no recuerdo las siglas. Pero esa hiperactividad ya llevaba a la agresividad; en
1336. ese mismo descontrol o no control de movimientos, el chico era agresivo. Ese
1337. fue uno de los casitos que más me impacto y lo que yo te decía cuando
1338. empecé a conocer la historia familiar del chico pues como que entraba a
1339. comprender el porqué ese niño actuaba así. Nunca en mi labor docente
1340. aprendía a echar en saco roto, la historia familiar del estudiante.
1341. I –Muy importante!
1342. –Muy importante y no pues en este caso, este chiquitín, un estudiante que no
1343. conoció su papito, un estudiante que nació el día que murió su papá. Un
1344. estudiante que se crió sin esa figura paterna, eso por un lado y dos me impactó
1345. más el hecho de saber que había un trasfondo seudoespiritual detrás del niño;
1346. desafortunadamente la mamita orientó esa dimensión del estudiante de una
1347. manera inadecuada que agravó más la situación del niño.

1348. I -Bueno eso fuera del Gustavo Rojas y dentro del Gustavo Rojas algún caso
1349. en particular que te haya impactado bastante?
1350. -Pues ahorita... así, una niña de 103 KAREN.
1351. I - ¿Qué presenta ella?
1352. -Ella es una niña que presenta cierto retardo.... la verdad desconozco el
1353. concepto técnico con el cual se diagnostica ella. Es una estudiante que se ve
1354. que tiene un déficit de crecimiento, se ve limitado, se ve quedado, el hablar,
1355. una estudiante que se ve que busca la atención pues de cierta manera y ese casito.
1356. Y NICOLÁS del grado 203, un estudiante que siempre lo he tenido; un
1357. estudiante pues que lograr centrar su atención en algo inherente a la educación
1358. física pues ha sido bastante dispendioso, pues no difícil pero si ha sido
1359. dispendioso, pero lo que si me llama la atención que para lo que es con la
1360. lectoescritura, cuando he tenido la oportunidad de compartir ejercicios de ese
1361. tipo, el niño se centra, digo que de más, bueno era excesiva su atención.
1362. I -Lo que quieres decir es que se concentra mucho?
1363. -Sí, se concentra demasiado. Yo digo que al niño le gusta, le fascina que le
1364. pongan a escribir o a colorear, a pesar de que pues la parte de la dimensión
1365. espacial pues la está aprendiendo a manejar plasmado en el papel, pero el
1366. niño se concentra, es una manera de tener regulado el niño, el movimiento...es
1367. una manera de tener controlado el estudiante, es una manera de que el riesgo
1368. de un accidente del niño pues se limita bastante.
1369. I - ¿De qué edad conociste a NICOLÁS?
1370. -Ahorita tendrá siete añitos... tendrá ocho?, yo lo conocí desde que estaba en
1371. primerito, yo creo que desde los seis.
1372. I - O sea llevas ya tres añitos.
1373. - Tres añitos. Es un estudiante que pues regularmente responde a tareas
1374. básicas del movimiento, pero lograr llevar un proceso con él, como con un
1375. estudiante normal, pues es difícil porque él lo hace como por... Se evidencia
1376. que no hay un proceso mental de parte de él. No analiza las orientaciones
1377. motrices que el docente da. Veo que el niño hace por lo que ve que los otros
1378. niños hacen.
1379. I -Los sigue.
1380. - Los sigue. Si ve que los otros estudiantes están saltando en el pie derecho,
1381. pues él salta el pie derecho; si él ve que todos los compañeros están haciendo
1382. una fila para entrar a una colchoneta a hacer un rollito, él hace la fila y si ve que
1383. los estudiantes responden a una orden, a una voz, a un comando del docente,
1384. él también responde como de manera intuitiva hace ese mismo modelo que ve
1385. en los estudiantes.
1386. I -Lo que llamaríamos imitación.
1387. -Una imitación. Pero que se vea un proceso deductivo de él o de la parte de la
1388. tarea motriz que se le esté planteando al pelao, no.
1389. I - ¿Tú conoces el diagnóstico de NICOLÁS?
1390. - No a profundidad no.
1391. I -Ni idea de qué dijeron que tenía?
1392. -No. I -Ya. De cuando tú conociste a NICOLÁS, más o menos que nos puedas
1393. contar como la evolución que él ha tenido; de cuando lo conociste hasta ahora;

1394. que tú hayas visto cambios pues de pronto drásticos?
1395. – Primero tú me das pie para decir lo siguiente: cuando tú me preguntas que si
1396. conozco o no conozco el diagnóstico y digo que no; porque es que yo creo que
1397. en ese proceso, incluir a este tipo de estudiantes, hace falta mucho... se ve
1398. una falencia grandísima de comunicación entre otras dependencias como son
1399. la orientación, la coordinación académica, la coordinación de convivencia, la
1400. directora de grupo y mi persona, el docente de apoyo. Yo digo que nos falta
1401. muchísima comunicación ahí. Digo que dentro de un sistema de calidad, en
1402. aras de asegurar la calidad educativa pues tiene que haber esa comunicación,
1403. sino la hay no...
1404. I –Todos deberían estar enterados.
1405. –Si claro.
1406. I –Claro! Volviendo a lo que te había preguntado, de cuando lo conociste,
1407. cuando lo viste por primera vez, las primeras impresiones que tuviste con él,
1408. poco a poco en lo que lo has venido tratando, en lo que lo has venido viendo en
1409. su desarrollo, digamos que cambios que tu le hayas visto así que digas han
1410. sido significativos, cuáles?
1411. – Recuerdo tanto las primeras clases con NICOLÁS y casos en general con otros
1412. estudiantes, yo por ejemplo, yo los miro u observo mucho y valoro mucho la
1413. obediencia del estudiante frente a indicaciones que uno de. A NICOLÁS se le
1414. impartían como a todos los estudiantes, indicaciones. Indicaciones en el orden
1415. del respeto, del orden, del orden mismo para hacer una actividad, valga la
1416. redundancia, indicaciones en el sentido de la participación, de la actividad;
1417. indicaciones para el seguimiento de normas de presentación del estudiante
1418. para la clase; yo a él lo veía muy... o sea no reconocía la autoridad que tiene
1419. el docente frente al grupo. Entonces era un estudiante que tocaba de manera
1420. reiterativa, estarle diciendo: “Ey NICOLÁS”, “NICOLÁS, la ropa déjala en el
1421. puesto”, “NICOLÁS recoge el puesto, déjalo ordenado”, “NICOLÁS, has la fila”,
1422. bueno. Si he visto como la mejoría en ese sentido. Porque yo a veces pienso
1423. que el chico pueda que tenga sus características especiales, pero el estudiante
1424. ha entendido que el docente tiene una autoridad y que hay que seguir esa
1425. autoridad. Creo que uno de los logros que he tenido con NICOLÁS, es que ya
1426. reconoce que hay una autoridad. Y que lo que él dice (el docente) es para que
1427. haya orden y por seguridad misma de la clase. Ese es uno de los grandes
1428. alcances que se ha observado en NICOLÁS.
1429. I –Bien importante, el reconocimiento de la autoridad.
1430. –El reconocimiento de la autoridad. Me acuerdo tanto que en varias ocasiones
1431. me tocó apoyarme con la hermana que estudiaba en el colegio, en grado once,
1432. y me tocaba apoyarme en ella para que fuera y me buscara el niño, porque se
1433. me iba de la clase.
1434. I –Aaah se te perdía de la clase?
1435. – Se me salía de la clase y yo no sabía qué hacer?, si dejar el grupo, los otros
1436. 29 niños e ir buscarlo a él; entonces por eso me tocaba apoyarme con otros
1437. estudiantes para ir a buscarlo a él y traerlo a la clase. Porque él no... él llegaba
1438. e iniciábamos la clase, estaba dos, tres minuticos y se perdía.

1439. I -Eso era empezando... ya luego?
1440. - No ya él ha entendido que no se puede retirar sin mi permiso, así sea para ir
1441. al baño, debe pedir permiso.
1442. I -Al siguiente año o hasta este año, ¿aprendió eso?
1443. -No ya al siguiente año, fueron varias veces hasta que se acostumbró. Si
1444. recuerdo tanto que en varias clases chocamos, chocábamos bastante y él en
1445. su postura, su respuesta era la palabra "no", NICOLÁS, tal cosa y él decía: "no,
1446. no, no", pero ya... pues como se superó eso, ya él me argumentaba, a pesar
1447. de su limitación para hablar, porque de cierta manera él presenta una limitación
1448. en su hablar; pero ya argumentaba; ya comentaba; ya me decía profesor.
1449. I - ¿Al siguiente año?
1450. V -Si. Ya me decía profesor; me pedía permiso. Si no le interesaba lo que
1451. estábamos haciendo con los otros estudiantes, me decía: "profe, yo puedo
1452. hacer esto?", me preguntaba, me comentaba. O sea si estaban haciendo rollos,
1453. por ejemplo él quería saltar, entonces él me decía: "profe, yo quiero saltar", y
1454. pues bueno, pues como conocía las características de él, pues le decía, claro
1455. hazlo. Y en la parte valorativa pues lo que él hacía es lo que yo le evaluaba y
1456. así se ha ganado muchísimo con él. Algo que siempre me ha... no se... es
1457. como un principio general para todos los estudiantes; al estudiante hay que
1458. hacerlo mover, hay que generarles actividades en las que ellos puedan ejercitar
1459. su motricidad, sus formas básicas de movimiento que son: correr, saltar, rodar,
1460. trepar, lanzar y coger. Porque yo veo otra situación en NICOLÁS. Él es de
1461. contextura gruesa, él muy posiblemente puede llegar a ser un niño obeso; yo
1462. observo en él que puede ser catalogado que tiene un índice de masa corporal
1463. que no corresponde al de su edad y que vaya en contra de su misma salud.
1464. NICOLÁS es un niño de estas características. Porque es que hay algo que llama
1465. la atención en el comportamiento de él. Él come, su almuerzo se lo come en el
1466. restaurante, pero, pues no sé si lo esté haciendo ahoritica, pero en un tiempo,
1467. el año pasado recuerdo tanto o este año al principio de año. Bueno el año
1468. pasado, él se paraba de la mesa y se iba a comer de otros platos de otros
1469. estudiantes. Era un niño que comía bastante, por eso este estudiante: o no
1470. hace la actividad que se le pide o no la hace con la misma intensidad que el
1471. docente la solicita. Es un estudiante que come bastante. Entonces esta es otra
1472. situación a atender en NICOLÁS.
1473. I - ¿El peso?
1474. - Su peso no corresponde a la talla y pues más adelante eso vaya a afectar
1475. negativamente su salud.
1476. I -Bueno tú me has contado respecto a la relación de NICOLÁS contigo y NICOLÁS
1477. con la clase, bueno en cuanto a seguir orientaciones y esas cosas, y, ¿qué has
1478. visto con respecto a los compañeros? ¿Cuál es su interacción con los
1479. compañeros? , Su comunicación con ellos?, el trato con ellos? De cuando lo
1480. conociste a ahora, más o menos qué evolución has visto?
1481. -Él con él mismo. Son los demás estudiantes que van al encuentro con él,
1482. es más en muchas ocasiones los mismos estudiantes le sirven de guía, o me
1483. colaboran a mí para mantenerlo como centrado en el lugar donde se da.
1484. I -Eso ha ocurrido desde cuando lo conociste?, ¿sigue ocurriendo igual ahora?

1485. – Sí, siempre ha sido así, es como una característica, una constante. Por
1486. ejemplo en las clases de salón, él está sentado adelante, porque es un
1487. estudiante que me toca tenerle los dos ojos encima a él; es un estudiante que
1488. siempre ha necesitado de alguien que le ayude para resolver actividades.
1489. Casualmente este año ya tuvo una tutora, pues hubo una tutora que venía a
1490. hacer unas prácticas al colegio, llegó a este salón y en particular le dedicó
1491. bastante tiempo a NICOLÁS. Porque es un estudiante que necesita bastante
1492. apoyo. Pues estudiante conflictivo no es; no pelea, no le interesa buscar
1493. conflicto con los demás, no hay agresividad. Pues dando gracias a Dios a este
1494. niño lo respetan en el salón; no como el otro caso del grado 301: MICHEL,
1495. un estudiante que me atrevo a decir que ha sido víctima de matoneo por su
1496. condición especial, también es un chico de inclusión.
1497. I – ¿A qué te refieres tú con matoneo?, ¿qué hacen con el niño?
1498. – Lo irrespetan, le pegan, se burlan de él por su forma de ser por sus
1499. características especiales, es un estudiante que se aprovechan de él y pues
1500. bueno con NICOLÁS no se tiene esa situación, lo respetan muchísimo y él
1501. respeta a sus compañeros.
1502. I –Tú crees que en la misma medida que él se ha ido integrando al grupo,
1503. ¿le han tomado cariño?
1504. –Si pues los compañeritos, pues lo quieren, lo quieren muchísimo.
1505. I –O sea ¿es un respeto ganado con afecto?
1506. –Si el niño se los ha sabido ganar porque el niño no es agresivo, no utiliza
1507. vocabulario soez; él es muy centrado en su mundo, no? Y cuando los niños lo
1508. buscan a él para guiarlo para apoyarlo, nunca ha habido rechazo por parte de
1509. NICOLÁS; por el contrario a él le agrada que las compañeritas o los compañeritos
1510. lo busquen.
1511. I –Si te pidiera que realizaras una descripción lo más completa de él; más que
1512. todo para que justifiques el hecho de que le llamas: “el niño con características
1513. especiales”, que nos cuentes: ¿Cómo es él en su comportamiento?, ¿cómo
1514. habla?, ¿Cuáles son sus movimientos?, si notas algo especial en esa parte:
1515. cuando se mueve o cuando habla; una descripción lo más completa que tú
1516. puedas dar; ¿cuál sería?
1517. –Yo veo un niño que tiene nueve años, pero que su forma de pensar y de hablar no
1518. corresponde a la edad.
1519. I – ¿Cómo habla él?
1520. –No tiene fluidez para hablar.
1521. I – Y ¿cómo sientes tú su pensamiento?
1522. –Es un pensamiento centrado. Un sicólogo hablaba sobre el egocentrismo o
1523. algo así.
1524. I –Es que tú hablas de egocentrismo y me desubicaste. Me quieres explicar a
1525. ¿qué te refieres tú con egocentrismo? Si es que es ensimismado, si es que se
1526. ausenta, bueno no sé, eso querría que tú me lo explicaras.
1527. –El niño vive una realidad propia dentro de la realidad normal de todos. Es
1528. que a veces lo veo muy centrado en él. Él es el centro del universo, él es el
1529. centro del salón.
1530. I –O sea ¿llama la atención para que todos le pongan cuidado? ó

1531. ¿simplemente se desconecta y él se queda ahí en él?
1532. –No es que él llame la atención, sino que más bien a uno le llama la atención
1533. que el niño es allá reservado... como, no es que se desconecte, porque él
1534. está ahí, sino que participa a su manera, de pronto se le llama la atención o
1535. algo pues lo hace, un estudiante que dentro de su forma de pensar, su historia,
1536. no sé en qué canal esté su imaginación en ese momento.
1537. I –No sientes que el canal en el que él está sea el mismo canal en el que están
1538. los otros chicos.
1539. –Está en su mismo canal, está ensimismado. Sí él se concentra y ya.
1540. Entonces él está un momentico en su canal y fun le llamó la atención otra cosa
1541. y allá se va; está en su canal y viene una personita a guiarlo y él se va con ella,
1542. no presenta resistencia; un estudiante que su forma de actuar y de hablar no
1543. corresponde a la edad cronológica que tiene y por ende su motricidad se ve
1544. afectada pues porque teniendo las posibilidades de actuar no lo hace porque
1545. su atención no se logra concentrar en lo que se está estableciendo en una
1546. clase, pero de cierta manera su motricidad se viene restringiendo, se viene
1547. limitando.
1548. I –Dices que no corresponde a su edad cronológica esas características, tú
1549. ¿Qué edad le pondrías?
1550. –A veces pienso que un niño de cinco añitos. Y es como un patrón en él.
1551. I – ¿Qué otra cosa encontrarías?
1552. – Yo a veces me atrevo a pensar que muchos de esos estudiantes con esas
1553. características particulares y especiales son producto de la falta de afecto.
1554. I – ¿Tú crees que a NICOLÁS le falta afecto?
1555. – Si, a veces creo que le falta afecto porque, uno puede tener papá y mamá al
1556. lado o uno puede haberse criado o solo con papá o sólo con mamá, pero ese
1557. arte y esa ciencia de darle afecto a un niño, vuelvo y digo es toda una ciencia, y
1558. a veces veo que hace falta esa parte.
1559. I –Tú no crees que además de darle el afecto, es que le llegue, porque a veces
1560. puede darse afecto el problema es que no le llega a la criatura que se le quiere
1561. dar; cómo cuando nosotros los docentes queremos llegarle con cierto afecto a
1562. los estudiantes y estamos convencidos que lo estamos haciendo y resulta que
1563. muchos ni siquiera se dan cuenta que ese afecto existe. Pudiera de pronto a
1564. veces pasar eso.
1565. – Si uno lo puede medir, por ejemplo sabiéndolo hacer como con tacto,
1566. preguntarle al papá; o sea habría que preguntar y diagnosticar. ¿Qué tanto
1567. tiempo y qué calidad de tiempo le dedican a él?
1568. I – ¿Tú conoces los papás de NICOLÁS?
1569. –No, no los conozco.
1570. I – ¿A ninguno?
1571. – No solamente a la hermana.
1572. I –La hermana mayor?
1573. –Sí. Es que creo o tengo entendido que es un hogar disfuncional o algo así, el
1574. papá no vive con la mamá, bueno algo así. A veces este tipo de situaciones va
1575. más allá de situaciones que uno no cree que afecten pero es así. O sea esta
1576. situación puede venir desde el mismo momento en que NICOLÁS fue concebido o

1577. puede que sea de más atrás.
1578. I –Factores o atenuantes que hayan ocasionado esa característica en el niño.
1579. –Mira te cuento una anécdota con el chico que te comentaba, el chico
1580. hiperactivo, el de tercerito. Este estudiante tuvo la oportunidad de acompañarlo
1581. y acompañar a la mamá, pues al niño lo atendían muchos profesionales y
1582. recibió terapia de sicología, neurología, bueno. Este niño recibió terapia,
1583. hubo que ayudarse de la parte espiritual por personas capacitadas desde la
1584. parte espiritual y el diagnóstico que arrojaban era algo que a mí me llamó la
1585. atención, que lo que diagnosticó este personal espiritual fue que como el papá
1586. murió el día que él nació, al parecer, pues lo digo en términos espirituales como
1587. los manejan ellos: “el alma del papá se metió en el niño”, y pues hasta eso
1588. incidió en el comportamiento del estudiante. Pues con esto no quiero decir que
1589. ese sea el caso de NICOLÁS, no? Pero a veces hay atenuantes de orden
1590. espiritual que bien vale la pena tener en cuenta.
1591. I –Claro! Si es que hay muchas cosas que de pronto a nuestros ojos no son
1592. evidentes y nos cuesta trabajo entenderlas. O sea de pronto a veces esculco
1593. una y otra vez en ciertas partes en lo que ha sido el desarrollo de NICOLÁS
1594. porque se habla acerca de ciertos aspectos pero de pronto deja pasar algún
1595. detalle y por eso vuelvo y retomo en algunos casos, pero en lo que ya me has
1596. contado está más que completo, todo lo que ha sido el desarrollo de él.
1597. Si me gustaría un poco que nos contaras respecto a... de acuerdo con la
1598. experiencia que has tenido, que lo que haces sentir es que ha sido bastante
1599. diferente el tratar un chico que nosotros llamaríamos “normal” y un chico con
1600. ciertas características, ¿qué has sentido tú?, ¿qué ha sucedido con tu
1601. progreso profesional en la medida que has tenido esas experiencias?, ¿qué ha
1602. pasado contigo dentro, en cuanto a tu desarrollo pedagógico, profesional,
1603. afectivo incluso... en fin esa partecita, qué? Ese se llamaría el impacto que has
1604. recibido, cuál ha sido?
1605. A este tipo de situaciones que presentan estos estudiantes, pues es lo que
1606. enriquece la experiencia docente. El encontrarse con estudiantes con
1607. características particulares, dentro de un grupo de estudiantes lo lleva a uno a
1608. preguntarse y ahora qué hago?, ¿para dónde coge uno?, ¿para dónde corre? Y
1609. ha sido como algo que lo obliga a uno a enriquecer la misma práctica docente y
1610. pues la didáctica entra en juego ahí y lo lleva a uno a que se generen dentro de
1611. un mismo currículum dos variantes: una para los estudiantes con
1612. característica normal y otra variante para estos estudiantes con característica
1613. especial, pues, pero siempre sobre la misma línea, sobre el mismo tema. Son
1614. estudiantes que a veces lo desgastan a uno porque imagínate tú, estás con 30
1615. estudiantes y uno de esos se va de la clase y no sabes para donde se va, si se
1616. sale del colegio, si... bueno, los riesgos son muchísimos. Hay estudiantes que
1617. lo obligan a uno a buscar variantes de la didáctica. Y entonces el impacto que
1618. ha tenido en VICENTE MARTÍNEZ este tipo de estudiantes en ocasiones ha sido
1619. desgastante, estudiantes que lo motivan a uno a indagar sobre qué hacer y qué
1620. no hacer con estudiantes, con este tipo de estudiantes, qué tipo de actividades,
1621. también le genera a uno la inquietud a las directivas y a los otros entes de la
1622. institución pidiendo orientación, no?

