

**EL LENTE: NARRACIONES MEDIADAS POR LA IMAGEN.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
ESCRITURA EN JÓVENES CON PARÁLISIS CEREBRAL Y DIFICULTADES
DEL APRENDIZAJE**



DANIELA MACA LÓPEZ

DANIELA VIDAL GUACHETÁ

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA
2021**

**EL LENTE: NARRACIONES MEDIADAS POR LA IMAGEN.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
ESCRITURA EN JÓVENES CON PARÁLISIS CEREBRAL Y DIFICULTADES
DEL APRENDIZAJE**



DANIELA MACA LÓPEZ

DANIELA VIDAL GUACHETÁ

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua
Castellana**

Asesora:

Mg. Doris Manrique Bermúdez

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA
2021**

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar damos gracias a la Universidad del Cauca quien nos abrió las puertas al mundo del conocimiento. A cada uno de nuestros profesores, en especial al Dr. José Olmedo Ortega y a la Magister Doris Manrique por sus enseñanzas motivación, dedicación y orientación. A los docentes de la Institución Educativa Julumito por su confianza y apoyo. A nuestros estudiantes, que conformaron una parte muy importante en el proyecto y nos enseñaron más de lo que pudimos imaginar.

Agradecemos a nuestros padres: Antonio Maca, Sandra Viveros, Lisbethy Guachetá, Walter Vidal y demás familiares por ser los principales promotores de nuestros sueños, por confiar y creer en nuestras expectativas, por los consejos, valores y principios que nos han inculcado. Un agradecimiento a nuestros amigos por su amor incondicional. Por último gracias a Valeria y Violeta Quiñones por llenarnos la vida de felicidad.

DEDICATORIA

Dedicado a todos los jóvenes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje que en algún momento sintieron vulnerados sus derechos

RESUMEN

El Proyecto de investigación “El lente: narraciones mediadas por la imagen. Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la escritura en jóvenes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje”, buscó contribuir al fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en estudiantes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje de los grados séptimo A y B pertenecientes a la Institución Educativa Julumito, con el objetivo de generar aprendizaje significativo a través de la fotografía como pretexto de la producción del texto libre, favoreciendo de esta manera, los procesos y prácticas de educación inclusiva.

Contenido

CAPÍTULO I	11
ENFOCADOS	11
1.1 Contexto	11
1.2 PROBLEMA	14
1.2.1 Descripción del problema	14
1.2.2 Pregunta Problema:	19
1.2.3 Preguntas Orientadoras:	19
1.3 Objetivos:	19
1.3.1 General:	19
1.3.2 Específicos:	19
1.4 Hipótesis.....	20
CAPÍTULO II	21
A BLANCO Y NEGRO	21
2.1 Marco de referencia.....	21
2.2 Estado del arte	21
2.2.1 Referentes en el ámbito de las políticas públicas en educación inclusiva.....	21
2.2.2. Referentes en el ámbito de Necesidades Educativas Especiales	23
2.2.3 Referentes sobre Pedagogía del afecto	26
2.2.4. Referentes en el ámbito de inclusión en el aula para estudiantes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje	27
2.2.5 Referentes en el ámbito de estrategias del aprendizaje para estudiantes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje.	29
2.2.6. Referentes en el ámbito de procesos de escritura para estudiantes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje.	30
2.3 Modelo teórico.....	32
2.3.1 Políticas Públicas internacionales y nacionales en educación inclusiva	33
2.3.2 Políticas Institucionales de educación inclusiva.....	37
2.3.3 Necesidades Educativas Especiales.....	40
2.3.4 Pedagogía del afecto	44
2.3.5 Aprendizaje significativo.	46

2.3.6 Escritura.....	49
2.3.7 Estrategia Didáctica. <i>El lente: narraciones mediadas por la imagen.</i>	54
2.3.7.1 El texto libre	55
2.3.7.2 La fotografía	55
CAPÍTULO III	58
LA REGLA DE LOS TERCIOS	58
3.1 Metodología de la investigación	58
3.2 Naturaleza de la investigación	58
3.3 Población y muestra.....	62
3.4 Técnicas para la recolección de la información	65
3.4. Categorías e indicadores	67
CAPÍTULO IV	69
LA HORA DORADA.....	69
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	91
REFERENCIAS.....	92
ANEXOS	96
ANEXO #1	96
ANEXO #2	98
ANEXO #3	99
ANEXO # 4	100

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población con registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad por estructuras o funciones corporales que presentan alteraciones en el dpto.- Cauca.....	19
---	----

Tabla 2 Muestra las categorías, subcategorías e indicadores del modelo teórico-metodológico que se diseñó para el presente proyecto de educación inclusiva.....	68
---	----

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.

Ilustración 1 Modelo teórico de la investigación	33
--	----

INTRODUCCIÓN

*Lo peor de una discapacidad
no son los inconvenientes físicos que produce,
sino la posible ausencia de bienestar psicológico
y estar próximo a la exclusión social o ya inmerso en ella
Martín Betanzos.*

La Encuesta de Calidad de Vida, realizada por el DANE (2018) reporta que el 17,0% de las personas con discapacidad, en Colombia son analfabetas. De hecho, solo el 11,3% alcanza el nivel de educación superior, por esta razón, la presente investigación se justifica en el creciente interés por abordar el estudio de la educación inclusiva; en la población que presenta parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje, que requiere atención prioritaria en los campos de la salud, laboral, social, político y educativo. Es evidente la ineficacia de la aplicación de Políticas Públicas sobre inclusión; en los altos índices de deserción y repitencia; en la existencia de barreras para el aprendizaje y participación relacionadas con la discriminación y exclusión; la escasez de estudios sobre la educación inclusiva en el país, la región y la Universidad del Cauca, así como un gran vacío de ellos en el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

Adicionalmente hay carencia de métodos y estrategias didácticas para la formación de estudiantes con parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje. Por esta razón, se diseñó el Proyecto de investigación “El lente: narraciones mediadas por la imagen. Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la escritura en jóvenes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje”, que buscó contribuir al fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en estudiantes con; parálisis cerebral, descrita por la Confederación Española de Federaciones y Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral y Afines -ASPACE- (sf) en “Descubriendo la Parálisis Cerebral” como un trastorno neuromotor consistente en un desorden permanente e inmutable del tono, la postura y el movimiento, debido a una lesión no progresiva en el cerebro”. (p.11)

Las dificultades del aprendizaje, entendidas por la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León (2010) como la continua dificultad para adquirir de forma

eficiente determinados conocimientos que habitualmente se enseñan en la escuela, y que ocurre aunque el niño tenga una inteligencia normal, sea hábil en otros campos, siga una escolarización adecuada y su entorno sea propicio. (p. 12) Los estudiantes que poseen alguna discapacidad o dificultad para adquirir conocimientos se caracterizan por ser aislados, tímidos, callados, excluidos, asociales, con baja autoestima y en algunos casos con comportamientos desafiantes y problemas de convivencia tanto en el aula como en el hogar, razón por la cual en el presente estudio se implementa la pedagogía del afecto en pro de contribuir a la construcción de sujetos autónomos, integrales, participativos, reflexivos, críticos y la construcción de competencias ciudadanas.

Por último, la investigación tuvo como objetivo incentivar la educación inclusiva y la sistematización de experiencias educativas que centren la atención a poblaciones con discapacidad o dificultades del aprendizaje en aulas regulares, adquirir competencia en la atención educativa a jóvenes en situación de discapacidad, fomentar la educación inclusiva, brindar una educación de calidad, formar personas que hagan parte activa en la vida cívica, autónomas, con capacidad de interactuar con sus pares y sobre todo formar hombres y mujeres felices.

El presente proyecto está conformado por cuatro (4) capítulos; Enfocados, en donde está consignado el contexto y el problema de investigación; A blanco y negro, apartado en el que se desarrolla un estado del arte con algunos referentes en el ámbito de las políticas públicas de educación inclusiva, políticas institucionales, pedagogía del afecto, estrategias de aprendizaje y procesos de escritura en estudiantes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje; La ley del tercio, centrado en abordar la metodología del estudio la cual comprende aspectos como: naturaleza de la investigación, población y muestra, métodos y técnicas de recolección de la información, etapas del proceso, categorías e indicadores que guían el estudio, entre otros; y La hora dorada, en donde se sistematizó la experiencia por medio de un relato pedagógico.

CAPÍTULO I

ENFOCADOS

1.1 Contexto

Con el objetivo de identificar características del ambiente en el que se desenvuelve el estudiante, las posibles barreras para el aprendizaje y la participación y los factores que favorecen el proceso de adquisición de conocimiento, se realizó una descripción del contexto social, educativo institucional y en particular el cumplimiento de las Políticas Públicas de Educación al interior de la institución en donde se desarrolló el proyecto:

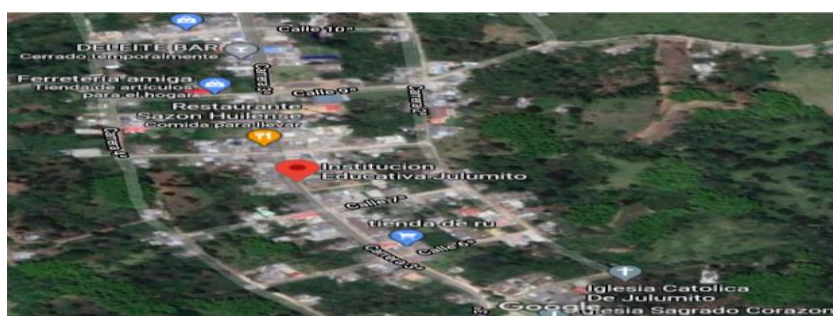


Imagen 1 vista panorámica de la vereda Julumito. Fuente: tomado de google maps

La Institución Educativa Julumito¹ está ubicada en el departamento del Cauca, municipio de Popayán, vereda Julumito. Conocida inicialmente como Escuela Rural Mixta De Julumito, fue fundada en Septiembre 11 de 1958, funcionaba como escuela primaria y se ubicaba en un terreno al occidente del pueblo denominado el “Conjuro”. En la década del 90`, se da conocer a la gobernación del departamento del Cauca los profundos problemas económicos, de transporte y en algunos casos, la difícil obtención de cupos escolares en la zona urbana que impedía, a los egresados de primaria, continuar con sus estudios de bachillerato, por lo que se decide lanzar el Colegio Julumito como un satélite de La Institución Educativa Francisco José de Caldas (INEM), dando inicio a las clases en el salón comunal de la zona, con la contratación de la planta docente financiada por la comunidad.

¹ Tomado de: <https://institucioneducativajulumito.wordpress.com/quienes-somos/historia/>

En el año 2000 mediante la Resolución No. 1934 del 6 de Noviembre de 2001 de la Secretaría de Educación Departamental, la Institución deja de funcionar como satélite y se convierte en el Colegio Básico De Julumito, fusionándose la Escuela Rural Mixta Julumito, la Escuela Rural Mixta Los Tendidos y el Colegio Básico de Julumito.

Actualmente, la sede principal de la Institución se ubica en la vereda Julumito, la componen seis (6) sedes de básica primaria y preescolar: Sede Principal, Julumito Alto, La Meseta, La Laja, Los Tendidos, San Miguel Arcángel; su carácter es mixto y tiene un modelo pedagógico enmarcado en la propuesta activa constructivista.

El plantel ofrece atención a setecientos veintiocho (728) estudiantes desde el nivel preescolar, básica primaria, secundaria y media académica; cuenta con una nómina de veintinueve (29) docentes, una (1) coordinadora y un (1) rector; brinda servicio educativo a las veredas: La Meseta, La Laja, Los Tendidos, Julumito Alto y Julumito que pertenecen al estrato uno (1); a los asentamientos: Chama y Nuevo Tequendama con estrato cero (0) y el barrio Lomas de Granada que se encuentra entre los estratos uno(1) al cuatro (4).



Imagen 2 I.E Julumito, sede San Miguel.
Fuente: propia

La I.E. exalta el valor de cada alumno como un ser instruido que ayude a construir una mejor sociedad, razón por la cual, se ideó la siguiente misión: “formar a un ser humano con sensibilidad social, íntegro, ético y solidario con vocación para liderar alternativas de solución y construir una sociedad más justa, además de creativo y permanente investigador del saber científico, tecnológico y artístico”. Asimismo, su visión recalca lo siguiente: “Ser una institución educativa que fomenta la vivencia de valores y la formación de conocimiento; que estructura un ser íntegro, propiciando el desarrollo de sus facultades humanas, espirituales, intelectuales, éticas, morales, políticas, culturales, deportivas y sociales que le permitirán comprometerse en la construcción del Estado y en la organización de una nueva sociedad colombiana”.

Es evidente que dentro de estos principios no se tiene en cuenta la educación inclusiva ni la inclusión educativa lo que muestra una serie de problemáticas en el cumplimiento de las políticas públicas al interior del plantel. En este orden de ideas, se desarrollarán las barreras para el aprendizaje y participación encontradas dentro de la IE:

1. Deficiencia en la aplicación de las Políticas Públicas sobre educación inclusiva

No existe un plan individual de ajustes razonables -PIAR- que sirva como respaldo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se presenta una carencia de estrategias didácticas que tengan en cuenta el ritmo, estilo y habilidades del alumno para fomentar la inclusión dentro del aula.

2. Escasez de profesionales capacitados en el campo de las NEE.

Los docentes y administrativos manifestaron no tener una adecuada capacitación por parte del MEN; no hay profesionales de servicio pedagógico de apoyo; y no se registran visitas por parte de entes encargados que regulen o coadyuven en la creación de una ruta de atención integral a la población con discapacidad.

3. Altos índices de deserción y repitencia.

Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes E3 - estudiante 3 - y E4 - estudiante 4 - expresaron que se retirarían del colegio. Las razones de E4, se debían a presiones familiares. Su madre comentó al respecto que: “las tías de la niña no quieren que siga viniendo al colegio, le dicen que va a perder el tiempo si los profesores no hacen nada por ayudarla, solo la califican por ir a la clase”. La decisión del estudiante E3 se debía a su situación escolar, bajo desempeño académico, a esta situación se suma la coacción de su madre, quien había manifestado al niño retirarlo del colegio si perdía el año escolar.

4. Infraestructura no adecuada

La sede San Miguel Arcángel, lugar donde se desarrolló la práctica, cuenta con rampas, baños para personas con NEE, herramientas tecnológicas e internet en cada aula, sin embargo el acceso al plantel es difícil para personas con discapacidad motora, no hay pupitres adecuados que faciliten el equilibrio, el apoyo de los pies, una postura cómoda y correcta; y el acceso principal se torna resbaladiza cuando llueve.

5. Existencia de barreras sociales y familiares.

La dimensión socio afectiva de una persona con discapacidad suele verse afectada ante las miradas de desdén, el rechazo, discriminación o sobreprotección por parte de compañeros, docentes o familiares, como consecuencia es común que los alumnos se sientan frustrados o tengan una visión negativa de sí mismos. En el presente proyecto se evidenció la actitud negativa y algunas frases que fomentaron la exclusión como: “no siga perdiendo el tiempo” o “yo no voy a trabajar con ese tapado”. Estas frases provocaron que los alumnos a quienes fueron dirigidas pensarán en desertar de la institución.

6. La discriminación y peyoratividad en el lenguaje

Uno de los propósitos al entrar al aula, era crear un ambiente propicio, sano y agradable para que los alumnos se sintieran motivados en la clase, esta situación se vio opacada por el constante uso de términos despectivos como: bobo, lento, bruto al E3. Con lo anterior es evidente la falta de sensibilización hacia la población con NEE, y la urgencia por construir una verdadera inclusión.

7. Las problemáticas en lectura y escritura

El problema en cuanto a escritura se refiere es bastante amplio: hay omisiones y sustituciones de letras, mala ortografía, su redacción es “pobre” y sus párrafos muy cortos, se utilizan frases cortas con pocas palabras, dificultad para separar palabras, entre otras.

1.2 PROBLEMA

1.2.1 Descripción del problema

El conocimiento de la problemática sobre educación inclusiva es muy limitado y presenta fuertes barreras para el aprendizaje y participación (barreras sociales, familiares, culturales e institucionales) para que las personas con discapacidad puedan acceder a los derechos fundamentales de la igualdad, la justicia, la equidad, la educación, la salud, el trabajo digno, entre otros, y gozar de la inclusión social que se busca desde las Políticas Públicas en el ámbito internacional, nacional, regional, local e institucional.

En el ámbito internacional y nacional, millones de personas nacen o adquieren algún tipo de discapacidad a lo largo de su vida, ya sea motora, sensorial, cognitiva, entre otras. La

Organización Mundial de la Salud -OMS- y el Banco Mundial (2011) arrojan los datos sobre las personas con alguna forma de discapacidad o NEE señalando que “1.000 millones de habitantes, o sea el 15 % de la población del mundo, experimentan algún tipo de discapacidad, y la prevalencia de la discapacidad es mayor en los países en desarrollo. Entre 110 millones y 190 millones de personas, o sea la quinta parte del total de habitantes en el mundo, experimentan discapacidad considerable”.

La temática de la inclusión tiene trayectoria histórica, fundamentación teórica y jurídica. La Declaración Universal de los Derechos Humanos –DD.HH- (1948) manifiesta que el ideal del ser humano es ser libre, gozar de sus libertades civiles y políticas para ser liberado de la miseria, así como los derechos económicos, civiles y culturales. La 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008) desarrolló el tema: “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro” con el apoyo de la UNESCO, y propuso crear un marco común de referencia que tenga en cuenta las evoluciones recientes del concepto de educación inclusiva, examinar el papel de los gobiernos en el desarrollo, identificar los sistemas educativos que logran tener en cuenta la diversidad de los alumnos, promover la educación a lo largo de la vida y destacar la función crucial de los docentes para responder a la diversidad de las expectativas y las necesidades educativas. La UNESCO concibe la inclusión como: “Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias”. (UNESCO, 2008, p.8)

La Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud -CIF-, realizada por la Organización Mundial de la Salud -OMS- (2001), un marco conceptual para la descripción de los estados relacionados con la salud, además elabora un perfil sobre el funcionamiento, discapacidad y salud del individuo en diferentes contextos. La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994) realizada en Salamanca, España, buscó promover la educación para todos, examinando cambios de políticas necesarias para favorecer el enfoque de integración, y capacitar las escuelas a fin de atender a niños y jóvenes, especialmente a aquellos que tienen NEE. En la Declaración de Salamanca, los factores escolares, la flexibilidad del programa de estudios, la gestión escolar, la contratación y formación del personal docente tienen en común la

implementación de sistemas y opciones curriculares que se adapten a los estudiantes con capacidades e intereses diferentes. En el año 2009, el Instituto Universitario de Integración de la Universidad de Salamanca, alude que 77 millones de niños no están en la escuela – y que por lo menos 25 millones de ellos tienen una discapacidad (UNESCO, 2006). Lo que es más aterrador aún, es que apenas un 5% de niños con discapacidad logra terminar la educación primaria.

La discapacidad en América Latina es variable, países como México presenta una tasa del 5,1% de la población, Brasil 23,9%, mientras que la región del caribe oscila entre 2,9%. Cerca del 12% de la población latinoamericana y caribeña viviría por lo menos con una discapacidad, involucrando aproximadamente a 66 millones de personas. Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo en el informe del 2001 en América Latina aproximadamente 85 millones de personas viven en discapacidad.

En Colombia, el marco legal que rige las NEE tiene como eje la Constitución Política Colombiana de 1991, la cual establece en los Artículos 13. “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”. El Art 47., indica “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”. Y El Art 68., señala “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.

La normatividad existente en Colombia sobre la educación inclusiva es extensa. La Ley 115 de 1994, prevé la educación para personas con limitaciones y con capacidades excepcionales planteando que la educación de estos grupos es un servicio público de obligación para el Estado. La Ley 361-Art.10 (1997) señala que “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas en situación de discapacidad, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro

del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales”. El Decreto 1860 (1994), que reglamenta la Ley 115 de 1994 en aspectos pedagógicos, organizativos y en el PEI, establece que toda Institución Educativa debe elaborar y poner en práctica un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de educación, incluyendo la población con NEE. El Decreto 2082 Art.14. (1996) “El cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica, laboral y social de esta población, se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos”.

El MEN a través del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, soportado en el decreto 1421 de 2017, implementa el Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR- con el propósito de facilitar el registro de la información de los niños, adolescentes y adultos con NEE que acceden al servicio educativo.

Los Lineamientos de política para la atención educativa en Colombia, y el marco jurídico correspondiente, presenta la identificación y caracterización de la población con limitaciones, talentos o capacidades excepcionales, y señala algunas acciones para la atención educativa a la población con NEE, entre ellas: impulsar proyectos que promuevan el principio de respeto a la diferencia; a la igualdad de condiciones; diseñar y aplicar estándares de calidad en las IE; trazar lineamientos para la formación de docentes; gestionar ayudas técnicas, pedagógicas y materiales de enseñanza e incluir en todos los niveles de educación valores frente al reconocimiento de los derechos de las personas con limitaciones.

En Colombia, el DANE reportó en el año 2010 un total de 2.018.078 personas con discapacidad. En este registro, la discapacidad en las mujeres predomina con un equivalente a 1.089.627, mientras que la cifra para los hombres es de 928.451. La tabla 2 indica que la limitación prevaleciente a nivel nacional es la motora, “movimiento del cuerpo, manos, brazos, piernas”, con un número de 413. 269 personas, en cambio la discapacidad de los

demás órganos de los sentidos (olfato, tacto, gusto) es la de menor porcentaje con 30.289 personas.

Tabla 2. Población con registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad por estructuras o funciones corporales que presentan alteraciones en el dpto-Cauca

Estructuras o funciones corporales	Total		
	Total	Hombres	Mujeres
Total	2.018.078	928.451	1.089.627
El sistema nervioso	359.134	170.477	188.657
Los ojos	348.620	155.638	192.982
Los oídos	159.778	78.759	81.019
Los demás órganos de los sentidos (olfato, tacto, gusto)	30.289	14.638	15.651
La voz y el habla	157.417	85.101	72.316
El sistema cardiorrespiratorio y las defensas	260.683	105.389	155.294
La digestión, el metabolismo, las hormonas	131.743	51.130	80.613
El sistema genital y reproductivo	63.280	31.475	31.805
El movimiento del cuerpo, manos, brazos, piernas	413.269	194.187	219.082
La piel	42.074	18.133	23.941
Otra	51.791	23.524	28.267

Fuente: DANE 2010

El DANE (2010) informa que las principales funciones corporales afectadas son: El sistema nervioso, 4.676; los ojos, 3.588; los oídos, 1.518; los demás órganos de los sentidos (olfato, tacto, gusto) 136; la voz y el habla, 1.924; el sistema cardiorrespiratorio y las defensas, 1.264; la digestión, el metabolismo, las hormonas, 367; el sistema genital y reproductivo, 224; el movimiento del cuerpo, manos, brazos, piernas, 8.126; la piel, 158; otra, 53.

En el municipio de Popayán, según el “Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad” existe un total de 13.915 personas con discapacidades, reportando las siguientes: sistema nervioso, 2.553; ojos, 2.337; oídos, 1.340; demás órganos de los sentidos (olfato, tacto, gusto) 345; voz y habla, 1.018; sistema cardiorrespiratorio y las defensas, 1.646; digestión, metabolismo, hormonas, 819; el sistema genital y reproductivo 383, el movimiento del cuerpo, manos, brazos, piernas, 2.772; la piel, 304; y otras, 398.

La estadística mundial sobre parálisis cerebral informa que la prevalencia de PC oscila entre 1,5 y más de 4 casos por cada 1.000 nacimientos o niños de un rango de edad definido. Con respecto a las dificultades de aprendizaje -DA-, se calcula que un 5% de los niños a nivel mundial presentan problemas relacionados con la lectura, la escritura o el cálculo; a nivel nacional el Ministerio de Salud a través de la encuesta nacional de salud mental (2015) reporta que aproximadamente 21.6% de la población infantil entre la edad de siete (7) a once (11) años presenta trastornos del aprendizaje; a nivel municipal no se

encontró una fuente que especifique los índices de niños con dificultades de aprendizaje y parálisis cerebral en el campo de la salud o educativo.

1.2.2 Pregunta Problema:

- ¿Cómo fortalecer el proceso de escritura a través de la fotografía como medio para la producción del texto libre en estudiantes con parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje, de los grados séptimo A y B de la Institución Educativa Julumito?

1.2.3 Preguntas Orientadoras:

- ¿Cómo generar un modelo teórico-metodológico que posibilite describir y explicar la relación entre estrategias didácticas y aprendizaje significativo de la escritura en estudiantes con parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje?
- ¿Cómo aplicar el modelo teórico-metodológico en la Institución Educativa Julumito?
- ¿Qué se entiende por los conceptos de aprendizaje significativo, educación inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, otras potencialidades, escritura y estrategias didácticas?
- ¿Cómo diseñar un conjunto de talleres que favorezcan los procesos y prácticas de educación inclusiva?

1.3 Objetivos:

1.3.1 General:

- Fortalecer el proceso de escritura a través de la fotografía como medio para la producción del texto libre en estudiantes con parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje de los grados séptimo A y B de la Institución Educativa Julumito.

1.3.2 Específicos:

- Proponer un modelo teórico-metodológico que oriente el estudio de la relación entre estrategias didácticas de educación inclusiva y el aprendizaje significativo de la escritura en estudiantes con parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje.
- Aplicar el modelo teórico-metodológico en la Institución Educativa Julumito.
- Problematizar los conceptos de educación inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, otras potencialidades, escritura y estrategias didácticas.

- Identificar los estudiantes con parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje en la I.E Julumito.
- Evidenciar fortalezas y dificultades de la escritura en estudiantes con parálisis cerebral y dificultades en el aprendizaje del grado séptimo Ay B de la Institución Educativa Julumito.
- Diseñar, implementar y evaluar un conjunto de talleres para fortalecer la escritura en estudiantes con parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje.

1.4 Hipótesis

El diseño, la implementación y la evaluación de la estrategia didáctica el lente: narraciones mediadas por la imagen, posibilita el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la escritura en estudiantes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje en la Institución Educativa Julumito.

CAPÍTULO II

A BLANCO Y NEGRO

2.1 Marco de referencia

Este apartado entra a exponer algunos estudios realizados sobre la parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje en los campos nacional e internacional que evidencian el interés del Estado e Instituciones por fomentar los procesos de inclusión en el campo socio-educativo, y así mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en las poblaciones que se encuentran en situación de exclusión. Por consiguiente, el presente marco teórico desarrolla un estado del arte con algunos referentes en el ámbito de las políticas públicas de educación inclusiva, políticas institucionales, pedagogía del afecto, estrategias de aprendizaje y procesos de escritura en estudiantes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje.

2.2 Estado del arte

2.2.1 Referentes en el ámbito de las políticas públicas en educación inclusiva

La UNESCO (1994) en “La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” promueve la educación para todos, examina cambios de políticas necesarias para favorecer el enfoque integrativo, capacita las escuelas para atender a todos los niños y jóvenes que tienen Necesidades Educativas Especiales, enfatiza que la inclusión y participación son parte esencial de la dignidad humana y la puesta en práctica de los derechos humanos (DD.HH) ya establecidos, los cuales buscan ser materializados en el campo educativo.

La UNESCO (2008) en “La 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación” - CIE- desarrolló el tema: “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”, en la cual examina y propone objetivos que se han de adoptar en el campo de la inclusión, entendida como “Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias”. (p.8) Menciona que se debe partir de las experiencias sistematizadas por maestros que fomenten la inclusión, inspirarse en prácticas funcionales y utilizar herramientas que han tenido éxito, para acercarse de este modo a estrategias pertinentes en el proceso de la educación inclusiva.

El MEN (2015) presenta “Colombia, la mejor educada en el 2025”, estrategia que tiene como objetivo construir una Colombia en paz, equitativa y educada, para materializar este propósito se plantean líneas estratégicas de política educativa como; su intención es mejorar el aprendizaje de los estudiantes en las áreas de matemáticas y lenguaje; en la política de excelencia docente; y Colombia libre de analfabetismo, la cual pretende que el país sea declarado el mejor educado. De igual manera, señala que en materia de inclusión el plan de desarrollo “Todos por un nuevo país”, busca que la educación sea un instrumento poderoso de igualdad social, con visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos o grupos poblacionales, acercando al país a altos estándares internacionales.

El MEN (2016) Presenta los “Lineamientos de Política para la Atención Educativa a la Población con Necesidades Educativas Especiales”, en los cuales, definen las NEE como: “aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren de ajustes pedagógicos distintos” (p.1); exponen un marco normativo internacional y nacional, sobre la materia; señalan la necesidad de impulsar proyectos que promuevan el principio de respeto a la diferencia, a la igualdad de condiciones; de diseñar y aplicar estándares de calidad en las Instituciones; así como trazar lineamientos para la formación de docentes, gestionar ayudas técnicas, pedagógicas y materiales de enseñanza e incluir en todos los niveles de educación valores frente al reconocimiento de los derechos de las personas con limitaciones. Además, indican que las Instituciones Educativas, deben contar con un servicio de apoyo asignado por la Secretaría de Educación, con el objetivo de promover la integración académica e incorporar en los planos de acción la inclusión social.

El MEN, a través del Viceministerio de Educación, soportado en el decreto 1421 de 2017 propone el Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR-, como herramienta pedagógica que posibilita la inclusión y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la población con NEE. El decreto desarrolla los siguientes ítems: “El instrumento para la matrícula del estudiante”; “El instrumento para el Plan Individual De Ajustes Razonables” -PIAR- que propone ejecutar un proceso de evaluación pedagógica en cada estudiante para

conocer sus gustos, intereses, características y motivaciones particulares; y “El acta de acuerdo de la familia”, que debe ser elaborada y acordada estableciendo acciones y compromisos, beneficiando el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

MEN (2018) En “La guía para el Reporte a sistema de Información DUE - SIMAT - EVI - EDUC del Ministerio de Educación Nacional”, presenta una pauta que posibilita a las IE públicas y privadas la autorización de prácticas administrativas, la recolección de información concreta, la organización y control de procesos de matrícula del sector oficial y no oficial, el registro en los aspectos financieros, planta docente, cuerpo administrativo y actualización de los datos de los estudiantes. Para el MEN, la responsabilidad de proporcionar dicha información recae sobre las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas, las cuales, logran llevar a cabo este cumplimiento de calidad a través del Directorio Único de Establecimientos -DUE-, Sistema Integrado de Matrícula -SIMAT-, Aplicación para la Evaluación Instruccional, Reporte financiero de Establecimientos Privados -EVI- y el Formato Único de Contratación -FUC-. El informe obtenido sobre las IE se encuentra en línea y en distintas aplicaciones, permitiendo la consulta a la ciudadanía.

Con respecto a la limitación identificada en el presente proyecto (dificultades de aprendizaje y parálisis cerebral) es escasa la normatividad específica, por cuanto se incluye en discapacidad motora y otras en minusvalías y no existe una estadística exacta de la población con estas condiciones, se olvidan que el ser humano no solo es motricidad sino también psicomotricidad; además, de dejar a un lado potencialidades como la inteligencia emocional, interpersonal e intrapersonal.

2.2.2. Referentes en el ámbito de Necesidades Educativas Especiales

La Organización Mundial de la Salud -OMS- (2001) en “Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud -CIF-” Su objetivo es proporcionar un lenguaje unificado, estandarizado y un marco conceptual para la descripción de los estados relacionados con la salud de una persona. Su uso permite elaborar un perfil sobre el funcionamiento, discapacidad y salud del individuo en diferentes contextos y corresponde a una de las clasificaciones internacionales desarrolladas por la OMS, las categorizaciones para establecer el marco conceptual de información son: diagnóstico, funcionamiento y

discapacidad las cuales facilitan una prescripción de los trastornos u otras condiciones de salud. El propósito de la CIF, es desarrollar una base científica para la comprensión y el estudio de la salud y producir un esquema de codificación sistematizado para ser aplicado.

“La Guía No. 12. Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales -NEE-” (2006), tiene como objetivo “presentar elementos conceptuales y pedagógicos a las instituciones educativas, que posibiliten a las comunidades la reflexión y contextualización de la atención a estudiantes con NEE en el servicio educativo del país” (p.8). Inicia desarrollando conceptos básicos de orientación pedagógica para la educación de estudiantes sordos, sordos ciegos, con limitación visual, con autismo, con discapacidad cognitiva o discapacidad motora. Así mismo, incluye una fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE; y su propósito es la formación en respeto de los derechos humanos, la democracia, la convivencia, la cultura y la tecnología

La federación ASPACE de Castilla y León et al (2017) en la “*Guía para el Seguimiento de la Parálisis Cerebral en Atención Primaria*” define la parálisis cerebral como: “un grupo de trastornos que se originan por una lesión cerebral que se produce mientras el cerebro se desarrolla, antes o después del nacimiento. Es un síndrome de múltiple etiología que se manifiesta de forma distinta en cada persona. Constituye la causa más frecuente de discapacidad motora en la edad pediátrica y el principal motivo de discapacidad física grave” (p.5).

La guía brinda al lector información sobre; la clasificación de la parálisis cerebral, entre los que están los trastornos motores espásticos, atetósica, atáxico y mixto; factores de riesgo perinatales, natales y postnatales como: infección intrauterina, gestación múltiple, retraso en el crecimiento intrauterino, prematuridad, bajo peso, fiebre materna durante el parto, hipoglucemia mantenida, hemorragia intracraneal, encefalopatía hipóxico-isquémica, paro cardio-respiratorio, intoxicación o deshidratación grave; el tratamiento, debe estar adaptado a las necesidades de cada persona, se debe estimular la cognición por medio de ejercicios de la lectura, escritura, cálculo, orientación o memoria, dar apoyo e información a la familia, es importante un equipo de profesionales de áreas de la salud, servicio social y

educativo para asegurar una atención integral al paciente; y consejos para una correcta formación integral a personas con PC.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- (2010) en *“Orientaciones Pedagógicas para la Atención Y la Promoción de la Inclusión de Niñas Y Niños Menores de Seis Años con Parálisis Cerebral”* plantea que es necesario que todos los agentes involucrados en el cuidado de niños con Parálisis Cerebral conozcan: aspectos de la discapacidad, los factores de riesgo, que el entorno puede proveer oportunidades para superar las barreras que trae consigo la discapacidad, identifiquen sus características e implementen intervenciones básicas para su manejo cotidiano que favorezcan la integración social. Aborda conceptos generales sobre la parálisis cerebral, tiene en cuenta las habilidades de la población, propone estrategias para favorecer el desarrollo del niño y su participación en la vida cívica con el fin de mejorar la calidad de vida de los menores que poseen la discapacidad.

Bravo (1990) en *“Psicología de las dificultades del aprendizaje”*, habla con claridad sobre los distintos factores que interactúan y contribuyen al estudio de las dificultades del aprendizaje. Proporciona una visión integral del tema además de considerar tanto las deficiencias socioeconómicas y culturales involucradas en los déficits para aprender, como las insuficiencias del sistema escolar. Analiza también distintos factores que interaccionan en los orígenes de problemas para aprender, lo que es imprescindible considerar para la evaluación y diagnóstico de las dificultades que presentan los niños en el aprendizaje. Expone en su libro una síntesis sobre aspectos importantes del enfoque clínico de la psicología de las dificultades del aprendizaje escolar, a esto se suma una selección de investigaciones dirigidas a explicar los trastornos del aprendizaje escolar, aportando datos y experiencias necesarias para la comprensión de este tema.

Ardila et al (2005) en *“Neuropsicología de los Trastornos del Aprendizaje”* señalan que los trastornos del aprendizaje se deben a defectos selectivos en la adquisición de procesos como el cálculo, el lenguaje, la coordinación motriz, la lectura y la escritura, en esta última, diferencian la escritura como proceso y como sistema, estudian los procesos que intervienen en el acto de escribir sí como los elementos que la conforman, con el propósito de destacar las alteraciones cognoscitivas que afectan su aprendizaje; advierten que los

factores ambientales y culturales pueden convertirse en un limitante para la adecuada construcción de saberes; brindan herramientas básicas a quienes se inician en el estudio de esta población, y; aportan al tratamiento de cada uno de los trastornos descritos.

2.2.3 Referentes sobre Pedagogía del afecto

Trujillo García (2008) en su tesis denominada “*Pedagogía de la Afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto*” plantea que la afectividad, “es asumida como núcleo de la formación integral del sujeto y como centro vital para los esfuerzos de una pedagogía que busca poner en marcha la integración de las distintas dimensiones constitutivas del ser humano” (p.8). Es a la pedagogía que corresponde la responsabilidad de trabajar en el campo de la emocionalidad, en donde se puede identificar muchas dificultades que en el pasado no se las tenía en cuenta. Esto significa incluir dentro de las características culturales que se consideran valiosas y dignas de ser reproducidas, aquellas relacionadas con lo afectivo; Trujillo aclara que no se trata de hacerle pañitos de agua tibia a la escuela moderna: “no se busca abrir espacios complementarios a la racionalidad, donde quepa la afectividad como su complemento. Se trata de cuestionar las bases mismas de la cultura moderna, del proyecto moderno, para reformular una cultura y una educación al servicio de los seres humanos, que les permita dejar de servir al proyecto que les priva de sí mismos para domesticarlos a favor de metas contradictorias y engañosas” (p.16). Esto quiere decir que la educación debe reformularse en cuanto a sus objetivos, no debe enfocarse solamente en la formación de individuos altamente competentes en el campo laboral, sino que también sean seres humanos sensibles, capaces de compadecerse y servir a los demás.

Zubiría (2004) en *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas* afirma que la educación sentimental es el núcleo de una educación humanista que no tiene como meta formar trabajadores, sino descifrar, potenciar y desarrollar los sentimientos individuales con el fin de formar mejores seres humanos. El autor propone una pedagogía afectiva conformada por: tres áreas curriculares fundamentales (el amor a sí mismo, el amor a los otros y el amor al mundo y al conocimiento), tres competencias afectivas (intrapersonal, interpersonal y transpersonal) y un método (la enseñanza instrumental operacional). La pedagogía afectiva acoge dos competencias definidas por Goleman (1995); la competencia interpersonal denominada como la capacidad de relacionarse, comprender, sentir amor y

empatía por las personas que están a su alrededor; y la competencia intrapersonal designada como la necesidad de protegerse y la capacidad de crear una imagen realista de sí mismo. Propone una tercera competencia que vincula al hombre con el mundo del conocimiento y agrega que los estudiantes a quienes se les anima a tener una buena imagen de sí mismos tienen más posibilidades de empatizar con otros, que los niños que se preocupan por sus posibles complejos. Finalmente, para transferir a los estudiantes competencias afectivas la pedagogía del afecto hace uso de un método instrumental operacional que se apoya en un conjunto de pasos y adopta las fases: afectiva, cognitiva y expresiva.

Goleman (1995) en *“Inteligencia emocional”* define este concepto como aquello que “nos permite tomar consciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal” (p.3). El autor propone que para construir la inteligencia emocional se debe conocer las propias emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, reconocer las emociones ajenas y el control de las relaciones.

2.2.4. Referentes en el ámbito de inclusión en el aula para estudiantes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje

Muntaner (2013) en su artículo “Calidad de vida en la escuela inclusiva” expone la preocupación de diferentes Instituciones a nivel mundial por reformar la enseñanza con el objetivo de alcanzar una educación de calidad para todos y con todos. El autor aborda tres conceptos claves a la hora de hablar de educación inclusiva: un nuevo concepto de discapacidad que “deja de centrarse en la persona como núcleo de la intervención y objeto del concepto, para centrarse en el contexto como responsable de las posibilidades de participación, autonomía y normalización de su vida” (p. 36); el concepto de calidad de vida, como principio general de actuación que sirve de referencia para diseñar propuestas sociales de mejora en las políticas sociales; y, una educación inclusiva, como modelo que permite el planteamiento de una educación que se fundamente en la equidad y la participación, con el objetivo de evitar la exclusión de los estudiantes.

UNESCO (1990) en la *“Guía para la Educación de los Niños Afectados de Parálisis Cerebral Grave”* indica que es de vital importancia realizar una evaluación del estado

físico del niño, sus necesidades, su funcionamiento mental y su entorno, para diseñar una intervención educativa que promueva el desarrollo motor, un aprendizaje activo que parta de los intereses del niño, donde haya espacio para la experimentación, oportunidades de construir su propio conocimiento personal del mundo y socializar con personas diferentes a sus cuidadores con quienes crear lazos afectivos. Agrega que entre los limitantes del desarrollo de la autonomía, la socialización, educación e integración a la vida cívica se encuentra; el exceso de protección por parte de los padres que tratan de aislar a sus hijos de experiencias difíciles guiados por el sentimiento de amor, lastima, culpabilidad o autocompasión; la actitud, costumbres y hábitos de enseñanza de los maestros que se convierten en obstáculos para una transformación en el sistema escolar; la escasez de recursos para la atención educativa a esta población; y un currículo inflexible que no garantiza la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

La Secretaria de Educación Distrital de Bogotá (2010) en “Orientaciones Pedagógicas para la Atención de Niños, Niñas y Jóvenes con Trastornos del Aprendizaje” propone desde el estudio de la neuropsicopedagogía de las dificultades del aprendizaje la implementación de prácticas pedagógicas incluyentes adaptadas a las necesidades de los estudiantes que aporten enseñanzas sobre cómo vivir en sociedad, ser autónomo y crear lazos afectivos con otros, para el logro de estas metas se deben adaptar las condiciones educativas y pedagógicas. Sin embargo, en Colombia no hay una legislación que ponga en evidencia las características particulares de este grupo. Por eso es urgente que el Estado Colombiano: realice estudios sobre el porcentaje de población con esta condición, caracterice y establezca modelos de atención, brinde los recursos a las instituciones educativas y oriente al personal docente. Respecto a las acciones para trabajar desde un enfoque inclusivo en las IE es importante crear mecanismos para la evaluación de los niveles de competencia curricular, contar con las herramientas pedagógicas, realizar un seguimiento a los procesos de adquisición de conocimiento de cada uno, tener el apoyo de padres o acudientes y evaluar al estudiante teniendo en cuenta el plan de enseñanza diseñado para sus necesidades.

2.2.5 Referentes en el ámbito de estrategias del aprendizaje para estudiantes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje.

Cante Céspedes, et al (2015), en el trabajo de grado “¿Inclusión o Educación Inclusiva? Estrategias didácticas en la educación para todos”, identifican y describen el diseño, implementación y evaluación de tres estrategias didácticas que contribuyen a fomentar una educación inclusiva: (i) Estrategias de enseñanza, (ii) Estrategias de aprendizaje, (iii) El juego Emergente. En las estrategias de enseñanza, se encuentran los mapas conceptuales, pistas tipográficas y discursivas para enfatizar y/o organizar elementos relevantes del contenido, organizadores previos, analogías, ilustraciones, estructuras textuales, resúmenes y preguntas intercaladas, entre otros. En las estrategias de aprendizaje, el apoyo o la motivación afectiva, controles de la comprensión y metacognición conformados por la planificación, regulación, dirección, supervisión y evaluación, la organización y agrupación de información. Y el juego emergente como “El Tren Monocolor”-, son estrategias didácticas empleadas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

Defago (2011) en “*Estrategias para Acompañar a Niños con Dificultades en el Aprendizaje*”, expone algunas estrategias para contrarrestar inatención, la inquietud, la impulsividad y demás barreras que se presentan en el aula escolar, con el objetivo de ayudarlos compensar sus dificultades propone: 1) Situar al alumno, teniendo en cuenta el entorno físico, los compañeros, el profesor y el entorno temporal. Esto con el fin de evitar distracciones y poder dirigirse al alumno de una manera más discreta. 2) Enseñar al alumno. Muchas veces las estrategias que se usan con los demás niños no funcionan con alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje, resultan insuficientes y es preciso añadir nuevas estrategias, más adecuadas a las características personales de cada uno. Para ello, es necesario variar en las actividades y en la forma de realizarlas, también, dar dos veces las instrucciones: una general para toda la clase y otra en particular para los alumnos a quienes se les dificulte seguir las instrucciones. 3) Evaluar al alumno. Divide la evaluación en 3 funciones: A. Medir los aprendizajes realizados en un momento determinado para compararlos con los realizados por el alumno en un momento anterior (progreso), con los aprendizajes realizados por otros alumnos o con una serie de criterios establecidos. B. Detectar los puntos fuertes y débiles del alumno para identificar áreas y vías de mejora. C.

Obtener datos sobre la eficacia de la enseñanza que han recibido los alumnos. Finalmente, hace énfasis en motivar al alumno con frases como “tú puedes, tú eres capaz” para ayudar en el fortalecimiento de su autoestima, del mismo modo, darle un reconocimiento por el trabajo realizado y felicitarlo por el esfuerzo que hizo.

2.2.6. Referentes en el ámbito de procesos de escritura para estudiantes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje.

Buitrago y Clares (1998), en “Dificultades en la Adquisición de la Lecto-escritura y Otros Aprendizajes”, evidencian el retraso de la adquisición de las competencias lecto-escritoras como un proceso que dificulta el progreso escolar, trayendo consigo un efecto negativo en el contexto social y en la autoestima del estudiante, debido a que el lenguaje es un objeto social-cultural que se encuentra en nuestro sistema como método de comunicación e integración. La problemática de la escritura se encuentra presente en mayor porcentaje en las aulas de educación primaria, la cual debe verse simplemente como un desfase en el desarrollo y adquisición de las habilidades de la escritura y lectura; y no ser percibida como una incapacidad o déficit, por lo tanto, para las autoras es pertinente detectar en los estudiantes a temprana edad alguna dificultad en el aprendizaje, para ello se tienen en cuenta los procesos perceptivos, de acceso al léxico sintáctico, semántico y ortográfico.

Ramírez (2000) en “Dificultades de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura”, señala que el uso del lenguaje escrito implica la capacidad para adquirir nuevos conocimientos a través de la lectura y la capacidad de expresar los pensamientos mediante la escritura, estos procesos exigen coordinar una amplia variedad de actividades complejas implicadas en asignar un significado a los símbolos escritos y en la interpretación del significado del texto. Dada la complejidad de aprendizaje de estas actividades, se puede convertir en un serio problema enseñar a los estudiantes, por esto se manifiesta la importancia de repensar la enseñanza de la lectura y la escritura. “Si se piensa en la complejidad de la lectura, se puede deducir que su aprendizaje también lo es. Aprender a leer es algo más que adquirir un sistema de representación, e implica la capacidad para usar el lenguaje de manera más consciente, deliberada, formal y descontextualizada” (p. 148).