1623. I – ¿Te has sentido desestabilizado en algún momento?, ¿en alguna
1624. circunstancia?
1625. –Pues no tanto desestabilizado sino que a veces hay situaciones que uno no
1626. sabe qué hacer. Casualmente un día con NICOLÁS CHIQUAZUQUE viví una crisis,
1627. pues diría yo normal, pues dentro de él, entró como en shock.
1628. I – ¿Hizo algo en particular?
1629. –Si le dio una pataleta, una rabieta, pues con tantos choques que tuvimos con
1630. él, él se sintió agredido, ofendido, diría yo y pues como se dice muy
1631. casualmente, se le saltó la piedra y él hacía gestos con las manos, los ojos se
1632. le brotaron y pues yo decía bueno, dentro del niño dentro de su situación y sus
1633. características pues reacciona así. Pero son situaciones que uno no sabe qué
1634. hacer con esos estudiantes.
1635. I –¿ Algún sonido en especial que hiciera?
1636. –Si ellos hacen... bueno él hizo una mueca y sus manos se contrajeron, hubo
1637. una contracción muscular en sus manos y en su cara, que duró varios minutos.
1638. I – ¿Emitía algún sonido?
1639. –Si emitía un sonido.
1640. I – ¿Lo podrías imitar de pronto en este momento, cómo era que hacía?
1641. –Puso sus manos al lado de su cara y queriendo cerrar los dedos y mostraba
1642. los dientes y hacía “mmmmmm” ese era el sonido y después se cogía la cara
1643. se cogía como de desespero, como de malgenio y pues bueno, me acuerdo
1644. tanto que yo llegué a un momento que dije: “yo no sé qué hacer”, lo único que
1645. le dije a NICOLÁS, “bueno, ya, cálmese, me hace el favor y se calma” esa fue mi
1646. reacción.
1647. I – ¿Y él entonces?
1648. –Sí y él reaccionó. Pues él también vio que dentro de su mundo, o sea también
1649. digo yo pues cuando se le llena la copa pues reacciona así, pero bueno, uno
1650. también tiene que ponerle límites a la cosa y perdóneme la expresión, no
1651. dejársela uno montar y también sentar uno su punto de vista y poner la raya y
1652. listo.
1653. I –Eso ocurrió ¿una sola vez, o varias veces?
1654. –No una sola vez con Nicolás y con otros estudiantes también ha sucedido,
1655. que ellos les da una pataleta, le digo yo y luego pasan.
1656. I –Esto es hablando en término individual, tú como profesional. Ahora si
1657. hablamos de la parte equipo con tus compañeros, digamos que todos los que
1658. manejan a NICOLÁS; ¿ha habido comunicación, algún acuerdo, alrededor de qué
1659. trato, ó digamos que se colaboran unos con otros dándose pistas de cómo
1660. tratarlo o cómo seguir un proceso con él?
1661. –Pues cuando tú me preguntas eso, yo aprovecho la ocasión para lanzar
1662. piedras. Mira ahí es donde yo digo que falta muchísima comunicación entre
1663. pares y entre las otras dependencias de la institución: orientación, la
1664. profesional que atiende estos chicos de inclusión, ahí hay un abismo enorme.
1665. Eso por un lado y dos, esa política de inclusión de la alcaldía pues, si tienes
1666. tantas cosas buenas, quien dice que no.
1667. I –Eso viene desde SED.
1668. –Si eso viene desde Secretaría, bueno que de bueno le veo yo a esa situación,

1669. pues qué bonito que estos niños con esas características especiales compartan
1670. con otros niños y se genere un ambiente sociable y bueno...
1671. I – ¿Tu qué crees que se persigue al mezclar estos chicos con ciertas
1672. limitaciones, con los otros que tienen un estándar de coeficiente?
1673. –Qué es lo que yo veo que se busca?, que el ambiente de esos niños
1674. “normales” que genera y el compartirlo con estos niños de características
1675. especiales pues le favorezcan a él, sí eso es lo que se busca, creo.
1676. I –Como buscando la normalidad en él también?
1677. –Si buscando la normalidad y antes como que los niños normales arrastren a
1678. estos niños con características especiales, a niños de inclusión. Pero es que la
1679. SED tampoco, como que no vislumbra, y lo digo yo, que a veces el ambiente
1680. de los niños “normales”, tampoco es tan propicio para los niños de inclusión y a
1681. veces yo veo ahí como una contradicción. Falta muchísima capacitación a los
1682. docentes que tienen que poner allá el pecho con este tipo de estudiantes, falta
1683. muchísima orientación y otra cosita: si bien es cierto se está aplicando esta
1684. política educativa se debe también tener en cuenta el número de estudiantes
1685. dentro de un aula. Un aula de clase con 25 estudiantes o con 30 estudiantes y
1686. entre ellos estudiantes de inclusión, son muchísimos y yo se que por políticas
1687. un niño de inclusión, abarca lo de dos niños “normales”, pero a veces esos
1688. niños reclaman muchísima más atención que dos estudiantes.
1689. I –Si de pronto a veces el parámetro no es exactamente ese.
1690. – No es exactamente ese y por atender este tipo de situaciones en estos niños,
1691. el resto del grupo también se empieza a ver afectado. Esa es como mi
1692. percepción. Falta muchísima capacitación, falta muchísima comunicación. Pues
1693. yo se que la educación es un derecho para todos y pues qué bonito que estos
1694. niños compartan con otros niños porque también pues da como guayabo ver
1695. este tipo de estudiantes... mejorar ahí, tanto de comunicación como de
1696. capacitación a los docentes.
1697. I –Cuando tú dices que falta, falta, falta, varias faltas nombraste: comunicación,
1698. capacitación, etc., Tú crees que ¿de dónde viene la falta? Digamos en cada
1699. caso de ¿dónde vendría la falta? Será que ¿hay algún inconveniente dentro del
1700. trabajo de equipo? o será que ¿haría falta implementar capacitación desde la
1701. SED?, o será ¿desde la institución?, o será ¿simplemente la maestra de apoyo
1702. que de pronto debería implementar esa parte?, ¿Tú qué crees?
1703. –Pues yo veo ahí como... si bien es cierto se quiere implementar y ya se está
1704. implementando pues la SED debiera organizar espacios de capacitación,
1705. instituciones que tengan que ver...
1706. I– Tú conoces algún convenio de la institución con otra entidad que tenga que
1707. ver de educación especial? ¿no lo conoces?
1708. –No, yo no conozco.
1709. I –O sea que nunca has asistido a ninguna cosa de esas relacionada con la
1710. inclusión.
1711. –No nunca he asistido a ninguna de capacitación.
1712. I –Si no has asistido entonces tampoco has recibido ninguna socialización
1713. de alguien que la haya hecho.
1714. –Lo único que sé es que hay estudiantes catalogados como estudiantes de

1715. inclusión, que en el colegio hay una docente de inclusión, una docente para
1716. cuántos niños? Ahí hay un desbalance ahí y si se debiera a lo largo de esas
1717. instituciones, pues porque tengo entendido que no son todas las instituciones
1718. que ofrecen este programa. Si falta que se implementen talleres y se oriente a
1719. labor docente, valga la redundancia, de los docentes que van a atender esos
1720. niños con características especiales.
1721. I –Bueno, tú me habías dicho que la forma de evaluar a NICOLÁS era
1722. simplemente sobre lo mismo que él hacía, sin pretender abusar con respecto a
1723. la exigencia del resto del grupo, simplemente sobre lo que él da según la
1724. ciencia que se pida.
1725. –Si ahí la evaluación también se vuelve dispendiosa, porque pueda que se
1726. evalúen los mismos parámetros, las mismas reglas, las mismas normas, la
1727. misma tarea motriz, pero ya se tiene en cuenta obviamente lo que el mismo
1728. estudiante puede dar y da.
1729. I –Alguna otra cosa que el profe quiera acotar, sugerir, respecto a lo más
1730. conveniente para los chicos de inclusión?
1731. –Yo digo que este tipo de estudiantes que entran en este programa de
1732. inclusión, el colegio que los atienda, debe poseer una muy buena
1733. infraestructura, en qué sentido, en cuanto a espacios y materiales. Espacios
1734. porque son estudiantes que su parte motriz a veces es muy especial y
1735. entonces hay que ofrecerles espacios en los que se limite el riesgo de
1736. accidentes para la clase de educación física y dos la parte de los materiales,
1737. algo que uno debe observar es que a estos estudiantes, a ellos les encanta
1738. muchísimo la gimnasia. La gimnasia como deporte y en su parte básica, la
1739. gimnasia básica, es un elemento que les permite a ellos conocerse y explorar
1740. mucho su motricidad; entonces un estudiante que le guste rodar, saltar, caer
1741. sobre una colchoneta, para este tipo de estudiantes es algo muy delicioso. En
1742. educación física se llama sensibilización neuromotriz y donde se trabaja la
1743. coordinación y el equilibrio; toda las actividades que uno pueda hacer teniendo
1744. en cuenta esos dos tópicos: la coordinación y el equilibrio, apoyándose en la
1745. gimnasia básica, a ellos es algo que les gusta mucho y despierta mucho su
1746. atención y la motivación por el hecho de caer sobre una colchoneta blanda; el
1747. hecho de poder votarse por ejemplo a un foso de espuma; a ellos les encanta
1748. el hecho de caer desde cierta altura pues a una colchoneta y sentir esa
1749. sensación de vértigo, a ellos les fascina; el hecho de tener una cuerda con
1750. nudos para poder trepar y bueno tantas posibilidades que hay.
1751. I –O sea que instalar un pequeño muro para escalar, por ejemplo?
1752. –Si un pequeño muro para escalar pues con todas las condiciones de
1753. seguridad. Eso era lo que tenía como para acotar.
1754. I –Claro! Se tendrá en cuenta para las sugerencias en el trabajo. Pues bueno
1755. VICENTE muchísimas gracias por tu atención, por tu tiempo y por tu experiencia
1756. compartida. Estaremos en comunicación, dependiendo del desarrollo que se
1757. siga dando a esta investigación.

• *Entrevista 4 (apoyo especialista en inclusión) (E1)*

1758. P: PATRICIA PARRA, especialista de inclusión y maestra de apoyo especial.
1759. I: Investigadora.
1760. I – Buenas tardes compañera, nos reunimos hoy para hablar de Políticas
1761. Públicas de Inclusión –PPI–. Me gustaría que te presentaras con los estudios
1762. que has tenido, tu experiencia, donde han sido tus inicios, pues en la
1763. especialidad que ejerces, en fin, la idea es ir conduciendo la entrevista lo más
1764. espontáneamente posible.
1765. P – Bueno. Mi nombre es PATRICIA PARRA CHÁVEZ, soy licenciada en educación
1766. especial de la Universidad Pedagógica Nacional, tengo una especialización
1767. en orientación educativa de la Universidad El Bosque, una en dificultades en
1768. procesos de aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia y soy
1769. magíster en educación con énfasis en investigación de la Universidad Santo
1770. Tomás. Me desempeño en dos modalidades de trabajo: una desde la
1771. educación superior y otra desde la educación escolar en inclusión educativa
1772. con niños y niñas, entonces la intención del trabajo es desde la educación
1773. superior hago acompañamiento en procesos de inclusión desde las prácticas
1774. pedagógicas de educación especial y pedagogía infantil en quinto semestre; se
1775. genera en la Universidad Los Libertadores, también he trabajado en algún
1776. momento en la Universidad Pedagógica en este proceso y también oriento la
1777. cátedra de Inclusión educativa y otra que se llama comunidad y productividad
1778. que pretenden fortalecer en los estudiantes el proceso de inclusión, pero a nivel
1779. laboral.
1780. I – ¿Allá mismo en Los Libertadores?
1781. P – En Los Libertadores. Entonces tengo como ese trabajo para desarrollar,
1782. digamos dentro de la educación superior y soy docente de apoyo. El título que
1783. nos da el distrito, digámoslo así es: docente de apoyo especializado en
1784. inclusión en el Colegio General Gustavo Rojas Pinilla.
1785. I – Entonces después de haber mirado lo que ha sido tú estudio, tu experiencia,
1786. queremos empezar a hablar de lo que tú sabes, de acuerdo a tu
1787. especialización, a tus estudios, etc., qué sabes tú de Políticas Públicas de
1788. Inclusión –PPI–; cómo las defines; de pronto cuál sabes tú que ha sido su
1789. historia, en fin lo que puedas contarnos de las PPI?
1790. P – Bueno las PPI parten desde un contexto internacional, cuando se habla de
1791. políticas de derechos, cuando se habla de políticas públicas se habla desde
1792. dos planos: uno es el internacional y el otro lo traemos del contexto nacional y
1793. lo tal. Cuando hablamos del plano internacional hablamos de las convenciones,
1794. de las primeras convenciones que se fueron propiciando a partir de los
1795. derechos humanos cuando se empezó a hablar de derechos; cuando se
1796. empezó a hablar de diferencias de diversidad, de diferentes situaciones que
1797. permitan interactuar a todos, entonces empezó la... hay una conferencia que
1798. se llama “Educación para todos” en la UNTIEP. Esta conferencia pretendió
1799. reunir naciones del mundo, hablando de políticas públicas en términos de
1800. derecho entonces lo que propiciaron fue generar unas directrices para los
1801. demás países del mundo para que todos iniciaran procesos de inclusión en las

1802. diferentes naciones, entonces hablamos de la conferencia de la “Educación
1803. para todos” en la UNTIEP. Antes de ello, hubo una situación de digamos varias
1804. convenciones que pretendían empezar a procesar digámoslo desde el orden
1805. político inicialmente y luego se fue gestando a partir de salud y educación el
1806. derecho de que todos los seres humanos tienen a participar a una vida
1807. democrática. Entonces, cuando se empezó a hablar de estados democráticos
1808. entonces también se empezó a hablar de inclusión. Entonces ahí digamos que
1809. la ONU, Organización de Naciones Unidas, todo lo que tiene que ver con la
1810. UNICEF, o sea todos los estados que se fueron conformando y se agruparon
1811. de diversas formas tanto en Europa como en América, han ido generando
1812. acciones a partir de los procesos de derechos, pensando en estado de
1813. derechos. Entonces qué pasa; que las naciones se necesitan reunir para
1814. legislar, las convenciones lo que pretendían era reunir los grupos, poner de
1815. acuerdo una intención de trabajo y de desarrollo de los procesos de validar la
1816. diferencia, de validar al ser humano no importa su condición, y de procesar
1817. unas políticas ya a nivel de legislación. ¿Qué fue necesario? Legislar para
1818. poder pensar en que los grupos empezaran a asumir también digamos esas
1819. políticas de atención a la diversidad, eso en el plano internacional. Luego aquí
1820. en el plano nacional empezamos a hablar de la constitución política de
1821. Colombia del 91 cuando habla de que todos tenemos derechos; cuando habla
1822. de derechos a nivel de religión, de raza, de credo; cuando habla de derechos
1823. en contextos diversos; cuando establece que el ser humano que habita en este
1824. país tiene derecho a una educación, tiene derecho a recibir salud, y que el
1825. estado sin ser paternalista debe propiciar mecanismos que favorezcan los
1826. derechos humanos, eso en el plano nacional. También se empezó a hablar de
1827. los derechos del niño, cuando se habló de los derechos del niño en el 86
1828. también empezamos a ver unos cambios en las políticas educativas, qué nos
1829. propicio, un cambio a nivel de concepción del derecho. El derecho pretendía
1830. era que antes que otros tuvieran acceso porque tenían unas condiciones
1831. específicas, pero en el plano de derecho atendiendo el plano de derecho las
1832. personas en todos los contextos de comodidad, digamos llegar hasta allá que
1833. el estado llegara hasta allá.
1834. I –Cuando tú hablas de condiciones específicas ¿a qué te refieres?
1835. P –¿Las condiciones? Las condiciones son la situación de contexto de la
1836. persona, entonces digamos que la iglesia en esa época favorecía a las
1837. personas que pertenecían al clero, a las personas que pertenecían a unos
1838. niveles educativos altos, y las personas que no tenían esta opción pues no las
1839. favorecía. Entonces hablamos ahí de la posibilidad de llegar cuando se habla
1840. de derechos cuando hablamos de políticas públicas de inclusión, hablamos de
1841. derecho para todos, lo que la convención nos decía, entonces decía: tenemos
1842. que pensar en todos, y en todos es en todos. De hecho son términos que se
1843. manejan desde...
1844. I –Tú estabas hablando de condiciones específicas, eso es de acuerdo a
1845. quienes benefician, pero entonces cuando se beneficia a alguien con
1846. condiciones específicas ¿esas condiciones específicas han cambiado?

1847. P – ¿Las condiciones? Si
1848. I – ¿Cuáles son las de ahora?
1849. P –Se abordan con la atención a la diversidad, no importando ninguna
1850. condición. Se supone que desde lo teórico, hablamos de condiciones diversas
1851. a nivel cognitivo; a nivel motor; a nivel sensorial; a nivel de condición de salud,
1852. la morbilidad, por ejemplo el estado de personas psiquiátricas que tienen
1853. dificultades desde el trastorno de personalidad. La idea es que desde la
1854. inclusión se permita y se acceda desde el orden del derecho a todas las
1855. condiciones, o sea la condición puede ser cualquiera, de hecho hoy se está
1856. haciendo inclusión para las personas sordo-ciegas, que es una condición bien
1857. compleja.
1858. I –Bastante
1859. P –Bastante compleja, entonces se están propiciando procesos de inclusión
1860. con consejo de infancia y adolescencia sordo-ciega. Entonces, hace un tiempo
1861. no se consideraba ninguna posibilidad para estas personas, hoy está siendo
1862. posible.
1863. I –Muy interesante. Bueno, y esto es hablando ya de lo que tú sabías de
1864. políticas de inclusión y como están definidas, en fin. Ahora, sería genial poder
1865. hablar acerca de lo que... las experiencias más significativas que tú has tenido
1866. en lo que es inclusión.
1867. P –Bueno. En la inclusión hay... podemos determinar dos formas de
1868. experiencias: yo las miro desde el plano pues las positivas, las que le permiten
1869. a uno avanzar en los procesos, y las que de pronto las que le dificultan o le
1870. obstaculizan esos procesos. El discurso es claro, digo yo que la primera, lo
1871. más significativo perdón en la inclusión, es un discurso muy claro sobre
1872. derechos y encontrar también un discurso que evidencia desde todos los
1873. contextos, evidencia que el proceso de derechos, pero que en las practicas en
1874. las praxis no son reales no se ejecutan. Este discurso, estas experiencias le
1875. permiten a la persona que está haciendo procesos de inclusión, en este caso
1876. yo lo hago en el plano de mi trabajo, puedo estar encontrando barreras,
1877. barreras significativas.
1878. I – ¿Qué tipo de barreras, en este caso?
1879. P –La primera es la actitudinal, hay un discurso y repito, hay un discurso sobre
1880. inclusión pero que no tiene, no va, no es consecuencia de la praxis, o sea el
1881. discurso va por un lado, la práctica va por otro, es como si no se encontrara en
1882. un mismo momento.
1883. I – ¿Cómo si no hubiera coherencia será?
1884. P –Si, hablamos de consecuencia y de coherencia. Las personas en mi
1885. contexto educativo hablan mucho de ser humano, que expresa sus relaciones
1886. con el otro como importantes, como relevantes en el desarrollo humano, pero
1887. cuando tu enfrentas ya la diversidad desde el contexto real, tu encuentras que
1888. realmente no... el discurso se queda en eso solamente, en discurso, ahí
1889. iniciando la barrera; la barrera cuál es: no puedo, yo no sé del tema lo
1890. desconozco, no sé qué hacer con una persona diferente, diversa, no sé cómo
1891. actuar, a mi no me han entrenado para esto, o yo amo la humanidad, yo amo el
1892. mundo, yo amo a los niños, las personas tienen derechos, pero yo no puedo

1893. con esto, yo no lo puedo asimilar; me cuesta mucho, son discursos que se
1894. transforman cuando tú confrontas ya la situación ante la realidad. Ya luego en
1895. el desarrollo educativo, cuando estamos en un contexto educativo,
1896. encontramos un discurso en la docencia y una praxis en la realidad. O sea los
1897. docentes tienen un discurso humano y democrático pero cuando confrontas a
1898. la persona y tienes un proceso de inclusión que te dice: vamos a trabajar con
1899. esta población, encuentran las barreras y es cuando empezamos por barreras
1900. arquitectónicas en términos de las plantas físicas, no están pensadas en la
1901. diversidad, encontramos las barreras actitudinales que son las más
1902. importantes.
1903. I – ¿Actitudinales con?
1904. P –Con la diversidad, con la atención a las personas que están haciendo
1905. procesos de inclusión, o sea por ejemplo en una institución educativa que
1906. atiende alguna discapacidad o alguna necesidad educativa especial,
1907. encontramos que hay todo un orden escrito, hay un plano escrito, pero que ese
1908. plano se queda allí como en un papel impreso y no es llevado a la práctica real.
1909. I – Y esto ¿ha sucedido dónde?, ¿En qué lugar?
1910. P –En la gran mayoría de lugares donde yo he estado interviniendo: sea desde
1911. el plano de educación superior o sea desde el plano de educación formal,
1912. digámoslo así. En la educación superior ya encuentras barreras arquitectónicas
1913. porque el estudiante que tiene dificultad para acceder a alguna asignatura o
1914. que le cuesta trabajo o que tiene una discapacidad motora, auditiva o visual, o
1915. sea para ese estudiante la universidad no está preparada. La universidad le
1916. cierra la puerta en el sentido de: no tenemos la capacidad, no lo logramos,
1917. no nos podemos comprometer a profesionalizar a una persona a la que no le
1918. podemos dar el acceso que merece. En esos términos “merece”. Y, en el plano
1919. de educación formal, digamos de pedagogía a nivel de contextos educativos
1920. escolares encontramos unas barreras muy altas en el personal que trabaja en
1921. docencia cualquier asignatura, la que sea cualquier área del conocimiento.
1922. I –Antes que continúes, me podrías ilustrar en qué institución has encontrado
1923. ese tipo de dificultades, me podrías decir el nombre de la institución?
1924. P –Pues hay muchas, empezamos con una que se llama República de Bolivia,
1925. que yo conozco porque estuve trabajando allí, donde se trabaja aulas
1926. exclusivas con tendencia a hacer inclusión laboral, pero en la realidad no hacen
1927. procesos de inclusión sino de exclusión. Ellos manejan un poco la imagen que
1928. tiene el niño con discapacidad para proyectarse como institución pero no para
1929. proyectarle al niño una calidad de vida, una proyección profesional, más bien
1930. utilizan la discapacidad como un estereotipo institucional. Instituciones como
1931. Gustavo Rojas Pinilla, es la institución donde yo estoy trabajando actualmente,
1932. donde he encontrado que los procesos de inclusión están en términos de
1933. desarrollo y luego sensorio motores; tenemos bebés aquí, en el sentido de
1934. está muy bajo el nivel de comprensión de la diversidad. O sea se habla de
1935. inclusión, es un colegio que se supone que desde el orden político público es
1936. incluyente pero no es en la realidad un colegio que permita fortalecer estos
1937. procesos. O sea no hay... los espacios para trabajar procesos de
1938. sensibilización frente a la inclusión, son bajos o sea son escasos, no hay

1939. digamos una intención en las docentes... es muy complicado hay muchas
1940. barreras frente a la población que allí estamos recibiendo. El colegio se supone
1941. que actúa desde procesos de inclusión de déficit cognitivo leve, pero por
1942. razones de discapacidad nos dice que nosotros debemos recibir cualquier niño
1943. que esté en proceso de inclusión, no importa su discapacidad, porque todos
1944. tenemos derechos. Entonces en ese orden de ideas es muy complejo hablar de
1945. procesos de inclusión cuando la misma institución que hace inclusión, no
1946. permea, no permite avanzar en esos procesos. Hablo de la institución como
1947. entidad del estado, o sea forjadora de procesos del estado. El docente
1948. desconoce todavía el proceso de inclusión. Es tan allá que alguien..., en un
1949. momento algún docente me dice: “necesito que marque estos niños” con
1950. camiseta fosforescente para reconocerlos y no acercarme a ellos”, poderlos
1951. ver. Entonces en ese discurso tan fuerte, es evidente la inmadurez del proceso
1952. de inclusión; del concepto además. Aunque se han hecho talleres; se ha hecho
1953. charlas; se han entregado documentos; se ha hecho trabajo personalizado para
1954. evitar la evidencia en grupo y en equipo que a veces es lo que no permite
1955. avanzar. Es un proceso lento, aunque en algunos casos es muy viable el
1956. trabajo en otros se obstaculiza. Es lo que no permite avanzar, dinamizarlo.
1957. I –Digamos que tú hablas de unos talleres, de unos documentos, que se han
1958. entregado a los docentes; que hasta el momento tú percibes que muy pocos
1959. saben de inclusión y que de manera, no sé si de pronto se podría llamar hasta
1960. agresiva, toman ciertas iniciativas frente a los niños que son del programa.
1961. Cuando tú dices eso, de pronto podrías aclarar, así a groso modo de manera
1962. breve, ¿qué tipo de talleres?, ¿qué tipo de documentos?
1963. P –Documentos, inicialmente informativos sobre el estado de inclusión de la
1964. institución, es después de haber realizado una caracterización de la población
1965. que hay en la institución, se determinó cuál era esa población que debe
1966. atenderse de necesidades educativas especiales, qué población pertenece,
1967. digamos al grupo que la SED nos manda como incluyente y los demás niños
1968. que están alrededor de ellos que por ejemplo presentan problemas escolares,
1969. trastornos de aprendizaje, como desde ahí, o sea a pesar de no estar dentro de
1970. un rango, debemos atenderlos en esos procesos y que los docentes
1971. establezcan estrategias de intervención para ello. Desde esa realidad se da
1972. información inicial, digamos en un proceso de socialización de la
1973. caracterización institucional. Después se entregan documentos, que aquí hay
1974. un conducto regular por supuesto, se le entrega al coordinador y el coordinador
1975. debe hacérselo llegar a los docentes los documentos donde se establece,
1976. digamos la clasificación en cuanto a la inclusión que se trabaja en la institución,
1977. el déficit cognitivo, para nuestro caso; qué personas son las pertenecen a esa
1978. clasificación; entonces hablamos de autismo, de síndrome de Down, hablamos
1979. de déficit cognitivo como tal y de sicomotor; porque también incluye lo
1980. sicomotor aquí. Hablamos de los conceptos de inclusión; hablamos de las PPI;
1981. se ha entregado un cuadro donde se muestra a los docentes cuál ha sido el
1982. recorrido histórico desde lo internacional hasta llegar al plano local; en Bogotá y
1983. el distrito.Cuál es la reglamentación que hay para nuestras instituciones
1984. distritales, cuáles son los perfiles de las personas que trabajamos medidas de