Castejón et al (2011) en “*Dificultades y Trastornos del Aprendizaje y del Desarrollo en Infantil y Primaria*” analizan la noción de dificultades de aprendizaje y las causas

probables de padecerlas, ya sean de origen prenatal, perinatal o posnatal. Se suma a ello los factores teratológicos, socio-ambientales y el riesgo de padecerlos. Describen también las dificultades de la comunicación, dentro de las cuales se encuentra el mutismo selectivo y en éste el habla, en la cual se acoplan la dislalia, disglosia, disartria, rinolalia, disfemia y retrasos; lenguaje, padeciendo dificultades como la afasia, disfasia y retrasos; lectura, se encuentra aquí el retraso lector y la dislexia; escritura, aparecen barreras como el trastorno de la expresión escrita, la disgrafía, la disortografía, las agrafías y sus clasificaciones. Señalan que, para superar las barreras, los niños y su familia deben tener apoyo interdisciplinar para afrontar las limitaciones que padecen de la mejor manera posible. Finalmente, asocian las dificultades del aprendizaje a la discapacidad auditiva, visual, y motora. En esta última agrupan tres tipos de trastornos que alteran el aparato locomotor: la parálisis cerebral, la espina bífida y la distrofia muscular, cada una con sus características, dando pie a la creación y fortalecimiento de estrategias en el ámbito educativo.

Betanzos (2017) en *“Acceso a la lectoescritura de los alumnos con parálisis cerebral”* indica que “casi todos los alumnos con parálisis cerebral tienen problemas de motricidad fina y también de percepción táctil; les cuesta manipular objetos y materiales concretos. Esto interfiere en las actividades relacionadas con la escritura, el dibujo, modelado, manipulación de herramientas, etc.”(P.38). Sin embargo, es posible adaptar los materiales para la escritura a las necesidades del alumno, además el dominio de la lectura y escritura trae ventajas para la formación personal y educativa de las personas con parálisis cerebral como: el acceso a información, facilita la comunicación, posibilita el dominio de herramientas tecnológicas y la obtención de un léxico más amplio. Betanzos analiza cómo se desarrolla la adquisición de la lectoescritura de los alumnos, describe las barreras que se pueden llegar a presentar en dicho proceso y da pautas para que la adquisición del proceso lectoescritor se realice en las mejores condiciones.

El anterior estado del arte demuestra el interés de las organizaciones en proponer e implementar políticas de educación inclusiva para promover la equidad en el contexto educativo y la integración de estudiantes con NEE en las aulas regulares, por medio de estrategias pedagógicas y didácticas que los maestros implementan para integrar y mejorar la enseñanza. En Colombia el ámbito político evidencia el compromiso del gobierno por

proponer e implementar normas y estrategias que favorezcan una educación incluyente y para todos, con el objetivo de alcanzar la propuesta del MEN “Colombia la mejor educada para el 2025” sin embargo, este ideal está lejos de ser una realidad debido a que hay carencia de una legislación específica para la población con Parálisis Cerebral y dificultades del aprendizaje que reglamente la ruta a seguir para una atención integral, la falta de orientación para la adaptación curricular, sensibilización, interés, capacitación, recursos y apoyo económico afecta el logro óptimo de esta visión.

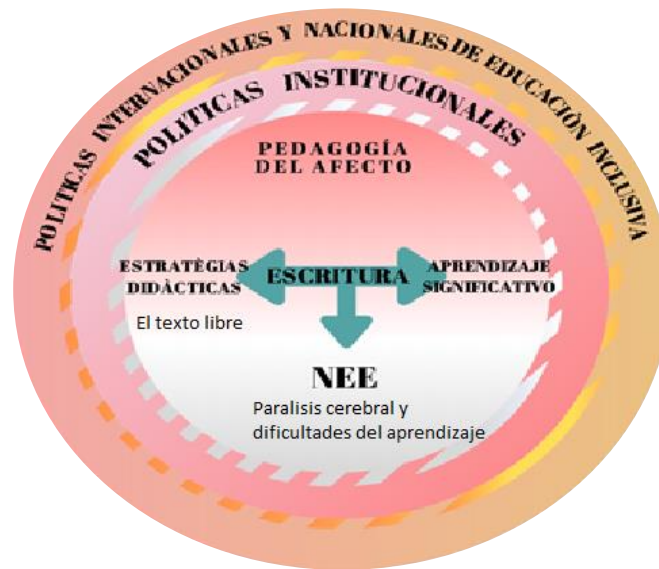
En el ámbito de las estrategias didácticas y procesos de escritura en estudiantes con NEE, a nivel internacional y nacional, se presentan e implementan diversos métodos y estrategias que benefician el desarrollo integral de los estudiantes; no obstante, la poca creación y sistematización de las prácticas pedagógicas de los docentes genera una problemática que impide el acceso a las estrategias que fomentan la inclusión educativa y la educación inclusiva. El problema se agudiza cuando se trata de la enseñanza - aprendizaje de la escritura en estudiantes con Dificultades del Aprendizaje o Parálisis Cerebral, debido a que sus procesos, estilos y tiempos son diferentes; en este sentido, es importante incentivar el proceso de escritura como competencia comunicativa para que el niño en el transcurso de su vida se forme como un ser autónomo y participativo del entorno social.

En conclusión, se muestra la poca sistematización de experiencias frente a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los procesos de escritura en la población con parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje, la falta de ejecución de las políticas que respaldan el campo de la educación inclusiva y la carencia de apoyo de profesionales interdisciplinarios. Estas razones justifican el presente interés de desarrollar el proyecto de educación inclusiva: “El lente: narraciones mediadas por la imagen. Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la escritura en jóvenes con parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje”.

2.3 Modelo teórico

La presente investigación se orienta por el modelo teórico esquematizado en la figura No.1, que integran las categorías de Políticas Públicas internacionales y nacionales de educación inclusiva, Políticas Institucionales de educación inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, Pedagogía del afecto, escritura, estrategias didácticas y aprendizaje significativo. A continuación, se entra a desarrollar las categorías inherentes al modelo.

Ilustración 1 *modelo teórico de la investigación*



Fuente: Elaboración propia

2.3.1 Políticas Públicas internacionales y nacionales en educación inclusiva

El término “política” proviene de la palabra griega polis, cuyo significado hace referencia a aquellas ciudades que formaban estados donde el gobierno era parcialmente democrático. Para los griegos, la política era entendida como todo lo público, ya que no había pensamiento de lo individual, la política era pública y lo público era político. Actualmente, la política es conocida como los cursos de acción destinados a la solución de problemas públicos que comprometen una serie de decisiones y gestiones de numerosos actores gubernamentales, aplicados a todos los miembros de un grupo de estado, es decir aquellos que conforman una sociedad.

Para hablar de políticas públicas, se debe entender que las políticas son el diseño de una acción colectiva intencional que siguen un conjunto de actores al tratar un problema o asunto de su interés, ésta presta atención a lo que se efectúa y lleva a cabo lo que se propone, es importante diferenciar los conceptos de política y políticas, definidas por Aguilar y Lima (2009), “Politics (Política), es entendida como las relaciones de poder, los procesos electorales, las confrontaciones entre organizaciones sociales con el gobierno y policies (Políticas), que tiene que ver más con las acciones, decisiones y omisiones por parte de los distintos actores involucrados en los asuntos públicos” (p. 3). Lo público se entiende como aquello que es accesible para todas las personas con un interés común en

una sociedad determinada y comprende a su vez, cómo se materializan los fines y objetivos del Estado. Por consiguiente, las políticas públicas son una construcción social donde el gobierno siendo el orientador de la acción colectiva, interactúa con múltiples actores sociales y políticos para la solución de problemáticas, permitiendo la interacción entre el gobierno y la sociedad dando forma a las políticas, como lo señalan Torres y Santander (2013) “...se refieren al proceso de las políticas públicas como un todo, porque la manera de abordar su análisis es para entender las dinámicas socio-políticas que dan origen a una política” (p. 15).

El concepto de política educativa se puede definir desde distintos autores y épocas. Para Cassany (1982) “La Política Educacional abarca las teorías, planificaciones y realizaciones que integran la obra del Estado, de una institución o de una identidad con atribuciones de gobierno en materia de educación y de cultura. Vale decir que la Política Educacional, que generalmente se halla en manos del Estado, puede estarlo también en la de otros grandes agentes realizadores de la acción educadora: las instituciones, en particular las religiosas, la comunidad y la familia” (p. 26). En términos generales, las políticas de educación establecen un puente entre Estado y las Instituciones Educativas, pues esta disciplina estudia, ordena y sistematiza los actos políticos vinculados con el campo educativo, en especial los referidos al campo de la educación formal y los sistemas escolares, para formar al hombre de manera integral en pro de una sociedad cultural y educativa.

La UNESCO (citado en Moliner 2013) define la inclusión como “El proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños” (p.10). Es decir, la inclusión busca responder a las necesidades de la persona, no adaptando al estudiante al aula, sino adaptando el aula, currículo y estrategias pedagógicas y didácticas que permitan resaltar las habilidades y potencialidades, por encima de sus problemas físicos y cognitivos, como lo señala Cedeño Ángel, en el texto “Colombia, Hacia la Educación Inclusiva de Calidad”, publicado por el MEN “el término

inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad. El incluir implica el dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta” (p.1).

La educación inclusiva -EI- es definida por la UNESCO como un derecho que todos los alumnos deben recibir una educación de calidad, que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas, con esto debe garantizar la escolarización de todas las personas en el aula ordinaria, sin que tener algún tipo de discapacidad de tipo intelectual o física sea una barrera de segregación y exclusión. Según la UNESCO (2008) “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (p.8).

El “*Normograma de Discapacidad para la República de Colombia de 2017*”, realizado por MINSALUD (2017) expone una serie de normas relacionadas con la discapacidad en los ámbitos internacional: Declaración Universal de los Derechos Humanos – ONU (1948) “el ideal del ser humanos es ser libre, y gozar de sus libertades civiles y políticas para ser liberado de la miseria, dichos derechos no pueden ser realizados sino son utilizados como condiciones que permitan a cada persona de gozar de estos derechos civiles y políticos, así como los derechos económicos, civiles y culturales” ; Declaración de los Derechos de los impedidos. ONU (1975) “Proclama la igualdad de derechos civiles y políticos de las personas con discapacidad”; Y la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. (1994) “Determina principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales, y las escuelas integradoras.”

El estado colombiano en la constitución política de Colombia (1991) establece las siguientes leyes; Ley 115 (1994) “Prevé la educación para personas con limitaciones y con capacidades excepcionales planteando que la educación de estos grupos es un servicio público de obligación para el Estado”; ley 361 (1997) artículo 10, “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas en

situación de discapacidad.” ; y la ley 1618 (2013) “Se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, propone una serie de medidas y acciones afirmativas que permiten a las personas con discapacidad, bajo un marco de corresponsabilidad, ejercer sus derechos en igualdad de condiciones con las demás personas”.

Los artículos; 13 “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.”; 47 “el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran” ; 67 “garantizar la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.” ; 68 “la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.”

Los decretos; 1860 (1994) “Reglamenta la Ley 115 de 1994 en aspectos pedagógicos, y organizativos debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos y el proyecto institucional PEI. Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley”; 2082 (1996) mediante los artículos: 12 “Se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales” Y 15 “Se refiere a las unidades de atención integral (UAI) como un conjunto de programas y servicios profesionales interdisciplinarios que las entidades territoriales ofrecen a los establecimientos educativos que integran en sus aulas estudiantes con necesidades educativas especiales.”; 366 (2009) “se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”; 1421

(2017) “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”

Las resolución: 2565 (2003) “Determina criterios básicos para la atención de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales y por medio del artículo 2”; “Orienta a que los departamentos y las entidades territoriales certificadas definan en la Secretaría de Educación, o en la instancia que haga sus veces, un responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo a la población con NEE de su jurisdicción. Para ello tendrán en cuenta criterios de densidad de la población, demanda del servicio y número de establecimientos educativos, entre otros, y podrán organizar unidades de atención integral (UAI), en los términos del Decreto 2082 de 1996 como una instancia de apoyo de carácter territorial”. El “Plan Decenal de Educación 2006-2016 dirigido a definir políticas y estrategias para lograr una educación de calidad hacia futuro incluida la población con discapacidad.”

El normograma de discapacidad, evidencia el esfuerzo del gobierno de Colombia por promover una atención educativa integral a la población con NEE. Sin embargo, no existe una estadística exacta que identifique a las personas con dificultades de aprendizaje ni una legislación que ordene procedimientos de detección temprana, destine recursos, personal capacitado e interdisciplinario, concientice y oriente a los docentes, establezca pautas para una adecuada adaptación del currículo para los estudiantes que cuentan con algún problema específico en la adquisición de conocimiento. Respecto a la parálisis cerebral no se encontraron datos sobre la prevalencia de la PC, sus características demográficas, clínicas o etiológicas ni una política pública específica que establezca lineamientos sobre la atención integral.

2.3.2 Políticas Institucionales de educación inclusiva

Las políticas institucionales son decisiones escritas que operan en los campos de la salud, el trabajo, la educación, entre otros, establecidas como guías para los miembros de una organización. Estas políticas proporcionan un marco de acción lógico y consistente en el cual, toda política institucional manifiesta de manera explícita el cómo y por qué valora sus organizaciones funcionales, asimismo, fundamenta y manifiesta una reflexión cultural de los valores, creencias y filosofías de las organizaciones o instituciones sociales. Según

Mahatma Gandhi (s.f.), “la esencia de toda política, es traer bienestar a cualquier grupo humano donde se aplique: Una política es sujeto a cambio, pero mientras traiga bienestar debe ser seguido rigurosamente”. En ese sentido, las políticas institucionales deben ser claras, respondiendo a las necesidades de la comunidad y de las organizaciones para poder constituirse como una poderosa herramienta que favorezca la equidad y consolide la calidad, visualizadas a través de una mayor eficiencia en los procesos de mejoramiento de la comunicación, promoción del empoderamiento de todo el personal administrativo y de apoyo, y del cumplimiento eficaz del propósito misional de la organización.

Las políticas institucionales de educación que fomentan la inclusión, toman como referencia los compromisos adquiridos por el estado en los diferentes foros e instancias internacionales que promueven la atención educativa a la población con NEE, con el objetivo de contribuir a la formación de una cultura abierta a las diferencias y que sea más sensible a las necesidades de aquellas personas que se encuentran en situaciones de segregación, marginación y exclusión en los diferentes campos sociales. Las políticas institucionales en educación inclusiva, buscan transformar la gestión escolar para garantizar una educación pertinente, flexible e innovadora para los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down, autismo, discapacidad auditiva, discapacidad motora, discapacidad visual, múltiples discapacidades, talentos excepcionales, poblaciones vulnerables y de diferente origen étnico, con el propósito de responder al ideal de la inclusión con equidad, pertinencia y calidad.

A nivel nacional se ha buscado transitar de un modelo de integración, que en un primer momento se dio en las instituciones o aulas especiales, a un modelo de inclusión educativa que inició con la integración de las personas con NEE a las Instituciones Educativas ordinarias, sin embargo, no se ha producido una completa transición hacia la puesta en práctica de la educación inclusiva. Ante esta situación, el MEN pretende que la escuela se transforme mediante la aplicación de políticas institucionales que busquen fomentar una educación para todos que incluya atender a los niños, niñas y jóvenes con NEE a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial hasta la educación superior de forma pertinente en relación a sus necesidades, gustos, potencialidades e intereses particulares.

Dentro de las políticas institucionales de educación inclusiva el proyecto educativo institucional -PEI- adquiere gran relevancia y pertinencia, en tanto es la carta de navegación institucional.

Como la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. (Decreto 1860 de 1994, artículo 14)

El PEI es una herramienta que define los principios y valores tanto morales como académicos al igual que las metas, objetivos, acciones y los recursos con los que toda institución cuenta para concretar sus propósitos, de igual forma es el principio ordenador de las Instituciones Educativas y por lo tanto presenta la "Visión" de las mismas, en relación a sus propuestas a futuro y hacia su mirada al horizonte, y la "Misión", que es el propósito general de los establecimientos educativos.

Respecto a la atención educativa de personas con NEE, las políticas institucionales de educación inclusiva manifiestan que los colegios deben apoyarse en la comunidad educativa conformada por profesores, estudiantes, directivos, administrativos, apoyos interdisciplinarios como fonoaudiólogos, trabajadores sociales, psicólogos, modelos lingüísticos, fisioterapeutas, pedagogos, otólogos, y padres de familia. El campo familiar adquiere una trascendental importancia en el apoyo de los procesos de enseñanza-aprendizaje con relación a su cooperación y apoyo en la toma de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela a la cual podrán asistir los padres a demostraciones, capacitaciones de técnicas eficaces, recibir instrucciones sobre cómo organizar actividades extracurriculares, como acompañar y supervisar el aprendizaje de sus hijos, convirtiéndose de esta forma en unos de los actores principales en el fortalecimiento de la inclusión educativa y educación inclusiva.

Por otro lado, “*La Guía No. 12. Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales -NEE-*” (2006), señala conceptos básicos de orientación pedagógica para la educación de estudiantes con

limitaciones. Así mismo, incluye una fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE, la cual tiene una función social que se centra en el conocimiento, las ciencias, las artes, la técnica, los valores, entre otros; su propósito es la formación en respeto de los derechos humanos, la democracia, la convivencia, la cultura y la tecnología.

Finalmente, otro instrumento primordial dentro del campo de las políticas institucionales de educación inclusiva es el Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR-, el cual propone ejecutar un proceso de evaluación pedagógica en cada estudiante para conocer sus gustos, intereses, características y motivaciones particulares; a partir de esta identificación de características del estudiante contempladas en la valoración pedagógica, se definen los ajustes razonables que requiere cada estudiante, esta herramienta es utilizada para contribuir a garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos de las personas con NEE, basados en la caracterización pedagógica y social, que incluye determinar los apoyos y ajustes razonables requeridos para cada estudiante, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. PMI-(p. 5)

2.3.3 Necesidades Educativas Especiales

La población con Necesidades Educativas Especiales -NEE-, a lo largo de la historia perteneció al grupo excluido del sistema social, por lo cual no se les brindaba dentro de las diversas IE una educación de calidad, existiendo niños, jóvenes y adultos que no eran atendidos en éstas. En el año 1978, se da el auge en Europa de implementar el vocablo NEE a través del Informe Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en donde se plantea brindar conocimiento, concientizando al estudiante del entorno en el que vive, haciéndolo partícipe de las posibilidades y responsabilidades como ser socialmente activo; de igual manera, darle herramientas para convertirse en un sujeto autosuficiente que se desenvuelva dentro de la cotidianidad, siendo el gestor de su propia vida. Cabe recalcar que las NEE se dividen en dos categorías: Transitorias (trastorno específico del lenguaje, déficit de atención, rendimiento intelectual en rango límite, etc.) y permanentes (talentos excepcionales, trastorno del espectro autista, discapacidad múltiple, motora, entre otros).

En el año 1999 Booth et al en el “Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación de las Escuelas” propone reemplazar el término Necesidades Educativas Especiales por barreras del aprendizaje y la participación para referirse a los obstáculos que encuentra el estudiante en su interacción con las políticas públicas, la educación, la actitud de los docentes, familia, sociedad, cultura, las condiciones físicas de los establecimientos, y demás campos que tienen alguna influencia en su entorno. Al respecto Echeita (2006) afirma que “es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (citado por Covarrubias, 2019).

Para brindar una educación integral no solo se debe tener en cuenta la condición de discapacidad del estudiante, sino las circunstancias que causan la exclusión o le impiden una adecuada formación y participación en la sociedad. Se requiere de una atención especializada que tenga una visión global sobre las problemáticas que se encuentran en el entorno del estudiante, enfocándose en brindar una medida educativa personalizada y un crecimiento a nivel personal y social. En el presente proyecto se emplea el término barreras del aprendizaje para debido a que no solo se abarca las dificultades del aprendizaje y parálisis cerebral desde la condición clínica, sino los obstáculos que encuentra el estudiante en las políticas públicas, la carencia o deficiencia en la aplicación de las Políticas Públicas sobre educación inclusiva, el desconocimiento y actitud de los docentes, infraestructura no adecuada, barreras sociales y familiares, La discriminación y peyoratividad en el lenguaje.

2.3.3.1 Parálisis cerebral.

Hasta el año 1960 la parálisis cerebral se consideraba una barrera de la educación y se clasificaba dentro del grupo de minusvalías intelectuales. Un gran número de personas con esta condición se consideraban ineducables y eran ingresados en una unidad de cuidados especiales o en un hospital para subnormales. Unesco (1990, p.1). En la actualidad, La Confederación Española de Federaciones y Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral y Afines -ASPACE- et al (2017) en la “Guía Para el Seguimiento de la Parálisis Cerebral en Atención Primaria” define este tipo de discapacidad como: “un grupo de trastornos permanentes del desarrollo del movimiento y de la postura, que causan

limitaciones en la actividad y que se atribuyen a alteraciones no progresivas ocurridas en el desarrollo cerebral del feto o de la primera infancia” (p. 11). Indica que dependiendo de la magnitud, localización, amplitud y difusión de la lesión, esta condición se clasifica en: espástica, se caracteriza por la rigidez del movimiento y la incapacidad de relajar los músculos; Atetósica, que produce movimientos involuntarios; Atáxica, cuando hay pérdida del equilibrio, temblores y problemas para realizar actividades como escribir; y las formas mixtas, que son una combinación de las anteriores síntomas debido a que la contusión afecta varias estructuras cerebrales.

La P.C también asocia problemas: sensoriales, que incluye la visión, el olfato, la audición, el tacto, el aprendizaje kinestésico y propioceptivo; cognitivos, que van desde dificultades específicas hasta discapacidad intelectual grave; comunicación, expresiva, receptiva o de socialización; trastornos psiquiátricos, que pueden asociarse al autismo y la depresión, causada por el rechazo, la frustración o la baja autoestima; y retraso psicomotor, que cuando se relaciona a la parálisis cerebral se caracteriza por el retraso en la adquisición de habilidades motoras, en el habla o el juego durante los tres (3) primeros años de vida. Estas afecciones limitan la comunicación, la realización de actividades y la participación activa en la sociedad.

Existen numerosos factores que pueden causar lesiones cerebrales en las fases pre, peri o posnatal. Durante la gestación, las enfermedades de la madre como la disfunción tiroidea, las infecciones intrauterinas, traumatismos, las alteraciones de la placenta, generalmente alteran el desarrollo normal del feto, mientras que los nacimientos prematuros, la fiebre materna durante el parto, hemorragias intracraneales, encefalopatía hipóxico- isquémica, traumatismos y cirugías cardíacas pueden representar un mayor riesgo en el periodo perinatal. En la etapa posnatal, infecciones tales como la meningitis, la encefalitis, los traumatismos craneanos, infecciones, el estatus convulsivo y la deshidratación grave aumentan el riesgo de parálisis cerebral.