1985. inclusión, y mostrarles también que todos tenemos la necesidad, y si se quiere
1986. decir el término de la obligatoriedad de conocer procesos de inclusión, porque
1987. la diversidad es una política pública no solo distrital sino a nivel internacional,
1988. mundial. Entonces, es darles a conocer como la información. Se han entregado
1989. documentos donde están los niños, con su característica y los procesos de
1990. abordaje que se deben realizar dentro del aula, se hace acompañamiento
1991. personalizado o se hace acompañamiento en aula, pero la dificultad es ¿cuál
1992. es? Que el docente no permite el acceso al salón, cuando se les entregan los
1993. documentos, dicen no tener tiempo para leerlos, no les llegaron, de pronto se
1994. fracturó la comunicación, y tengo entendido ahora hace poco supe que un
1995. documento que envié a inicio de año nunca llegó a los docentes, por ejemplo
1996. de bachillerato donde está la caracterización de cada niño, es un documento
1997. escrito impreso que envié y nunca llegó. Entonces, por ejemplo, hay obstáculos
1998. pues que si bien el docente puede decir “yo quisiera verlo, quisiera
1999. comprenderlo, pero pues no tengo herramientas” tiene la razón porque si hay
2000. una ruptura comunicativa, esto le impide.
2001. I – Me nace una pregunta, tú dices que has entregado documentos por ejemplo
2002. en la caracterización de los estudiantes que es supremamente importante para
2003. que cada uno esté enterado de qué estudiantes son los de inclusión y cuál es
2004. su diagnóstico por ejemplo. Pero, ¿tú has entregado ese documento
2005. personalmente en físico a cada docente, o se los has entregado a alguien para
2006. que se los haga llegar a ellos?
2007. P– Si
2008. I– ¿A quién?
2009. P– Se entrega a coordinación
2010. I– ¿Académica o de convivencia?
2011. P– Académica para que la coordinación académica... primero se hace conducto
2012. regular, para que coordinación académica lo haga llegar en las reuniones de
2013. área o ciclo lo más pronto posible a los docentes. Se entrega en físico para que
2014. los docentes no tengan la dificultad de la informática, de desconocer de pronto,
2015. que no llegó la información a tiempo o también se fracturó. Entonces pues ese
2016. documento a esta fecha y hasta hace como tres semanas, me enteré que
2017. nunca llegó el documento. Entonces por ejemplo esas situaciones, dificultan
2018. pues digamos pues eso ya es logística, la idea es verificar, pero pues igual
2019. también se han hecho actividades donde se hacen reuniones de área y donde
2020. en esas reuniones de área se informa sobre los casos; se da información sobre
2021. casos específicos y particulares, que son especiales para nuestros casos de
2022. niños siquiátricos que tienen problemas de comportamiento y trastornos () más
2023. que cognitivos. Hay otros docentes que expresan: “no yo desde mi asignatura,
2024. hago la adaptación curricular, la hago así porque yo considero que si el niño no
2025. alcanza este nivel, pues le doy este otro nivel; le pido tal desarrollo de trabajo
2026. porque considero que desde física numérico, por ejemplo no puede desarrollar
2027. o se le va a dificultar”. Entonces hay docentes que ellos mismos hacen el
2028. proceso sin necesidad de afectar el proceso del estudiante. Miran al estudiante,
2029. miran a la persona y no se ponen la barrera ellos mismos, eso ayuda mucho
2030. porque pues nosotros en nuestra institución solamente envía SED un docente

2031. tutor por jornada, entonces atiende de preescolar a once y pues los
2032. requerimientos que...
2033. I – ¿Que es el caso tuyo?
2034. P –Si para el caso de nosotros, aquí el Distrito, solamente atienden, yo por
2035. ejemplo atiendo la jornada tarde y en la jornada de la mañana hay otra persona
2036. que hace el proceso.
2037. I – ¿Y te corresponde desde el grado cero?
2038. P –Desde el grado cero hasta... ahorita grado transición, jardín y desde el
2039. siguiente año vamos a tener pre jardín; porque van a ingresar los niños de tres
2040. años de edad.
2041. I – ¿Pre jardín es el mismo grado cero?
2042. P –No, pre jardín son tres años de edad, jardín cuatro años de edad y transición o
2043. grado cero de cinco años de edad. Entonces vamos a tener, ya se han hecho
2044. entrevistas por ejemplo con síndrome de Down.
2045. I – ¿Una sola docente para todos esos grados?
2046. P –Ya nos van a llegar muchachos que vienen de jardines de integración
2047. social, que se unieron a las instituciones, envían estos niños a las instituciones,
2048. tipo esta institución que es un mega colegio, que atiende digamos todo el
2049. proceso de educación formal de estos lados. Entonces fue una política del
2050. distrito, pero no están teniendo en cuenta volumen de trabajo que genera.
2051. Además son informes, son estadísticos; hay reuniones a las que se asiste a la
2052. red de inclusión.
2053. I –Y se descuida mientras tanto el trabajo en la institución.
2054. P –Claro. Entonces el trabajo con los niños se minimiza y a veces se vuelve
2055. muy formal y menos de acompañamiento. Cuando se hace mucho
2056. acompañamiento, empiezan los requerimientos formales, entonces es muy
2057. complejo. No es imposible, pero es un volumen de trabajo muy alto para
2058. atender todo.
2059. I –Has reiterado lo del volumen de trabajo. De acuerdo a eso, según la
2060. experiencia que has tenido, cuál sería el deber ser de escala o de relación
2061. respecto a la cantidad de profesionales de inclusión, frente a la cantidad de
2062. estudiantes que hay que atender? desde el grado más pequeño hasta once.
2063. P –Hay varias formas de trabajar la inclusión. Una es atención para casos
2064. específicos, que requieren personalizado, en el sentido no a nivel
2065. terapéutico pero sino de acompañamiento en procesos lecto escritos y
2066. matemáticos iniciales que son los que más tienen digamos incidencia en el
2067. proceso de desarrollo académico del estudiante. O sea uno de los requisitos
2068. para mantener el estudiante en una institución es que acceda a procesos de
2069. lectura, escritura y matemáticos básicos.
2070. Es muy importante que hubiera una persona que se pudiera dedicar con todas
2071. las estrategias y didácticas, en los que podemos intervenir a los niños que
2072. adquirieran los procesos lecto escritos, pero entonces en grupos muy
2073. pequeños y pensando en aquellos que presentan digamos inquietud motora.
2074. I – ¿Eso que me estás nombrando, son los tipos de discapacidad que
2075. presentan los chicos?
2076. P –Son los perfiles más bien.

2077. I –Las condiciones que tienen los chicos?
2078. P –Digamos diversidad hay en el sentido de procesos de atención bajos;
2079. procesos de concentración. O sea todos los procesos de desarrollo de
2080. pensamiento están afectados, entonces tenemos problemas de atención,
2081. percepción visual y auditiva; concentración y memoria. Con estos cuatro que
2082. son desarrollo del pensamiento, se dificulta, por ejemplo si un niño con un
2083. déficit cognitivo, presenta los cuatro.
2084. Entonces es muy complejo este niño alcanzar los niveles en aula; aunque se
2085. debe trabajar la inclusión en aula, también es muy importante hacer grupos
2086. pequeños o si fuera posible personalizados para hacer los procesos lecto
2087. escritos, una vez que maduren, ya el niño pues ya avanza a otro nivel.
2088. Entonces sería muy importante
2089. que una persona que pudiera hacer procesos de inclusión con los niños
2090. específicos de los ciclos 1 y 2 básicamente, que es donde se pueden manejar
2091. todos estos procesos. Es muy difícil hacerlo y cuando ya llegan a bachillerato,
2092. llegan muy bajos cognitivos y pues no avanzan sino que al contrario, empiezan
2093. a rezagarse, a presentar problemas de comportamiento, porque el mundo que
2094. están viendo académico, no lo comprenden. Les cuesta entenderlo, les cuesta
2095. comprenderlo, se les dificulta la comprensión temática y pues esto viene desde
2096. la infancia. Entonces yo pienso que si se madura porque la intención de
2097. nosotros es jalonar estos procesos de desarrollo. Digamos coadyuvar en el
2098. proceso de desarrollo de los estudiantes. Esa es como la intención real. Si se
2099. trabajara muy fuertemente allí...
2100. I –Genial, los avances serían significativos.
2101. P –Claro y tendríamos más bien que pensar en procesos de inclusión a nivel de
2102. educación superior para los muchachos y no como se tiene que pensar en
2103. procesos de inclusión, únicamente laboral que es la situación que no permite
2104. avanzar más allá.
2105. I –Y de acuerdo a lo que estás relatando de la diversidad en cuanto a las
2106. condiciones de los chicos, cuáles puedes decir tú que son como los
2107. diagnósticos más destacados que tienes acá en los chicos de inclusión?
2108. P –Bueno, acá tenemos básicamente déficit cognitivo límite y leve. El
2109. límite es en la escala, el que más opción tiene de avanzar.
2110. I –En ese déficit cognitivo bajo, más o menos ¿cuántos estudiantes crees tú
2111. qué hay?
2112. P –Por lo menos de los niños que están detectados. Es que nosotros tenemos
2113. dos formas de identificarlos. O sea la inclusión diagnóstica y la específica.
2114. Entonces la inclusión diagnóstica es en el diagnóstico pedagógico, que
2115. nosotros valoramos, en el caso desde mi profesión yo lo valoro y yo considero
2116. que tiene un perfil el niño para la impresión diagnóstica. Con impresión
2117. diagnóstica tengo 50 niños, y con diagnóstico completo 37.
2118. I –Son muchísimos. Y la mayoría pertenecen a ¿qué grupos?
2119. P –Déficit cognitivo, hay un niño con TGD (Trastorno Generalizado del
2120. Desarrollo) y autismo o sea que el autismo tiene también unos niveles,
2121. entonces en el autismo encontramos: TGD y Asperger que son los niños que
2122. tienen menos dificultades de comunicación y entonces tienden a acceder a

2123. desarrollarse en contextos normalizados. De desarrollar todo su proceso
2124. académico y además si se quiere superior; en esta institución mientras yo
2125. tenga la opción de acceder a procesos de inclusión en educación superior.
2126. Procesos donde se permita avanzar al estudiante a partir de procesos que le
2127. permitan acceder a la educación superior. En inclusión cuando se habla de
2128. educación superior, se habla de técnico, de técnico laboral, de tecnológico, y
2129. en algunos casos si es posible de profesional. Según la carrera; estos son los
2130. casos que hay. Los otros niños que nosotros podemos atender acá,
2131. son síndrome de Down. Los niños con síndrome de Down presentan déficit
2132. cognitivo entre limítrofe y moderado. Es un rango muy alto, pero entonces el
2133. niño con síndrome de Down, está digamos dentro del perfil que nosotros
2134. podemos incluir. Los niños con trastorno motor pero que tengan asociado algún
2135. déficit cognitivo y aunque no esté nombrado...
2136. I – ¿Ese es el trastorno general?
2137. P –Ah no el TGD es una forma de autismo; es la más leve forma de autismo. El
2138. TGD son niños que presentan rasgos autistas con espectro autista, esos son
2139. niños con alguna estereotipia y esa estereotipia es un movimiento constante o
2140. una constancia en la relación consigo mismo que le impide por ejemplo
2141. comunicarse fácilmente con el otro. El TGD tiene una estereotipia, por ejemplo
2142. en el tiempo, entonces el niño está pendiente de la hora, mide cada segundo,
2143. es sicorígido con los tiempos y ese puede ser el espectro autista de ese niño.
2144. Pero ese niño que se relaciona con los otros, que trabaja, que conversa, que
2145. hace diálogo, que es lo más complejo en ellos, que presenta digamos unos
2146. procesos académicos avanzados de pronto en algunas asignaturas en menor
2147. posibilidad pero en otras muy alta.
2148. I – ¿Cuántos autistas tenemos acá?
2149. P –En todo el colegio, hay seis.
2150. I –Seis, y en primaria ¿cuántos?
2151. P –En primaria, tengo dos.
2152. I –Y ¿en secundaria?
2153. P – Cuatro.
2154. I –Cuatro. Y los dos casos de primaria ¿en qué grados están?
2155. P –Uno está en segundo y el otro está en cuarto.
2156. I –En cuarto.
2157. P –Si en la sede B.
2158. I –Bueno y el de segundo, digamos que es autista severo?
2159. P –No. Asperger.
2160. I – ¿Lo que llaman síndrome?
2161. P—Si, síndrome de Asperger. El autista, digamos menos severo es el TGD con
2162. espectro autista, el que sigue en esa escala es el autista Asperger. Que tiene
2163. una etapa más tardía en el desarrollo cognitivo dentro de su perfil pero que en
2164. algunas asignaturas tiene un desarrollo muy alto, puede ser matemáticas muy
2165. alto y bajo en lengua castellana, es decir, en procesos de lectoescritura, por
2166. ejemplo. Entonces el niño a que hacemos referencia tiene muy alto nivel
2167. matemático, ya divide cuando otros están todavía sumando y el proceso
2168. lectoescritura si va muy lento, o sea él hasta ahora está reconociendo los

2169. grafos. La dificultad de memoria con el autista es que tienen memoria visual,
2170. entonces memorizan todo, o sea las palabras y entonces eso les dificulta
2171. relacionar sonido con letra, que se llama consciencia fonológica y es lo que le
2172. permite a la persona leer y comprender lo leído.
2173. I –Que complique, bien complejo el asunto, pero muy interesante. Bueno hay
2174. un interés especial en esta investigación por ese chico ubicado en el grado
2175. segundo. Por saber, digamos lo que tu conozcas de su evolución, cuál es su
2176. nombre, en principio, cuando tu lo conociste ¿qué características le
2177. encontraste?; ¿cuál ha sido su evolución?; ¿qué has visto tú, que son sus
2178. fortalezas o sus talentos?; son bastantes preguntas, vamos a ir
2179. desarrollándolas poco a poco.
2180. P –El niño recibe el nombre de ÁNGEL NICOLÁS, el niño de
2181. segundo, cuando inicié proceso con él, el año pasado, en el 2012, él estaba en
2182. sospecha de encontrarle el síndrome del espectro autista, se ratificó en el año
2183. 2012 también, o sea hacia octubre del 2012, se consolidó, digamos todo un
2184. proceso de valoraciones que arrojaron un diagnóstico como Asperger. O sea
2185. síndrome de Asperger (sA), ese es un niño autista. Entonces ya se citó a los
2186. padres, ellos entregaron el diagnóstico, todavía la mamá del niño está haciendo
2187. proceso de duelo, aún está aceptando el diagnóstico.
2188. I – ¿Lo que llamaríamos asimilando?
2189. P –Si. Es muy complejo, o sea el padre siempre espera que el diagnóstico sea
2190. errado, que haya otra opción, otra mirada, otra etiología, otra causa y otra
2191. consecuencia de esa causa que sea una situación que no sea permanente,
2192. sino que sea superable como los trastornos de aprendizaje, como la dislexia, la
2193. dislalia, la discalculia, son problemas de aprendizaje que se superan.
2194. I –Eso quiere decir que el sA, ¿no es superable?
2195. P –No. Superable en el sentido, digamos de perderse y un día una persona
2196. con sA, hoy ya no lo presenta, no.
2197. I – ¿Siempre lo va a presentar?
2198. P –Siempre lo va a presentar. En menor grado si se hizo un buen proceso, pero
2199. el síndrome no desaparece. ¿Por qué? Porque es una condición cognitiva, es
2200. una condición biológica, claro va en la carrera genética y es irremplazable, no
2201. se puede modificar. La necesidad educativa más compleja en cuanto estudio,
2202. es el autismo. Es del que más se ha especulado, el autismo hoy arroja una
2203. teoría, mañana otra; hoy descarta una, mañana otra. Se habla de que es frágil,
2204. se habla de herencia. Ya saben que se hereda y los científicos dicen que hay
2205. un cromosoma que lo trasmite, que viene de unas generaciones anteriores, que
2206. cualquiera de nosotros puede cargarla o portarla y que puede aparecer en dos ó
2207. tres generaciones más adelante. Es aleatorio, no se sabe dónde?, ni en qué
2208. momento? Pero puede que mañana descarten ese perfil, o esa causa.
2209. También por ejemplo, se dice que por eventos traumáticos en el embarazo,
2210. pero también se descartan, o sea se dice y luego se descarta. En cuanto al
2211. autismo, se especula porque en la práctica uno encuentra que de pronto eso no
2212. es cierto, no es viable, que todos los niños con autismo presentan déficit
2213. cognitivo. Algunos autores lo afirman, otros dicen no, definitivamente el sA ó el
2214. autismo en cualquiera de los niveles, no todos presentan déficit cognitivo, hay

2215. un trastorno en la comunicación, que le impide avanzar en otros procesos pero
2216. no son cognitivos. Entonces nos movemos dentro de una cantidad, digámoslo
2217. si se quiere, paradigmas, frente al autismo, hay muchos escritos alrededor del
2218. autismo, estudios...
2219. I – ¿Algún autor que te llame la atención ahí?
2220. P –Hay unos autores que se llaman MARTOS y... MARTOS hace una investigación
2221. con otro investigador que dentro de todo lo que he leído, al que le encuentro
2222. mucha validez porque hace una investigación muy seria y define los perfiles
2223. con mucha claridad, sin mirar tanto la parte sicótica, porque pues el autista
2224. también ha sido tratado por siquiatria y no miran esa parte del comportamiento
2225. y la estructura comportamental sino miran más bien una persona en funciones
2226. de desarrollo humano y esa parte es la que me parece más válida actualmente.
2227. Ahí está el estudio que yo más valido, es ese.
2228. I –Genial y muy interesante. Tú te referías en respuestas al diagnóstico más
2229. como a los papás de NICOLÁS. En cuanto al niño digamos que la relación
2230. contigo, lo que tú ves que es la relación con sus docentes, alguna descripción
2231. en especial, algo que hayas percibido tú de diferente entre la relación que él
2232. tiene contigo y la relación que él tenga con su DG, ó con los otros docentes,
2233. ¿cuál podría ser tu descripción?
2234. P –NICOLÁS es un niño con un estereotipo muy dulce, es un niño que tiene un
2235. discurso y un lenguaje muy amplio para la edad que él tiene, él copia palabras
2236. del discurso del adulto y las utiliza muy bien dentro del contexto del lenguaje,
2237. cuando se expresa. Entonces esa parte en NICOLÁS es muy importante y le
2238. permite a uno acercarse mucho a él. Él habla en término de valores, casi
2239. siempre; él siempre está afirmando lo que es posible y lo que no es posible;
2240. según el comportamiento que él debe tener, que él sea aprobado o
2241. desaprobado, eso lo tiene muy claro. Es un niño muy amoroso, muy dulce, muy
2242. afectuoso, no es un niño agresivo, digamos ni en el discurso, ni
2243. comportamentalmente, no presenta rasgos agresivos, tiene muy buenas
2244. relaciones con los otros compañeros, lo quieren mucho, a veces les cuesta
2245. comprenderlo porque él es ecológico, repite constantemente las mismas frases.
2246. I –Cuando tú dices compañeros te refieres a ¿los estudiantes, compañeritos de
2247. él?
2248. P –A sus pares, o sea sus pares son niños muy respetuosos de él y él es muy
2249. respetuoso de sus compañeros. Difícilmente tiene problemas de convivencia,
2250. hace poco se han presentado algunos roces, porque NICOLÁS está cambiando
2251. su estructura, está madurando, está individualizándose y pues ya no es el niño
2252. que llega y saluda y si le dicen que preste el lápiz pues lo entrega sino ya está
2253. individualizándose y está tomando distancia, digamos de ese compañerismo
2254. fuerte. Está desarrollando acciones un poco más centradas en él mismo;
2255. también él tiene como un comportamiento con la maestra un poco dependiente
2256. que le permite relacionarse con ella de una manera muy fuerte, muy desde lo
2257. afectivo, la maestra le presta la atención especial, es una educadora especial
2258. que trabaja en aula, pues la atención que tiene que tener con 35 estudiantes
2259. más, se le dificulta pues atenderlo a él tanto, pero es una maestra que le ha
2260. proporcionado como las herramientas para que él desarrolle la parte

2261. comunicativa y la parte académica a nivel cognitivo.
2262. I –Ella es su directora de grupo.
2263. P –Si es su DG, es una persona que tiene todas las condiciones para el avance
2264. del proceso de NICOLÁS. NICOLÁS también tiene unas habilidades desde el orden
2265. cognitivo y es que en matemáticas avanza potencialmente por encima del resto
2266. del grupo. Él va muy bien en esos procesos, pero entonces el proceso
2267. lecto-escrito se está quedando porque como es ecolálico le cuesta separar las
2268. palabras, sencillamente él habla de la palabra en contexto, la frase completa, él
2269. la copia, tiene memoria visual que es parte del perfil del autista casi siempre y
2270. entonces eso le dificulta desligar las palabras y darle un sentido a nivel
2271. fonológico que le permita hacer conciencia fonológica del sonido que es lo que
2272. de pronto también le permite acceder a procesos lecto-escritos más avanzados.
2273. I – ¿Tú me podrías regalar un ejemplo de ecolalia?
2274. P –Repetir, por ejemplo él entra y me saluda y me dice: “Quiubo paticia”, él
2275. tiene un problema de lenguaje, de articulación, entonces me dice: “quiubo
2276. Paticia, cómo estás paticia?”, yo le contesto: “bien NICOLÁS, cómo vas?”, y él no
2277. me responde sino vuelve y me pregunta: “quiubo paticia, como estás paticia?,
2278. qué haces paticia?”; bien NICOLÁS, “bien NICOLÁS, bien NICOLÁS”, y él me repite
2279. nuevamente la última frase que yo le diga. Entonces la ecolalia es la repetición
2280. de ciertas frases en el lenguaje dialogado, pero que no tiene ningún sentido
2281. comunicativo. La idea es sacarlo de allí, le digo: “mírame a los ojos cuando me
2282. hables y contéstame lo que te estoy preguntando”; “te estoy preguntando
2283. cómo estás tú?”; bien ó no?; entonces es conducirlo el proceso de
2284. comunicación, conducirlo la respuesta, la pregunta y articular toda esa parte
2285. que es lo más complejo en el autista.
2286. I –Esa comunicación que tú me acabas de describir, la conocen todos los
2287. docentes que lo conocen a él?
2288. P –Pues él está en segundo, tiene ahorita un docente, que es la docente titular,
2289. el docente de informática, lo conoce y el docente de educación física. La parte
2290. de integración sensorial de él pues también se ve...
2291. I –Ellos están enterados de cuál es su proceso y cómo comunicarse con él.
2292. P –Si, llamarle la atención, siempre se les ha informado que deben mirarlo a los
2293. ojos y propiciar que NICOLÁS mire a los ojos cuando habla porque eso facilita la
2294. interacción con el otro.
2295. I – ¿Es la clave?
2296. P –Es la clave. Porque si le permitimos que él disperse la atención, pues nunca
2297. se va relacionar con el otro y se le trabaja en equipo.
2298. I –Ah eso es para ¿capturar la atención? , ¿Mirarlo a los ojos?
2299. P—Claro. Cuando tú miras a los ojos, en el caso de ellos, los miras a los ojos y
2300. los niveles de atención son más altos y de comunicación, digamos de pregunta-
2301. respuesta, ante cualquier situación que se dé en el contexto.
2302. I—Interesante!. Ahora con respecto a digamos como tú recibiste al chico y
2303. como lo ves ahora, ¿Qué diferencias puedes relatar?
2304. P—Frente al proceso...
2305. I— ¿Hace cuánto lo recibiste?
2306. P—2012 en marzo.

2307. I—Marzo de 2012. A este momento siempre ya va más de diez meses.
2308. P—Ha madurado en cuanto a procesos cognitivos. O sea cuando yo lo recibí,
2309. si hablamos de procesos cognitivos, estaba apenas iniciando el conocimiento
2310. de los números como tal, la concepción de número, el conteo, pues si
2311. hablamos un poco de la pedagogía en la que nos movemos que es por PIAGET,
2312. entonces miramos si el niño hacía correspondencia uno a uno, clasificación,
2313. seriación, todos esos procesos, observación y estaba ahí iniciándolos. Ahorita
2314. ya el niño está iniciando multiplicación y división. Hablamos de lo numérico.
2315. Hace comprensión de los problemas, pero a nivel verbal, como él no lo lee, si
2316. se le lee el problema matemático, él lo soluciona, él descarta, por ejemplo,
2317. cuando se le lee un problema matemático se da información que es irrelevante,
2318. como decir en contexto que Juanito estaba en la dulcería del tío y que había
2319. otro tío también, entonces pero que compró chocolates y luego salió y compró
2320. otra cosa, ¿cuánto gastó Juanito?; cuando se le dice: ¿cuántos tíos había?, él
2321. tiene que descartar el resto de la información y eso lo hace con más facilidad.
2322. Es que él centra la atención y eso es lo que nos permite ver que si avanza en
2323. procesos cognitivos así sea verbal y a ellos, por ejemplo, en el sentido de
2324. inclusión, para hablar de la evaluación en la inclusión, se les valida el proceso
2325. que se dé a nivel verbal. No tiene que ser un proceso escrito para que al niño
2326. se le valide como una asignatura aprobada o reprobada.
2327. I—Ah ya. Y ahora que tú hablas de aprobado y reprobado, interesante saber
2328. ¿qué tipo de seguimiento tiene NICOLÁS, para llegar a promocionarse en cada
2329. asignatura o en cada área para que apruebe su grado?
2330. P—Desde inclusión, digamos desde el programa de inclusión que se debe
2331. manejar, a nivel institucional, lo más importante es la socialización. O sea lo
2332. primero que se aborda en el niño que se está incluyendo es la maduración en
2333. el proceso de socialización, una vez se da ese proceso se empieza a mirar lo
2334. cognitivo. O sea lo relevante es que el niño ya comprenda una rutina escolar,
2335. acceda a unos procesos de aprehensión de información, que identifique y
2336. clasifique sus cuadernos por el componente que traen, identifique sus útiles, su
2337. lugar, sepa manejar una tarde cotidiana, para el caso nuestro en la institución,
2338. es ir al restaurante, comer por sí solo, llevar la bandeja a quien corresponde,
2339. todo lo que tiene ver con la rutina escolar. Una vez accede a todo ese proceso
2340. y maneja unos buenos niveles de convivencia escolar, el niño ya asimila lo
2341. cognitivo y entonces empezamos a mirar el proceso en que va. Aunque el
2342. proceso cognitivo, lógico que va a la par, pero se le da mayor importancia,
2343. primero a la socialización y luego a lo cognitivo, eso para todos los niños. Hablo
2344. de NICOLÁS como de todos los demás niños que estén en la inclusión.
2345. I—Bueno me nace una pregunta en este momento y es, así como tiene
2346. importancia la socialización frente a lo que es cognitivo, se le da prioridad a lo
2347. que es socializante; ¿dentro de las asignaturas, no hay también prioridades
2348. para poder saber si se promociona o no?
2349. P—Si. Los componentes o sea lo más importante es que accedan a procesos
2350. tanto de lectura y escritura como de matemáticas, esos son los básicos.
2351. I—Fundamentales.
2352. P—Fundamentales. O sea se supone que el niño, a ellos se le da más tiempo

2353. para acceder al proceso, entonces pueden tardarse dos años en desarrollar
2354. proceso de lectoescritura, pero puede tardarse 3 años. Se le da el tiempo
2355. necesario que se mueve entre ciclos. Entonces si en ciclo 1 no leyó, vamos a ir
2356. avanzando, el niño pierde el año por no acceder al proceso de lectura y
2357. escritura en un curso. Se le da el ciclo completo para que él avance. Si en este
2358. ciclo se hace una reunión y se considera que el niño está muy inmaduro, se
2359. hace repitencia del año, pero para volver a las temáticas que están todavía
2360. faltantes o que están todavía inmaduras. Si ya el niño se queda mucho tiempo,
2361. empezamos a mirar porque es que la idea es que los niños no estén extra edad
2362. porque la socialización va con el desarrollo. Entonces si un niño no ha hecho
2363. un proceso de socialización adecuado pues cuando tiene pares de sus mismas
2364. edades, entonces el niño tampoco va a tomar en lo referente un compañero
2365. que en su maduración tenga una edad muy inferior a la suya, es decir, se llama
2366. proceso de maduración social y biológicamente, porque los niños no pueden
2367. estar fuera de contexto. La idea de la inclusión es que el niño no esté con una
2368. edad muy diferente a la de sus pares, porqué? Porque la maduración de los
2369. niños no se detiene, o sea el desarrollo no se detiene, entonces los intereses
2370. no van a cambiar. Si dejamos un niño de 11 años con niños de seis pues
2371. el niño no va a acceder a procesos de maduración y le va costar mucho trabajo
2372. acceder y esa parte es la que no se considera dentro de la inclusión. Para el
2373. caso de NICOLÁS, él ahorita en este momento tiene 9 años y se encuentra en
2374. segundo de primaria, entonces él está a un nivel adecuado, pero la idea es que
2375. no haga repitencia porque se empieza a separar mucho de sus pares por la
2376. maduración.
2377. I—Claro y se sentiría fuera de lugar.
2378. P—Claro y eso genera problemas de convivencia.
2379. I—Se desarmoniza totalmente. Ahora lo fundamental es el lenguaje y las
2380. matemáticas y luego ¿cuál le seguiría?, ¿o las otras tienen más o menos el
2381. mismo rango?
2382. P—En cuanto a asignaturas formales los procesos de maduración motriz
2383. también son muy importantes.
2384. I—Educación física, por ejemplo.
2385. P—Educación física, este colegio tiene énfasis en Artes, entonces debe ser
2386. fundamental, además que el arte les permite acceder a muchos procesos.
2387. Pienso que falta fortalecer esa parte en la institución. O sea pienso que está un
2388. poquito alejada y que debería estar más cercana en cuanto a los planes de
2389. estudio para la diversidad. Deben ser pensados porque es que el arte permite
2390. la creatividad y permite la flexibilidad, entonces yo puedo determinar que un
2391. estudiante no me importa si lee o no pero si, si tiene una capacidad histriónica
2392. por ejemplo para el teatro, si tiene una capacidad para la música a nivel de
2393. percepciones si tiene una capacidad que le permita desarrollar procesos,
2394. digamos a nivel plástico. Aquí tengo muchos estudiantes que están en
2395. bachillerato, que tienen fortalezas a nivel de procesos plásticos, por ejemplo y
2396. pienso que no se le da el potencial, yo diría, eso se llama flexibilidad curricular.
2397. Cuando uno se flexibiliza en currículo, quiere decir que yo en la institución daría
2398. más horas y más tiempo para que el estudiante en inclusión con una fortaleza

2399. plástica, permanezca más tiempo en esa clase, asista más horas de clase,
2400. porque se le va a fortalecer desde ahí. Para poder llegar por ejemplo a diseño
2401. gráfico, publicidad, que se yo. O sea la idea es fortalecer. Eso se llamaría
2402. flexibilidad curricular. Para ello habría que cambiar toda la malla curricular y
2403. toda la intención institucional.
2404. I—Cuando tú dices fortalezas, es atrevido decir, lo que se llamarían ¿los
2405. talentos de ellos?
2406. P—Claro los talentos. Hablamos de la teoría de HOWARD GARDNER donde nos
2407. dice que tenemos unas inteligencias múltiples y desde ahí validamos el
2408. concepto de la teoría que dice que nuestro cerebro es plástico y que nosotros
2409. podemos modificar y potenciar.
2410. I—Es rescatar esos talentos y valorarlos como tal.
2411. P—Y eso nos permite comprender que hay ritmos de aprendizaje y que todos
2412. tenemos diferentes ritmos de aprendizaje. Yo puedo no tener un buen nivel a
2413. nivel musical ni una formación musical pero eso no me impide aprender a tocar
2414. arpa o violín, no con talento, pero si tuviera el talento me permitiría potenciarlo.
2415. Entonces ahí es cuando hablamos de flexibilidad curricular o flexibilización
2416. curricular. Ese es el paso más complejo que tenemos que dar en inclusión
2417. escolar.
2418. I—Pero en esa flexibilización curricular, ¿eso lo puede hacer cualquiera?, o
2419. ¿debe dirigirlo alguien en especial?, que pueda orientar a los docentes para
2420. que eso se dé?
2421. P—Es un trabajo en equipo. O sea si no se trabaja en equipo no es posible. Es
2422. un trabajo que se direcciona desde el ordenamiento distrital, hasta el docente
2423. de aula que también da el acompañamiento.
2424. I—Bueno. Cuando tú dices desde el ordenamiento distrital, de pronto un
2425. poquito ambicioso, porque sabemos cómo es nuestro aparato educativo en el
2426. país; pero si se quisiera hacer a nivel institucional, ¿tú crees que se podría?
2427. P—Si claro, con la intención y con el espacio y con la posibilidad, más que se
2428. podría, se debería.
2429. I—Bueno. Y al hacerlo a nivel institucional en ¿qué rango colocarías tú la
2430. dirección de esa elaboración de la flexibilización curricular?, ¿En qué rango
2431. colocarías tú el equipo, desde el que dirige hasta los que lo van siguiendo y
2432. aportan sus experiencias?
2433. P—O sea con respeto, primero el que hace el apoyo de inclusión que está
2434. dentro del equipo.
2435. I—Y sería quien dirige?
2436. P—Claro porque es el que tiene el conocimiento, debe saber frente a
2437. flexibilización curricular y tendría que comunicarlo, compartirlo, socializarlo y
2438. ponerlo de manifiesto al servicio de todos. O sea aunque se ha intentado, yo
2439. también he mandado documentos, pero entonces se queda como en el
2440. discurso también. Hasta ahí vamos, también debían estar los coordinadores, el
2441. académico que nos permite viabilizar la malla curricular, modificarla,
2442. reestructurarla. Lógico que desde el orden del conducto regular, el rector debe
2443. hacer parte profunda de ese equipo, es quien dirige todo el proceso y algunos
2444. docentes de cada área que tengan la intención de permitir ese proceso, permitir

2445. en el sentido no de dar permiso, sino de hacerlo viable y de canalizar, un
2446. docente por cada área, ojalá con un perfil incluyente. Porque es que tenemos
2447. docentes de equipo que están cuestionando aún por ejemplo la inclusión a
2448. nivel internacional, a nivel mundial; tengo docentes que me dicen: “la inclusión
2449. ya pasó, está invalidada en Europa”, por ejemplo. Por desconocimiento, por
2450. falta de informarse un poco, y leer no artículos de la internet sino como el texto
2451. en sí, muy juicioso, muy teórico; muy respetuosamente, ha sido así.
2452. I—Cuando tú dices que no textos del internet, sugieres que en Internet ha
2453. salido algo que diga: ¿esto pasó de moda?
2454. P—Eso lo anuncia un docente, siempre está hablando de una revista que no
2455. conozco, siempre me dice que no la encuentra y que por eso no la trae, sin
2456. embargo él dice que la leyó; creo que son discursos de desconocimiento, de
2457. desaprobación, de barrera. Son discursos que básicamente lo que hacen es
2458. dificultar el proceso; tratar de evitar. Pero si alguien quiere leer, puede leer
2459. AINSCOW, a STAINBACK, PARRADO.
2460. I—Muy bien, entonces, digamos que ya para terminar, sabiendo todo lo que
2461. nos has contado, interesante respecto a lo que son los compañeros, NICOLÁS, lo
2462. que sabes de inclusión, lo único que me gustaría ya para finalizar es ¿cómo se
2463. realiza o cada cuánto te reúnes con el equipo, por ejemplo en este caso, con el
2464. equipo que tiene a cargo a NICOLÁS; ¿Cómo ves tú?, ¿cómo podrías describir
2465. ese trabajo de equipo, alrededor de este niño?, ¿dónde está nuestra
2466. orientadora?, ¿de pronto cómo te alimentas tú con ella también para buscar
2467. mejorar esos procesos o lanzarle estrategias a los compañeros docentes?, en
2468. fin, esa partecita, creo que es la que nos haría falta.
2469. P—Con la docente tenemos un buen nivel de comunicación frente al proceso
2470. de Nicolás, hablamos el mismo discurso con ADRIANA. Ella me dice que hay
2471. unas orientaciones, que se deben manejar desde el orden de la situación de
2472. NICOLÁS. Hemos trabajado mancomunadamente en procesos pedagógicos y se
2473. han establecido criterios para el trabajo con el niño. O sea nosotras hemos
2474. trabajado, hemos hecho el plan casero para los padres, para que le hagan
2475. acompañamiento; se cita a padres, se cita a docentes y en el ciclo se habla del
2476. tema, para que los otros docentes, tengan claro el trabajo y el proceso del niño.
2477. Y en aula normalmente hay un apoyo que es una persona que acompaña el
2478. proceso; a veces se le orienta a un estudiante de la misma institución, para que
2479. haga acompañamiento o la misma profesora hace el acompañamiento y se le
2480. da la opción de otra persona que les haga el acompañamiento a los demás
2481. estudiantes.
2482. I—Y eso se hace, ¿Solo con NICOLÁS, o para todos los estudiantes?
2483. P—No con todos los niños de inclusión se trabaja ese mismo proceso, pero
2484. entonces con NICOLÁS tenemos la intención de que haga procesos lectoescritura
2485. que es donde tiene debilidad para que los potencie y el sábado él viene
2486. algunas actividades de inclusión que se pueden dar aquí en el colegio con la
2487. universidad con la que yo trabajo.
2488. I—Y los papitos ahí, ¿participan bastante?
2489. P—Si, los papás de NICOLÁS acompañan el proceso, desarrollan las actividades
2490. propuestas, cumplen con todas las remisiones y facilitan el proceso. Son unos

2491. papás que se preocupan mucho por el beneficio del niño.
2492. I—Bueno. ¿Crees tú que hay algo que nos haga falta, alguna sugerencia más?,
2493. ¿Cada cuánto te reúnes con el grupo de maestros, que tienen a NICOLÁS?
2494. P—En reunión de área. Una vez al mes hacemos una reunión. Cuando es
2495. necesario, la hacemos informal, trabajamos, siempre estamos hablando
2496. constantemente con la docente (DG). Pero realmente la reunión se hace, casi
2497. para ellos de primaria, nos reunimos una vez al mes para mirar cómo van todos
2498. los procesos. Eso se hace con toda la institución.
2499. I— ¿Alguna otra sugerencia?
2500. P—No, creo que eso es todo.
2501. I—Muchísimas gracias PATRICIA, muy gentil por tu tiempo, por tus aportes y tu
2502. experiencia.

• *Entrevista 5 (Lic. FRANCINNI OBANDO) (E2)*

I: Investigadora

F: FRANCINNI

2503. I—Buenos días compañera FRANCINNI, nos reunimos hoy para hablar a cerca de
2504. PPI y algún caso en especial que estemos contemplando dentro de nuestra
2505. institución como compañeras. Quiero que empecemos por tu presentación, los
2506. estudios que hayas tenido?, tu experiencia, ¿qué experiencia has tenido?; de
2507. pronto más que todo hacia lo que ha sido las políticas de inclusión; ¿qué
2508. experiencia de inclusión has tratado?; y, las instituciones en las que hayas
2509. ejercido esa parte, lo que es de inclusión?
2510. F—Buenos días, mi nombre es FRANCINNI OBANDO SALAZAR, soy licenciada en
2511. educación especial, especialista en gerencia social de la educación y en este
2512. momento trabajo en el Colegio General Gustavo Rojas Pinilla como
2513. orientadora escolar de básica primaria.
2514. I—Bueno, eso es respecto a lo que han sido tus estudios. Ahora hablemos de
2515. tu experiencia.
2516. F—Antes de llegar al distrito con la SED, trabajé en un colegio de integración
2517. social, donde había niños con diferentes discapacidades. Específicamente,
2518. retardo mental, en ese entonces, lo que hoy llamamos discapacidad cognitiva.
2519. En ese momento no se hablaba de inclusión debido a que todos los niños
2520. tenían discapacidad.
2521. I—Más o menos eso fue ¿por qué año?
2522. F—Eso fue aproximadamente en el 2006. Aún no se hablaba de inclusión en
2523. ese entonces. De igual manera la inclusión se da específicamente donde hay
2524. niños entre comillas “normales”, con niños que tienen necesidades educativas
2525. especiales; aunque hay que aclarar también que la inclusión no es solamente
2526. para niños con necesidades educativas especiales, sino con otro tipo de
2527. personas, hay personas también que pueden ser de mente brillante y es un
2528. niño que también puede ir en el aspecto de inclusión. Entonces inclusión como
2529. tal se vino a hablar en nuestro colegio, aproximadamente en el año 2012, a
2530. principios del año 2012.
2531. I—El año pasado.

2532. F—El año pasado, cuando empezamos las orientadoras a trabajar con este
2533. proceso, aunque no estábamos aún muy capacitadas para ello, entonces en
2534. vista de que se requería de un profesional especializado, ya en el año 2012 a
2535. partir de junio aproximadamente, se contrata una especialista en integración.
2536. No quiere decir esto que las psicólogas o las orientadoras, no estemos
2537. involucradas en el proceso, pero más significativamente, la docente PATRICIA
2538. PARRA, que es nuestra docente de inclusión, pues lo ha venido manejando y
2539. nosotros alternamente pues nos damos cuenta de los casos y algunas veces
2540. colaboramos con ellos.
2541. I—Tú considerarías que ella viene a ser la líder en ¿cuánto a procesos de
2542. inclusión se refiere dentro de la institución?
2543. F—Si ella es una profesional muy capacitada, es una profesional que ha
2544. manejado muy bien el proceso de inclusión, que inclusive, discúlpame la
2545. redundancia, entera al personal de la institución de cómo van los procesos, qué
2546. ha ido pasando con cada uno y cuáles son las estrategias adecuadas para
2547. poder trabajar con esta clase de población.
2548. I—Genial. Tú hablas directamente de la experiencia ya enfocada en el
2549. Gustavo Rojas Pinilla. Eso quiere decir que ¿cuántos años llevas en
2550. procesos de inclusión, en el Gustavo?
2551. F—Un año. Un año largo más o menos. Llevamos unos 15 a 16 meses
2552. más o menos.
2553. I—Dentro de esa experiencia que has tenido en esos 16 meses, digamos que
2554. ¿cuáles son esos momentos significativos?, que tú recuerdes?
2555. F—Tenemos estudiantes en este momento, ya en grado décimo y once que
2556. tienen Necesidades Educativas Especiales y están dentro de nuestro proceso
2557. de integración y notamos que a medida que se les ha ido planteando los planes
2558. para desarrollar dentro del proceso y se ha trabajado y se ha sensibilizado a la
2559. población; tanto de estudiantes como docentes, hemos visto que los niños con
2560. este tipo de necesidades, se han adaptado con facilidad al entorno escolar, al
2561. social, sobre todo, al académico, aunque ya se nota que ellos presentan ciertas
2562. dificultades, digámoslo así en el aspecto académico, pero son cosas que se
2563. han podido superar con la ayuda de todos. Entonces para nosotros es un gran
2564. logro.
2565. I—O sea eso es en términos generales. ¿Pero no tienes ahí ningún caso
2566. especial?
2567. F—Sí, como yo te decía inicialmente, yo soy la orientadora de básica primaria y
2568. es donde de pronto estoy más enterada del proceso de inclusión. Nosotros
2569. tenemos un estudiante en grado segundo que se llama NICOLÁS, es un niño que
2570. inicialmente tenía muchos movimientos estereotipados, es un niño que
2571. socialmente no se relacionaba, y en el lenguaje tampoco podía como
2572. comunicarnos tanto de sus necesidades, de sus carencias. Ahora hemos visto
2573. un avance significativo, ya que NICOLÁS es un niño que ya accede al contacto
2574. físico, es un niño que ha dejado estereotipia, es un niño que ha avanzado
2575. académicamente. Ha tenido logros académicamente, claro que tenemos que
2576. también pues especificar los logros porque no en todo. Pero si es un niño que
2577. ha avanzado muchísimo y se relaciona muchísimo más también con todo el

2578. personal de la institución: ya sean docentes o estudiantes, entonces se
2579. relaciona. Es un niño que se ha hecho conocer, a donde quiera que NICOLÁS
2580. esté, pues todo mundo sabe quién es NICOLÁS.
2581. I—Se ha hecho famoso.
2582. F—Si, es un niño que maneja y asombra el manejo que tiene de los medios
2583. tecnológicos. Entonces para nosotros ha sido un gran logro, que NICOLÁS haya
2584. avanzado tan significativamente.
2585. I—Y ¿cuál es el diagnóstico de este chico?
2586. F—NICOLÁS inicialmente, creíamos que tenía un autismo, y no es tan errado de
2587. pronto el diagnóstico, ya que con la ayuda de los padres, que en ese entonces
2588. era muy colaboradores, ahora en este momento como NICOLÁS se encuentra en
2589. el proceso de inclusión escolar, pues realmente no sé cómo van los padres en
2590. este proceso, pero inicialmente cuando estaban con orientación, se presumía
2591. un autismo y ya con el diagnóstico que se dio, NICOLÁS presenta el síndrome de
2592. Asperger (sA), que va relacionado a un autismo pero pues hay que aclarar
2593. que tiene muchas diferencias también.
2594. I—Cuando tú dices que va relacionado, ¿quiere decir que va dentro del
2595. espectro del autismo?
2596. F—Si, el Asperger va dentro del espectro del autismo, lo que pasa es que
2597. tiene ciertas diferencias.
2598. I— ¿Cómo cuáles?
2599. F—Cuando nosotros hablamos de autismo, para hablar de Asperger, pues nos
2600. tocaría tocar un poquito el tema del autismo como tal. Cuando hablamos del
2601. autismo, hablamos que es un trastorno en el que se presentan conductas
2602. estereotipadas; los niños no tienen, algunas veces, es capacidad para ser
2603. tocados, para ser acariciados o de pronto no tienen un lenguaje adecuado o no
2604. presentan ningún lenguaje, entonces eso puede diferenciarlo del Asperger.
2605. Mientras el Asperger es un conjunto de problemas, mentales y conductuales
2606. que son los que forman parte de ese espectro autista, pero que se diferencian
2607. del autismo porque en el trastorno del Asperger no se observa un retraso en el
2608. desarrollo del lenguaje, lo que si podíamos ver en el autismo. No hay retardo
2609. de las primeras palabras y frases; cuando el niño ya empieza el parafraseo, no
2610. hay un retardo en esas palabras. Hay preservación generalizada de la
2611. inteligencia.
2612. I—Todo esto coincide ¿con las características de NICOLÁS?
2613. F—Eso coincide con las características de NICOLÁS, si. También en el Asperger
2614. se relaciona... ah una cosa que si tiene el Asperger en relación con el autismo
2615. es que la edad de aparición más frecuente es la edad temprana. Esa es una de
2616. las relaciones que hay entre el espectro autista y el Asperger. Se relacionan
2617. ambas desde la edad temprana.
2618. I—O sea podría nacer incluso así.
2619. F—Lo que pasa es que el autismo y el Asperger inicialmente, no tenía un
2620. aspecto como clínico, o sea aún no se daban cuenta, porqué provenía,
2621. digámoslo este retardo, digámoslo este síndrome, aún no se daban --no se
2622. podían como diferenciar, entonces inicialmente se les llamó a todos autistas.
2623. Pero a medida de ese estudio... a medida que se empezó a hacer ese estudio