El desarrollo social y emocional del niño está mediado por diversos elementos presentes en su entorno. Dentro de los puntos más importantes se encuentra la relación con el núcleo familiar o cuidadores, la actitud de estos ante la discapacidad, su cultura, las tradiciones, el tipo de vivienda y el nivel socioeconómico influye significativamente en el proceso de

exploración del entorno físico e inmaterial y la habilidad para entablar relaciones interpersonales. Otro aspecto de gran impacto en el niño es la escuela. La calidad de la educación, las estrategias didácticas de los maestros, su actitud frente a los estudiantes en situación de discapacidad, la adaptación o no del currículo y la infraestructura de la institución pueden lograr un mejoramiento de la calidad de vida, formará hombres independientes que participan activamente en la sociedad o por el contrario impondrá barreras para el aprendizaje y participación en la formación de habilidades y el desarrollo cognitivo.

El niño con P.C enfrenta diferentes barreras que están asociadas a la comunicación debido a que tiene dificultades en la pronunciación de algunas palabras o la deficiencia muscular le impide hablar. Las dificultades en el movimiento de determinadas partes del cuerpo no permiten al estudiante el agarre de herramientas como lápices, tijeras, libros, entre otros, realizar actividades cotidianas como abrir el bolso, escribir, leer, sentarse, caminar o correr, esto frena la exploración del entorno material y social lo que causa en el estudiante un retraso en el aprendizaje en comparación a otros niños de su edad. En algunos casos la demora en la adquisición de conocimiento está ligada a discapacidades cognitivas que también son producto de la lesión cerebral.

2.3.3.2 Dificultades del aprendizaje.

El término dificultades de aprendizaje, es el más usado para agrupar a una población diversa dentro de las NEE. Este grupo se caracteriza por tener un déficit de atención, percepción, memoria o una mínima disfunción cerebral que trae consigo condiciones como la dislexia, disgrafía, disortografía, dislalia, entre otros, y se subdivide en cuatro categorías: Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

Pese a que aún no hay una definición clara, distintos autores dan una explicación sobre las Dificultades del aprendizaje, uno de ellos es Doris (1993) que señala: “Las dificultades de aprendizaje son un término genérico que designa un conjunto heterogéneo de perturbaciones que se manifiestan por dificultades persistentes en la adquisición y en la utilización de la escucha, de la palabra, de la lectura, de la escritura, del razonamiento o de las matemáticas, o de habilidades sociales”. Así mismo, Bravo Valdivieso (1991),

manifiesta que “los problemas del aprendizaje pueden manifestarse de diversas maneras y afectan el rendimiento global del niño. Se presentan más bien en un retardo general de todo el proceso del aprendizaje. Equivalen al grupo clasificado por Rutter y colaboradores (1970) como atrasados (“Backwards”). Los problemas son globales porque el retardo en el proceso a aprender no se manifiesta solamente en algunas materias, aun cuando puede presentar ciertas características más definidas en algunos casos.

Las dificultades de aprendizaje están siempre presentes, tanto en la etapa escolar como en la adultez de quienes las padecen, pueden aparecer de forma simultánea por medio de problemas conductuales, así como también en forma de déficits de tipo sensorial, retraso en el desarrollo de sus funciones cognitivas o trastornos emocionales. De tal manera que es evidente la existencia de una discrepancia entre el rendimiento esperado y el rendimiento real del niño en relación con la edad madurativa de este. Actualmente, debido a las múltiples investigaciones realizadas al respecto, el avance de las técnicas empleadas y la mayor preparación de los profesionales, se pueden detectar, identificar e intervenir cuando se producen. Estas dificultades del aprendizaje suelen representar una de las principales causas del bajo rendimiento, por este motivo, es importante una detección temprana con el fin de que diferentes profesionales de la salud y educación puedan evaluar e intervenir.

La población escogida en la presente investigación, se encontraba entre los trece (13) y catorce (14) años, se encontró un caso en el que las dificultades de aprendizaje fueron detectadas a una edad temprana y otro que no había sido diagnosticado a pesar de que el estudiante presentaba diversas dificultades en lectura, escritura y bajo rendimiento escolar sin embargo, el plantel educativo no tenía una ruta de atención para brindar una educación integral a los alumnos ni estrategias didácticas adaptadas a las necesidades de cada uno.

2.3.4 Pedagogía del afecto

La palabra pedagogía viene del griego παιδίον, por otro lado el término afecto viene del latín *affectus* y se refiere al estado emocional, agradable hacia algo o alguien. De ahí que la pedagogía del afecto es conocida como la capacidad de relacionarse, comprender, sentir amor y empatía por las personas que están a su alrededor, proporcionando los medios para trabajar el campo formativo del ser humano, el cual está ligado a sus relaciones intrapersonales, interpersonales y transpersonales; por tal motivo, es pertinente educar

desde la emocionalidad, con el objetivo de formar hombres y mujeres capaces de amar a los demás y así mismos. Al respecto Trujillo García (2008) plantea en su tesis *Pedagogía de la Afectividad: La Afectividad en la Educación que le Apuesta a la Formación Integral, Ir al Núcleo del Sujeto*, que la afectividad es asumida como “núcleo de la formación integral del sujeto y como centro vital para los esfuerzos de una pedagogía que busca poner en marcha la integración de las distintas dimensiones constitutivas del ser humano” (p. 8). Es a la pedagogía que corresponde la responsabilidad de trabajar en el entorno educativo, ya que en este espacio se inicia un nuevo proceso de adaptación y asimilación por medio de la interacción con maestros, compañeros, y amigos quienes permiten una buena salud mental y comprender lo importante que son las interacciones humanas, como base en la construcción del tejido social. Por tal razón, el docente debe ser el promotor de las relaciones sociales y fomentar un lenguaje que reconozca y respete la inclusión a la diversidad.

De Zubiría (2004) en *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*, afirma que la educación sentimental es el núcleo de una educación humanista que no tiene como meta formar trabajadores, sino descifrar, potenciar y desarrollar los sentimientos individuales con el fin de formar mejores seres humanos. Menciona que una pedagogía afectiva se conforma por tres áreas curriculares fundamentales como el amor a sí mismo, que implica conocerse, valorarse y gobernarse, sentando las bases de una buena estructura psicológica de un aprehendiz capaz de ponerse metas, motivarse y persistir en sus esfuerzos; el amor a los otros es enseñar al alumno a comprender, valorar y preocuparse por los demás, es decir, “enseñar a amar a los otros, como a sí mismo” (p. 311) y el amor al mundo y al conocimiento, donde el estudiante aprende a amar al mundo de los objetos reales y el mundo de la razón, de teorías, análisis e hipótesis. Agrega que los estudiantes a quienes se les anima a tener una buena imagen de sí mismos tienen más posibilidades de construir relaciones de empatía con otros, puesto que su finalidad es formar hombres y mujeres en tres competencias afectivas, intrapersonal, consigo mismo; interpersonal, con los otros; y transpersonal, con el mundo material y la cultura humana. Y un método instrumental operacional que se apoya en tres fases: la afectiva, revela la importancia del aprehendizaje;

la cognitiva, comprende el instrumento; y la expresiva, la enseñanza se transforma en aprehendizaje.²

Los estudiantes con parálisis cerebral y dificultades en el aprendizaje se caracterizan por ser aislados, tímidos, callados, excluidos, asociales, con baja autoestima y en algunos casos con comportamientos desafiantes y problemas de convivencia tanto en el aula como en el hogar, razón por la cual es imperativo implementar pedagogías del afecto en pro de contribuir a la construcción de sujetos autónomos, integrales, participativos, reflexivos, críticos y la construcción de competencias ciudadanas. Esta pedagogía es fundamental, porque crea vínculos de confianza consigo mismo, en donde reconoce sus potencialidades, habilidades, competencias comunicativas y psicosociales para que los estudiantes posteriormente, sean reconocidos por sus maestros, compañeros y su comunidad educativa. Al implementar la pedagogía del afecto y unas metodologías enfocadas en sus inteligencias múltiples incentivan la socialización plena de los estudiantes, es decir propicia un trabajo cooperativo e incluyente en las aulas de clase en donde se potencien sus conocimientos, habilidades y destrezas de cara a una escuela y sociedad incluyente.

2.3.5 Aprendizaje significativo.

Durante mucho tiempo, se redujo el aprendizaje a una concepción de cambio de conducta, de estímulo y respuesta, debido al paradigma conductista en la educación, por lo cual el aprendizaje no conllevaba a cambios cognitivos. Con el pasar del tiempo, fueron surgiendo nuevas perspectivas y propuestas frente a la educación, modificando positivamente la noción de aprendizaje. Ausubel (1983), plantea que “el aprendizaje es significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria, se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición” (p. 18).

Según este autor, el aprendizaje del niño depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información; la “estructura cognitiva”, son los conceptos e ideas que

² Aprehender: en pedagogía conceptual significa no simplemente aprender algo, o aprender algún concepto o actitud, sino aprender una competencia integralmente. Zubiría (2004)

un individuo posee en un determinado campo del conocimiento. En el proceso del aprendizaje es importante conocer la estructura cognitiva del alumno para identificar la cantidad de información que posee y los conceptos y proposiciones que maneja. (J. Leong, et al, 2005) En este sentido, el aprendizaje significativo es un proceso donde la nueva información evoluciona y se modifica constantemente, así como la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel (1983) en su teoría del aprendizaje, distingue tres tipos de aprendizaje significativo: (i) Aprendizaje de representaciones: consiste en la asignación de significados a determinados símbolos, ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aluden; (ii) Aprendizaje de conceptos: se definen como objetos, eventos, situaciones o propiedades que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos; (iii) Aprendizaje de proposiciones: implica la combinación y relación de varias palabras, las cuales constituyen un referente unitario, luego se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.

Lev Vygotsky, plantea que las interacciones sociales juegan un papel importante en el aprendizaje, es por esta razón que los niños y las niñas aprenden por medio de experiencias sociales y culturales. Cuando el aprendizaje se socializa, los seres humanos tienen la oportunidad de reflexionar en grupo, de discutir, de despejar dudas. La función del profesor es crear las condiciones para que el estudiante despliegue su actividad mental constructiva, de forma que cuando se aprende significativamente, se realiza un juicio de pertinencia utilizando las ideas previas de los estudiantes, se discuten las discrepancias, contradicciones las similitudes entre las nuevas ideas y las ya concebidas, se reformula el pensamiento se analiza y se hace una síntesis de los contenidos. El contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo moldeando los procesos cognitivos, el contexto social debe ser considerado en tres niveles: (i) El nivel interactivo inmediato, constituido por los individuos con quien el niño interactúa en esos momentos; (ii) El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales

como la familia y la escuela; (iii) El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico.

Por otro lado, Moreira (1997) en el artículo *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente, sobre el aprendizaje significativo*, parte desde conceptos de la teoría de Piaget como asimilación, acomodación, adaptación y equilibración, centrándose únicamente en el primero. La asimilación designa el hecho de que es del sujeto la iniciativa en la interacción con el medio. Todo esquema de asimilación se construye y todo acercamiento a la realidad supone un esquema de asimilación. Cuando el organismo (la mente) asimila, incorpora la realidad a sus esquemas de acción imponiéndose al medio, sólo hay aprendizaje (aumento de conocimiento) cuando el esquema de asimilación sufre acomodación.

Al hablar de aprendizaje significativo, es necesario mencionar a Gardner (1993) en *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*, donde plantea que “la inteligencia es la capacidad de resolver problemas, o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p. 10). Gardner postula ocho tipos de inteligencias: (i) inteligencia lingüística, es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita; incluye habilidades en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, mnemónica, la explicación y el metalenguaje); (ii) inteligencia lógico-matemática, habilidad para usar los números de manera efectiva, sensibilidad a los esquemas y a las relaciones lógicas; (iii) inteligencia espacial, permite pensar en tres dimensiones; percibir imágenes internas y externas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica; (iv) inteligencia musical, sensibilidad al ritmo, al tono, al timbre, al momento de percibir y expresar las formas musicales; (v) inteligencia cinestésicocorporal, destreza para la coordinación, equilibrio, flexibilidad, fuerza, velocidad y capacidad para la percepción de medidas y volúmenes; (vi) inteligencia interpersonal, entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos, sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos; (vii) inteligencia intrapersonal, conjunto de capacidades que permiten formar un modelo preciso y verídico de uno mismo, incluye la autodisciplina, auto comprensión y la autoestima; y (viii) inteligencia naturalista, capacidad para distinguir, clasificar y utilizar los elementos del medio ambiente, objetos, animales o

plantas, además se resalta la observación, la experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno.

Promover el desarrollo de las inteligencias múltiples del sujeto es una necesidad apremiante en los ámbitos educativos, sociales, familiares y profesionales. En el ámbito de la educación inclusiva recobra mayor importancia, en tanto es necesario identificar y reconocer las diversas potencialidades de los niños y niñas que por diariamente encuentran múltiples barreras para el aprendizaje y la participación, ya que a partir de éstas se pueden generar estrategias didácticas pertinentes que orienten los procesos de enseñanza - aprendizaje, en general, y de la escritura en particular.

2.3.6 Escritura

El lenguaje es la facultad semiótica para significar y comunicar la realidad a través de signos verbales y no verbales. El lenguaje es un hecho social que constituye al hombre como sujeto cultural y discursivo, que posibilita al hombre conceptualizar el mundo, abstraerlo, simbolizarlo y comunicarlo. El lenguaje está conformado por cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. La pedagogía del lenguaje se orientó hacia un enfoque de uso social, así, el desarrollo de las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. En el campo pedagógico debe tenerse en cuenta a la población con características particulares como los cabildos indígenas o personas con algún tipo de discapacidad, dentro de las que se encuentran las comunidades sordas, ciegas, y, en algunos casos la parálisis cerebral, que poseen lengua materna diferente a la lengua castellana. Para ello será necesario acoger las orientaciones específicas que se definan y continuar adelantando investigaciones al respecto.

Los Lineamientos Curriculares en el Área de Español y Literatura (MEN 1998) definen el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

Escuchar, está relacionado con elementos pragmáticos, tales como el reconocimiento de la intención del hablante, el contexto social, cultural, e ideológico desde el cual se habla; está asociado a múltiples procesos cognitivos debido que a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el texto como apoyo para la significación. Escuchar supone ir tejiendo el significado de manera inédita. La habilidad comunicativa de hablar es un proceso complejo, que implica conocimiento del tema, seguridad, claridad e intencionalidad en el proceso de la enunciación, ya que esta debe ser pertinente al propósito que se persigue. Es imprescindible reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro adecuado de lenguaje y un léxico determinado, entre otros aspectos. Ahora bien, enfatizando en el proceso de escritura, ocurre algo similar a los procesos anteriores, no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. En este punto aparecen trabajos como el del profesor Fabio Jurado “La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia” (citado en MEN, 1998, p.27), en ese sentido, la escritura es entendida como un acto de vital importancia para el ser humano puesto que su principal intención es comunicar.

Vygotsky (1934) en *Pensamiento y Lenguaje* indica que la escritura es una capacidad innata del ser humano la cual permite crear puentes de comunicación, para el autor la escritura se ve como un instrumento psicológico que se adquiere debido a la práctica social, igualmente representa un sistema humano que facilita la interacción con el otro siendo este una forma de lenguaje

La escritura es una forma de lenguaje, un sistema de signos, y por tanto es una herramienta psicológica. Estas herramientas son medios de actividad interna que, introducidas en una función psicológica, como por ejemplo el pensamiento, la transforman cualitativamente. Por su carácter de herramienta psicológica, la adquisición de la lengua escrita modifica la estructura de los procesos cognitivos, llevando a los seres humanos del razonamiento práctico-situacional hacia el pensamiento teórico-conceptual y narrativo, lo que implica la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento. (p.189)

Este autor propone la escritura como estructura de la conciencia humana y señala cinco puntos fundamentales: (i) La escritura es un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica; (ii) Representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente; (iii) Es una forma de lenguaje, un sistema de signos, y por tanto es una herramienta psicológica; (iv) El proceso de composición escrita debe verse como un proceso que exige, por una parte, una compleja estructuración del pensamiento, por otra, la realización de una serie de acciones y de operaciones que hacen posible estas acciones; y (v) Hablar del origen y la naturaleza social del lenguaje escrito es reconocer que la lengua escrita, además de ser producto de una sociedad y expresión de una cultura en un momento histórico, es también un sistema semiótico y social en el sentido de que se usa para fines sociales.

Cassany (1993) En *La Cocina de la Escritura* indica que en la actualidad la escritura ocupa una papel fundamental para la vida en sociedad, puesto que el ser humano vive en un mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, con profesiones en las que se requiere cumplir los deberes fiscales o participar en la vida cívica de la comunidad, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe y en que el trabajo de muchas personas gira en torno a documentación escrita, por ende la cocina de la escritura abarca desde una lección magistral sobre las investigaciones más importantes en redacción, expone la doctrina fundamental sobre la palabra, la frase, el párrafo, la puntuación, entre otros, y muestra las operaciones básicas de pre-escribir, escribir y reescribir.

Serafini (1994) en *Cómo se escribe* plantea que:

La capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Se trata de descomponer un problema complejo en subproblemas parciales y sencillos, que se afrontan separadamente en un primer momento, para encajarlos posteriormente en el contexto del problema de partida. (p. 16)

Serafini entrelaza tres grandes categorías en el acto de escribir, preescritura, escritura y pos-escritura. La pre-escritura comprende un conjunto de estrategias como: la analogía,

contrario, causa-consecuencia, precedencia, sucesión, generalización, ejemplificación, búsqueda de tipologías, experiencia personal, el acopio y organización a través de lluvias de ideas, el racimo asociativo, los flujos de escritura, establecer ideas principales y secundarias, y la documentación, atravesada por la lectura previa de un texto, lista de objetivos, la selección de fuentes, el acopio de apuntes y la organización de materiales. Todos estos elementos son el primer paso para estructurar un texto.

La escritura es una etapa compleja que compromete diversos factores lingüísticos, ortográficos, léxicos aplicados al párrafo, entendido como cuerpo principal de todo hecho escrito y organización de todas las ideas realizadas en la pre-escritura, ya que como lo afirma Pérez La Rotta (2013) en *Por la Escritura* “el pensamiento nunca surge exclusivamente como idea pura, o como complejo incondicionado de ideas, sino que precisamente necesita de nuestra natación para desarrollarse en las aguas del lenguaje, en tanto está íntimamente unido a la palabra oral y a la escritura” (p. 44). En esta etapa, se presentan los diferentes mecanismos que permiten iniciar y finalizar un texto como la anécdota, las breves afirmaciones, las citas, las preguntas o interrogantes y la analogía. Finalmente, ofrece una serie de herramientas para fortalecer el proceso de escritura, mejorar el léxico y evitar el excesivo uso de anacronismos, así como el número de repeticiones de palabras.

La post-escritura se encarga de los aspectos particulares de la revisión del texto, de efectuar el cambio de lugar de algunas palabras, la supresión de otras, la eliminación de términos superfluos, entre otros.

Ahora bien, el tema de la escritura es más complejo en el marco de la educación inclusiva y de las barreras del aprendizaje. Las problemáticas se agravan en tanto muchas veces no existe un reconocimiento de letras, palabras, oraciones, párrafos y textos largos y complejos; hay poca o nula alfabetización de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la escritura; hay presencia de dificultades específicas como la disgrafía, dislexia, disortografía o discapacidades que interfieren en la adquisición de esta habilidad.

Buitrago y Clares (1998), en “*Dificultades en la Adquisición de la Lecto-escritura y Otros Aprendizajes*”, evidencian el retraso de la adquisición de las competencias lecto-escritoras como un proceso que entorpece el progreso escolar, trayendo consigo un efecto negativo en

el contexto social y en la autoestima del estudiante, debido a que el lenguaje es un objeto social-cultural que se encuentra en nuestro sistema como método de comunicación e integración. La problemática de la escritura se encuentra presente en mayor porcentaje en las aulas de educación primaria, la cual debe verse simplemente como un desfase en el desarrollo y adquisición de las habilidades de la escritura y lectura; y no ser percibida como una incapacidad o déficit, por lo tanto, para las autoras es pertinente detectar en los estudiantes a temprana edad alguna dificultad en el aprendizaje, para ello se tienen en cuenta los procesos perceptivos, de acceso al léxico sintáctico, semántico y ortográfico.

En general, se encuentran estudios sobre la afección biológica de la parálisis cerebral, su incidencia en la cognición, el habla, la comunicación oral y la lectura, sin embargo la investigación sobre el proceso de escritura es escasa. Uno de los autores que hace referencia a la escritura es Betanzos (2017) en “Acceso a la Lectoescritura de los Alumnos con Parálisis Cerebral” afirma que debido a la reducida movilidad que tiene un estudiante con esta discapacidad en la mayoría de los casos afecta la motricidad fina y le cuesta manipular objetos, esto causa que el proceso escritural sea lento, deficiente y en algunos casos no haya posibilidad de una escritura manual por lo que es necesario emplear alguna herramienta tecnológica como un computador, un procesador de textos para llevar a cabo este proceso. Considera que para mejorar la caligrafía es necesario que el niño use una letra más grande, lápices más gruesos, herramientas que faciliten el agarre de los materiales de trabajo o el uso de ordenadores si no hay una mejoría en la legibilidad.

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra -CREENA- (2000) “Necesidades Educativas Especiales: Alumnado Con Discapacidad Motórica” evidencia que “Una de las tareas que se ve afectada por las dificultades de los miembros superiores es la escritura. Ésta, como todas aquellas actividades que precisan de control manual, no sólo está alterada cuando existen problemas en sus funciones, sino cuando el tono y el control postural global está también afectado” (p. 45). Aclara que los problemas de movilidad son la razón principal por la que el estudiante desarrolla trastornos del aprendizaje de la escritura como la demora en los trazos, movimientos finos perturbados, progresión gráfica dificultosa e inconvenientes para sujetar el instrumento. Para superar las barreras del proceso escritor

aconseja hacer modificaciones en la silla del estudiante y demás materiales dependiendo de las necesidades de cada estudiante.

2.3.7 Estrategia Didáctica. *El lente: narraciones mediadas por la imagen.*

Una estrategia didáctica es entendida como un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta educativa establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere de procedimientos, técnicas y diseños curriculares que son responsabilidad del docente en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje. Las definiciones que proponen explicar el concepto de estrategias didácticas son diversas, una de ellas, según Díaz y Hernández (2002) “Las estrategias de enseñanza son utilizadas intencional y flexiblemente por el agente de enseñanza. Algunas de estas estrategias pueden ser empleadas antes de la situación de enseñanza para activar el conocimiento previo o para tender puentes entre este último y el nuevo” (p. 22). Las estrategias son planes de acción que permiten lograr los objetivos y contenidos del aprendizaje, enfocadas en la relación docente-estudiante.

Los componentes estructurales de las estrategias didácticas se dividen en métodos, técnicas actividades, secuencias y recursos. El método se enfoca en organizar, enseñar y guiar a los profesores en el desarrollo de los contenidos que se dirigen al logro de los objetivos que buscan impartir formas de razonamiento en los estudiantes para resolver problemas, centrándose en la participación y actuación de los aprendizajes. Por otro lado, en las técnicas se destaca el proceder en cada momento de la clase; las actividades, hacen referencia a los pasos a realizar para alcanzar el aprendizaje; las secuencias didácticas se centran en el procedimiento instruccional y los recursos didácticos son los materiales de apoyo, bien sean técnicos, audiovisuales, o bibliográficos de los cuales se valen los docentes para facilitar la enseñanza (p. 12).

La observación, consiste en el reconocimiento de la interacción del niño o joven con el medio en el que se desenvuelve, las dificultades que le impiden tener una educación adecuada, sus gustos, saberes, potencialidades y ritmo de aprendizaje, esta herramienta brinda la posibilidad de diseñar una estrategia de enseñanza adaptada a las necesidades de

los estudiantes, derribar barreras existentes en el entorno, lograr una inclusión y un aprendizaje significativo.

2.3.7.1 El texto libre

Reforzar la lectura y escritura es una de las tareas más importantes para los docentes al momento de educar a una persona con NEE. Leer y escribir correctamente ayudará a un mejor desarrollo de los deberes escolares y a un mejoramiento en el rendimiento académico, para el logro de esta meta, existen diversas estrategias, una de ellas es el texto libre que aporta de manera significativa al proceso de aprendizaje, permitiendo el desarrollo de una escritura en pro de los gustos e intereses de los estudiantes. Mendoza (2016), indica que “El texto libre puede ayudar a incentivar la producción escrita de los estudiantes. Además, no hay una restricción que limite su participación de la actividad” (p. 68). De igual manera Freinet (1975), propuso un modelo educativo centrado en la escritura libre de los niños lo que representó un cambio de paradigma en cuanto al papel de la escritura infantil en contextos escolares se refiere. Freinet redefinió la posición de los niños en la escuela y promovió una educación centrada en la libre expresión además de la creación colectiva del conocimiento. Criticó la técnica memorística, abriendo nuevos caminos para el desarrollo de la creatividad y la autonomía de los alumnos. De esta manera, surge una transformación en la educación, lo que se conoce como Escuela Moderna. Aquí aparece el texto libre, la imprenta escolar y el periódico escolar que hicieron posible el desarrollo de una educación adaptada a las necesidades de los niños y de un modelo educativo enfocado en la liberación de los poderes opresivos y del autoritarismo ya fuese familiar, escolar, social o ideológico, que limitaban el desarrollo del estudiante.

2.3.7.2 La fotografía

La visión permite tener registro del mundo en imágenes. El ojo, su herramienta de registro, está directamente conectado a la mente, ésta a su vez se conecta al resto de los sentidos. La mente crece en la medida que los sentidos perciben y aportan contenido, estos deben ser estimulados para apreciar las cualidades, proporciones visuales, las relaciones, los sonidos, el tiempo, el ritmo etc. A este contenido se denomina experiencia. El arte se crea y recrea a partir de imágenes y apariencias destinadas a representar ideas, a mostrar la verdad bajo

formas sensibles que permiten ser contempladas. Si bien representa formas exteriores, la cualidad más importante que se debe analizar, es el principio interno de vida: ideas, sentimientos, pasiones y estados del alma, representados en la obra. Nos es natural comprender símbolos ya sea consciente o inconscientemente. Children, 2009 (p.19).

Los autores que se proponen explicar el concepto de fotografía son diversos, uno de ellos es Barthes (1986): “Las imágenes, sea una fotografía o un dibujo, es, o representa la expresión de algo, de un paisaje, de una escena, de algo de la naturaleza que es plasmado, a través de ese mecanismo de grabar que es la cámara fotográfica, o simplemente la acción del artista que dibuja. A ellas, lo que le da el aliento de vida, es la intencionalidad con la cual fue realizada” (p. 68).

Las interpretaciones del sujeto y su relación con el territorio cobran un valor simbólico en la memoria individual y colectiva que permite el reconocimiento de sí mismo y del otro en el contexto social, en relación a las diversas prácticas culturales, auténticas y compartidas, las cuales como testimonio visual producen diversos sentidos sobre los acontecimientos y ofrecen tantas posibilidades de análisis para acceder a la forma particular de mirar y construir la experiencia implicada en el desarrollo humano, al brindar la posibilidad de leer en una imagen algo que “ha sido” a partir de lo que “está siendo” en el momento de su recepción, considerando su dimensión temporal, afectiva y social en la vinculación con el pasado y el recuerdo que puede suscitar el hecho de observarla. “Nos convertimos ya no sólo en observadores, sino en participantes de la vorágine de imágenes visuales de nuestra sociedad”. Martínez (2011).

La representación y expresión a partir de la imagen fotográfica, permite al ser humano construir mediante la imaginación y percepción de su entorno, el conocimiento y la apropiación de saberes artísticos, el desarrollo de sus sentidos y sobre todo la adquisición de saberes útiles para su propia experiencia. Es por esto, que ante los factores de desarrollo humano (cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), el lenguaje artístico aporta una alternativa para la comprensión de un saber que contribuye de manera significativa a la construcción y formación como sujetos sociales.

La fotografía “nos conecta de forma muy directa con los recuerdos y estos tienen una fuerte base emocional” (Viñuales, 2016, s/p). La fotografía es un nodo entre nuestro consciente y nuestro subconsciente y tiene la capacidad de traer recuerdos que nos hacen daño en el presente, aunque se crean escondidos u olvidados. El primero y más evidente potencial que tiene la imagen para llegar a ser terapéutica es su capacidad para traer recuerdos, para mediar entre nuestro Yo pasado y presente, ya que la fotografía es fuertemente revulsiva.

En el presente proyectó, se hizo uso de la fotografía para encaminar una enseñanza incluyente que reflexionó sobre: la mirada hacia el mundo interior de los estudiantes, la niñez, la visión que se tiene de sí mismo y el reconocimiento del otro y del entorno en el que vive cada uno. A través del texto libre se buscó poner por escrito las experiencias de los estudiantes frente a cada tema y hacer un proceso de socialización. De esta manera, los jóvenes tuvieron la oportunidad de tomar el rol protagónico dentro del aula y el maestro tomó el papel de guía, para fortalecer el proceso de escritura, posibilitar el diálogo, la autonomía y la construcción propia de los saberes.

CAPÍTULO III

LA REGLA DE LOS TERCIOS

Los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto constituyen posibles elecciones para enfrentar problemas de investigación y resultan igualmente valiosos. Son, hasta ahora, las mejores formas diseñadas por la humanidad para investigar y generar conocimientos.
Hernández-Sampieri, et al.

3.1 Metodología de la investigación

Este capítulo está centrado en abordar la metodología del estudio la cual comprende aspectos como: naturaleza de la investigación, población y muestra, métodos y técnicas de recolección de la información, etapas del proceso, categorías e indicadores que guían el estudio, entre otros. El término metodología es un vocablo que proviene del griego μέθοδος (*méthodos*), que significa ‘método’, y el sufijo -logía, que se deriva de λόγος (lógos) y traduce ‘ciencia, estudio, tratado’ (RAE), es decir, la metodología es una disciplina que estudia los métodos que se siguen en una investigación científica, y se encarga de elaborar, definir y sistematizar el conjunto de técnicas, métodos y procedimientos a seguir durante el desarrollo de un proceso de investigación para la producción de conocimientos y saberes. Taylor y Bogdan (1992) señalan que la metodología “Designa el modo cómo enfocamos problemas y la manera que buscamos sus respuestas” (p.7). En otras palabras, la metodología alude al “Know how” (saber cómo) de la investigación.

3.2 Naturaleza de la investigación

La investigación es entendida como un proceso analítico-explicativo de la realidad que permite generar y validar el conocimiento, y resolver problemas en los diferentes contextos en los que el investigador interactúa. Hernández Sampieri, et al (2014) define la investigación como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p. 4) con la finalidad de dinamizar procesos que se plantean en los diversos campos del conocimiento; dentro de ésta se encuentran tres tipos de enfoques, el cuantitativo, el mixto y el cualitativo.

El proyecto de investigación “El lente; narraciones mediadas por la imagen.

estrategias didácticas para el fortalecimiento de la escritura en jóvenes con parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje”, se centra en los planteamientos del enfoque cualitativo, caracterizado por describir, analizar e interpretar la realidad; sus metas de investigación están dirigidas a comprender los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes; el diseño de la investigación es abierto, flexible, estructurado, predeterminado y construido durante el trabajo de campo o realización del estudio; la población y muestra regularmente no pretende generalizar los resultados obtenidos; la muestra involucra casos específicos que no necesariamente buscan generalizar los resultados del estudio sino analizarlos intensivamente; en la recolección de los datos el investigador es el sujeto encargado de obtener la información. Para ello, el investigador comienza a aprender por observación y a describir los fenómenos o problemas objeto de estudio y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación, acudiendo a diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio, sin recurrir a instrumentos preestablecidos.

Torres Carrillo (1999) en el libro *Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa*, menciona que el proceso de la investigación con enfoque cualitativo es conocido por centrar su objeto de conocimiento y finalidad en la práctica, parten de ella y vuelven a ella para cambiarla. Su fin no es verificar hipótesis sino dinamizar procesos; se propone una transformación de las condiciones y circunstancias que impidan la realización plena y autónoma de los sujetos sociales e implica una participación activa y decisoria de los sujetos involucrados, investigadores e investigados son al mismo tiempo objeto y sujeto de la investigación; se asume como un proceso de aprendizaje continuo, dado a que proporciona espacios educativos, tanto formales (cursos, talleres) como informales (conversación cotidiana, consejos prácticos).

La investigación social enmarcada en el enfoque cualitativo busca identificar, criticar y liberar el potencial de cambio de colectivos sociales; propone gran relevancia en los procesos subjetivos en el sentido de promover el diálogo de saberes entre el conocimiento académico y los saberes populares, y postula la conjugación de teoría y práctica, es decir una praxis social donde los aportes teóricos se vuelquen hacia la práctica de cambio individual y social; procura ubicar un análisis de los problemas en el contexto histórico y

social en el que se ubican, lo que permite una ampliación en el orden de la comprensión y acción social.

El alcance de la presente investigación es de corte exploratorio y descriptivo. Entendiendo el estudio exploratorio como una herramienta utilizada para indagar en contextos y temas novedosos o poco conocidos, tal como lo afirma Hernández Sampieri et al (2014) “Los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno” (p. 90), es así cómo se logra sumar el interés de otros investigadores en este tipo de contenidos, aumenta de esta manera la familiaridad con el área problema y la formación de una exploración estructurada, también se recomienda iniciar una investigación desde el campo exploratorio para tener la oportunidad de encontrar las variables e hipótesis correctas. El camino que sugiere este enfoque se divide en dos, el primero es un estudio de documentación, aborda literatura existente sobre el tema de estudio, desde revistas, archivos, entrevistas, hasta documentos y publicaciones; el segundo, radica en el contacto directo con la problemática a estudiar, esto se puede hacer antes, durante o después de la revisión del marco teórico, debido que dentro del entorno de estudio se encuentra la mayor información.

Respecto a las investigaciones de corte descriptivo, Hernández Sampieri, et al (2014) menciona que “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p. 92). Es así como el corte descriptivo basado en la observación ayudará a precisar las cualidades específicas de la población que estudiaremos, ya que permite hacer un acercamiento a la realidad social en la que se encuentran los elementos a investigar. Este tipo de enfoque presenta una serie de interrogantes las cuales se dan de la siguiente manera, el enunciado ¿Qué es?, Propiedades ¿Cómo es?, lugar ¿Dónde está?, actores ¿Qué actores están involucrados? y composición ¿Qué elementos lo componen? A través de esta serie de preguntas se crea un inventario que se pretende emplear en trabajos socioeducativos. De igual manera, el enfoque descriptivo posee diferentes niveles de estudio como lo son, estudios tipo encuesta, estudios de caso, investigación histórica y estudios de investigación o desarrollo, entre otros.

Toda investigación con enfoque cualitativo permite navegar por diferentes elementos o cortes con los cuales se recolectan y se analizan los datos pertinentes que ayudan a

alcanzar las metas establecidas sin perder los horizontes del estudio. Con el enfoque exploratorio se busca ampliar la mirada que existe frente a estudios de inclusión educativa, educación inclusiva las discapacidades y dificultades de aprendizaje en aulas regulares, debido a que el tema en Colombia es poco estudiado y analizado; y el corte descriptivo coadyuva a describir, analizar y entender los datos recogidos durante las fases que se presentarán en la investigación.

Por otro lado, debido a que el presente estudio pertenece al ámbito educativo es pertinente abordar algunas especificidades de la investigación acción -IA- y su variante Investigación Acción Pedagógica -IAP-. Restrepo Gómez (2002), en el artículo *Una variante pedagógica de la investigación- acción educativa*, plantea un proyecto que tiene como propósito central probar la viabilidad y efectividad de la investigación acción (I-A)³, desarrollada y aplicada por maestros a la transformación de la práctica pedagógica personal, además propone un modelo de capacitación a maestros, basado en la investigación, dando la posibilidad de enseñar e investigar simultáneamente.

La IA se define como una forma de indagación reflexiva emprendida por participantes en contextos sociales y educativos en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a proponer y plantear cambios en la situación estudiada, en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación. Según Mercedes Colmenares (2012) la IA:

Es una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo; entre ellas podemos señalar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan. (p.4)

El modelo orientador de este trabajo es el IAP. Según Restrepo (2004) la IAP posee tres fases metodológicas: la primera, deconstrucción de la práctica pedagógica, que sirve para analizar la experiencia desde una mirada crítica, la cual se registra descriptivamente en un texto o diario de campo, las observaciones del docente y las entrevistas con los alumnos, mediados por múltiples factores como la cultura, la ideología, los símbolos, las

³ Los antecedentes teóricos de la I-A se sitúan en la década de los 40 y fueron propuestos por el sociólogo Kurt Lewin, Kemmis Stephen y Mctaggart (1993); Elliot, (1994).

convenciones, los géneros y la comunicación; la segunda, reconstrucción de la práctica pedagógica, en la que se hace una reafirmación de lo bueno de la experiencia anterior complementando con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos e ineficientes. Toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento, y se concreta mediante dos momentos: al deconstruir la práctica o reflexionar críticamente para descubrir su estructura y los amarres teóricos u operativos para alcanzar un conocimiento sistemático, y al reconstruir la práctica se produce el saber pedagógico nuevo para el docente que la sustenta por escrito. La tercera, la evaluación de efectividad de la práctica pedagógica, busca la validación y eficacia de la experiencia pedagógica reconstruida al verificar el logro de los propósitos de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes. En este sentido, al poner en marcha la práctica reconstruida, todos los componentes se materializan y su desempeño debe someterse a prueba. Es ahí, cuando el diario de campo se convierte en una técnica de recolección de la información poderosa con el fin de monitorear o hacer seguimiento a la propuesta.

El presente trabajo se enfocó en el método IAP. En la primera fase, la deconstrucción, partió de procesos de reconocimiento del contexto, observación participante en las Instituciones y en las aulas, de sensibilización en la temática de la inclusión y de las NEE, así como en un diagnóstico de las prácticas escriturales, apoyados en valoraciones médicas y pedagógicas. En la segunda fase, la reconstrucción, se diseñó y aplicó un conjunto de talleres de pre escritura, escritura y post escritura partiendo de gustos, habilidades, intereses y potencialidades de los jóvenes con parálisis cerebral y dificultades de aprendizaje que benefició el aprendizaje significativo. La tercera fase, validación y evaluación, por medio de registros pedagógicos se valoró la estrategia didáctica aplicada en las etapas anteriores, sus alcances en el aprendizaje significativo de la escritura. En las tres fases y sus diversas estrategias se dio relevancia a pedagogías del afecto en pro de realizar procesos y prácticas de educación inclusiva.

3.3 Población y muestra

Con el propósito de tener una mayor aproximación a la realidad y a los sujetos de estudio, se eligió el ambiente más propicio, cercano y accesible para los investigadores, la ciudad de Popayán y más precisamente la Institución Educativa Julumito de carácter público, ubicada

en el sector rural, que se convirtió en el escenario idóneo para la realización de reflexiones pedagógicas con relación al tema de la educación inclusiva y al reto de construir saber pedagógico desde la propia experiencia investigativa y pedagógica. Al respecto, Arias et al (2016), define población de estudio como “un conjunto de casos definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra que cumple con una serie de criterios predeterminados” (p.201-206).

En ese sentido, la población del proyecto de investigación fue conformada por los grados séptimo A y B de la IE con un total de cuarenta y nueve (49) estudiantes. La muestra para la recolección y el análisis de los datos la conformó un total de cuatro (4) estudiantes que presentan las siguientes condiciones; un alumno (E1) quien posee un diagnóstico médico de “Dificultades en el Aprendizaje no especificada”; un joven (E2), quien no posee un diagnóstico de un especialista, el maestro del área de lengua castellana es quien identifica su dificultad; se caracteriza por ser poco activo en clase, presenta múltiples problemas en la escritura, lectura y comprensión de textos, tiene bajo rendimiento académico, le es difícil adquirir nuevos conocimientos. Un estudiante (E3) con parálisis cerebral, retraso psicomotor según dictámenes médicos; un estudiante (E4) con diagnóstico de Parálisis Cerebral atáxica (diagnóstico clínico).A continuación se mostrará una descripción de la historia clínica de cada uno y la caracterización de E2:

La neuropsicóloga Claudia Patricia Ríos señala que durante la evaluación a E1 se realizaron varias pruebas. Su actitud fue de resistencia, mostro poca confianza en sí mismo, conductas regresivas y de indefensión (sensación de “no puedo”). Sus períodos de atención fueron cortos, presentó susceptibilidad a estímulos ajenos a las pruebas con poca habilidad para discriminar la actividad principal a ejecutar. Habla y se mueve mientras trabaja. En ocasiones la respuesta a los ejercicios era incorrecta o no tenía relación con el tema. El resultado de la valoración es el siguiente: el vocabulario receptivo verbal es superior a la media, el vocabulario comprensivo verbal se encuentra por arriba de la media, su comprensión escrita se encuentra por debajo de la media, presenta dificultades en acentuación, ortografía, puntuación, organización, caligrafía y lenguaje y las área psicomotoras deben ser reforzadas, con lo que se concluye que el paciente presenta

características estipuladas por el DSM V correspondientes a un Trastorno de Aprendizaje al presentar dificultades en el área de lectura, expresión escrita y atención dispersa.

El docente del área de español de la institución señala que a pesar constantemente pide a los padres que E2 sea valorado por un profesional de la salud, debido a su evidente estrabismo y a su bajo rendimiento escolar la historia clínica no ha sido incluida hasta la fecha entre los registros de la institución. El docente caracteriza al estudiante de la siguiente manera: en el ámbito cognoscitivo; realiza con lentitud sus trabajos escolares, algunas veces necesita de asesoría directa porque no puede realizar las actividades solo, requiere que se le repita las instrucciones varias veces, deja incompletos los trabajos escolares, presenta dificultades significativas en la lectura, escritura y en la comprensión de textos, tiene inconvenientes para acceder a nuevos contenidos, no es claro cuando intenta transmitir un mensaje, al redactar un texto libre lo hace con poca claridad; en el campo psicosocial, se relaciona muy poco con sus compañeros y es muy poco expresivo o reservado con sus sentimientos. La madre del menor señala que su nacimiento fue prematuro; su peso no fue el apropiado en el momento del nacimiento; que efectivamente tiene diagnóstico de estrabismo pero que no se le realizó tratamiento alguno; nota que el aprendizaje de su hijo es más lento que el de los niños de su edad, pero no cree que sea necesario una valoración neuropsicológica de su hijo.

En la historia clínica de E3 el pediatra Pinzón, refiere que a causa de la cesárea por sufrimiento fetal agudo, nace a las veintitrés (23) semanas (cinco meses) con el SNC alterado, retraso en el desarrollo psicomotor y hasta la fecha (06 - 03 - 2008) no se encuentra en terapia física. Finalmente es diagnosticado con parálisis cerebral, retraso en el desarrollo psicomotor y severa hipoxia perinatal.

El neuropediatra Alberto Bladimir Zambrano describe el padecimiento de E4 de la siguiente manera: paciente con cuadro neurogenético, presenta limitación motora y rasgos dismórficos asociados. Su diagnóstico es de parálisis cerebral atáxica, epilepsia focal sintomática y déficit cognitivo.

Sampieri, et al (2014), define el concepto de muestra como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectan datos” (p. 173), en este sentido, la muestra permitió la recolección, el análisis de los datos, la descripción, comprensión e interpretación de los

procesos y prácticas del aprendizaje de la escritura en estudiantes en situación de discapacidad a través de un conjunto de talleres realizados con el propósito de fortalecer las dinámicas de inclusión dentro del contexto socioeducativo y más específicamente, contribuir al fortalecimiento de habilidades comunicativas en el proceso de escritura dentro del área de Español y Literatura.

3.4 Técnicas para la recolección de la información

Se entienden por herramientas de recolección de la información aquellos medios que se utilizan a fin de obtener el conocimiento necesario para dar respuesta a la investigación. Estas técnicas representan los pasos a seguir que el investigador dará, por tal razón, la recolección de la información debe estar enfocada en las diferentes características que posee el análisis. Este estudio se centró en utilizar técnicas para recolectar datos de forma directa. A continuación, se presentarán las técnicas que fueron utilizadas para este proyecto investigativo: la observación participante, la historia de vida, la entrevista y los talleres de preescritura, escritura y post-escritura.

La observación participante es un instrumento de recolección de datos que posibilita mirar de manera objetiva el fenómeno a investigar e interactuar con los sujetos y el contexto en el que está inmerso el objeto de estudio.

La historia de vida es un tipo de entrevista abierta, apoyada por otras técnicas que permiten recoger la trayectoria individual de un sujeto, recuperando su experiencia vital y enmarcando ésta en el contexto familiar, social, educativo y cultural. Con ella se pretendió efectuar un breve acercamiento a la anamnesis -conjunto de datos que se recogen en la historia clínica de un paciente con un objetivo diagnóstico- de los estudiantes con P.C y DA así como a informaciones que reporte la familia y la Institución.

Asimismo, se utilizó la entrevista, la cual consiste en un diálogo, en torno a una serie de temas y preguntas semiestructuradas respecto a una temática en específico que involucra al entrevistador (investigador) y al entrevistado directamente; esta técnica se implementó con el fin de escuchar las voces de la comunidad educativa y obtener así la información necesaria, detallada y pertinente para dar respuesta a los objetivos y planteamientos de la investigación.

Los talleres se centraron en las fases de pre-escritura, escritura y post-escritura, para dar respuesta a los propósitos de la presente investigación. La selección de estas técnicas se ajusta al modelo investigativo IAP, a la naturaleza, sentido y propósitos del estudio para generar conciencia sobre temas tan relevantes como la educación inclusiva y la inclusión educativa. Se utiliza las siguientes categorías en que se divide los talleres para los procesos de escritura: Actividades previas a la escritura, actividades de escritura, actividades posteriores a la escritura.

A. Actividades previas

Antes de pedir un escrito a los estudiantes, se requiere hacer un acercamiento sobre el tema para generar nuevas ideas; este es un proceso complejo que relaciona la información o estímulos externos con situaciones de la vida cotidiana que varía de una persona a otra. En el caso de los estudiantes con PC y DA, es necesario explorar los saberes previos, haciendo uso de recursos didácticos como: audios, imágenes, canciones, películas, fotografías, videos, entre otros. Estos recursos facilitan el aprendizaje, permiten la comprensión, incentivan, buscan relacionar el tema con el contexto y principalmente fomentan la reflexión por parte de estudiantes y maestro en pro de una adecuada recolección y organización de las propias ideas. Es pertinente aclarar que para esta población en particular, se requiere una amplia ilustración, mayor apoyo y ejemplificación de los temas, teniendo en cuenta que su ritmo de aprendizaje varía de acuerdo a la limitación que posee.