2624. vieron que habían rasgos completamente diferentes. Entonces ahí se le da el
2625. nombre de Asperger, en este momento no me acuerdo, se que el apellido es
2626. Asperger, de la persona que descubrió estos rasgos diferentes; pero de igual
2627. manera a él se le debe el nombre. Sin embargo no se hablaba de este
2628. síndrome hasta que por primera vez LORNA WING en 1981, escribe una revista
2629. siquiátrica y psicológica donde habla del término y donde dice cuáles son
2630. realmente las diferencias que tiene con el autismo.
2631. I—Interesante. Eso quiere decir, de lo que me has explicado, quiere decir que
2632. el síndrome de Asperger (sA) , ¿se podría considerar como casi que la salida
2633. ya del autismo? Que ya no se conservan muchas características que son de
2634. autismo, sino que ya quedan como secuelas, como ciertas cositas que son de
2635. autismo, pero ya pasa a otro plano. Si?
2636. F—Si PATRICIA, es como cuando uno dice, cuando hay una enfermedad y uno se
2637. ha hecho un tratamiento adecuado y uno empieza a superar ciertas cosas que
2638. lo afectaban en esa enfermedad, digámoslo así, es a manera de ejemplo,
2639. catalogábamos al autismo y al Asperger como igualdad porque no se conocía
2640. la diferencia, pero ahora con los estudios que se han hecho y podemos ver
2641. diferencias que hay, vemos que el Asperger, viene de los rasgos autistas, pero
2642. es una especie como de mejoría al autismo. El muchacho o la persona que
2643. presenta síndrome de Asperger, va saliendo de ese autismo y se puede
2644. integrar más a la sociedad, puede, incluirse con un desarrollo de pronto mucha
2645. más eficaz que un niño autista.
2646. I—Este conocimiento que me acabas de compartir, ¿lo tenías desde antes de
2647. conocer a NICOLÁS?, ó ¿te ilustraste luego, por inquietud precisamente de lo que
2648. sucede con NICOLÁS?, me gustaría saber eso al respecto, en tu carrera
2649. profesional ocurrió que sabías? Ó no sabías? Y ahora ocurre que ¿en tu
2650. experiencia, eso te lo exige?, cuéntame al respecto.
2651. F—Me parece muy buena pregunta y te comento, yo soy licenciada en
2652. educación especial y en mi carrera jamás vi el síndrome de Asperger, Nunca
2653. vi el síndrome de Asperger, ahoritica con la inclusión escolar que hay en
2654. nuestra institución se vino a presentar el término y nuestra docente de
2655. inclusión, pues nos comunicó que existía, porque realmente te voy a ser
2656. sincera no existía, pero como educadora especial, yo creo que uno debe estar
2657. enterado de las cosas que van sucediendo, me interesó el tema, lo he leído;
2658. por eso te decía al principio, de pronto no soy muy especialista en el tema,
2659. porque es muy nuevo, pero me ha llamado mucho la atención y es muy bueno
2660. saber; sabes que me siento como muy contenta de saber que uno no debe
2661. catalogar siempre a una persona con el mismo rasero porque mira hay muchas
2662. diferencias y hay de pronto logros también en los niños con Asperger que de
2663. pronto no lo tienen los niños con Autismo, entonces es algo muy interesante. Si
2664. he leído, me he documentado porque pues es bueno pues estar a la par con
2665. los conocimientos diarios.
2666. I—Siento que te has documentado bastante bien. En la medida que te has
2667. documentado de lo que es el síndrome de Asperger, igualmente me gustaría
2668. que nos contaras que sabes de inclusión o sea hasta el momento qué has oído
2669. decir, ¿qué historia?, ¿qué experiencias significativas, no necesariamente en

2670. nuestro país, de pronto fuera de él?, ¿qué puedes contarnos acerca de las
2671. PPI?
2672. F—Dentro de las PPI tenemos una inicialmente, fue la UNESCO como tal la
2673. que empezó a hablar de la inclusión en el año 2005. La UNESCO decía que la
2674. inclusión era el proceso de identificar y responder a las diversidades, de las
2675. necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el
2676. aprendizaje de las culturas, de las comunidades y reduciendo la exclusión
2677. como tal. Inicialmente hablaban de la exclusión y del racismo. Porque resulta
2678. que la inclusión empezó en la época del racismo, cuando se veía que las
2679. personas negras no podían estar dentro del núcleo escolar como tal, entonces
2680. ahí empezamos a hablar de inclusión. Más adelante cuando la UNESCO ya
2681. habla de esto entonces, llegan otras leyes u otras políticas que apoyan la
2682. inclusión. Una de ellas es una política internacional, donde se habla en la
2683. conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, como vemos
2684. iniciamos con los afro descendientes y luego seguimos con necesidades
2685. educativas especiales, donde se presentaba también un alto índice de
2686. exclusión escolar. Entonces la conferencia mundial sobre necesidades
2687. educativas especiales, realizó en la ciudad de Salamanca, el 7 de junio de
2688. 1994, una política mundial de inclusión educativa. Ya a nivel nacional,
2689. Colombia dentro de nuestra constitución política en el artículo 67, fortalece esta
2690. política internacional y se apoya en la Ley 715 del 2001.
2691. I--¡Qué bien!
2692. F—Pero para ello también había unas condiciones muy importantes y también
2693. muy necesarias para que se hablara de inclusión a nivel escolar y entre esas
2694. condiciones necesarias era el reconocimiento de la escuela como un derecho.
2695. Porque pues inicialmente, los profesores, digamos los docentes no estaban
2696. capacitados para recibir personas con necesidades educativas especiales
2697. entonces desde la escuela tenía que hacerse una sensibilización especial para
2698. que el docente pudiera, digámoslo en términos generales aceptar este tipo de
2699. población y también pues hacer los programas pertinentes para el trabajo con
2700. ellos. que la educación fuera de calidad, debido a que son personas que vamos
2701. a tener dentro de la institución y que merecen una educación de calidad como
2702. todos nuestros estudiantes, por eso se llama inclusión, porque ellos van a ser
2703. unos más de nuestros estudiantes, no vamos a tenerlos que llamar como los
2704. niños diferentes, ni como los niños aparte sino unos más de nuestros
2705. estudiantes, de nuestra población. También el reconocimiento de la diversidad,
2706. como valor, porque el hecho de ser diferentes no quiere decir que no podamos
2707. pertenecer a una sociedad y a una comunidad. Y por último pues las
2708. transformaciones de las instituciones educativas, porque también tenemos que
2709. ser nosotros conscientes de que estos chicos llegan a nuestra institución, se
2710. van a relacionar con todos vamos a tratarlos como uno más, pero de igual
2711. manera no podemos desconocer que tienen una necesidad educativa especial
2712. y que tenemos que organizar programas especiales para dichos estudiantes.
2713. I—Las adaptaciones, no? El currículo flexible. Bueno, tú me acabas de hablar,
2714. bastante bien documentado lo que ha sido la historia de las PPI, en lo que tú ya
2715. sabes de esa historia, tú ¿cómo defines para ti, inclusión?

2716. F—La inclusión para mí, es la posibilidad que tienen todas las personas, todas,
2717. de acceder a los bienes y servicios de la comunidad y de la sociedad. ¿Cuáles
2718. servicios?, los sociales, los educativos, los económicos, los políticos, los
2719. religiosos, los culturales, jurídicos, científicos, etc. Para mí eso es la inclusión,
2720. yo le estoy hablando a nivel general. La inclusión debe ser en todo sitio, en
2721. todo momento y en todo lugar. Y dentro de nuestra institución es la posibilidad
2722. de que los chicos con necesidades educativas especiales accedan al proceso
2723. educativo, al sistema educativo y tengan las mismas oportunidades para
2724. integrarse a la sociedad.
2725. I—Genial, excelente. Cuando tú me cuentas que alrededor de hace 16 meses
2726. empezaron a hablar de inclusión en esta institución, tú ¿recibiste alguna
2727. capacitación, algún taller?, ¿dónde ocurrió?, ¿dentro de la institución ó tuviste
2728. que asistir a algún lugar?, ¿Cómo te ilustraste al respecto?
2729. F—Inicialmente no se hizo ningún taller, no hubo ninguna capacitación.
2730. Inicialmente, aproximadamente a mediados del 2012, asistimos a una
2731. capacitación dada por la SED, en donde se veían las políticas y en donde se
2732. veía como iba a ser el proceso de inclusión escolar. Esa fue una capacitación
2733. de una mañana, lo cual pues uno no queda con unos conocimientos de pronto
2734. necesarios, uno queda como con un brochazo en el que si tú estás interesado
2735. vas e indagas por ti mismo, pero pues ahí te dan como las primeras pautas.
2736. Entonces con ese digámoslo brochazo, ya uno va y lee por sí mismo, ya busca
2737. bibliografía para hacerlo, pero nunca más se volvió a hacer ninguna
2738. capacitación. Como te digo, llegó la docente de inclusión, entonces ya con ella
2739. uno podía indagar muchísimo más, ya ella daba más bibliografía y pues cuando
2740. ella nos ha hablado a todo el personal educativo docente, hemos de pronto
2741. afianzado más conocimientos, pero por lo general, uno sabe de inclusión es
2742. porque realmente uno está interesado en el tema y lo ha indagado.
2743. I—Me parece interesante cuando dices, si a uno le interesa con ese brochazo
2744. va, investiga, averigua; además que si PATRICIA de pronto les dio algo más de
2745. ilustración, entonces si me gustaría saber, si de pronto ¿retienes, recuerdas
2746. algún autor que se haya destacado en esta parte de lo que es inclusión?
2747. F—No PATRICIA, que pena contigo, en este momento, sino recordaría ningún
2748. autor.
2749. I—Bueno, interesante averiguarlo.
2750. F—Como tarea, te lo prometo, porque si el proceso de inclusión, es un proceso
2751. que me ha interesado mucho. Igual soy licenciada en educación especial, en
2752. este momento no estoy trabajando con necesidades educativas especiales,
2753. estoy trabajando con la básica primaria, pero dentro de nuestra institución hay
2754. chicos con necesidades educativas especiales, que hacen que yo recuerde,
2755. porque a pesar de que no estoy ahorita ejerciendo, uno de corazón es una
2756. educadora especial y a mí me parece muy interesante indagar y actualizarme
2757. acerca de las políticas que hay hoy en día en necesidades educativas.
2758. I—Me llama la atención cuando dices, no estoy ejerciendo, me llama la
2759. atención ¿porqué?, porque tengo entendido que el trabajo de inclusión, según
2760. mi percepción, si me gustaría enterarme un poco más, como todo estamos ahí
2761. pero hay cosas que falta comunicarse. Es cómo sucede?, ¿cuál es el conducto

2762. regular?, ¿cómo es el proceso que se lleva, por ejemplo, con el chico que me
2763. nombrabas, NICOLÁS, ¿cuál es el conducto regular con este niño?, porque él
2764. recibe un tratamiento, me imagino que especial con su DG, con sus docentes
2765. de apoyo (DA), ¿De qué manera ustedes se articulan, para que la atención
2766. este chico, pues sea lo mejor posible?
2767. F— Yo te digo que no estoy ejerciendo en este momento en educación
2768. especial, porque resulta que desde que llegó la docente de inclusión,
2769. inicialmente cuando empezó el proceso de inclusión, si teníamos más contacto
2770. con los niños que tienen necesidades educativas especiales.
2771. I—Porque no estaba PATRICIA.
2772. F—Porque no estaba la docente de inclusión. Cuando la docente de inclusión
2773. llegó y cuando el colegio ya se declaró como tal colegio de inclusión, porque
2774. inicialmente te fue como digamos una base experimental, pero no teníamos así
2775. como confirmado que éramos un colegio de inclusión como tal. Entonces ya
2776. cuando el colegio declara que es un colegio de inclusión, se empieza a
2777. solicitar, en la matrícula de los estudiantes con necesidades educativas
2778. especiales, el diagnóstico. Cuando ya llegan con diagnóstico, entonces no
2779. pasan por orientación escolar, pasan directamente a inclusión. Entonces es la
2780. docente de inclusión la que se encarga de manejar los procesos y de hacer los
2781. programas y de sensibilizar al docente, al aula que el chico va a ir, entonces se
2782. sensibiliza al docente. No por eso quiere decir que nosotros no nos enteremos,
2783. porque igual como yo te decía al principio, siempre estoy como pendiente, y
2784. siempre estoy preguntándole PATRICIA, qué pasó con el niño?. PATRICIA, qué
2785. tiene?, entonces ella me va contando, pero ya es algo como por, algo propio,
2786. algo porque yo lo quiera hacer, si? Pero si yo me alejara totalmente, yo creo
2787. que no tendría el conocimiento de cuántos chicos tenemos y no, si me interesa
2788. mucho y estoy como muy pendiente, pero como ellos ya vienen con un
2789. diagnóstico, entonces llegan directamente a la docente de inclusión. Nosotros
2790. no tenemos contacto con ellos. Sin embargo, hay chicos que han llegado a
2791. nuestra institución sin el diagnóstico y se están atendiendo como muchachos,
2792. digámoslo, yo siempre he dicho que entre comillas “normales”, porque
2793. a veces nosotros desconocemos que aunque nos creamos normales, también
2794. tenemos muchas limitaciones, entonces los chicos llegan a veces sin
2795. diagnóstico y cuando el docente detecta dentro del aula que el niño, hay algo
2796. diferente en el niño, si lo envían a orientación y de allí se manda a hacer el
2797. diagnóstico, pero pasan a inclusión, o sea sí pasan por orientación, cuando no
2798. hay diagnóstico, pero se manda a realizar ese diagnóstico y llegan a inclusión y
2799. es la que hace todo el proceso.
2800. I—Bueno, esto es con respecto al conducto regular. Ya me habías dicho,
2801. digamos que a groso modo, qué viste tú en NICOLÁS cuando lo conociste y
2802. cambios profundos que has visto ahora. Será que ¿logras darme una
2803. descripción un poquitín más detallada, en cuanto a comportamientos,
2804. vocabulario, actitudes, en parte académica, de NICOLÁS?, ¿de cuando él llegó?,
2805. que también ¿qué dato tienen de cuando llegó?, ¿en qué año llegó?, ¿Cuánto
2806. tiempo lleva en la institución? Y los cambios que ha tenido poco a poco hasta
2807. ahora.

2808. F—Bueno, NICOLÁS llegó en el 2011, él llegó a grado primero. En este momento,
2809. si no estoy mal creo que él está repitiendo grado segundo, espera grado
2810. primero, repitió grado primero y ahora está en segundo. NICOLÁS cuando llegó al
2811. colegio, por eso nosotros creíamos que era un autismo ya que NICOLÁS tenía
2812. muchos movimientos estereotipados. Él no se comunicaba con facilidad. Bueno
2813. inicialmente no se comunicaba, inicialmente lloraba mucho cuando llegó a la
2814. institución, porque él tenía un apego a su núcleo familiar, muy grande, era muy
2815. dependiente. Era ecológico, se quedaba siempre en una misma frase, y una
2816. misma palabra y era muy resistente al trabajo en aula. No seguía instrucciones.
2817. Se paraba mucho y caminaba por todo el salón todo el tiempo. A medida que
2818. se le fue haciendo como un trabajo adecuado para él, entonces las docentes,
2819. no teníamos la docente de inclusión y nos tocó, el trabajo nos tocó, como con
2820. las educadoras especiales que hay dentro de la institución, como a
2821. implementar, entonces como a controlarle sus conductas. Hacer una rutina
2822. específica para él, no la misma rutina de los demás estudiantes porque
2823. sabíamos que no iba a responder a ella, entonces se hacía una rutina
2824. específica para NICOLÁS, entonces las actividades eran de pronto a veces
2825. más sencillas o que le llamara más la atención como para que se centrara.
2826. Después descubrimos que NICOLÁS empezaba a tener como mucha facilidad
2827. para manejar un computador, para manejar un celular; le llama mucho la
2828. atención las tecnologías.
2829. I—Cuando tú hablas de rutina, tú recuerdas así más o menos someramente,
2830. ¿que se consideraba una rutina para él?
2831. F—Una rutina para él es que son personas, estos niños. En ese entonces
2832. como te digo pensábamos que era autismo, pero después cuando ya
2833. descubrimos que es Asperger, ya descubrimos porque él tenía como esas
2834. conductas a hacer cosas como de más actividad, digámoslo así; él no resistía
2835. el trabajo de silla, de mesa, de colorear, de estar ahí, no resistía eso, pero
2836. empezamos a ver que le gustaba, armar rompecabezas, entonces se le
2837. creaban los rompecabezas para él, el coloreado o el dibujo, como eso era lo
2838. que a él le gustaba, entonces tocaba, adaptar la clase a esa serie de
2839. actividades que él hacía, ya utilizábamos los computadores, entonces para que
2840. él de pronto hiciera con programas interactivos, de su edad, de primero, como
2841. las vocales y todo eso, pero ya jugando. Y, NICOLÁS poco a poco también fue
2842. adquiriendo confianza con nosotros y ya él reclamaba de pronto sus
2843. actividades. Entonces, nosotros veíamos que iba avanzando, ahí es
2844. cuando también nos hacíamos la pregunta que era, como estábamos,
2845. discúlpame la expresión, como en medio de la ignorancia, también nos
2846. hacíamos las preguntas, porqué él reaccionaba diferente, realmente a un niño
2847. autista, porque NICOLÁS empezó a soltarse en cuanto a lenguaje, en cuanto a
2848. movimiento ya no se le veía tanto movimiento estereotipado, si era muy
2849. dependiente, entonces también empezamos a que fuera más independiente y
2850. exigía mucho como los juegos de computador, los juegos interactivos y
2851. veíamos que tenía una gran capacidad que de pronto un niño autista, no la
2852. tiene. Los niños autistas de pronto a veces, asombran porque tienen una
2853. capacidad para una cosa, para imitar ó para algo, pero él tenía capacidades

2854. para muchas en cuanto a sistemas, entonces ya empezamos a ver que era
2855. algo muy diferente y como te digo hasta el año pasado, nosotros nos dimos
2856. cuenta que era un niño con síndrome o espectro de Asperger.
2857. I—Digamos que cuando tú nombras autismo, porque sabemos que ambos
2858. están dentro del autismo, pero entonces el otro es severo, el severo no da
2859. ninguna de esas muestras, ninguna de esas respuestas. Entonces dentro de lo
2860. que tú llamas rutina para NICOLÁS, sería: dibujar?
2861. F—Dibujar, armar y la tecnología.
2862. I—Y jugar con el computador.
2863. F—Si el juego en computador. Es un niño que lo deja a uno asombrado con el
2864. computador.
2865. I—Interesante. O sea que así de lo que tú sabes que él maneja con esos
2866. talentos, según tu visión, ese chico adulto, sería capaz de qué?
2867. F—Digamos si nosotros nos enfocamos en lo que a él realmente le gusta que
2868. son los sistemas, NICOLÁS podría manejar un computador, pensaría yo que, no
2869. podría decirte que a la perfección porque realmente, tú sabes que la mente
2870. humana, es asombrosa y cambia, da muchos cambios, no?, pero NICOLÁS podría
2871. manejar un computador, NICOLÁS podría a futuro, si se le trabajan muchos
2872. aspectos como los sociales, porque aún le falta mucho trabajo, igual hablamos
2873. de un niño muy pequeño aún, NICOLÁS podría trabajar perfectamente, digámoslo
2874. en una oficina manejando un computador, con trabajos de pronto no muy
2875. avanzados para él que pueda manejarlos, lo que te digo, posiblemente, no
2876. sabemos la mente humana como funciona y que NICOLÁS sea un súper experto
2877. en eso, digámoslo así. Es como hablar del futuro aunque no lo sepamos.
2878. I—La sorpresa es que NICOLÁS podría llegar a que maneje programas realmente
2879. complejos que la gente “normal”, no maneja.
2880. F—Si estaría de acuerdo contigo en eso porque ahora lo ha demostrado, tú
2881. sabes que uno desde niño muchas veces demuestra las cosas que le gustan y
2882. que puede llegar a hacer e inclusive a veces uno piensa que uno tiene una
2883. limitación más grande que ellos porque muchas veces yo he estado en el
2884. computador y no sé abrir ciertas cosas y él me las ha abierto. O él ha jugado
2885. en el computador y sabe que yo tengo algún trabajo ahí y él me lo minimiza
2886. para no dañármelo, entonces uno si se asombra de esas cosas. Uno si dice,
2887. que puede hacer este personaje, cuando esté más grande, un ingeniero de
2888. sistemas podría ser. Y, tú sabes que hemos visto muchas personas con
2889. necesidades educativas especiales que han salido adelante.
2890. I—Luego no se podría considerar un niño enfermo, en absoluto.
2891. F—No. Yo diría que no.
2892. I—Muy interesante lo que ha sido la evolución de NICOLÁS. De todas esas
2893. cosas, el niño actual cómo es?
2894. F—Es más resistente al contacto físico, es más sociable, ya resiste el trabajo
2895. en aula; escribe perfectamente del tablero.
2896. I—Será que no entendí bien?, Cuando tú dices: “es más resistente”, quiere
2897. decir ¿qué le gusta? O ¿que no le gusta?
2898. F—Inicialmente no permitía que se le tocara, inicialmente no, eso lo activaba, lo
2899. molestaba. Ahora ya uno de pronto lo abraza y él resiste ese abrazo, pero no

2900. puede ser largo, no puede ser por largo tiempo. O sea ya permite el contacto,
2901. pero moderado. No que tú lo sostengas mucho tiempo, porque ya ahí si él no,
2902. él se altera, no le gusta, pero ya lo permite. Inicialmente no. Ya tolera el trabajo
2903. en aula, inicialmente no lo toleraba, él no escribía, él no le gustaba seguir
2904. normas.
2905. I— ¿Ya las sigue?
2906. F—Ya las sigue, ya las tolera y algo que me parece que es de resaltar es que
2907. ha aprendido a ser muy independiente. Inicialmente él se la pasaba agarrado
2908. de la docente, todo el tiempo prendido de la chaqueta de la docente. Cualquier
2909. docente que tuviera en el aula. Del director de grupo. De su docente
2910. inmediato, siempre todo el tiempo estaba con esa persona, donde quisiera que
2911. fuera, prendido. Ahora a NICOLÁS ya uno lo ve por las instalaciones del colegio,
2912. anda solo, entra a las oficinas solo, saluda. Él ya se ha vuelto independiente en
2913. muchos aspectos.
2914. I—Genial, esa evolución. Y debe ser muy satisfactorio para quienes han estado
2915. cerca de ese proceso.
2916. F—Sí, claro que sí, porque uno ha visto que sí ha habido cambios y pues eso
2917. tampoco se ha dado solo, eso es con la ayuda de todo un equipo.
2918. I—Trabajo de equipo.
2919. F—Aja, un trabajo de equipo.
2920. I—Bueno, hemos hablado de NICOLÁS, hemos hablado de ti, de pronto del
2921. equipo no, pero vamos a tomarlo más adelante. Los compañeros de NICOLÁS.
2922. ¿Cómo lo recibieron?, Ahora vamos a hablar de la evolución de los niños
2923. alrededor de NICOLÁS. ¿Cómo era cuando llegó, luego y ahora?
2924. F—Ese fue un trabajo que si se hizo desde orientación. Porque cuando llegó
2925. NICOLÁS, los niños lo veían como algo extraño dentro del aula, cuando veían el
2926. comportamiento, entonces los niños empezaron a sentir temores. El temor de
2927. que no se me acerque, el temor de que me va a agredir, ellos pensaban que
2928. NICOLÁS iba a agredir, cada vez que NICOLÁS se acercaba a alguno de los
2929. pupitres de algún compañero, el compañero se salía del pupitre corriendo,
2930. sentían mucho, mucho temor, si? Entonces desde orientación se hizo una
2931. sensibilización. Se les explicó a los niños que pasaba con NICOLÁS, igual no en
2932. términos así como muy elevados, pues porque son niños muy pequeños de
2933. primero; pero se les sensibilizó, con diapositivas, con películas, con cuentos,
2934. con juegos y finalmente notamos algo que nos parecía de todas maneras algo
2935. como muy extraño, digámoslo de esa manera. Los niños se adaptaron
2936. supremamente rápido a NICOLÁS, después de la sensibilización y ellos mismos
2937. empezaron a ayudarlo en su trabajo y fue un trabajo cooperativo. Ellos ya
2938. sabían quién era Nicolás y ellos ya le decían: “síéntate, vamos a hacer, coge el
2939. lápiz”; NICOLÁS tenía renuencia, porque lo que yo te digo, él no permitía el
2940. contacto, ni permitía nada, pero también cuando se fue dando cuenta de
2941. que era aceptado y que era recibido, porque ellos perciben el rechazo y a
2942. medida que se dio cuenta que los niños eran como parte de su grupo social,
2943. empezó también el cambio dentro del aula. Mmm qué más te digo?, algo
2944. que nos parecía muy extraño, PATRICIA, es la forma como vemos que los
2945. niños se adaptan tan fácil y los niños no rotulan, no critican, los niños

2946. trabajan a la par; mientras que en los adultos si se ve como ese problema,
2947. ese problema de adaptación, ese problema de aceptación.
2948. I—Hemos manejado paradigmas por muchos años y es muy complicado
2949. después cambiarlos.
2950. F—Si.
2951. I—Genial esa experiencia con NICOLÁS. Ahora si hablemos de lo que ha sido la
2952. articulación de equipo a su alrededor. ¿Qué puedes contarme respecto a su
2953. DG?, ¿Cómo ves tú allá a esa DG, en cuanto a la experiencia que tú le has
2954. visto a ella ¿Cómo has visto los docentes de apoyo?, si en lo que has podido
2955. comunicarte con ellos o quizá ellos en algún momento te hayan buscado, te
2956. hayan pedido ayuda, tuvo que haber una evolución, incluso porque si la
2957. profesora, la docente de apoyo de inclusión, la especialista en inclusión, no
2958. había llegado, pues de más que eras tú la que tenías que asumir ciertas cosas
2959. cuando ellos necesitaban saber, bueno, ¿qué hacemos?, entonces me
2960. gustaría saber un poco de esa historia, ¿cómo ha sido con los DA, con la DG,
2961. y ahora que ya está la docente de inclusión, me imagino que también habrá
2962. algo más que decir.
2963. F—Bueno PATRICIA. Tú lo dices perfectamente es historia. Cuando comenzó el
2964. proceso de inclusión dentro de nuestra institución, existían dos orientadoras:
2965. BEATRIZ ARIAS en la parte de bachillerato y FRANCINNI OBANDO, quien les
2966. habla en la parte de primaria. Inicialmente cuando empezaron a
2967. presentarse estos casos, claro los docentes acudían a orientación porque no
2968. sabían cómo manejarlos. De igual manera BEATRIZ y yo somos licenciadas en
2969. educación especial y pues los conocimientos que teníamos pues se los
2970. extendíamos a los docentes, les hacíamos programas; les hacíamos
2971. planeaciones para trabajar con estos estudiantes, pero de igual manera nos
2972. interesaba saber qué diagnóstico traían, qué era lo que tenían, porque a veces
2973. pecamos por querer hacer mucho, pero lo que estamos haciendo es un daño,
2974. entonces con el diagnóstico nosotras nos enterábamos, nos dedicábamos
2975. algunas tardes a estudiar ciertos diagnósticos, a leer y a mirar por donde y a
2976. buscar los planes de acción. Porque así uno sepa de un tema pues debe
2977. también indagar como para de pronto complementar, si? Entonces nos
2978. dedicábamos a eso y sacábamos los planes, hicimos sensibilización con los
2979. docentes también porque a veces se les entregaba el plan pero el plan se
2980. quedaba en el papel, entonces no se realizaba dentro de aula, entonces era un
2981. trabajo que no se estaba haciendo, entonces tocó empezar a hacer
2982. sensibilización, pero nosotros éramos inicialmente las que íbamos a aula a
2983. hacerla para que el docente viera como se hacía el trabajo. Después ya se creó
2984. un grupo de docentes, que tuvieran como cierta especialización o ciertas
2985. licenciaturas, entonces nuestra institución cuenta con varias educadoras
2986. especiales y también cuenta con algunas sicopedagogas, entonces se creó un
2987. grupo; BEATRIZ tuvo la idea de que creáramos un grupo para trabajar la inclusión
2988. y creo que dentro de ese grupo estabas tú también. Entonces qué pasó ahí?
2989. Se llamó proyecto de inclusión, pero después ya nos enteramos que la
2990. inclusión no es un proyecto sino que es un programa. Entonces como proyecto
2991. lo empezamos a trabajar, de pronto desconociendo que no era proyecto y de

2992. pronto tuvimos como muy poco avance, no teníamos el tiempo para reunirnos,
2993. no teníamos tiempo para consultar, como para intercambiar ideas. Bueno, pero
2994. de igual manera ahí iba, entonces pues...
2995. I—Ahora que tocas ese punto, según tu percepción, ¿qué tanta importancia le
2996. da la institución al espacio para ese tipo de cosas?
2997. F—Muy buena pregunta. Paty te voy a acabar de contestar esta y ya voy para
2998. esa. Resulta que como no había el tiempo suficiente, entonces fue como
2999. quedándose un poquitico allá en el tintero. Entonces ya llegó PATRICIA (la
3000. especialista en inclusión) en junio, más o menos creo que fue en junio y ya
3001. hablando con PATRICIA, ella, no sé como decírtelo, como para no decir,
3002. desintegró el grupo, o ella ya como que canalizó las cosas y dijo que no es que
3003. este no es un proyecto ya es un programa y el programa como tal viene desde
3004. la SED, ya está hecho digámoslo así, lo que se necesita es complementarlo y
3005. hacerlo efectivo. Entonces se desintegró nuestro equipo de inclusión, de pronto
3006. a ver a modo de percepción mío, yo diría que habría sido bueno continuar con
3007. el grupo porque así haya una docente de apoyo, rico que haya siempre, y
3008. redundémoslo, apoyo de nuestros docentes también y sería rico que todos
3009. estuviéramos interesados ahí es donde viene tu pregunta. ¿Qué tiempo nos da
3010. la institución?, no nos da ningún tiempo PATRICIA, ¿porqué?, porque nuestra
3011. institución se dedica simplemente, cada uno a sus eslabones y pues le
3012. dejamos a una persona, como ya llegó una persona, le dejamos toda la
3013. responsabilidad a esa persona, evadimos responsabilidades, de pronto uno
3014. dice yo no porque pues yo estoy muy interesada y me gusta, pero hay
3015. que hablarlo por todos porque finalmente pues es una sola persona la que está
3016. encargada de eso y es en una sola persona en que recaen, por lo general, las
3017. recriminaciones. Porque desafortunadamente no reconocemos cosas que se
3018. hacen bien hechas y siempre vamos es a la crítica, entonces nuestra
3019. institución no da el espacio pertinente para ese trabajo y yo lo he pensado
3020. muchísimas veces y creo que lo voy a comentar con PATRICIA ahora que tú me
3021. das esta oportunidad, que nosotros deberíamos rehacer nuestro grupo de
3022. inclusión, porque así sea un programa porque sería excelente que nosotros
3023. siguiéramos trabajando en pro de nuestros estudiantes, es que nosotros somos
3024. docentes y trabajamos para nuestros estudiantes, para que ellos salgan
3025. adelante. Entonces cuando terminamos con ciertos programas o con ciertos
3026. grupos que quieren trabajar para la institución, pues le estamos causando a la
3027. institución un problema, un desmembramiento, entonces yo diría que sí es muy
3028. importante como rehacer, ya sabemos que es un programa, pero entonces
3029. hagamos cosas. El equipo que teníamos anteriormente, hagamos cosas como
3030. para que este programa surja y para que ese programa se fortalezca.
3031. I—Genial esa idea. Esa sería una buena sugerencia. Bueno ya estamos dando
3032. los puntos finales. Genial ese compartir que hemos tenido nosotros hoy. Ahora
3033. me gustaría que en lo que compete a tu crecimiento, como persona, como
3034. profesional, digamos que en lo que has vivido de inclusión desde cuando
3035. conoces hasta ahora, ¿Cómo te has sentido?, ¿Para qué te ha servido?
3036. F—Este proceso para mí ha sido un enriquecimiento personal, Paty, cuando yo
3037. trabajé como educadora especial, trabajaba con muchas necesidades

3038. educativas especiales y nunca había visto mis niños con necesidades
3039. educativas, comportarse, integrarse, trabajar, bueno en general relacionarse
3040. con otro tipo de niños. Entonces uno no tenía esa experiencia de saber cómo
3041. sería el comportamiento de ellos, en otro ámbito, digámoslo así. Ahora que
3042. estoy dentro de la institución viendo ese proceso, yo me siento muy orgullosa,
3043. me siento muy contenta, y para mí ha sido un enriquecimiento personal, como
3044. te digo de ver, y antes te lo decía, de ver como los estudiantes aceptan a los
3045. jóvenes que tienen necesidades educativas especiales, no discriminan, tanto
3046. los afecta que los apoyan y los ayudan; pero fuera de esa alegría que me da de
3047. verlos integrados, y que me da de ver cómo han salido adelante y cómo se
3048. interesan en muchas cosas que uno decía que a ellos no les interesaba, si no
3049. acá el colorear, el picar, el pegar, porque es que uno desafortunadamente, uno
3050. los hace ver como inútiles, perdóname la expresión, uno en un aula especial ve
3051. los niños como que de ahí no pueden pasar y ver como progresan, para uno
3052. como educador especial es un enriquecimiento demasiado grande. Pero no
3053. solo hay que hablar de la satisfacción, hay que hablar también de las tristezas
3054. que causa Paty, porque cuando ama su profesión a uno le duelen muchas
3055. cosas y a mí sí me ha dolido ver como los docentes a pesar de que se
3056. sensibilizan, ellos niegan, ellos evaden sus responsabilidades, ellos minimizan
3057. a los estudiantes, critican y discriminan a los estudiantes, si pasa, pasa en
3058. nuestra institución; es sobre todo en bachillerato, ahí es donde sobre todo
3059. vemos esa discriminación, no quiere decir que en primaria no se vea porque
3060. hace poquito nos pasó un caso de un niño que nos llegó que tiene
3061. discapacidad motora y pues no fue aceptado por las docentes, hubo mucho
3062. problema y tanto que les tocó pasarlo a la otra sede, a la sede B. Entonces si
3063. se da también, pero entonces donde veo qué hay de pronto más renuencia es
3064. en bachillerato con nuestros estudiantes. Sin embargo pues ahí van los chicos
3065. los ayudan mucho y todo eso y pues yo pienso que a pesar de que se
3066. sensibilice, una persona cuando no tiene corazón, o no tiene de pronto las
3067. ganas, todo es ganas, las ganas de hacer las cosas, pues de ahí no
3068. podríamos avanzar, no? Entonces, pero satisfacciones sí, muchísimas.
3069. I— ¿Sientes que has crecido como profesional?
3070. F—Sí. Claro que sí.
3071. I—Me nacen varias cositas ahí, cuando te escuché. Porque cuando tú te
3072. refieres a secundaria, claro, eso el balón me pegó duro ahí. Igual cuando toca a
3073. alguno de mi sector, me está tocando a mí. Aunque no me sienta aludida, igual
3074. me toca. Tú hablas de una sensibilización, a los docentes o yo estaba en otro
3075. lado ó algo pasó, porque no recuerdo la sensibilización. A los profesores de
3076. secundaria, de pronto sí me han contado, con respecto a primaria, porque sé
3077. que se reúnen con la profesora PATRICIA PARRA, pero yo podría decir que ella
3078. con nosotros en secundaria jamás se ha reunido. Digo yo porque nunca he
3079. asistido a alguna reunión.
3080. F—A ver. Cuando uno habla de capacitación, no necesariamente habla de de
3081. pronto ponerlos a hacer alguna actividad o algo así, pero capacitar también es
3082. reunirse con el equipo y contarle como es el proceso de inclusión, contarle
3083. cómo es el manejo, contarle cómo son las remisiones, y me acuerdo que

3084. PATRICIA PARRA hizo una y estábamos todos, primaria y bachillerato. Ella hizo una
3085. exposición de necesidades educativas especiales, de cómo iba a ser el
3086. proceso, de cuáles eran las políticas educativas. Esa es una parte de la
3087. sensibilización. Otra parte de sensibilizar a los docentes, no necesariamente
3088. requiere que todos estén reunidos, yo puedo ser socializante, yo puedo estar
3089. capacitando o puedo estar sensibilizando personalmente, entonces PATRICIA se
3090. ha dirigido a cada uno de los docentes, sobre todo los que tienen estos chicos
3091. en aula, para decirles como es el plan de acción, cómo es el programa a
3092. trabajar, cuáles son los medios a utilizar para trabajar con estos chicos. Lo que
3093. pasa PATRICIA, discúlpame sin ofender, yo creo que cuando uno realmente no
3094. quiere hacer ese trabajo, uno siempre va a negar que me han dicho, que me
3095. han... igual yo sé y no es porque estés haciéndome a mí esta entrevista, sé
3096. que tú has tenido ética, tú eres una persona que ha indagado, que has estado
3097. muy metida en el proceso de inclusión, has valorado mucho el trabajo
3098. de inclusión y yo creo que como tú muy pocas, y eso sí te felicito porque
3099. realmente, tú has estado ahí siempre, cómo qué pasa con esto?, qué se hace
3100. con esto?, has trabajado mucho en el proceso de inclusión y realmente te has
3101. interesado por él y si fueran todas como tú, yo pienso que el colegio sería
3102. excelente en el trabajo de inclusión.
3103. I—Bueno, pero como yo, porque lo que acaba de pasar sí es evidente, fíjate
3104. que me pasó a mí que he estado en el tema, pero fíjate que no le di la
3105. importancia que tiene o que tuvo en ese momento, esa charla que nos dio Paty.
3106. De pronto por ese hecho que le dan unos minuticos, dentro de lo que es un
3107. programa y me parece que no debe ser así, o sea fíjate que se le resta
3108. importancia a algo tan importante, si? Porque al dar sólo unos minutos, si?
3109. Pasó desapercibido. Porque como yo, pudo haber pasado desapercibido para
3110. muchos y por eso se dice no hubo sensibilización. Ahora tú hablabas de la
3111. capacitación, respecto a que ella se dirige a los docentes que tenemos ese tipo
3112. de chicos, no le estoy echando la culpa a Paty porque tampoco se trata de eso,
3113. pero si, y ella en alguna parte lo aclaraba, el problema es de tiempo, de
3114. espacio, que no los hay. Porque yo puedo decir en este momento que nosotros
3115. en ciclo 5 tenemos casi que un curso completo de niños especiales. Es un
3116. grado décimo, y nosotros les decimos los niños especiales porque si hay cuatro no
3117. hay cinco digamos que “normales”. Yo podría decir que ese curso es especial,
3118. totalmente. Y la directora de grupo es LILIANA y LILIANA muy angustiada,
3119. cuando se dio cuenta del tipo de grupo que le había tocado este año, fue y me
3120. buscó. Me dijo como yo sé que usted anda tan metida allá en su cuento de la
3121. inclusión, de los niños especiales, yo necesito que me ayude, dígame que
3122. hago? Porque llevo dos clases y esos niños, yo no sé cómo se manejan.
3123. desesperada, hacen ruido, no prestan atención, no sé como cautivarlos,
3124. capturar su atención, enséñame. Me llamó la atención que se acercó a mí, le
3125. dije: por qué no has hablado con Paty? Pero es que ella conseguirla es muy
3126. complicado, ella siempre está ocupada o la tienen en cursos. Entonces, fíjate
3127. que ahí hay un vacío ¿cierto? Ahí hay un vacío porque nosotros con casi un
3128. curso completo de niños especiales ¿sí? Necesitamos reunirnos con esa
3129. especialista y hacer unas adecuaciones de currículo flexible para ese grupo tan

3130. especial. Entre otras cosas, muy feliz, muy satisfecha puedo decir que de los
3131. décimos es el que mejor me trabaja, justamente porque esos niños, ellos sí
3132. perciben que cuando hay una preparación y se va con esa preparación ellos
3133. van a lo que van. Es extraordinario cuando se capta la atención de ellos y
3134. dicen: el docente sabe para donde va, hagámosle porque hay que cogerle la
3135. mano y arranquemos.
3136. F— Me parece perfecto lo que tú estás diciendo Paty ¿Qué es lo que pasa? Lo
3137. que tú dices es muy cierto, nosotros no tenemos un tiempo o bueno no
3138. hablemos de nosotros, hablemos de la docente de inclusión: a ella no le dan un
3139. tiempo asignado para que ella sensibilice como tal, eso sí es cierto. Pero yo
3140. pienso que el problema viene desde la cabeza institucional ¿Por qué? Porque
3141. resulta que si nosotros somos un colegio de inclusión ante SED ni siquiera
3142. nuestro programa de inclusión está inmerso en nuestro manual de convivencia.
3143. Si nosotros nos dirigimos a nuestro manual de convivencia no vamos a
3144. encontrar absolutamente nada de inclusión. Entonces ¿qué pasa? Desde el
3145. equipo directivo y su cabeza no tuvieron en cuenta el programa de inclusión. Si
3146. yo desde allí no lo tengo en cuenta ¿cómo puedo yo darle un espacio a una
3147. docente de inclusión cuando ni siquiera me acuerdo qué es un programa que
3148. existe? Cuando ni siquiera he consignado donde lo debo consignar, cuando
3149. nosotros estamos leyendo continuamente el manual de convivencia y lo
3150. estamos reestructurando como fue ahoritica el trabajo de nuestra semana de
3151. receso. Y si trabajó acerca de ciertos capítulos de nuestro manual, o
3152. del SIETP, pero en ningún se dijo trabajen acerca del proceso de inclusión. Las
3153. docentes de inclusión que son PATRICIA de la jornada mañana y PATRICIA de la
3154. jornada tarde se sentaron a hacer el programa, a reestructurar, y lo pasaron a
3155. rectoría, pero entonces debe estar inmerso ese programa en nuestro manual
3156. de convivencia para que el docente lea y mire ¿Para qué sirve un manual?
3157. Para guiarnos, para saber qué hacer en ciertos momentos. Es como cuando
3158. están las faltas leves, graves y muy graves.
3159. I— Un debido proceso.
3160. F— Claro, entonces uno mira: yo me dirijo a mi manual de convivencia y veo
3161. qué es lo que está sucediendo. Debería pasarlo lo mismo con el de inclusión,
3162. hay estudiantes, si estos estudiantes tienen las características necesarias para
3163. que estén dentro de nuestra institución, dirijámoslas al manual de convivencia.
3164. Pero no vamos a encontrar ahí nada. Ahora otra cosa, también tenemos que
3165. ver que a pesar que somos una institución escolar, no todo tipo de inclusión
3166. puede llegar a nuestra institución, porque nosotros somos discapacidad
3167. cognitiva leve. Y si somos discapacidad cognitiva leve, no tenemos por qué
3168. tener parálisis cerebral, no tenemos por qué tener sordos.
3169. I— Síndrome de Down.
3170. F— No. Síndrome de Down entra dentro de la discapacidad leve, es un retardo
3171. mental. Pero no tenemos porque que tener baja visión. Porque nosotros
3172. estamos simplemente manejando una discapacidad, no todas. ¿Entonces qué
3173. es lo que pasa ahí? Se deberían tener también muy en cuenta esas
3174. discapacidades que están llegando, o la discapacidad que nos estamos
3175. centrando, y contratar personal adecuado, no solo dejarle a la docente de

3176. apoyo de inclusión como ese problema, digámoslo así: usted mire haber cómo
3177. capacita y nomas. No, contratar personal adecuado que venga a trabajarle a
3178. los docentes ese tipo de discapacidades. Así como nosotras somos
3179. educadoras especiales, tú eres licenciada en idiomas, otro en lenguas, otro en
3180. humanidades. Ellos no tienen el mínimo conocimiento de manejar una persona
3181. con discapacidad. Eso no asume la responsabilidad de no decir: oiga lea, oiga
3182. instruya, oiga busque información investigue. Porque yo pienso que el buen
3183. docente es el que se está todo el tiempo ilustrando en lo que no sabe. Eso no
3184. le quita al docente responsabilidad, pero si es muy difícil manejar poblaciones
3185. de las que yo no estoy acostumbrada. Entonces yo digo que al colegio le falta
3186. muchísimo trabajo en la parte de inclusión, y va desde la cabeza. Y pues en
3187. ese proyecto pedir también que se den los espacios necesarios, porque si no
3188. tenemos un espacio ¿Cómo lo trabajamos?
3189. I— Especialmente de tiempo.
3190. F— No, y sabes qué es una cosa que de pronto nuestra institución si le afecta
3191. es que nosotros no tengamos jornadas pedagógicas, que nosotros esperemos
3192. a tener unas semanas institucionales para poder hablar de lo que en todo un
3193. año se presenta, entonces en los colegios es muy importante, y me acuerdo
3194. cuando yo trabajaba hace mucho tiempo, había una semana al mes
3195. pedagógica, y es muy importante tenerla porque ahí es donde se aclaran todas
3196. las necesidades que se presenta en la institución.
3197. I— Y si socializan experiencias significativas que es de aprendizaje para todos.
3198. Bueno, muy rica esta experiencia, muy buenas las sugerencias, se tendrán en
3199. cuenta esto porque al socializar esto con la cabeza de la institución, pues
3200. seguramente, si no es todo, algo tendrá que sembrarse.
3201. F— Algo quedará.
3202. I— Si, algo ha de quedar. Muchísimas gracias: ¿Tienes alguna cosita que
3203. aclarar, aliguito más que sugerir?
3204. F— Estamos en el proceso. Igual yo pensaría que ya vamos para dos años en
3205. el proceso de inclusión. Si, ya vamos a terminar este 2013 que es el segundo
3206. año de proceso de inclusión y no nos podemos quedar en el proceso, y no nos
3207. podemos quedar en entonces a ver qué sucede, haber como nos organizamos.
3208. No, hay que darle como un paso seguro al proceso de inclusión y asentarnos y
3209. asumirlo como tal. Entonces pues si es bueno, si tú vas a llevar de pronto,
3210. digamos algunas sugerencias, centrémonos ya en lo que es la inclusión,
3211. abramos esos espacios de inclusión, volvamos a recuperar nuestro equipo de
3212. inclusión que es muy necesario. Como programa, listo que no se llame
3213. proyecto, pero como programa trabajemos como un equipo que somos
3214. especialistas en necesidades educativas especiales y volvamos el colegio
3215. realmente lo que es, el centro de inclusión ante secretaria de educación.
3216. Entonces si sería muy bueno como que expusieras esas ideas. Igual,
3217. todo lo podemos hacer, pero en este momento que estás tú como aquí al
3218. tanto de todo pues que lleves como esas sugerencias.

VI. ANÁLISIS E IDENTIFICACIÓN TEMÁTICA
DEL DISCURSO EN CADA ENTREVISTA

Cuadro 1

TEMÁTICAS	LUZ ADRIANA GÓMEZ (D)	DANIEL (D)
<p>1. DENOTACIONES ACERCA DE PPI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pues eso viene, o pues lo que yo sé de lo poco que se... primero se habló pues de unas aulas especiales, de un proceso de integración que fue como ya cuando se hizo visible todas estas personas que tenían, digamos algo que no entraba dentro de lo normal, sí? Ahorita pues eso... digamos como ese concepto ha cambiado muchísimo, pero entonces en un principio pues era eso se tenía un concepto de que era la persona diferente, sí? En cuanto educación pues se crearon aulas especiales, en donde se tenían, específicamente a estos estudiantes ya después se hizo un proceso de integración, este proceso de integración era que el chico entraba al colegio pero era en un aula especial, sí? En donde trabajaba solo con chicos que tenían digamos la misma singularidad por decirlo así (<i>breve reseña de las PPI</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • —Si, ya después por cuestiones de ubicación geográfica, pedí traslado para el General Gustavo Rojas Pinilla y afortunadamente salió el traslado y desde el 2009 estoy trabajando en el General Gustavo Rojas Pinilla, desde que entré a la institución he estado trabajando con primaria, desde el grado primero hasta el grado quinto, en el área de tecnología e informática, este año ya cumpliría los cinco años aquí en el colegio, pues ha sido interesante, no?, trabajar aquí (<i>tiempo de práctica</i>). • —Lo de la inclusión lo empecé a escuchar creo que el año... hace uno o dos años... hace dos años que empezamos a escuchar el término de inclusión en el colegio, que ya empezamos como a pensar que íbamos a trabajar con niños con... pues con diferentes discapacidades (<i>concepto básico</i>) y (<i>conocimientos previos</i>) • I—A modo general, logras entender que ciertos chicos están en inclusión, que no sabes cuál es el diagnóstico, pero que sabes que tienen ciertas diferencias con respecto al resto del grupo (<i>aclaración a cerca de diagnóstico</i>).