B. Actividades de escritura

En las actividades correspondientes a la subcategoría de la escritura se desarrolla la puesta en práctica de un conjunto de aspectos y habilidades lexicales, lingüísticas y ortográficas a través de la implementación de talleres realizados a partir de estrategias didácticas tales como el cuento, el texto libre, la anécdota, la autobiografía y el teatro que sirven como pretexto para la construcción de palabras, oraciones y párrafos con cohesión, coherencia, unidad de sentido y progresión temática por medio de la utilización de recursos didácticos como audios, imágenes, canciones, películas, fotografías, videos, orientaciones didácticas en torno a la organización de las ideas de los estudiantes para evitar el uso excesivo de repetición de palabras, la anécdota, las breves afirmaciones, las citas, las preguntas o interrogantes, la analogía, entre otras.

C. Actividades posteriores a la escritura

En la post-escritura se realiza la revisión y evaluación del texto efectuando el cambio de lugar de algunas palabras, la supresión de otras, la eliminación de términos superfluos, la puntuación, la ortografía, el uso de espacios y todo aquello que contribuya a la producción acabada de un texto.

Estas actividades de escritura facilitan implementar una secuencia metodológica como una guía para que los estudiantes recuerden, expresen, organicen y desarrollen sus propias ideas, oraciones, párrafos, textos orales y escritos, articulados a sus experiencias personales, familiares, escolares, individuales y sociales con el objetivo de contribuir al fortalecimiento de la escritura en estudiantes con parálisis cerebral y dificultades en el aprendizaje, a las dinámicas de autonomía, participación y de inclusión en el campo social y educativo.

3.4. Categorías e indicadores

La tabla 2 muestra las categorías, subcategorías e indicadores del modelo teórico-metodológico que se diseñó para el presente proyecto de educación inclusiva.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
POLÍTICAS INTERNACIONALES y NACIONALES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	Normatividad y guías sobre NEE	Conocimiento y manejo de políticas públicas internacionales y nacionales de educación inclusiva. Reporte de información en el SIMAT de los estudiantes con discapacidad del establecimiento educativo.
	Misión y Proyecto Institucional	Correspondencia entre la Misión y Visión Institucionales y los objetivos de la educación inclusiva. El PEI orienta las acciones y decisiones de las NEE.
POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	PIAR	Evidencias sobre la utilización del Plan Individual de Ajustes Razonables.
	Servicio de apoyos pedagógicos	Existencia y utilización de apoyos interdisciplinarios como fonoaudiólogos, trabajadores sociales, psicólogos, modelos lingüísticos, intérpretes de Lengua de Señas Colombiana -LSC, pedagogos, otólogos, y padres de familia. Apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre la calidad y efectividad de los apoyos interdisciplinarios.
PEDAGOGÍA DEL AFECTO	Interacción socio-afectiva	Evidencias de la utilización de estrategias que promuevan la sensibilización e inclusión de los estudiantes con NEE en el entorno educativo.
	Lenguaje afectivo	Estrategias pedagógicas, didácticas y comunicacionales acordes con la utilización del lenguaje afectivo.
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES -NEE-	NEE Permanentes y Transitorias	Existencia de procesos de identificación y diagnóstico de las NEE permanentes y transitorias de los estudiantes.

<p>CATEGORÍA APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</p>		<p>Aprendizaje a través de la relación de previos y nuevos conocimientos. Enseñanza desde las habilidades y potencialidades del estudiante. Aprender por iniciativa propia. Capacidad para resolver problemas. Promover el desarrollo de las inteligencias múltiples.</p>
<p>PROCESOS DE ESCRITURA</p>	<p>Pre-escritura</p>	<p>Estrategias didácticas que posibiliten la exploración de saberes previos de los estudiantes con NEE en la escritura. Identificación de debilidades y potencialidades de los estudiantes con NEE referidas a la escritura. Comprende y produce palabras e ideas básicas sobre variedad de textos.</p>
	<p>Escritura</p>	<p>Escribe palabras sin alterar su estructura y función. Escribe frases y oraciones sencillas con cohesión y coherencia. Realiza sencillas descripciones a partir de anécdotas, objetos, imágenes, eventos, entre otros. Busca y anexa imágenes a su escrito para expresar ideas y sentimientos. Realiza dibujos expresando ideas y sentimientos. Revisión de posibles errores ortográficos, estructurales y funcionales de los escritos. Escribe párrafos con una básica progresión temática. Escribe sencillos guiones de base para representaciones teatrales. Escribe párrafos con unidad de sentido y progresión temática. Escribe textos a partir de experiencias personales, familiares, escolares. Relaciona conceptos nuevos con otros ya conocidos. Compone textos con diferentes soportes comunicacionales (orales, visuales, auditivos, audiovisuales).</p>
	<p>Post-Escritura</p>	<p>Post- revisión de posibles errores ortográficos, estructurales y funcionales de los escritos. Corrección y reelaboración de textos producidos por el estudiante. Socialización de textos escritos con sus compañeros, docentes, familiares, entre otros.</p>

Tabla No. 2

CAPÍTULO IV

LA HORA DORADA

“En el colegio donde estoy haciendo la práctica hay muchos niños con discapacidad” (G.T) – fue la frase de un compañero que buscaba asesoría en el seminario de inclusión. Su experiencia, despertó nuestro interés por realizar la investigación en la Institución Educativa Julumito. Se realizó una entrevista a los directivos de la Institución, quienes teniendo en cuenta las políticas de inclusión, nos informaron que el plantel permite el ingreso de estudiantes de poblaciones vulnerables al igual que a niños y jóvenes con NEE que posteriormente, son registrados en el SIMAT; sin embargo, dentro del PEI aún no se establecen principios, valores, objetivos o metas entorno a alcanzar una inclusión educativa ni una educación inclusiva.

Aunque, los directivos afirman que al principio del año 2019 hubo inconvenientes en la contratación del docente de apoyo designado por la alcaldía de Popayán, no cuentan con profesionales de salud para brindar una educación integral, por esta razón en el colegio no existe una ruta de atención a niños y jóvenes con discapacidades o dificultades en el aprendizaje. A través del artículo 20 del manual de convivencia se señala que: “los padres de familia o acudientes, tendrán la responsabilidad de brindar apoyo estratégico al proceso de atención y si es posible de seguir apoyando de manera extra curricular con otras acciones propuestas por instituciones especializadas”. Esta práctica está lejos de la realidad, puesto que algunos padres no asisten a reuniones realizadas para informar sobre el progreso escolar de sus hijos, no guían a los niños con los trabajos escolares, no aportan las actualizaciones pertinentes en la historia clínica, en cuanto a las instrucciones y capacitaciones, los docentes afirmaron no tener conocimiento para diseñar una ruta de atención que garantice la educación para los estudiantes con NEE y sus padres o cuidadores.

Además, no cuentan con una caracterización pedagógica ni con un Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR- debido a que el docente de apoyo designado para la institución inicia sus labores entre los primeros meses del año 2020 al igual que las capacitaciones que el estado brinda al personal docente. Los diagnósticos clínicos que posee el plantel

educativo son muy antiguos lo que obstaculizó el proceso de selección de la población para el presente proyecto. La NEE que se deseaba abordar (dificultades del aprendizaje) es una condición transitoria y la mayoría de estudiantes que figuraban en las historias clínicas ya habían superado sus dificultades, sin embargo el docente del área de Español sugirió trabajar con dos (2) jóvenes que presentan Parálisis Cerebral -P.C-, un (1) estudiante que tenía múltiples problemas para realizar las actividades en el aula de clase y un (1) alumno quien posee un diagnóstico de una dificultad del aprendizaje no especificada, obteniendo de esta manera un total de cuatro (4) participantes y dos (2) NEE; parálisis cerebral y dificultades del aprendizaje.

Booth y Ainscow (2000) en Índice de Inclusión, hablan sobre las limitaciones presentes en el medio y mencionan al respecto que:

Quando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (p. 44).

Una vez encontrada la población para el proyecto de investigación, se preguntó al docente del área de español sobre las potencialidades y dificultades que veía en los estudiantes y las estrategias que puso en práctica para incluirlos al aula de clase, él comentó que E1 tenía problemas para concentrarse en clase, pocas veces entregaba completos los trabajos, no le gustaba participar, tenía múltiples dificultades en la lectura y escritura e interrumpía clase continuamente. Señaló que E2 era un joven tímido, con dificultades en la lectura, escritura y que necesita de asesoría constante para terminar las actividades.

Aseguró que E3 a pesar de tener buena actitud, su ritmo de aprendizaje era más lento que el de los demás, había que repetirle varias veces una explicación, tenía pocos amigos, su rendimiento académico era muy bajo y su letra era inteligible al igual que su escritura, a pesar de las dificultades de los estudiantes, no se refirió al diseño de alguna estrategia de enseñanza pensada para contribuir a un mejor desempeño de los tres alumnos, pese a que la

UNESCO (1990) señala que “para estar en condiciones de programar el plan de estudios con arreglo a las necesidades infantiles cambiantes, los maestros tienen que evaluar repetidamente los progresos del niño y su modo de aprendizaje, a fin de ajustar sus esfuerzos educativos a los cambios de intereses, capacidades y estilo de aprendizaje del niño”.(p.19)

En el caso de E4 la institución educativa permitió que asistiera al aula en compañía de la madre de familia debido a que por su condición de discapacidad le es difícil hacer algunas actividades básicas como abrir el bolso, comer, ir al baño, hablar y escribir. La estrategia didáctica usada por el docente se basaba en pedirle a la acompañante que copiara la clase en el cuaderno para que en casa la joven transcribiera la información, sin embargo, se evidenció que dentro de esta práctica no se tuvo en cuenta las necesidades, habilidades y gustos de la estudiante, había carencia de métodos para el seguimiento del progreso escolar, no favorecía los procesos y prácticas de educación inclusiva, ni contribuyó al aprendizaje de la lectura o la escritura, aun siendo la comunicación una gran necesidad en la vida diaria de la estudiante y no se le alentaba a aprender por sí misma aunque tuviera la capacidad de hacerlo.

Para dar inicio al proyecto, se concertó una reunión con los padres de familia y pedir su autorización e indagar sobre el entorno familiar de los alumnos: según la madre de familia, E2 nació prematuramente, con bajo peso y estrabismo, sumado a esto los especialistas no daban un buen diagnóstico sobre su desarrollo cognitivo, sin embargo, no se reportó a la institución la historia clínica del joven. De E4 se conoció que en los primeros meses de vida se presentó un retraso en el desarrollo de las habilidades motoras, babeo excesivo, no decía nada de forma inteligible, diálogo inexistente, se le dificultaba agarrar objetos, tiene problemas con el movimiento de la pierna izquierda, el brazo derecho y los dedos de las manos y no caminó hasta los cinco años de edad. Además, dentro de su familia se tenían prácticas dañinas para la joven al ser la madre quien realizaba por ella actividades básicas como comer, comunicarse o cepillarse, este hecho afecta el aprendizaje de hábitos de autonomía personal, haciéndole creer al niño que no es capaz de valerse por sí mismo, creando de esta manera una gran dependencia de los padres o cuidadores.

Los padres de E3 no estuvieron presentes. La coordinadora de la institución comentó al respecto que la madre trataba de protegerlo de las burlas y maltrato por parte de sus compañeros, por lo que le prohibía interactuar, realizar trabajos en grupo, recibir visitas de amigos y amenazaba constantemente con retirarlo del plantel educativo si su rendimiento académico era bajo. Ante tal situación, se decidió hacer una entrevista a la familia del estudiante para conocer de cerca el caso, pero la madre se negó, solo se limitó a firmar el consentimiento informado para que su hijo hiciera parte del proyecto; ante esta situación la UNESCO (1990) refiere que debido al profundo amor que siente el padre o cuidador, éste busca proteger al niño de los peligros, burlas y rechazo de las que puede ser víctima, restringiendo su interacción con sus pares, lo que hace sentir al niño diferente y excluido de los círculos sociales. El sentirse aislado de sus compañeros hizo que E3 creara un vínculo afectivo con su bicicleta, esto se ve reflejado en los textos libres que presentó. Por su parte no se obtuvo respuesta de los familiares de E1 ni información sobre su entorno familiar.

En un primer acercamiento con los jóvenes se hizo la presentación del proyecto de investigación, se realizaron actividades lúdicas con el objetivo de conocer los gustos, intereses, potencialidades y dificultades, por último se aplicó el taller diagnóstico denominado saberes (ver anexo1), para identificar las fortalezas, debilidades, conocimiento y habilidades en el proceso escritor de los estudiantes, la actividad estuvo conformada por 4 puntos, que implicaban: leer, interpretar, responder preguntas literales, ordenar las viñetas de una historieta, crear diálogos del comic y por último, crear un texto libre. Los resultados de la prueba fueron los siguientes:

E1 pidió múltiples explicaciones durante la prueba para comprender las instrucciones de cada punto del taller, se le noto distraído en algunas ocasiones, le tomó mucho tiempo responder las preguntas y entenderlas. En el desarrollo del segundo punto se evidenció que sus respuestas eran cortas pero acertadas, su letra es legible, escribe oraciones sencillas coherentes; en cuanto a la creación del texto libre expresó que no le gusta escribir, no tenía idea alguna sobre qué escribir ni cómo empezar y le tomó mucho más tiempo terminar el texto en comparación a sus compañeros; presentó un escrito de quince (15) renglones en el que se evidencia que tiene una escritura oracional, hay repetencia de palabras (7 veces lobo y 4 banano), no usa signos de puntuación, comete varios errores de ortografía, la forma de

la vocal “o” y la vocal “u” es muy similar o en algunos casos no se diferencian en palabras cortas como: un (on), unos (onos), cuantos (coantos), su (so), muy (moi), cuando (coando), buscar (boscar), pudiera (podiera), fue (foe) y curó (coro).

Realiza una fragmentación indebida de algunas palabras: conoció (co no ci o), día (d i a), acabó (a cabo), comerse (comer se), inmediato (inme diato) y entonces (en e ton es). Se observa el uso de metaplasmos como: la epéntesis al adicionar la vocal “e” en medio de la palabra entonces (en e ton es), síncope al haber pérdida de las letras “n” y “a” en medio del término bananos (banos), una aféresis al escribir lego por llegó y la unión de los vocablos “al” y “que” (alque).

E2 comprendió rápidamente las instrucciones de la prueba, demostró gran confianza en sí mismo, acabó rápidamente, sus respuestas son cortas y acertadas, no tuvo problema en ordenar las viñetas del segundo punto, el escrito en cada bocadillo es creativo, se ajusta a cada imagen aunque se encuentran algunos errores ortográficos comunes. En el cuarto punto de la actividad demuestra gran creatividad; el escrito es legible; no usa signos de puntuación; no hay manejo de párrafos; existe un excesivo uso de la conjunción “y” (se repite catorce veces en el texto); se evidencia una escasez de vocabulario; mezcla letras mayúsculas entre minúsculas al principio de la palabra, regularmente cuando estas empiezan por “p” o “f” como: por (Por), puede (Puede), fueron (Fueron); además combina la “J” en medio de la palabra dijo (diJo); hace una segmentación errónea de algunas palabras: está (es ta), encontró (encontr o), conocieron (conosier on); se hallaron metaplasmos de síncope, *coriendo* en vez de corriendo y metátesis sencilla, *incontró* por encontró; la unión del monosílabo le con la palabra dijo (LediJo) y; la sustitución de la vocal “e” por “u” se por su (...”y su Fueron...”).

E3 demostró una buena actitud durante la prueba, afirmó que le gusta escribir aunque no le gusta el área de español; realizó todos los puntos y enumeró de forma correcta las viñetas del segundo punto, sin embargo, el diálogo que creó en los bocadillos no tiene sentido y no concuerda con las imágenes; la postura del cuerpo era inadecuada (recargó la cabeza en el escritorio y situó el taller en sus piernas); requirió que se le repitieran las instrucciones más de cinco veces; una de las respuestas del primer punto es errada (respuesta de E3: la muerte se sorprende porque está huyendo); no hay un buen manejo del espacio entre letras de un

mismo término ni entre palabras; su escritura es irregular en la dimensión, es decir, la altura de las letras varía a lo largo del escrito; no hay una buena caligrafía y combina escritura cursiva e imprenta.

En el análisis del texto creado por E3 se evidencian dificultades en la composición escrita: el no uso de signos de puntuación, su escritura es oracional, no hay manejo de párrafos, mezcla de letras mayúsculas entre minúsculas, especialmente en el uso de la vocal “e”, ejemplo: el (El), se (sE), quería (quEria), azulejo (azuLEjo), comieron (comiEron); y en algunos términos que contienen la letra “t”: lagartito (LagarTiTo), castillo (casTillo). Además, hay una fragmentación indebida de algunas palabras: el (E l), Carlos (car los); una monosílabos con otras palabras: La ballena (laballena); se comieron (secomieron); se encontraron dos palabras con unión / fragmentación: se quiere (s Eq ui ErE); dos metaplasmos: un epéntesis, azulejo (azullejo) y un apócope, el (E); inversión de los términos “fin” y “lagartito”, quedó fue un lagartito... fin (quedo fue un fin lagartito); y presenta una gran dificultad para escribir sobre el renglón, su escritura tiende hacia abajo.

La madre de familia señala que E4 puede transcribir textos cortos, pero aún no adquiere el lenguaje escrito, se le dificulta agarrar objetos, no posee la habilidad del habla y no tiene conocimiento de la lengua de señas colombiana; se comunica por medio de señas naturales poco entendibles, por esta razón no se aplica la misma prueba, en cambio se pide a E4 describir a una persona cercana. Durante la actividad la joven se observa nerviosa, pensativa y frustrada al no poder comunicar con facilidad sus dudas.

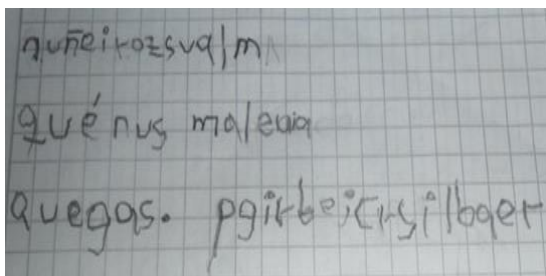


Imagen 3. Taller diagnóstico E4. Fuente: propia

En el análisis se encuentra un escrito conformado por el nombre completo de E4; se halla una inversión de dos letras (curz por cruz). El cuerpo del trabajo se compone de tres renglones entre los cuales se distingue la

palabra “que” y “quegas” de la que se infiere que trató de escribir la palabra quejas, el resto es una combinación de letras a las que no se encuentra sentido, con lo que se concluye que sabe algunas letras del abecedario, pero aún no logra formar palabras. Presenta dificultades para agarrar el lápiz, ejerciendo demasiada presión en este, el trazado oscilante e irregular de las letras ofrece un aspecto tembloroso.

Como segundo punto, se propone un taller de teatro “El silencio, el ruido más fuerte” (ver anexo 2) este tiene como propósito observar en E4 la capacidad de seguir instrucciones, su respuesta ante el estímulo, las dificultades para mover el cuerpo, el nivel de atención y la rapidez de respuesta. Durante la actividad escucha con atención y la entiende; responde a las situaciones que se plantean con inseguridad y su tiempo de reacción es lento, pero al tener el ejemplo de sus compañeros logra realizarla; los movimientos de su cuerpo son limitados en dedos, brazos, pies y rodillas, pero corre y camina sin ninguna herramienta de apoyo y su representación teatral es acorde a la problemática que se expone.

Los jóvenes demuestran habilidades notables en el escrito y aunque cometieron varios errores en la composición del texto, se entendió la idea principal del mismo. En términos generales presentan dificultades propias de su nivel de escolaridad como los errores ortográficos, la escasez de vocabulario, la carencia de signos de puntuación y las tildes; sin embargo, se identifican características en la composición de cada uno de los textos que entran en la clasificación de las dificultades del aprendizaje y fueron materia de estudio del presente proyecto de inclusión.

Una vez analizados los talleres diagnósticos, era necesario diseñar una estrategia didáctica, flexible, con la que se pudiera abordar las necesidades de cada uno sin generar exclusión; que permitiera motivar y fortalecer el proceso de escritura mediante una amplia explicación de los temas para lograr una mejor comprensión, abarcando temas de interés; que dieran paso a la reflexión desde las vivencias de los alumnos sobre el reconocimiento de sí mismo y del otro, con el objetivo de promover el respeto, la tolerancia, la sana convivencia y la aceptación de personas en situación de discapacidad, para ello se tuvo en cuenta la pedagogía Freinet, la cual convierte al estudiante en un ser activo dentro de la clase capaz de aprender a través de la experiencia y el entorno, generando de esta manera continuos procesos de discusión tanto grupales como individuales, los cuales generan un aprendizaje significativo.

El cuento, la poesía, el comic parecían buenas opciones para trabajar en clase, sin embargo, se quería evitar talleres monótonos, dedicados a fortalecer el proceso escritural. Había que encontrar un pretexto para llegar a la escritura, sólo hizo falta observar el entorno para darse cuenta que el mundo actual, gracias a las nuevas tecnologías como el internet, las

redes sociales y los medios de comunicación de masas, está inmerso en una hipervisualidad donde el cerebro es estimulado frecuentemente por imágenes que tienen la intención de captar la atención.

Según Martínez (2011) una fotografía es tomada desde el entorno, en ella están implicados gustos, intereses, curiosidad, recuerdos, sentimientos, permitiendo la adquisición de conocimiento desde la experiencia personal; está cargada de la identidad, creatividad y saberes culturales del fotógrafo. A su vez, esta imagen, tiene el poder de impactar, transmitir emociones o descubrir costumbres culturales similares. El ejercicio de reproducir la realidad a través de la cámara y ser espectador de otras representaciones, permite al sujeto explorar el medio en que vive, reconocerse y reconocer al otro.

Es así como la fotografía se transformó en la excusa para evocar recuerdos, emociones e ideas; el propósito era llegar a la reflexión y dar herramientas para que el estudiante se enfrentara a la hoja en blanco y el texto libre; se convirtió en la técnica que permitió expresar por escrito ideas, recuerdos y sentimientos de forma espontánea. Fueron escogidos cuatro temas para el desarrollo de los talleres: los recuerdos de la infancia, los sentimientos, la familia y el colegio, estos se subdividieron teniendo en cuenta las tres categorías de escritura; la pre escritura, donde se presentaba cada tema con una amplia explicación a partir de videos, canciones o cortometrajes, con el propósito de generar una reflexión al respecto, se indagaba sobre los saberes previos, alentando al estudiante a aprender por sí mismo y en la que los participantes capturaban las imágenes de acuerdo a su experiencia personal; la escritura, proceso en el que cada uno creaba un texto libre; y la post escritura, el momento en que todos presentaban la foto y su escrito, se opinaba en grupo sobre la estructura, la claridad con la que se expresaban las ideas y cómo el autor podría mejorar la escritura, luego, de manera individual se corregían los errores, dando pautas para lograr un fortalecimiento del proceso escritural o proponiendo ejercicios según la necesidad de cada estudiante.

Las anteriores categorías, nos permitieron crear condiciones para que los jóvenes se preguntaran sobre su entorno, dar herramientas para que cada uno se enfrentara a la escritura, construyeran saberes a través de la discusión de los temas y ser evaluadores de los trabajos de sus compañeros.

En el caso de E4 fue necesario hacer una adaptación de la estrategia de acuerdo a sus necesidades. La joven hizo parte las categorías de pre escritura y post escritura de igual manera que lo hacían sus compañeros para evitar que se sintiera excluida del grupo, fue una integrante activa en la clase, para asegurar su participación se le hacían preguntas con respuesta afirmativa o negativa sobre el tema visto. En la categoría escritura se descartó la enseñanza de la escritura desde el método alfabético para evitar dificultades en la comprensión de la lectura, porque aprender por este medio demanda mucho tiempo, además la joven tiene dificultades para memorizar, por lo que se hizo necesario trabajar con conceptos presentes su entorno y relacionarlos con objetos o imágenes conocidas por ella, por esta razón en cada clase de escritura se realizaba el estudio y la comprensión de términos conocidos (los colores y los saludos) Seguidamente, se descomponía cada palabra en sílabas, letras y sonidos con el propósito de que identificara el morfema con el fonema correspondiente. También se usó “voz a texto- texto a voz”, aplicación diseñada por Jesús Rojo, una tecnología de asistencia que lee oraciones en voz alta, esta herramienta fue empleada como un sistema de comunicación alternativa y para motivar a la estudiante a leer y escribir.



Imagen 4. Estudiantes reflexionando. Fuente: propia

A continuación se muestra el análisis de cada uno de los talleres realizados durante el proyecto: El tema del T2 fue la infancia (ver anexo3). El objetivo de la categoría pre-escritura fue compartir experiencias, recuerdos y lograr la reflexión conjunta sobre la infancia a partir del poema “¿te acordás?” del autor Mario Pergolini y la

canción “la niñez vive en mi” del programa de cero a siempre del Instituto Colombiano de Bienestar familiar.

Los jóvenes escucharon con atención el poema tres veces, mencionaron lo que más llamó su atención. Acto seguido escucharon la canción ya mencionada, establecieron que hay una conexión con el poema, ya que el tema central de esta es la infancia, los juegos y ser libre. Compartieron algunos recuerdos de su niñez: “me acuerdo cuando iba con mis primos a jugar a la guerra de guayabas” (E2), “a mí me gustaba jugar a las carreras en mi cicla” (E3) a excepción de E1 quien se percibió ansioso, distraído y se negó a compartir sus recuerdos u opiniones.

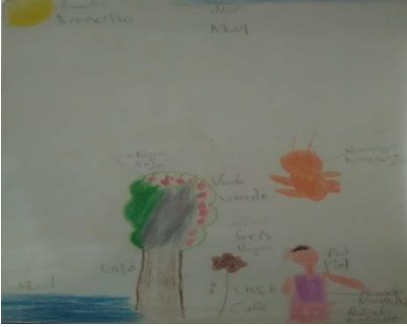


Imagen 5. dibujo de E4. Fuente:propia

E4 escuchó con atención los textos presentados y las anécdotas de sus compañeros, al final se le hicieron preguntas con respuestas afirmativas o negativas para facilitar la comunicación ¿te gustó el poema que escuchaste? (afirmó con la cabeza), ¿jugabas con tus amigos o familiares en tu niñez? (movimiento de negación), ¿tienes buenos recuerdos de aquella época? (movimiento afirmativo). Posteriormente se lee el cuento titulado “los colores” de la autora Nunila López, en medio de la lectura se le pide que observe las imágenes para así lograr la asociación entre la grafía, el color y la fonética, además se le pidió que realizara un dibujo de su preferencia.

En la última actividad los estudiantes conformaron parejas y cada uno tomó una foto que representaba para ellos su infancia. Los jóvenes realizaron el ejercicio rápidamente. Al final expresaron que el tiempo de ese tipo de clases se debía prolongar ya que se divertían y les permitía tener más ideas para escribir.

Para dar inicio a la primer clase de escritura se dieron algunas pautas para mejorar la producción textual: organizar las ideas en párrafos, evitar la repetición de palabras, no mezclar letras mayúsculas en medio de una palabra que lleva minúsculas, se dieron consejos a E3 para lograr una grafía legible y sobre el renglón y por último se dejaron anotadas las indicaciones en el tablero con el propósito de que estuvieran a la vista de cada uno. Se hizo un recuento del tema visto en el ejercicio de pre escritura, se pidió a los estudiantes que observaran de nuevo la fotografía que tomaron y la usaran como fuente de inspiración para crear un texto libre.

Durante el ejercicio E1 estuvo ansioso, distraído, tuvo dificultades para empezar, por lo que se le dio más tiempo para terminar la actividad, salir del salón un momento para tomar agua, estos ejercicios permiten al joven tranquilizarse y superar la presión que sentía al saber que su escrito iba a ser leído por alguien más. En la composición escrita hubo algunas mejoras en: la coherencia; la presencia de un título; disminución en el uso de metaplasmos; y algunas dificultades que persisten como: la fragmentación de palabras, propuesta (p ropues ta), necesito (nece sito); la confusión de la vocal “u” con la “o”, que (qoe), un (on),

mucho (mocho) futbol (fotobol), término en el que también existe una epéntesis al agregar una “o” en medio; la omisión de artículos, como por ejemplo: “erese una vez en lejano pueblo”; y aun no emplea signos de puntuación. E2 escuchó con atención la clase, participó, se le vio muy concentrado, en cuanto a la escritura hay avance en la estructura el manejo de párrafos, el uso de signos de puntuación, hay una reducción del uso excesivo de palabras, el empleo de un título, una mejor cohesión y coherencia. Entre las problemáticas se encuentra: la omisión de algunas preposiciones y artículos, dificultades de lateralidad al confundir la “d” con la “b”, la unión de dos palabras como: otra vez (otravez) y en algunos casos la grafía de la “p” se confunde con la “D” mayúscula.

A pesar de que E3 estuvo atento a las recomendaciones, mantuvo una buena actitud y se concentró en su ejercicio, le costó trabajo entender algunos aspectos de la explicación anterior. Al iniciar a escribir adoptó una postura inadecuada, lo que causó que las letras tuvieran una apariencia temblorosa y desordenada con espacio irregular entre palabras, fue necesario sugerirle que tomara una posición más erguida que le permitiera una mejor escritura y explicarle como escribir sobre el renglón mediante metáforas. Presentó un poema de cinco (5) versos en el que se pueden resaltar los siguientes puntos; uso de la anáfora, describe lo que su bicicleta representa para él, coloca puntos al final de cada estrofa, el texto es legible; y logró una escritura sobre el renglón. Entre las dificultades que aún no logra superar se encuentran; la mezcla de letras mayúsculas entre minúsculas como: cuando (cuanDo), muchos (MucHos), días (Dias), como (coMo), foto (Foto); la fragmentación de palabras, para mí (par ami), años (año s), por montar (por Mo n tar).

E4 terminó el ejercicio que comenzó en la anterior categoría. Esta actividad consistió en señalar cada uno de los colores en su dibujo y en la transcripción de los mismos con el objetivo de que se familiarizara con las grafías de cada uno terminado el primer punto se le mostraron fichas que contenían el nombre de algunos colores, su forma silábica y algunos objetos que los contenían. La estudiante tuvo múltiples dificultades cuando se pidió que escribiera los nombres que recordaba, esto se debe a la reciente familiarización con la grafía de aquellas palabras, sin embargo se aprovechó la dificultad para asociar los fonemas con los grafemas de las letras y luego con las sílabas que componen los vocablos mediante metáforas.



Imagen 6. Socialización de los trabajos. Fuente: propia

El ejercicio de post-escritura se basó en escuchar la lectura de los escritos, valorar el trabajo de los compañeros y exponer la fotografía. Para E1 fue difícil realizar el ejercicio, en varias ocasiones estuvo distraído, se burló de los errores de sus compañeros, y manifestó que no entendía los textos, se negó a

leer su escrito, manifestando que le daba vergüenza compartirlo con sus compañeros, se notaba inseguro y ansioso. Frente a las recomendaciones que se le hicieron en la actividad de asesoría se limitó a responder “sí señora”, dijo no tener ninguna duda ante las sugerencias que se le hicieron y no hizo contacto visual; fijo su mirada en el suelo y en algunos momentos en el escrito.

E2 escuchó con atención la lectura que realizaban los estudiantes, dio sugerencias para mejorar el escrito, se observó confiado y con propiedad al momento de leer, tuvo dificultades al querer expresar lo que la fotografía representaba para él. Durante la asesoría entendió fácilmente las sugerencias que se le dieron y se notó motivado. E3 fue voluntario para compartir su trabajo, mantuvo la actitud positiva ante la mala actitud o los comentarios de uno de sus compañeros, en ocasiones le fue difícil entender su propia letra, su explicación de la fotografía fue muy acertada, hizo sugerencias y escuchó los escritos de los demás. En la asesoría estuvo atento a los consejos, realizó preguntas y se emocionó ante los comentarios positivos en la realización del escrito. Socializar el texto libre es una forma de compartir los resultados de sus propias experiencias; por otro lado, favorecen el perfeccionamiento de la lectoescritura, el alumno practica la lectura, la entonación de la voz y fortalece sus habilidades de comunicación, además da paso a un aprendizaje colaborativo y se hace una retroalimentación de los saberes de forma grupal.

A pesar de que E4 hizo un ejercicio diferente en la fase de escritura escuchó el trabajo de los demás estudiantes y se le preguntó si le eran agradables los textos de sus compañeros. En la siguiente fase se revisó el ejercicio realizado con anterioridad; no cometió errores en la transcripción de los colores señalados en el dibujo; en el análisis de la escritura de los colores se evidencia su progreso al poder hacer la grafía del color negro aunque en un

primer intento confundió la letra “ñ” con la “n”. Con este ejercicio se confirma que mediante las actividades de transcripción que le encargaba el docente de español la joven aprendió la grafía de las letras, pero no asociaba el fonema con su forma escrita.

En el T3, titulado *La isla de los sentimientos*, se preguntó a los estudiantes sobre qué son los sentimientos y se reprodujo el audio cuento los sentimientos jugando al escondite con el propósito ilustrar el tema, lograr la reflexión por parte de los estudiantes desde sus experiencias y promover los valores del respeto, tolerancia y amor hacia los demás. Una de las preguntas centrales de este ejercicio fue ¿cómo me siento en mi casa, con mi familia y en el colegio? Para dar respuesta a esta pregunta se propuso realizar una fotografía o pintura que representara las emociones de cada uno. Durante la reflexión, E1 no participó, expresó que sabía que son los sentimientos, pero no dio respuesta al preguntarle sobre el audio cuento, mantuvo una actitud negativa y en repetidas ocasiones se burló de la opinión de sus compañeros. En la segunda actividad, el estudiante se vio interesado y realizó su pintura sin ningún contratiempo.



La actividad de escritura se realizó con el fin de identificar las dificultades que persisten en los estudiantes frente a aspectos en la construcción de palabras, oraciones y párrafos. Para dar inicio se pidió a los jóvenes recordar la reflexión grupal realizada respecto al tema, visualizar el dibujo, pintura o fotografía que realizó, tener en cuenta las pautas y recomendaciones para escribir que se estudiaron en el ejercicio de post escritura anterior, crear un texto en el que exprese sus sentimientos con respecto al colegio, su familia y amigos y por último poner un título.

E1 se negó a realizar la actividad, señalando que no le gustó el tema presentado, a partir de este ejercicio se empieza a descubrir en el alumno una dificultad para reconocer y hablar sobre lo que siente, junto con otros aspectos, se lee que en su contexto familiar se le han inculcado ciertos imaginarios culturales (los hombres no lloran. Los hombres no usan nada rosado) En este caso no es recomendable presionar al joven para que produzca el escrito,

sino dejar que escuche la exposición y el ejemplo de sus pares con el propósito de que se pregunte, reflexione frente a este tema

E2 entendió rápidamente la actividad que se propuso y no tuvo problema alguno para expresar sus sentimientos. Al analizar el texto se ven mejoras en: la construcción de párrafos; diferencia la letra “d” de la “b” y se entiende la idea central del texto, sin embargo persiste el uso de la escritura oracional; la repetición de términos; la mezcla de la P mayúscula entre letras minúsculas; en ocasiones se presenta una pérdida del asta descendente en las letras “P” y “q”, esto causa que la “p” se confunda con una D y la “q” con la letra a (Dorque en lugar de porque) (auiero por quiero); y se encontró el apócope y unión de los términos: que a veces (quezes)

A pesar de que ya se habían realizado varios ejercicios de escritura, se necesitó de muchas explicaciones para que E3 entendiera la dinámica del trabajo, el joven realizó varios intentos que desechó porque según él no expresaba sus sentimientos de forma correcta o cometía errores que por iniciativa propia quería corregir. En el análisis se encuentran algunas dificultades en el proceso escritural como: la mezcla de letras mayúsculas entre minúsculas es frecuente cuando escribe palabras que contengan la letra “e”, “d” o “m”: esa (Esa) representa (rEpresenta) de (DE) adelante (aDelante) padres (padres) dice (Dice) cuando (cuanDo) estudie (estuDie) mamá (MaMa) mi (Mi) llama; repetición excesiva de palabras; y hay escritura oracional, no obstante es evidente el avance frente a; la escritura sobre el reglón, en donde solo las letras que ocupan los últimos espacios en el reglón tienden hacia abajo; la legibilidad, hay un mejor uso del espacio entre letras y palabras, además a lo largo de la actividad el estudiante adoptó una mejor postura a lo largo de la clase.



El ejercicio para E4 consistió en los siguientes puntos: en primera instancia se diseñaron fichas con el nombre de algunos colores que se repasaron en anteriores actividades, el paso a seguir fue entregar este material a E4 e indicarle que debía poner las fichas en objetos que correspondieran

Imagen 8. Reconocimiento de los colores. Fuente: propia

con el color que aparece en estas. Este ejercicio tuvo como propósito comprobar si la joven podía reconocer la grafía de los colores e identificarlo en elementos a su alrededor. En una segunda actividad se trabajó con la aplicación “voz a texto - texto a voz” para enseñarle el uso de esta, incentivar el aprendizaje de la escritura y como una forma de comunicación alternativo.

En la última categoría, los estudiantes presentaron su pintura y expresaron lo que significaba por medio del texto que crearon. E1 solo dio a conocer su pintura, seguidamente expresó que no tenía nada que escribir al respecto pero se mostró más respetuoso en el momento de exposición de los demás. E2 presentó un dibujo con un mensaje alusivo al amor e hizo la lectura de su escrito sin ninguna dificultad, al final fue el escrito preferido de la mayoría de sus compañeros. En el ejercicio de asesoría directa se le felicitó por su trabajo y se recomendaron algunos ejercicios para mejorar algunos aspectos relacionados con la grafía.

E3 escuchó y valoró el trabajo de sus compañeros con respeto. Presentó una pintura con la frase: “después de chillar estoy feliz” misma frase que fue el título de su primer escrito; su segundo texto está compuesto por dos (2) oraciones que al juntarlas no tienen cohesión y por un párrafo en el que expresa como se siente cuando llega con buenas notas a su casa; le fue más fácil comprender su letra a la hora de leer; se le felicitó por su avance en la escritura y entendió más rápido que en talleres anteriores las indicaciones que se le dieron en el último ejercicio. E4 dio a entender que le gustaban los textos de sus compañeros y presentó una fotografía en la que había señalado los colores que aprendió en la anterior categoría con ayuda de la madre de familia.

Amor y control, es el nombre de T4 en donde se presentó el corto animado “Alike” de la fiesta, producciones, con el objetivo de introducir el tercer tema, la familia, seguidamente se reprodujo la canción “amor y control” del artista Ruben Blades y se preguntó a los estudiantes la relación que encontraban entre el video y el audio. E2 comentó que se trataba sobre los errores que cometen algunos padres, E3 afirmó que todavía se estaba hablando de los sentimientos, por esa razón los personajes del video cambian de color, E1 dijo no haber entendido nada y pidió que se reprodujera todo de nuevo, al observar por segunda vez el material, se refirió a que “cuando las personas crecen los obligan a hacer cosas que no

quieren como ir al colegio”. A E4 reprodujo la parte de la canción que más le gustó; se anotó en el tablero lo que dijeron los demás estudiantes, se leyó cada una para que señalara la repuesta con la que estuviese de acuerdo. Aquellas opiniones se tomaron en cuenta para explicar los problemas y las normas que existen dentro del núcleo familiar, lo que permitió preguntarse ¿Cómo me siento en mi hogar? Para dar respuesta se propuso tomar una fotografía, hacer un dibujo o una pintura que representara a la familia.

En el nivel de escritura, se dejó a disposición de los jóvenes las pinturas o dibujos que realizaron en la clase anterior para que basados en ellos realizaran su texto libre, además se consignó en el tablero la pauta que para realizar un buen escrito. E1 participó al inicio de la clase, se le vio más concentrado durante el ejercicio aunque le costó un poco iniciar. Presentó un escrito un poco más largo que los anteriores, conformado por dos párrafos en el que por primera vez habla sobre sus sentimientos, expresa el apego emocional hacía su núcleo familiar y lo difícil que es para él separarse de ella con frases como “me siento alejado de mi familia”, “el colegio me hace sentir triste porque siento que estoy desprotegido”. Durante el análisis del texto se encuentra que no hay un título para el escrito; realiza una buena construcción de párrafos; mejora la cohesión y la coherencia, aunque hacía al final existen ideas redundantes; repite varias veces la palabra porque; se evidencian dificultades con el uso del espacio, en ocasiones las palabras están muy separadas de otras o une dos vocablos: o no por “ono”.

E2 relató la convivencia, las costumbres, el trabajo en comunidad dentro de su cultura y resalta lo importante que es el respeto dentro de esta. Presentó un escrito conformado por cuatro (4) párrafos en el que se evidencia: no hay mezcla de letras mayúsculas entre minúsculas y la primera letra después de un punto es mayúscula; la dimensión de la letra es irregular, el tamaño cambia de un párrafo a otro; persiste la pérdida del asta descendente en las letras “P” y “q”, esto causa que la “p” se confunda con una D y la “q” con la letra a y aún se encuentra unión de términos a veces por “avezes”. A E3 se le vio motivado, tardó un poco más que sus compañeros en acabar, adoptó una buena postura durante el ejercicio y se le explicó de nuevo el porqué de una escritura sobre el reglón mediante la metáfora de la

carrilera⁴. Dentro de las mejoras en la escritura está; no hay metaplasmos; el uso correcto del espacio, su escritura se mantiene en el reglón; colocó un título; y hay una mejora en la caligrafía; aunque se superó el problema de hacer la C y T entre palabras en minúsculas, todavía mezcla mayúsculas entre minúsculas cuando la palabra contiene la letra “d” o “f”: Dibujo por dibujo, *olviDara* por olvidará, Familia por *famiLia*; es difícil leer la última frase del texto y solo se encuentran dos términos fusionados: que nunca por “quenunca”.

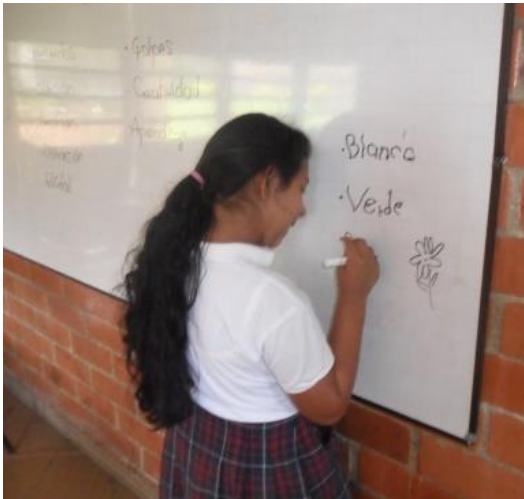


Imagen 9. Ejercicio en el tablero. Fuente: propia

Mientras los demás estaban concentrados en sus escritos, E4 realizó ejercicios de escritura de los colores en el tablero para lograr un mejor agarre del marcador y se sintiera más cómoda durante el ejercicio. La actividad se basó en hacerle preguntas como: ¿de qué color es el maletín de E3? O ¿de qué color es el tablero? La joven tuvo problemas para recordar la grafía de algunos colores, por lo que se le sugirió a la madre que repasara el contenido de la clase en casa y se le

dieron algunas pistas de los fonemas o la forma de las letras que debía escribir por medio de metáforas como: “es una letra que parece una serpiente y hace sss”. E4 pudo reconocer y escribir todos los colores a los que se hacía referencia. Durante la clase también se introdujo el tema los saludos, aquí se explicaron los tipos de saludos que existen dependiendo de la hora del día y a la persona a quien va dirigido.

En la categoría los estudiantes presentaron su pintura y leyeron su escrito, mientras que los demás escuchaban atentamente, luego opinaron al respecto. E1 realizó una pintura sobre su comunidad, su lectura fue fluida y su escrito causó curiosidad en los jóvenes por la diferencia en algunas costumbres. Se notó que E2 estaba nervioso al principio, dejar que leyera su escrito de último hizo que tomara el ejemplo de sus compañeros, superando su inseguridad. E4 escribió algunos colores en la aplicación “voz a texto- texto a voz” para

⁴ Estrategia que consiste en comparar las líneas horizontales de la hoja con los carriles de una vía, las palabras con un tren y las letras con vagones. Cuando la escritura tiende hacia abajo es comparable a invadir el espacio por donde transita otro tren, lo que provocaría un accidente al igual que el choque que se produce con dos términos al realizar letras por debajo de la línea guía.

mostrar lo que había aprendido a sus compañeros. Por último los estudiantes resaltaron la mejora en la lectura de E3 y la realización de un texto más entendible.



Imagen 10. Ejercicio de pre escritura. Fuente: propia

El T4, *Escuela de papel*, abordó el tema del colegio, dentro del ejercicio de pre escritura se reprodujo el cortometraje “cuerdas” de Pedro Solís con el objetivo de hablar sobre las personas en situación de discapacidad, los desafíos, barreras y el rechazo que muchos tienen que afrontar por tener dificultades o carecer de movimiento, habla, audición, memoria, porque de

alguna manera su cognición se ha visto afectada, nacieron sin una parte del cuerpo o fue amputada. También se presentó el corto animado “Children” de Okada, et al, para trabajar sobre cómo se siente cada uno en el colegio. Los videos llevaron a los estudiantes a la reflexión sobre el respeto hacia la diferencia del otro, la tolerancia, la buena convivencia, se expresaron sobre la porque es importante estudiar, las cosas buenas que tiene el colegio y lo que no les gusta de este. Al final de la actividad se conformaron grupos para tomar fotografías alusivas al tema visto en clase.