	<ul style="list-style-type: none"> • Entre comillas, exacto. Si porque pues digamos estaban los chicos que ellos llamaban normales en sus aulas normales y los chicos que tenían discapacidad en aulas para personas con discapacidad. Ese fue el proceso de integración se dio cuenta que eso era discriminatorio totalmente y ya pues digamos que se empezó a mirar, se le dieron más oportunidades se ve la discapacidad no tanto como el cuento de que se sale de lo normal, sino como una condición. Entonces ya es una condición, si? Una condición en dónde la persona tiene digamos un proceso diferente para aprender, si?, que tiene un proceso diferente para sentir, para comprender las cosas y eso es lo que ha hecho que el proceso de inclusión o lo que quiere el proceso de inclusión. El proceso de inclusión lo que dice es que nosotros debemos partir de las diferencias que cada uno tenemos, que todos nosotros tenemos (<i>breve reseña de las PPI</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • —Si. Y también porque en las reuniones con PATRICIA, quien es la docente de inclusión, pues se mencionan esos niños (<i>aclaración de práctica</i>). • I—Entonces, desde eso que me estás contando, ¿tendrías una sugerencia, por un lado para la institución y por el otro lado para la Secretaría de Educación? • —Si. De la institución... que las reuniones con la docente de inclusión fueran por lo menos una vez al mes. Para conocer los avances de los niños, quienes han sido diagnosticados oficialmente, nosotros como docentes de aula que logros o que desempeños podemos esperar de ellos?... para evaluarlos según esos desempeños y no según los de todos los niños, y para la Secretaría pues que como que establezcan unas políticas claras, bien definidas, respecto al programa (<i>sugerencias</i>).
	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo la experiencia que tengo en la institución se que ellos tienen este proceso ya varios añitos. pero sobre todo en la parte de la jornada de la mañana. La jornada de la tarde se está comenzando a crear pues como tal ese proceso de inclusión en el cual pues ya tenemos pues un gran avance y es que se tiene la maestra de apoyo (<i>tiempo de práctica</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • —Si. Pues evaluarlas, yo creo que deberían evaluarlas... puede ser semestralmente, pero para mirar que resultados se tienen. Y de permanencia si yo creo que dos años, por lo menos (<i>sugerencia</i>).

	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha hecho una primera intervención, digamos que reunión con los docentes en donde se les da a conocer realmente qué es ese proceso de inclusión (<i>inducción de las PPI</i>). • El proceso de inclusión no solamente es con los chicos de discapacidad sino también todos los chicos que vienen con desplazamiento, con los chicos que tiene problemas a nivel familiar, si? Ese es el proceso de inclusión, es mirar desde cómo soy yo como persona y como me incluyo en mi salón. Desde esa particularidad que tengo (<i>concepto básico</i>). • Que eso también es un poco lo que habla la política de inclusión. Si? Es mirar no irnos por las dificultades que tenemos los seres humanos sino pues por esas cualidades y esos beneficios, perdón beneficios no sino esas cualidades (<i>aclara lo que sabe que comprende las PPI</i>). • Digamos cuando yo trabajaba con excepcionalidad, había una discusión muy rica y yo les decía pero es que uno cuando habla de excepcionalidad o de talento, también lo puede hablar desde la discapacidad, si? Talento no solamente es el que tiene un coeficiente intelectual sobre 60 si? Que tenga 70 no se que, si? Sino también dentro de una persona con discapacidad se puede hablar de un talento. Entonces él también tiene muchos talentos y yo trabajo si realmente desde lo que él...y de lo que le gusta (<i>otras experiencias profesionales</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • —no. Pues creo que se han abierto los espacios, si? Con inclusión, con orientación, pero también me parece que ha habido como... siempre en esas reuniones... siempre hay como un conflicto ahí, no sé, si de intereses o de qué? Pero como que la idea si ha sido esa, no? La idea como que ha sido esa, pero esas reuniones siempre terminan como en conflictos ahí, y no se llega a ningún lado (<i>aclaración de práctica</i>). I— ¿Cuáles serían por ejemplo las ventajas que tú le verías a eso? •— habría como más unidad de criterios entre los docentes, o ya sabríamos porque es que... o habría como mayor capacidad para trabajar con ellos, (corto silencio) pues pienso que ellos podrían progresar mejor, pues como en su desarrollo (<i>argumento de sugerencia</i>).
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • --La verdad no (ella sonrío, nerviosamente) No me he puesto... Pues lo que te digo, los conocimientos que he tenía desde la universidad, si? Si leí un poco a nivel de psicología, sobre todo cuando él creó ese apego... si? (<i>conocimientos previos</i>). • entonces el porqué se debía esos apegos, si? Eso, pues digamos que leí... no profundamente, pero si me inquietó porque pues yo decía, además pues lo hablaba con mi compañera, una de mis compañeras, que ella pues es también docente, pero ella es graduada en psicología, entonces yo le decía pues me preocupa porque si hubo un momento en que me sentía ya, digamos como... (<i>inquietudes para documentarse</i>). • No y cuando esté con otro docente, que el docente también entienda el proceso que se debe llevar con él. Sabes eso si me angustia en el momento que por decirlo así, me toque soltarlo (<i>articulación de procesos</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • —Sabes que sería interesante también?... sería interesante también que... como tener una reunión con los papás y conocer más a fondo qué es lo que viven ellos con sus hijos en su casa. Si? Como desde el nacimiento del niño... incluso desde el mismo embarazo saber qué pasó?; ¿Qué han vivido con ellos?; ¿Qué dificultades?; ¿Qué alegrías? Han tenido con sus hijos. Eso yo pienso que nos ayudaría como a sensibilizarnos más y a entenderlos más.... A entenderlos tanto más a los niños como a los papás también. Porque a veces uno como que por no conocer como que uno mide con el mismo rasero a todos y pues uno no... uno que no ha vivido eso pues no... no se pone en los zapatos de ellos también (<i>sugerencia</i>).
<p>2. CONNOTACIONES ACERCA DE PPI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • hice un trabajo muy bonito en el Colegio Morisco, que ellos trabajan con niños con excepcionalidad, allá coordinaba el programa de inclusión (<i>otras experiencias</i>). • ya llevo un año larguito trabajando en el Colegio General Gustavo Rojas Pinilla, que también tiene un proceso de inclusión con niños de dificultad cognitiva (<i>discapacidad</i>). 	<p>I—Estás enterado, cuáles son esas discapacidades?</p> <ul style="list-style-type: none"> •— pues así claramente no, o sea yo he visto que en el colegio o sea yo tengo contacto con niños... por ejemplo en primero hay un niño con síndrome de Down que se llama SEBASTIÁN, está en 101. hay otros niños que yo no los detecto muy bien porque yo estoy solamente una hora a la semana con ellos y tengo 21 cursos... y a veces no nos vemos algunas semanas por cuestiones de novedades del personal docente, entonces (<i>discapacidad</i>)

	<ul style="list-style-type: none"> • importante para este proceso y lo dice muy bien la política pública, que es importante que esta persona esté para guiar todos los procesos que nosotros llevamos a cabo en el aula (<i>aclaración de la importancia del liderazgo del programa de las PPI</i>). • Entonces creo que eso es importante, es algo que ha ganado el colegio y que está mirando cómo se adapta todo a pues a lo que se proyecta en la institución al PEI. si.. y pues al ritmo de aprendizaje de los estudiantes (<i>logro de la institución</i>). • a veces también me siento frustrada en el momento en que, digamos que no se tienen a veces los apoyos, falta digamos materiales, faltan cosas que a una a veces se le sale de las manos y también que a veces son muchos estudiantes que uno quisiese tener, digamos más espacio pero el espacio es muy reducido por tantas actividades que ya demanda la institución como tal (<i>liderazgo</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • yo todavía no los detecto... o sea detecto, creo que los más notables así...por su comportamiento y a nivel visual o de comportamiento que uno como que los capta, entonces yo por ejemplo le había nombrado a SEBASTIÁN que tiene síndrome de Down, se identifica fácilmente pues por el comportamiento y por la forma de los ojos y de las orejitas que son más pequeñas, uno lo detecta fácilmente. En segundo está NICOLÁS el niño con sA. NICOLÁS tiene un hermanito en tercero, creo y NICOLÁS pues así a simple vista uno no puede decir... si este niño es autista porque pues el comportamiento de él no es tampoco como tan diferente a los demás como para decir él es autista si? Ya después cuando uno empieza a hablar con la orientadora con los profesores, entonces ya pues uno ya tiene más conocimiento de eso (<i>aclaración de acción docente</i>). • A veces cuando estaba cerca salía y le decía bueno... ven para el salón, lo cogía de la mano y lo llevaba al salón. cuando ya se iba muy lejos si yo esperaba que volviera... porque para no dejar el curso solo (<i>aclaración de acción docente</i>).
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque pienso que todavía falta mucho, si. Siento también que falta mucho, me pone a pensar también, porque pues yo siento que yo estoy haciendo que lo estoy preparando muy bien, pero si me entra una angustia cuando él ya no vaya a estar conmigo. Cómo será? Eso si me angustia porque pues digamos que tu sabes que uno, yo puedo continuar hasta quinto de primaria y normal, bien...puede que me quiten el curso el otro año, si? (<i>articulación de procesos</i>). • Yo creo que ahí es muy importante el papel que hace PATRICIA, la maestra de apoyo. Es muy importante porque ella es la que tiene que tratar de encantar a los compañeros que nunca han tenido la oportunidad de trabajar con chicos con estas características (<i>liderazgo</i>). • digamos con chicos que tengan esas características, pues siento que si puedo hacer cosas. Más es por esa ética, que a mí lo que me da miedo y digamos me da como frustración es que no pueda ver logros que no pueda hacer nada con ellos, pero ahorita si siento que si puedo, o sea no, digamos que no tengo ya como ese paradigma ahí (<i>aclaración de competencia con el SA</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • D—Lo que yo he percibido es que... es que bueno, la docente de inclusión... tiene como... sus planteamientos. Pero digamos las docentes que son sicólogas o que tienen algún estudio en sicopedagogía o en eso... es como que...empiezan como a... yo lo que percibo es que empiezan como a atacar: “No... pero bueno...pero tal cosa... pero la teoría de no sé qué, pero...tatata”... entonces ahí es como donde se empieza a salir de rumbo la... como el propósito de las reuniones de inclusión y de orientación. Eso es lo que yo percibo, no sé si los demás compañeros perciban eso, pero yo pienso que si dijéramos bueno... “Vamos a la socialización ó al taller que nos trae la docente de inclusión, nadie va a decir nada, todos se van a quedar calladitos hasta que ella explique todo y cuando ella termine, entonces ahí si... ahí si planteen sus dudas, sus inquietudes, sus controversias. Así pienso que ahí sí sería muy productivo, pero desde que llega la docente, desde que empieza el taller, ya se empieza como a atacar y por todo lado como... entonces ahí ya...ahí se pierde todo el trabajo. Entonces yo pienso que ha sido eso (<i>liderazgo</i>).
--	---	---

<p>3. EVOLUCIÓN DEL NIÑO CON SA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • porque tendió a pegarse mucho, y entonces ya no quería compartir con sus compañeros... • con la que socializa prácticamente en el aula es conmigo (<i>comunicación</i>). • ...o sea él al ver que yo estaba muy pendiente de él de que... en cierta manera ellos se dan cuenta y no solamente NICOLÁS sino el resto de los estudiantes se dan cuenta que ella nos explica a todos, pero con ciertos chicos es como diferente, si? Entonces él a eso, pues él se fijó en eso entonces es muy apegado, supremamente apegado a mí. Entonces ya por ejemplo las horas del descanso las pasaba conmigo, si yo me le volaba él me encuentra donde esté, si? Entonces ese tipo de cosas también me tocó empezar a mirar, y ahorita estoy con una estrategia y es que le tengo un monitor, un mismo compañero del curso... (<i>comportamiento</i>). • No vocaliza bien, hay cosas que no se le entienden, entonces para eso si, digamos que cuando él está con chicos de sus pares pues eso le puede ayudar muchísimo. Más porque ellos hablan y hablan y hablan... pues él estando conmigo pues obvio también hablamos pero no es lo mismo que él interactúe con sus pares, entonces para eso también es muy importante (<i>comunicación</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • D—Pues así especial, especial no. A veces que el año pasado se paraba y empezaba a correr ahí entre los compañeros de él y yo... en ese espacio... o sea entre el tablero y los puestos. Se ponía a correr de un lado para otro... eso, no más... pues especial así, como que yo dijera que fuera relevante como que fuera de lo normal, no. Eso le veía, lo único así (<i>comportamiento</i>). • D—No. Hasta donde recuerdo no. Inclusive casi no recuerdo así que tuviera problemas de agresión con otros niños, como uno ve en otros niños, no, que recuerde, no (<i>aclaración de comportamiento</i>). • D—yo lo que te digo de la letra, o sea creo que él motrizmente es muy bueno, o sea yo pienso que si él... yo no lo he visto... pero creo que si uno lo pusiera a trabajar en pintura o de pronto armar... o sea algo que requiera como concentración, pienso que él podría desarrollar muy bien esas cosas, porque la caligrafía de él es mejor que la de muchos otros niños. Yo no sé si él lee porque uno le escribe y él transcribe, si? (<i>procesos cognitivos</i>).
-------------------------------------	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Entonces ahí ya empezamos, yo le hablaba y le decía: “No quiero que grites”, si gritas te sales del salón. En el salón no gritamos” y, empezamos así empecé a mirar la parte cognitiva, si? Y, tengo una gran sorpresa y es que la parte matemática es muy bueno. Es excelente!! o sea como hace los cálculos no sé porque muchas veces lo he visto y digamos ahorita que estamos con sumas, restas llevando y ahorita empezamos multiplicación... hace unas cuentas que uno no le entiende pero siempre llega al resultado. O sea es muy bueno. En la parte de ciencias es excelente también... o sea él lee todo lo de los animales, entiende todo el proceso de que nacen, crecen se reproducen, si? Eso lo entiende muy bien (<i>procesos cognitivos</i>). • aunque él tiene digamos lo que yo te decía se desestabiliza muy rápido. En vacaciones la mamá pues me comentaba que gritaba mucho, que ya quería estar en el colegio que preguntaba mucho por su profesora, que dónde está su profesora; entonces pues yo con ellos tengo pues contacto porque a veces cuando él se pone pues digamos así muy, muy mal a nivel digamos de comportamiento pues ellos me llaman, me lo pasan al teléfono para que digamos pues se calme un poco (<i>comportamiento</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ahorita no sé. El año pasado, yo me acuerdo que veía mucho a la mamá de NICOLÁS allá en el curso. La veía constantemente allá en el salón ayudándolo a hacer los refuerzos, creo que ella iba como a las 5:30... no estoy seguro de haberla visto dentro de la jornada, me parece que sí, estaba dentro de la jornada escolar acompañando a NICOLÁS. Yo creo que más por eso es que él tiene...o sea la caligrafía de él es tan buena porque yo supongo que la mamá es la que ha estado ahí, como ayudándolo en eso, yo creo que es eso (<i>procesos cognitivos</i>). • D—Primero. Me parece que los niños eran como muy indiferentes con él. Me parece, o sea como que NICOLÁS era un mundo aparte, no? Él hacía sus cosas por allá solito, por lo que me recuerdo creo que eran como muy indiferentes con él. Ahorita ya los niños son más amables con él, socializan más con él, ya es como cualquier compañero (<i>comportamiento</i>).
--	--	--

<p>4. IMPACTO Y RESULTADOS DEL NIÑO CON SA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entonces él tiene síndrome de Asperger y a veces si se me hace complicado el poder manejar eehh digamos en cierta manera algunos comportamientos que él tiene frente a sus compañeros, frente a las situaciones de clases que a veces se incomoda, si? Y entonces digamos que se desestabiliza un poco eehh, no la normatividad de la clase sino el desarrollo como tal de la clase, entonces ahí yo siento que si me faltan, digamos a veces ese es nivel de apoyo para poder manejar ese tipo de actitudes que tiene el chico, de las actitudes que toman los compañeros y obvio también la actitud que yo tomo como docente (<i>dificultades</i>). • pues a nivel de comportamiento el que él se haya adaptado no en un 100% pero que si se haya adaptado a las normas que establecimos en el aula, si? Que se establecieron, o que establecimos entre todos. Entre los niños y pues yo como docente, eehh lo que yo te decía él tenía unos comportamientos, él gritaba, él se desestabilizaba, eso ya, eso digamos que ya, ya pasamos esa hoja (<i>logros</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Eehh, él es un poco más adelantado, más acelerado, un poco (<i>aclaración de logros</i>). • D—eeehmm pues yo no sé qué tan significativo sea pero para mí... digamos que él escriba taaaan bien, para mí eso me dejó como impactado, si? Porque sabiendo que él es entre comillas un niño diferente, o sea yo esperaba que... o sea abrir el cuaderno y ver unos garabatos ahí que no se entendiera nada, si? La primera vez que yo abrí el cuaderno y vi la letra de NICOLÁS, yo dije uuuyy pero este niño escribe súper bien, no me lo esperaba. Eso ha sido como lo más significativo para mí. Yo esperaba algo diferente, un nivel de grafía unos garabatos ahí que nada que ver. Lo más impactante es que digamos que unos niños entre comillas normales, sí? Que uno les lee en el cuadernos y no les entiende absolutamente nada porque eso son unos trazos que no los entienden ni ellos mismos... eso fue como lo... pues para mí fue como impactante eso (<i>evaluación</i>).
--	--	--

Cuadro 2

TEMÁTICAS	JOSÉ VICENTE MARTÍNEZ (D)	PATRICIA PARRA CHÁVEZ (E)
<p>5. DENOTACIONES ACERCA DE PPI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En esa caracterización que da como resultado ese diagnóstico de los estudiantes, salen a flote o se enuncian situaciones para tener en cuenta: 1. Parte uno de una conducta sicológica que es la atención, 2. Otra conducta sicológica u otra herramienta con la que uno juega es la motivación. La motivación del estudiante. A parte de responder pro activamente a situaciones de orden académico de los estudiantes, las características de estos chicos nos llevan a determinar con la ayuda de otros profesionales en la rama de la medicina y la sicolología, nos determinan que hay estudiantes que requieren una atención especial (<i>aclaración de práctica</i>). • Si bien es cierto pues ese es un tema nuevo en el ámbito educativo pues que ha sido como la nueva ideología a la cual se quiere orientar la carrera docente y la aplicación misma de la profesión docente y pues tuve la oportunidad de trabajar en el colegio privado: Colegio Canapro, desde allí empecé a conocer aspectos sobre el ideal de permitir el acceso a la educación por parte de estudiantes con diferentes patrones sicológico y motriz con algunas características en especial y en particular, para que se compartieran pues con estudiantes a quienes denominamos: “estudiantes normales” (<i>aclaración de práctica</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • En Los Libertadores. Entonces tengo como ese trabajo para desarrollar, digamos dentro de la educación superior y soy docente de apoyo. El título que nos da el distrito, digámoslo así es: docente de apoyo especializado en inclusión en el Colegio General Gustavo Rojas Pinilla (<i>créditos y experiencia profesional</i>). • ¿Las condiciones? Las condiciones son la situación de contexto de la persona, entonces digamos que la iglesia en esa época favorecía a las personas que pertenecían al clero, a las personas que pertenecían a unos niveles educativos altos, y las personas que no tenían esta opción pues no las favorecía. Entonces hablamos ahí de la posibilidad de llegar cuando se habla de derechos cuando hablamos de políticas públicas de inclusión, hablamos de derecho para todos, lo que la convención nos decía, entonces decía: tenemos que pensar en todos, y en todos es en todos. De hecho son términos que se manejan desde... (<i>antecedentes de inclusión</i>).

<p>6. CONNOTACIONES ACERCA DE PPI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando uno inicia un año lectivo y se le confía al docente cierto número de estudiantes de diferentes grados, pues uno lo primero que hace como pre diagnóstico o diagnóstico del grupo, pues con la ayuda del director del grupo y los otros entes de la institución, se consolida una caracterización de los estudiantes, y en esa caracterización sale a relucir aspectos relevantes, tanto psicológicas como motrices en algunos estudiantes (<i>acción docente</i>). • Por cada curso, mínimo dos estudiantes que pertenecen a este programa de inclusión y todos con un diagnóstico y sintomatología diferente (<i>aclaración de diagnóstico</i>). • Les cuesta bastante trabajo. Y un niño con síndrome de Down, en grado primerito. Estudiantes que todavía no... por diferentes circunstancias, para hablar se les dificulta todavía. Y... así por contarte así casitos de niños que conozco (<i>aclaración de diagnóstico</i>) • NICOLÁS. Casualmente, ahorita está en el grado 203; otro estudiante, no recuerdo el nombre ahorita, está en primerito. Estudiantes que están con una edad muy alta en primerito, por ejemplo hay estudiantes de nueve años y están en primerito todavía y se ven que tienen situaciones difíciles, situaciones especiales de aprendizaje que les permitan avanzar en cosas básicas y sencillas como la lecto escritura (<i>aclaración de diagnóstico</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bueno. En la inclusión hay... podemos determinar dos formas de experiencias: yo las miro desde el plano pues las positivas, las que le permiten a uno avanzar en los procesos, y las que de pronto las que le dificultan o le obstaculizan esos procesos. El discurso es claro, digo yo que la primera, lo más significativo perdón en la inclusión, es un discurso muy claro sobre derechos y encontrar también un discurso que evidencia desde todos los contextos, evidencia que el proceso de derechos, pero que en las practicas en las praxis no son reales no se ejecutan. Este discurso, estas experiencias le permiten a la persona que está haciendo procesos de inclusión, en este caso yo lo hago en el plano de mi trabajo, puedo estar encontrando barreras, barreras significativas (<i>liderazgo</i>). • La primera es la actitudinal, hay un discurso y repito, hay un discurso sobre inclusión pero que no tiene, no va, no es consecuencia de la praxis, o sea el discurso va por un lado, la práctica va por otro, es como si no se encontrara en un mismo momento (<i>liderazgo</i>).
---------------------------------------	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Ella es una niña que presenta cierto retardo... pues la verdad desconozco el concepto técnico con el cual se diagnostica ella. Es una estudiante que se ve que tiene un déficit de crecimiento, se ve limitado, se ve quedado, el hablar, una estudiante que se ve que busca la atención pues de cierta manera y... ese casito. Y NICOLÁS del grado 203, un estudiante que siempre lo he tenido; un estudiante pues que lograr centrar su atención en algo inherente a la educación física pues ha sido bastante dispendioso, pues no difícil pero si ha sido dispendioso, pero lo que si me llama la atención que para lo que es con la lectoescritura, cuando he tenido la oportunidad de compartir ejercicios de ese tipo, el niño se centra, digo que de más, bueno era excesiva su atención (<i>aclaración de diagnóstico</i>). • Primero tú me das pie para decir lo siguiente: cuando tú me preguntas que si conozco o no conozco el diagnóstico y digo que no; porque es que yo creo que en ese proceso, incluir a este tipo de estudiantes, hace falta mucho... se ve una falencia grandísima de comunicación entre otras dependencias como son la orientación, la coordinación académica, la coordinación de convivencia, la directora de grupo y mi persona, el docente de apoyo. Yo digo que nos falta muchísima comunicación ahí. Digo que dentro de un sistema de calidad, en aras de asegurar la calidad educativa pues tiene que haber esa comunicación, sino la hay no...(diagnóstico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Si para el caso de nosotros, aquí el distrito, solamente atienden, yo por ejemplo atiendo la jornada tarde y en la jornada de la mañana hay otra persona que hace el proceso (<i>aclaración de horario de gestión</i>). • Ya nos van a llegar muchachos que vienen de jardines de integración social, que se unieron a las instituciones, envían estos niños a las instituciones, tipo esta institución que es un mega colegio, que atiende digamos todo el proceso de educación formal de estos lados. Entonces fue una política del distrito, pero no están teniendo en cuenta volumen de trabajo que genera. Además son informes, son estadísticos; hay reuniones a las que se asiste a la red de inclusión (<i>cobertura del programa</i>). • Claro. Entonces el trabajo con los niños se minimiza y a veces se vuelve muy formal y menos de acompañamiento. Cuando se hace mucho acompañamiento, empiezan los requerimientos formales, entonces es muy complejo. No es imposible, pero es un volumen de trabajo muy alto para atender todo (<i>dificultades</i>).
--	---	--

<p>7. EVOLUCIÓN DEL NIÑO CON SA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ahorita tendrá siete añitos... tendrá ocho?... yo lo conocí desde que estaba en primerito, yo creo que desde los seis (<i>probable tiempo de procesos</i>). • Tres añitos. Es un estudiante que pues regularmente responde a tareas básicas del movimiento, pero lograr llevar un proceso con él, como con un estudiante normal, pues es difícil porque él lo hace como por... Se evidencia que no hay un proceso mental de parte de él. No analiza las orientaciones motrices que el docente da. Veo que el niño hace por lo que ve que los otros niños hacen (<i>procesos cognitivos</i>). • Los sigue. Si ve que los otros estudiantes están saltando en el pie derecho, pues él salta el pie derecho; si él ve que todos los compañeros están haciendo una fila para entrar a una colchoneta a hacer un rollito, él hace la fila y si ve que los estudiantes responden a una orden, a una voz, a un comando del docente, él también responde como de manera intuitiva hace ese mismo modelo que ve en los estudiantes (<i>aclaración de procesos cognitivos</i>). • Una imitación. Pero que se vea un proceso deductivo de él o de la parte de la tarea motriz que se le esté planteando al niño, no (<i>procesos cognitivos</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño recibe el nombre de ÁNGEL NICOLÁS, el niño de segundo, cuando inicié proceso con él, el año pasado, en el 2012, él estaba en sospecha de encontrarle el síndrome del espectro autista, se ratificó en el año 2012 también, o sea hacia octubre del 2012, se consolidó, digamos todo un proceso de valoraciones que arrojaron un diagnóstico como Asperger. O sea síndrome de Asperger (sA), ese es un niño autista. Entonces ya se citó a los padres, ellos entregaron el diagnóstico, todavía la mamá del niño está haciendo proceso de duelo, aún está aceptando el diagnóstico (<i>valoración psicológica</i>). • Si. Es muy complejo, o sea el padre siempre espera que el diagnóstico sea errado, que haya otra opción, otra mirada, otra etiología, otra causa y otra consecuencia de esa causa que sea una situación que no sea permanente, sino que sea superable como los trastornos de aprendizaje, como la dislexia, la dislalia, la discalculia, son problemas de aprendizaje que se superan (<i>impresión actitudinal de los padres</i>). • No. Superable en el sentido, digamos de perderse y un día una persona con sA, hoy ya no lo presenta, no (<i>aclaración del sA</i>)
-------------------------------------	---	---

	<ul style="list-style-type: none">• Está en su mismo canal, está en-simismado. Sí él se concentra y ya. Entonces él está un momentico en su canal y fun le llamó la atención otra cosa y allá se va; está en su canal y viene una personita a guiarlo y él se va con ella, no presenta resistencia; un estudiante que su forma de actuar y de hablar no corresponde a la edad cronológica que tiene y por ende su motricidad se ve afectada pues porque teniendo las posibilidades de actuar no lo hace porque su atención no se logra concentrar en lo que se está estableciendo en una clase, pero de cierta manera su motricidad se viene restringiendo, se viene limitando (<i>impresión acerca del comportamiento y proceso cognitivo</i>).• A veces pienso que un niño de cinco añitos. Y es como un patrón en él (<i>impresión acerca del comportamiento y proceso cognitivo</i>).• Si, a veces creo que le falta afecto porque, uno puede tener papá y mamá al lado o uno puede haberse criado o solo con papá o sólo con mamá, pero ese arte y esa ciencia de darle afecto a un niño, vuelvo y digo es toda una ciencia, y a veces veo que hace falta esa parte (<i>impresión acerca de relación familiar</i>).• Si uno lo puede medir, por ejemplo sabiéndolo hacer como con tacto, preguntarle al papá; o sea habría que preguntar y diagnosticar. ¿Qué tanto tiempo y qué calidad de tiempo le dedican a él? (<i>impresión acerca de relación familiar</i>).	<ul style="list-style-type: none">• Sí, los papás de NICOLÁS acompañan el proceso, desarrollan las actividades propuestas, cumplen con todas las remisiones y facilitan el proceso. Son unos papás que se preocupan mucho por el beneficio del niño (<i>acompañamiento de los padres</i>).• En reunión de área. Una vez al mes hacemos una reunión. Cuando es necesario, la hacemos informal, trabajamos, siempre estamos hablando constantemente con la docente (DG). Pero realmente la reunión se hace, casi para ellos de primaria, nos reunimos una vez al mes para mirar cómo van todos los procesos. Eso se hace con toda la institución (<i>socialización de procesos</i>).
--	---	---

<p>8. IMPACTO Y RESULTADOS DEL NIÑO CON SA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si le dio una pataleta, una rabie- ta, pues con tantos choques que tuvimos con él, él se sintió agre- dido, ofendido, diría yo y pues como se dice muy casualmente, se le saltó la piedra y él hacía gestos con las manos, los ojos se le brota- ron y pues yo decía bueno, dentro del niño dentro de su situación y sus características pues reacciona así. Pero son situaciones que uno no sabe qué hacer con esos estu- diantes (<i>dificultades</i>). • Si ellos hacen... bueno él hizo una mueca y sus manos se con- trajeron, hubo una contracción muscular en sus manos y en su cara, que duró varios minutos (<i>aclaración de dificultades</i>). • Puso sus manos al lado de su cara y queriendo cerrar los dedos y mostraba los dientes y hacía “mmmmmm” ese era el sonido y después se cogía la cara se cogía como de desespero, como de mal- genio y pues bueno, me acuerdo tanto que yo llegué a un momen- to que dije: “yo no sé qué hacer”, lo único que le dije a NICOLÁS, “bueno, ya, cálmese, me hace el favor y se calma” esa fue mi reac- ción (<i>aclaración de dificultades</i>). • Sí y él reaccionó. Pues él tam- bién vio que dentro de su mun- do, o sea también digo yo pues cuando se le llena la copa pues reacciona así, pero bueno, uno también tiene que ponerle lími- tes a la cosa y perdoneme la ex- presión, no dejársela uno montar y también sentar uno su punto de vista y poner la raya y listo (<i>acla- ración de dificultades</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, llamarle la atención, siempre se les ha informado que deben mirarlo a los ojos y propiciar que NICOLÁS mire a los ojos cuando habla porque eso facilita la inte- racción con el otro (<i>logros</i>). • Claro. Cuando tú miras a los ojos, en el caso de ellos, los miras a los ojos y los niveles de atención son más altos y de comunica- ción, digamos de pregunta- respuesta, ante cualquier situación que se dé en el contexto (<i>aclaración para solucionar dificultades de comunicación</i>).
--	---	--

Cuadro 3

TEMÁTICAS	Lic. FRANCINNI OBANDO (E2)
<p>9. DENOTACIONES ACERCA DE PPI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de llegar al distrito con la SED, trabajé en un colegio de integración social, donde había niños con diferentes discapacidades. Específicamente, retardo mental, en ese entonces, lo que hoy llamamos discapacidad cognitiva. En ese momento no se hablaba de inclusión debido a que todos los niños tenían discapacidad (<i>tiempo de práctica</i>). • Eso fue aproximadamente en el 2006. Aún no se hablaba de inclusión en ese entonces. De igual manera la inclusión se da específicamente donde hay niños entre comillas “normales”, con niños que tienen necesidades educativas especiales; aunque hay que aclarar también que la inclusión no es solamente para niños con necesidades educativas especiales, sino con otro tipo de personas, hay personas también que pueden ser de mente brillante y es un niño que también puede ir en el aspecto de inclusión. Entonces inclusión como tal se vino a hablar en nuestro colegio, aproximadamente en el año 2012, a principios del año 2012 (<i>tiempo de práctica</i>). • Si ella es una profesional muy capacitada, es una profesional que ha manejado muy bien el proceso de inclusión, que inclusive, discúlpame la redundancia, entera al personal de la institución de cómo van los procesos, qué ha ido pasando con cada uno y cuáles son las estrategias adecuadas para poder trabajar con esta clase de población (<i>liderazgo</i>). • Un año. Un año largo más o menos. Llevamos unos 15 a 16 meses más o menos (<i>tiempo promedio del programa en el colegio</i>). • Lo que pasa es que el autismo y el Asperger inicialmente, no tenía un aspecto como clínico, o sea aún no se daban cuenta, porqué provenía, digámoslo este retardo, digámoslo este Síndrome, aún no se daban --no se podían como diferenciar, entonces inicialmente se les llamó a todos autistas. Pero a medida de ese estudio... a medida que se empezó a hacer ese estudio vieron que habían rasgos completamente diferentes. Entonces ahí se le da el nombre de Asperger; en este momento no me acuerdo, se que el apellido es Asperger, de la persona que descubrió estos rasgos diferentes; pero de igual manera a él se le debe el nombre. Sin embargo no se hablaba de este síndrome hasta que por primera vez LORNA WING en 1981, escribe una revista siquiátrica y psicológica donde habla del término y donde dice cuáles son realmente las diferencias que tiene con el autismo (<i>breve reseña histórica</i>).

	<ul style="list-style-type: none">• La inclusión para mí, es la posibilidad que tienen todas las personas, todas, de acceder a los bienes y servicios de la comunidad y de la sociedad. ¿Cuáles servicios?, los sociales, los educativos, los económicos, los políticos, los religiosos, los culturales, jurídicos, científicos, etc. Para mí eso es la inclusión, yo le estoy hablando a nivel general. La inclusión debe ser en todo sitio, en todo momento y en todo lugar. Y dentro de nuestra institución es la posibilidad de que los chicos con necesidades educativas especiales accedan al proceso educativo, al sistema educativo y tengan las mismas oportunidades para integrarse a la sociedad (<i>concepto básico</i>).• Inicialmente, aproximadamente a mediados del 2012, asistimos a una capacitación dada por la SED, en donde se veían las políticas y en donde se veía como iba a ser el proceso de inclusión escolar. Esa fue una capacitación de una mañana, lo cual pues uno no queda con unos conocimientos de pronto necesarios, uno queda ahí como con un brochazo en el que si tú estás interesado vas e indagas por ti mismo, pero pues ahí te dan como las primeras pautas. Entonces con ese digámoslo brochazo, ya uno va y lee por sí mismo, ya busca bibliografía para hacerlo, pero nunca más se volvió a hacer ninguna capacitación. Como te digo, llegó la docente de inclusión, entonces ya con ella uno podía indagar muchísimo más, ya ella daba más bibliografía y pues cuando ella nos ha hablado a todo el personal educativo docente, hemos de pronto afianzado más conocimientos, pero por lo general, uno sabe de inclusión es porque realmente uno está interesado en el tema y lo ha indagado (<i>conocimientos previos</i>) y (<i>diagnóstico</i>).• No PATRICIA, que pena contigo, en este momento, sino recordaría ningún autor (<i>concepto básico</i>).• Como tarea, te lo prometo, porque si el proceso de inclusión, es un proceso que me ha interesado mucho. Igual soy licenciada en educación especial, en este momento no estoy trabajando con necesidades educativas especiales, estoy trabajando con la básica primaria, pero dentro de nuestra institución hay chicos con necesidades educativas especiales, que hacen que yo recuerde, porque a pesar de que no estoy ahorita ejerciendo, uno de corazón es una educadora especial y a mí me parece muy interesante indagar y actualizarme acerca de las políticas que hay hoy en día en necesidades educativas (<i>compromiso personal para informarse</i>).
--	---

10. CONNOTACIONES ACERCA DE PPI	<ul style="list-style-type: none">• El año pasado, cuando empezamos las orientadoras a trabajar con este proceso, aunque no estábamos aún muy capacitadas para ello, entonces en vista de que se requería de un profesional especializado, ya en el año 2012 a partir de junio aproximadamente, se contrata una especialista en integración. No quiere decir esto que las psicólogas o las orientadoras, no estemos involucradas en el proceso, pero más significativamente, la docente PATRICIA PARRA, que es nuestra docente de inclusión, pues lo ha venido manejando y nosotros alternamente pues nos damos cuenta de los casos y algunas veces colaboramos con ellos (<i>logística de procesos</i>).• Pero para ello también había unas condiciones muy importantes y también muy necesarias para que se hablara de inclusión a nivel escolar y entre esas condiciones necesarias era el reconocimiento de la escuela como un derecho. Porque pues inicialmente, los profesores, digamos los docentes no estaban capacitados para recibir personas con necesidades educativas especiales, entonces desde la escuela tenía que hacerse una sensibilización especial para que el docente pudiera, digámoslo en términos generales aceptar este tipo de población y también pues hacer los programas pertinentes para el trabajo con ellos. También que la educación fuera de calidad, debido a que son personas que vamos a tener dentro de la institución y que merecen una educación de calidad como todos nuestros estudiantes, por eso se llama inclusión, porque ellos van a ser unos más de nuestros estudiantes, no vamos a tenerlos que llamar como los niños diferentes, ni como los niños aparte sino unos más de nuestros estudiantes, de nuestra población. También el reconocimiento de la diversidad, como valor, porque el hecho de ser diferentes no quiere decir que no podamos pertenecer a una sociedad y a una comunidad. Y por último pues las transformaciones de las instituciones educativas, porque también tenemos que ser nosotros conscientes de que estos chicos llegan a nuestra institución, se van a relacionar con todos vamos a tratarlos como uno más, pero de igual manera no podemos desconocer que tienen una necesidad educativa especial y que tenemos que organizar programas especiales para dichos estudiantes (<i>liderazgo</i>).
---------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none">• Si, el Asperger va dentro del espectro del autismo, lo que pasa es que tiene ciertas diferencias (<i>aclaración del concepto del SA</i>).• Cuando nosotros hablamos de autismo, para hablar de Asperger, pues nos tocaría tocar un poquito el tema del autismo como tal. Cuando hablamos del autismo, hablamos que es un trastorno en el que se presentan conductas estereotipadas; los niños no tienen, algunas veces, es capacidad para ser tocados, para ser acariciados o de pronto no tienen un lenguaje adecuado o no presentan ningún lenguaje, entonces eso puede diferenciarlo del Asperger. Mientras el Asperger es un conjunto de problemas, mentales y conductuales que son los que forman parte de ese espectro autista, pero que se diferencian del autismo porque en el trastorno del Asperger no se observa un retraso en el desarrollo del lenguaje, lo que si podíamos ver en el autismo. No hay retardo de las primeras palabras y frases; cuando el niño ya empieza el parafraseo, no hay un retardo en esas palabras. Hay preservación generalizada de la inteligencia (<i>características del SA</i>).• Eso coincide con las características de NICOLÁS, si. También en el Asperger se relaciona... ah una cosa que si tiene el Asperger en relación con el autismo es que la edad de aparición más frecuente es la edad temprana. Esa es una de las relaciones que hay entre el espectro autista y el Asperger. Se relacionan ambas desde la edad temprana (<i>cuándo aparece el SA</i>).• Si PATRICIA, es como cuando uno dice, cuando hay una enfermedad y uno se ha hecho un tratamiento adecuado y uno empieza a superar ciertas cosas que lo afectaban en esa enfermedad, digámoslo así, es a manera de ejemplo, catalogábamos al autismo y al Asperger como igualdad porque no se conocía la diferencia, pero ahora con los estudios que se han hecho y podemos ver las diferencias que hay, vemos que el Asperger, viene de los rasgos autistas, pero es una especie como de mejoría al autismo. El muchacho o la persona que presenta síndrome de Asperger, va saliendo de ese autismo y se puede integrar más a la sociedad, puede, incluirse con un desarrollo de pronto mucha más eficaz que un niño autista (<i>aclaración del concepto del SA</i>).• Yo te digo que no estoy ejerciendo en este momento en educación especial, porque resulta que desde que llegó la docente de inclusión, inicialmente cuando empezó el proceso de inclusión, si teníamos más contacto con los niños que tienen necesidades educativas especiales (<i>aclaración de gestión</i>).
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • No, y sabes qué es una cosa que de pronto nuestra institución si le afecta es que nosotros no tengamos jornadas pedagógicas, que nosotros esperemos a tener unas semanas institucionales para poder hablar de lo que en todo un año se presenta, entonces en los colegios es muy importante, y me acuerdo cuando yo trabajaba hace mucho tiempo, había una semana al mes pedagógica, y es muy importante tenerla porque ahí es donde se aclaran todas las necesidades que se presenta en la institución (<i>sugerencias</i>). • Estamos en el proceso. Igual yo pensaría que ya vamos para dos años en el proceso de inclusión. Si, ya vamos a terminar este 2013 que es el segundo año de proceso de inclusión y no nos podemos quedar en el proceso, y no nos podemos quedar en entonces a ver qué sucede, haber como nos organizamos. No, hay que darle como un paso seguro al proceso de inclusión y asentarnos y asumirlo como tal. Entonces pues si es bueno, si tú vas a llevar de pronto, digamos algunas sugerencias, centrémonos ya en lo que es la inclusión, abramos esos espacios de inclusión, volvamos a recuperar nuestro equipo de inclusión que es muy necesario. Como programa, listo que no se llame proyecto, pero como programa trabajemos como un equipo que somos especialistas en necesidades educativas especiales y volvamos el colegio realmente lo que es, el centro de inclusión ante secretaria de educación. Entonces si sería muy bueno como que expusieras esas ideas. Igual, todo lo podemos hacer, pero en este momento que estás tú como aquí al tanto de todo pues que lleves como esas sugerencias (<i>sugerencias</i>).
<p>11. EVOLUCIÓN DEL NIÑO CON SA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, como yo te decía inicialmente, yo soy la orientadora de básica primaria y es donde de pronto estoy más enterada del proceso de inclusión. Nosotros tenemos un estudiante en grado segundo que se llama NICOLÁS, es un niño que inicialmente tenía muchos movimientos estereotipados, es un niño que socialmente no se relacionaba, y en el lenguaje tampoco podía como comunicarnos tanto de sus necesidades, de sus carencias. Ahora hemos visto un avance significativo, ya que NICOLÁS es un niño que ya accede al contacto físico, es un niño que ha dejado estereotipia, es un niño que ha avanzado académicamente. Ha tenido logros académicamente, claro que tenemos que también pues especificar los logros porque no en todo. Pero si es un niño que ha avanzado muchísimo y se relaciona muchísimo más también con todo el personal de la institución: ya sean docentes o estudiantes, entonces se relaciona. Es un niño que se ha hecho conocer, a donde quiera que NICOLÁS esté, pues todo mundo sabe quién es NICOLÁS (<i>comunicación y comportamiento</i>).

	<ul style="list-style-type: none">• Dibujar, armar y la tecnología (<i>procesos cognitivos</i>).• Si el juego en computador. Es un niño que lo deja a uno asombrado con el computador (<i>procesos cognitivos</i>).• Es más resistente al contacto físico, es más sociable, ya resiste el trabajo en aula; escribe perfectamente del tablero (<i>comportamiento</i>).• Inicialmente no permitía que se le tocara, inicialmente no, eso lo activaba, lo molestaba. Ahora ya uno de pronto lo abraza y él resiste ese abrazo, pero no puede ser largo, no puede ser por largo tiempo. O sea ya permite el contacto, pero moderado. No que tú lo sostengas mucho tiempo, porque ya ahí si él no, él se altera, no le gusta, pero ya lo permite. Inicialmente no. Ya tolera el trabajo en aula, inicialmente no lo toleraba, él no escribía, él no le gustaba seguir normas (<i>comportamiento</i>).• Ese fue un trabajo que si se hizo desde orientación. Porque cuando llegó NICOLÁS, los niños lo veían como algo extraño dentro del aula, cuando veían el comportamiento, entonces los niños empezaron a sentir temores. El temor de que no se me acerque, el temor de que me va a agredir, ellos pensaban que NICOLÁS iba a agredir, cada vez que Nicolás se acercaba a alguno de los pupitres de algún compañero, el compañero se salía del pupitre corriendo, sentían mucho, mucho temor, si? Entonces desde orientación se hizo una sensibilización. Se les explicó a los niños que pasaba con NICOLÁS, igual no en términos así como muy elevados, pues porque son niños muy pequeños de primero; pero se les sensibilizó, con diapositivas, con películas, con cuentos, con juegos y finalmente notamos algo que nos parecía de todas maneras algo como muy extraño, digámoslo de esa manera. Los niños se adaptaron supremamente rápido a NICOLÁS, después de la sensibilización y ellos mismos empezaron a ayudarlo en su trabajo y fue un trabajo cooperativo. Ellos ya sabían quién era NICOLÁS y ellos ya le decían: “siéntate, vamos a hacer, coge el lápiz”; NICOLÁS tenía renuencia, porque lo que yo te digo, él no permitía el contacto, ni permitía nada, pero también cuando se fue dando cuenta de que era aceptado y que era recibido, porque ellos perciben el rechazo y a medida que se dio cuenta que los niños eran como parte de su grupo social, NICOLÁS empezó también el cambio dentro del aula. Mmm qué más te digo?, algo que nos parecía muy extraño, PATRICIA, es la forma como vemos que los niños se adaptan tan fácil y los niños no rotulan, no critican, los niños trabajan a la par; mientras que en los adultos si se ve como ese problema, ese problema de adaptación, ese problema de aceptación (<i>sensibilización para integrarlo al grupo</i>).
--	--

12. IMPACTO Y RESULTADOS DEL NIÑO CON SA	<ul style="list-style-type: none">• Sí, es un niño que maneja y asombra el manejo que tiene de los medios tecnológicos. Entonces para nosotros ha sido un gran logro, que NICOLÁS haya avanzado tan significativamente (<i>logros</i>). • Digamos si nosotros nos enfocamos en lo que a él realmente le gusta que son los sistemas, NICOLÁS podría manejar un computador, pensaría yo que, no podría decirte que a la perfección porque realmente, tú sabes que la mente humana, es asombrosa y cambia, da muchos cambios, no?, per NICOLÁS podría manejar un computador, NICOLÁS podría a futuro, si se le trabajan muchos aspectos como los sociales, porque aún le falta mucho trabajo, igual hablamos de un niño muy pequeño aún, NICOLÁS podría trabajar perfectamente, digámoslo en una oficina manejando un computador, con trabajos de pronto no muy avanzados para él que pueda manejarlos, lo que te digo, posiblemente, no sabemos la mente humana como funciona y que NICOLÁS sea un súper experto en eso, digámoslo así. Es como hablar del futuro aunque no lo sepamos (<i>aclaración de lo funcional de sus logros</i>). • Si estaría de acuerdo contigo en eso porque ahora lo ha demostrado, tú sabes que uno desde niño muchas veces demuestra las cosas que le gustan y que puede llegar a hacer e inclusive a veces uno piensa que uno tiene una limitación más grande que ellos porque muchas veces yo he estado en el computador y no sé abrir ciertas cosas y él me las ha abierto. O él ha jugado en el computador y sabe que yo tengo algún trabajo ahí y él me lo minimiza para no dañármelo, entonces uno si se asombra de esas cosas. Uno si dice, que puede hacer este personaje, cuando esté más grande, un ingeniero de sistemas podría ser. Y, tú sabes que hemos visto muchas personas con necesidades educativas especiales que han salido adelante (<i>aclaración de lo funcional de sus logros</i>). • Ya las sigue, ya las tolera y algo que me parece que es de resaltar es que ha aprendido a ser muy independiente. Inicialmente él se la pasaba agarrado de la docente, todo el tiempo prendido de la chaqueta de la docente. Cualquier docente que tuviera en el aula. Del director de grupo. De su docente inmediato, siempre todo el tiempo estaba con esa persona, donde quisiera que fuera, prendido. Ahora a NICOLÁS ya uno lo ve por las instalaciones del colegio, anda solo, entra a las oficinas solo, saluda. Él ya se ha vuelto independiente en muchos aspectos (<i>logros</i>). • Sí, claro que sí, porque uno ha visto que sí ha habido cambios y pues eso tampoco se ha dado solo, eso es con la ayuda de todo un equipo (<i>evaluación</i>).
--	--



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en agosto de 2016

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 pts.

Bogotá, Colombia