En la segunda fase del taller, se recordó a cada uno las recomendaciones hechas la clase anterior para que las tuvieran en cuenta al momento de escribir, E1 estuvo atento a las indicaciones, participó en el ejercicio realizado para recordar los consejos sobre cómo producir un buen escrito, le tomó menos tiempo empezar su trabajo y se notó más tranquilo durante la clase. El texto cuenta con once (11) reglones; aún hay una escritura oracional, pero existe cohesión y coherencia; hay una disminución en la repetición de palabras; se encuentra la unión de dos términos, “esdonde” en lugar de es donde; y la grafía de la “u” es muy parecida al de la “o”. E2 entendió rápidamente el ejercicio, se vio muy concentrado, compuso un escrito de cuatro (4) párrafos en los que hace una descripción de la estructura del colegio y se observa; un buen manejo del espacio; a diferencia de los primeros textos no confunde la “d” con la “b”; hay mejoría en la grafía, hace la letra p y q con un asta⁵ más

⁵ Asta: Rasgo principal de la letra que la define como su forma o parte más esencial. Descendente: Asta de la letra de caja baja que se encuentra por debajo de la línea de base, como ocurre con la letra "p y g". Tomado de:

larga; usa correctamente el punto a parte; hay disminución el uso de metaplasmos, solo se encontró una metátesis sencilla al sustituir *diprimido* por deprimido; aún fusiona los términos al escribir “avezes” en lugar de a veces.

E3 se mostró muy conmovido a lo largo del taller, expresó que no se sentía a gusto en su salón de clase porque algunos compañeros lo rechazaban o se burlaban de él. Produjo un texto de dos páginas en la que habla sobre sus miedos, su bajo rendimiento académico y las barreras que le impiden sentirse seguro en el plantel educativo, al final escribe: “estudiantes no nos dejemos llevar por el bulling...digamosle a los profesores”. En el análisis se observa; la ausencia de un título; el aumento de la dimensión de la letra; a excepción del mensaje dirigido a sus compañeros, la escritura se mantiene sobre el reglón, sin embargo sigue mezclando letras mayúsculas en medio de minúsculas; se repiten las frases: “me toca ponerme a estudiar toda la navidad” y “decepcionare a mis padres”; y no hay un buen manejo de los párrafos. Se concluye que parte de los errores cometidos se deben a la conmoción por el mal momento que estaba pasando el joven.



Imagen 11. Manejo de la tecnología. Fuente: propia

E4 aprendió el tema presentado rápidamente debido a que ya había interiorizado el significado de cada uno. Continuó trabajando con el tema de los saludos, se le enseñó la grafía de algunos de ellos, la joven los transcribió a la pintura que realizó en el ejercicio anterior y posteriormente los escribió en la aplicación

descargada en su celular. El tiempo restante se dedicó por iniciativa propia a transcribir los letreros con el propósito de que esta convirtiera el texto en audio y saber lo que significaba cada uno o a mostrarle a su acudiente el conocimiento que había adquirido mediante el uso de aquella herramienta tecnológica.

En la tercera categoría, los estudiantes atendieron a la lectura de cada uno de los trabajos. Por primera vez E1 fue el primer lector voluntario. Luego se reflexionó por un largo rato del escrito de E3, sobre la actitud y como las palabras de rechazo afectan la vida de otra persona y cada uno aportó opiniones de los pasos a seguir para evitar el matoneo en las aulas de clase, concluyendo que el caso debían conocerlo los docentes para que aplicaran los correctivos pertinentes. En la actividad de asesoría los estudiantes recibieron una felicitación por sus logros y se corrigieron los errores cometidos. A E3 se le ofreció ayuda para que pudiera mejorar su rendimiento académico y se dio a conocer la situación del joven a la coordinadora de la institución.

De los ejercicios realizados se concluye que dividir los talleres en tres categorías facilita, motiva, da herramientas para escribir e impulsa al estudiante a explorar el conocimiento mediante el diálogo. Esta estructura reduce el tiempo de la clase magistral, dando espacio a los jóvenes para ser creativos, críticos, curiosos, continuos investigadores y desarrollar diferentes tipos de inteligencias.

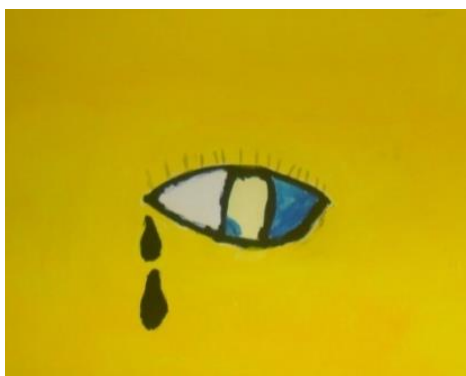


Imagen 12. Pintura de E1. Fuente: propia

Implementar la pedagogía del afecto, permitió acercarse a la realidad, el pensamiento, el saber, la historia de vida, las necesidades y problemas de cada uno de los estudiantes. Durante la primera fase del proyecto E1 se observó tímido, callado, reservado con sus sentimientos, poco expresivo, la mayor parte del tiempo se encontraba desmotivado para hacer cualquier actividad y poco participativo, faltaba a clase con mucha frecuencia, respetuoso con sus profesores, pero conflictivo en algunos momentos con sus compañeros. En el desarrollo del trabajo de investigación, se notó el cambio de actitud ante las actividades; estaba un poco más flexible en cuanto al diálogo, debatía de manera más calmada con sus compañeros, se notó más tranquilo al realizar los trabajos, respondió a preguntas que se le hacían, participó en las reflexiones de grupo y era voluntario a la hora de socializar los trabajos, obteniendo un resultado favorable en cuanto a la aplicación de la pedagogía de la afectividad, aquella encaminada a escuchar al estudiante, de crear estrategias que favorezcan su aprendizaje de manera significativa, y

donde el docente sea capaz de cambiar con respeto y cariño un espacio vital para el estudiante como lo es la escuela.

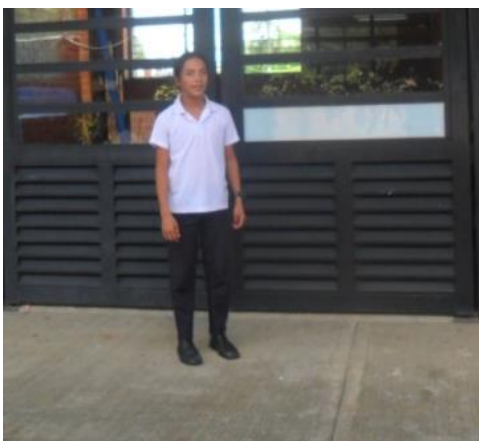


Imagen 13.E2.Fuente: propia

La interacción de E2 con otras personas era limitada, hablaba muy poco y solo se remitía a responder lo estrictamente necesario. Se hace notoria la poca socialización que el estudiante tiene con personas externas a la comunidad Judía de la que hace parte, este hecho lo destaca repetidas veces, manifestando: “me gusta ir a la ciudad... desde que vivo aquí he ido como tres veces. Mi papá siempre me dice que me va

a llevar y no cumple, por eso ya no le creo cuando me lo dice... en mi casa no puedo salir, siempre me la permanezco encerrado por eso me gustaría conocer más cosas”. “En mi lote solo juego con mi primo y cuando no hay que hacer me aburro porque no puedo ver televisión” “Yo voy de la casa al colegio y así del colegio a la casa”. Pese a esta situación, se mostró muy interesado en las clases, responsable en sus trabajos y no le fue difícil entablar una amistad con sus compañeros.



Imagen 14. Compartiendo. Fuente: propia

Era evidente la frustración de E3 ante su bajo rendimiento escolar, declarando: “yo no sé qué pasa, yo hago todo lo que puedo... pero es duro”. “Me da miedo desilusionar a mi mamá y que me quite la cicla”. Los escritos del joven reflejan el rechazo, el acoso, la burla del que era objeto y la sobre protección por parte de la

madre al evitar que el joven realice trabajos en grupo. Frente a esta situación se propuso dentro de los talleres reflexiones sobre los sentimientos, el respeto, tolerancia y trabajo en equipo con el objetivo de crear mejores relaciones interpersonales y lograr que se sintiera aceptado e incluido.

E4 se caracteriza por su carisma y empatía hacia quienes la rodean. Es sociable a pesar de tener una gran limitación comunicativa al no tener la habilidad del habla. “Ella se aburre en la casa, cuando no viene al colegio empieza a molestarme a halarme el brazo para que la

traiga” (comentario de la madre de familia). En E4 se lograron pequeños pasos hacia la autonomía personal al animarla a comer, caminar, ir al baño, cepillarse y escribir de forma independiente, logrando de esta forma una mayor confianza en sí misma.



Imagen 15. Compartiendo experiencias. Fuente: propia

De lo anterior se puede concluir que la puesta en práctica de la pedagogía del afecto, contribuyó a la creación de un espacio propicio para escuchar, motivar, apoyar a sus pares, reconocerse y valorar el esfuerzo del otro. Según Ortiz Ocaña (2005) en su artículo *“Pedagogía del amor: La educación del corazón mediante la afectividad.”* El buen profesor armoniza

la seguridad que brinda lo estable con el asombro que despiertan los cambios, Debemos cambiar nuestra mentalidad y nuestra actitud, debemos imprimirle una alta carga afectiva y motivacional a nuestro modo cotidiano de actuación pedagógica. Para transformar la institución educativa”

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se finaliza la investigación con las siguientes observaciones:

Aunque dentro de las políticas públicas de educación hay una extensa lista de leyes, lineamientos y recursos, orientados a una atención educativa integral de la población con NEE, es evidente el olvido en el que se encuentran las I.E rurales, el mal estado o la carencia de infraestructuras, la inexistencia de herramientas tecnológicas, la ausencia de personal interdisciplinario y la falta de capacitación de la planta docente. Como consecuencia el servicio educativo se convierte en un sistema precario que impone grandes barreras a niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje.

La falta de interés, el rechazo, el desconocimiento y los diagnósticos clínicos desactualizados, son una de las barreras de aprendizaje y participación más difíciles de superar, lo que genera carencia de métodos y estrategias, frustración, repitencia y altos índices de deserción escolar. Por esta razón, es necesario hacer un proceso de sensibilización a la comunidad académica frente al cuidado, aceptación y convivencia con personas con algún tipo de discapacidad, crear estrategias que contengan un diseño universal de aprendizaje, basadas en los gustos, habilidades y necesidades de los alumnos, con el fin de erradicar la exclusión e implementar la pedagogía del afecto para transformar el aula de clase en un ambiente donde la tolerancia, la aceptación y el respeto sean la base para una sana convivencia. Tener en cuenta los tipos de inteligencia, diferentes a la inteligencia matemática y lingüística contribuye a la construcción de clases innovadoras, abordadas desde el arte, la tecnología, la ciencia, el deporte o el juego, con el fin de aprovechar las habilidades, sus saberes previos de los estudiantes, motivar, generar un aprendizaje significativo y superar dificultades de enseñanza- aprendizaje.

Usar la fotografía como pretexto para producir textos libres, atrajo la curiosidad del estudiante, lo convirtió en un integrante activo dentro del aula, promovió el trabajo en grupo, facilitó la exploración de las vivencias, los saberes previos evocando recuerdos, sentimientos y sensaciones, aportó ideas para escribir y permitió el reconocimiento de sí mismo y del otro.

REFERENCIAS

Aguirre de Ramírez, Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura Educere, vol. 4, núm. 11, octubre - diciembre, 2000, pp. 147-150 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Ardila, A. A., Matute, M. E., & Roselli, R. M. (2005). *Neuropsicología de los Trastornos del Aprendizaje*. manual moderno

Asociación española de pediatría (2006). Estimación de la prevalencia de parálisis cerebral en la comunidad de Castilla y León mediante el registro de minusvalías. Revista anales de pediatría, 97-100. Tomado de: <https://www.analesdepediatria.org/es-estimacion-prevalencia-paralisis-cerebral-comunidad-articulo-13091476>

ASPACE et al (2017). Guía Para el Seguimiento de la Parálisis Cerebral en Atención Primaria. Macizo de Gredos.España.

Bravo, B. L. (Ed.). (1990). Psicología de las dificultades del aprendizaje. En *Psicología de las dificultades del aprendizaje* (pp. 11–20). universitaria. <https://books.google.com.co/books?id=sSmxANViITQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Buitrago, M. C. (1998). DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA Y OTROS APRENDIZAJES.

Cante Céspedes, C. C. (2015, 23 junio). *¿Inclusión o Educación Inclusiva? Estrategias didácticas en la educación para todos*. biblioteca digital. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137831.pdf>

Castejon, J. C. (2011). *Dificultades y Trastornos del Aprendizaje y del Desarrollo en Infantil y Primaria*. Club Universitario. <https://serproductivo.org/wpcontent/uploads/2018/03/dificultades-y-trastornos-de-aprendizaje.pdf>

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA: Equipo de Motóricos: 2000). Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica. Pamplona: Gobierno de Navarra.

Covarrubias, C. P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación* (1.^a ed.). <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>

DANE (2018). ENCUESTA DE CALIDAD DE VIDA. <http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/607/study-description>

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS. (10 de Diciembre de 1948). DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS. *DECLARACIÓN*

- UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANO*. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III).
- Diéguez1, D. Álvarez,J (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. boletín de la sociedad de pediatría de asturias, cantabria, castilla y león, 50: 43-47. Tomado de:
https://www.sccalp.org/documents/0000/1526/BolPediatr2010_50_043-047.pdf
- Facio, A. A. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-29
- García, S. T. (Noviembre de 2008). Pedagogía de la Afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Redalyc.org* (3), 12-23.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la Mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Basic Books.
- Gómez, B. R. (2002). UNA VARIANTE PEDAGÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7(7), 45-54.
- Guía para el reporte a sistemas de información (2018) (DUE – SIMAT – EVI – EDUC)*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Hurtado, E (2015). Formación fotográfica en el aula, una cultura de la imagen y una sociedad que reclama interpretarla (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá D.C
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (s. f.). Orientaciones Pedagógicas para la Atención Y la Promoción de la Inclusión de Niñas Y Niños Menores de Seis Años con Parálisis Cerebral [Libro electrónico]. En <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/cartilla-cerebral-6.pdf> (2010.^a ed., Vol. 1, pp. 5–10). <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/cartilla-cerebral-6.pdf>
- Irala-Hortal (2018). La imagen como terapia, *Revista española de comunicación en salud*, 2, 237-243
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Argentina, Argentina: Fondo de cultura económica.
- MEN. (2016). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a la Población con Necesidades Educativas Especiales*. Colombia.

MEN. (Julio de 2006). Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas -NEE-. *Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas -NEE-*. Colombia: ISBN 958-961-273-6.

MEN-Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. (2017). Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR –. *Decreto 1421, Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR –*. Colombia.

Mineducación. (Abril de 2018). Sistema Integrado de Matrícula. Bogotá, Colombia.
Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2015). COLOMBIA, LA MEJOR EDUCADA EN EL 2025. *COLOMBIA, LA MEJOR EDUCADA EN EL 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del MEN*. Colombia

Ministerio de Educación Nacional. (7 de Junio de 1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Ministerio de salud (2015). ENCUESTA NACIONAL DE SALUD MENTAL (2015).
http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf

MINSALUD. (Mayo de 2017). “Normograma de Discapacidad para la República de Colombia de 2017. *“Normograma de Discapacidad para la República de Colombia de 2017*. Colombia.

Muntaner, J. G. (2013). Calidad de Vida en la Escuela Inclusiva. . *Revista Iberoamericana de Educación.*, 35-50.

Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE). (2008). "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO". *CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO* (pág. 22). Ginebra: ED/BIE/CONFINTED 48/4.

ONU para la Educación, Ciencia y Cultura. . (1994). La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. *DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES* (pág. 49). Salamanca, España.: UNESCO 1994.

Organizacion Mundial de la Salud -OMS-. (2001). CLASIFICACION INTERNACIONAL DE FUNCIONAMIENTO, DE LA DISCAPACIDAD Y LA SALUD -CIF- . *OMS. CLASIFICACION INTERNACIONAL DE FUNCIONAMIENTO, DE LA DISCAPACIDAD Y LA SALUD -CIF-* .

Ortiz Ocaña (2005) .Pedagogía del amor: La educación del corazón mediante la afectividad. Artículo. Tomado de <https://www.facilitadores-alfa.org/wp-content/uploads/2020/11/Pedagogia-del-amor-y-la-felicidad-Alexander-Ortiz.pdf>

- Ramírez, R. A. (2000). Dificultades de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, ISSN-e 1316-4910, 147-150.
- República de Colombia, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (29 de Agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017. *Decreto 1421 de agosto 29 de 2017, Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR-*. Colombia: Mineducación.
- Roberto Hernández Sampieri, C. F. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Santaella Rodríguez, E., & Martínez Heredia, N. (2018). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 618–623. <https://doi.org/10.5209/rced.53527>
- Santander, J. T.-M. (2013). *Introducción a las políticas públicas Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Bogotá, D.C: IEMP Ediciones.
- UNESCO. (1990). *Guía para la Educación de los Niños Afectados de Parálisis Cerebral Grave* (7.^a ed.) [Libro electrónico]. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/guia-para-la-educacion-de-los-ninos-afectados-de-paralisis-cerebral-grave/>
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.*, (pág. 4). Ginebra.

ANEXOS



ANEXO #1
UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA
EL LENTE: NARRACIONES MEDIADAS POR LA IMAGEN -TALLER DE
DIAGNÓSTICO

Institución educativa Julumito

Grado: Séptimo A y B

Nombre del taller: saberes

Duración: dos horas

1. Lee el siguiente cuento.

La muerte en Samarra (Gabriel García Márquez)

El criado llega aterrorizado a casa de su amo.

-Señor -dice- he visto a la Muerte en el mercado y me ha hecho una señal de amenaza.

El amo le da un caballo y dinero, y le dice:

-Huye a Samarra.

El criado huye. Esa tarde, temprano, el señor se encuentra a la Muerte en el mercado.

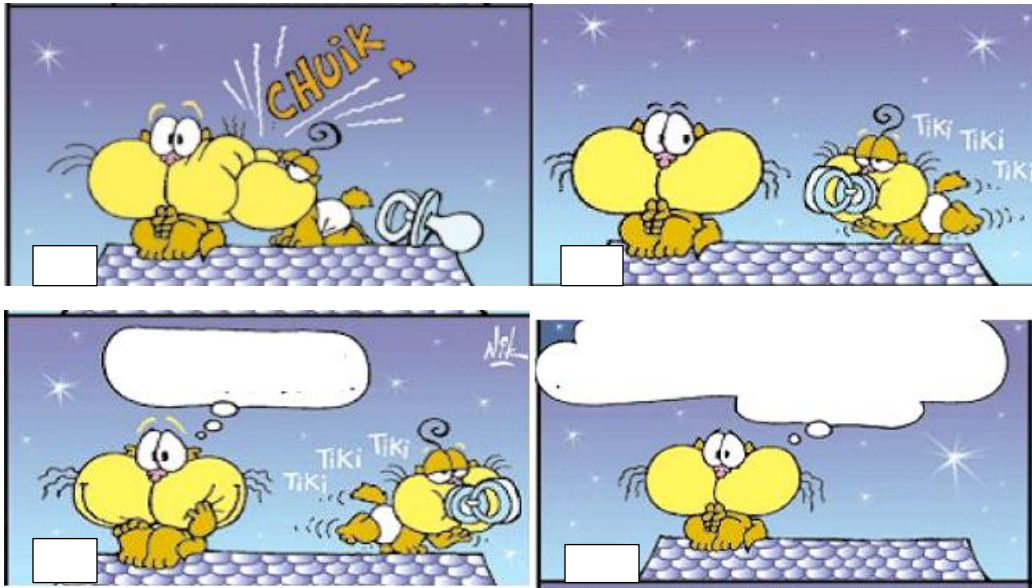
-Esta mañana le hiciste a mi criado una señal de amenaza -dice.

-No era de amenaza -responde la Muerte- sino de sorpresa. Porque lo veía ahí, tan lejos de Samarra, y esta misma tarde tengo que recogerlo allá.

2. Responde las siguientes preguntas:

- a. ¿por qué el criado se aterroriza al ver a la muerte?
- b. ¿por qué el amo le dice a su criado que huya a Samarra?
- c. ¿por qué la muerte se sorprende de ver al criado?
- d. ¿crees que si el criado no hubiera huido a Samarra se habría librado de la muerte?

3. La siguiente historieta se encuentra en desorden, ordena la secuencia, enumerándola del uno al cuatro y crea los diálogos de los personajes.



4. Realiza un escrito sobre un tema que sea de tu interés

ANEXO #2

UNIVERSIDAD DEL CAUCA



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

EL LENTE: NARRACIONES MEDIADAS POR LA IMAGEN

Institución educativa Julumito

Grado: séptimo A y B

Nombre del taller: El silencio, el ruido más fuerte.

Duración: veinte minutos

Objetivo: a continuación se muestra una serie de situaciones propuestas con el objetivo de observar las dificultades y fortalezas que E4 posee para entender y seguir instrucciones, su creatividad y respuesta ante al estímulo:

- ✓ **Narrador:** imaginen que después de dormir plácidamente de repente abren los ojos y lo primero que ven es un haz de luz que atraviesa la cortina, con un sobresalto en el corazón toman la alarma y se dan cuenta que se hizo tarde para ir al colegio. ¿Qué harán los personajes ahora?
- ✓ **E4:** su respuesta se demora un poco, pero representa una escena en la que se da una ducha muy rápida y sale a correr.
- ✓ **Narrador:** los perezosos personajes de esta historia decidieron no desayunar y hasta no peinarse para alcanzar el bus que los lleva todos los días a la escuela, pero cuando falta una cuadra para llegar a la parada ven que este sigue de largo, ¿Qué harán los personajes ahora?
- ✓ **E4:** corre tratando de parar el bus, luego hace señas como si hablara por teléfono.
- ✓ **Narrador:** los personajes por fin han logrado llegar al colegio, pero cuando ven todo el alrededor solitario recuerdan que hoy es sábado. ¿qué harán los personajes?
- ✓ **E4:** tapa su rostro con las manos en señal de vergüenza y muestra una sonrisa tímida.



ANEXO #3
UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA
EL LENTE: NARRACIONES MEDIADAS POR LA IMAGEN
TALLER #1

Grado: séptimo A y B

Nombre del taller: memorias

Objetivo: compartir experiencias, recuerdos y lograr la reflexión conjunta sobre la infancia; identificar los errores en la composición de textos escritos; observar la creatividad, fortalezas, otras potencialidades, y hacer un acercamiento frente al contexto del joven; dar sugerencias cada uno por medio de una revisión grupal a los textos y brindar una asesoría con el propósito de ayudar a superar las dificultades que presentan.

Categoría pre escritura:

1. Escuchar el poema “¿te acordas?” del autor Mario Pergolini.
2. Señalar aspectos del poema que llamaron su atención
3. Escuchar la canción “la niñez vive en mi” del programa cero a siempre.
4. Identificar cual es la idea central de la canción
5. Hacer una reflexión sobre la infancia
6. Compartir recuerdos sobre la niñez
7. Tomar una foto que represente lo que más recuerda de su niñez

Categoría escritura:

1. Ver la foto tomada la anterior clase y recordar que significa para usted
2. Realizar un escrito sobre los recuerdos de la infancia que corresponda con la foto realizada.
3. Crear un título para el escrito.

Categoría post escritura:

1. Leer el texto realizado a los compañeros de clase
2. Escuchar sugerencias para reescribir el texto
3. Revisar los aspectos mencionados por los compañeros
4. Eliminar palabras o frases que se repiten

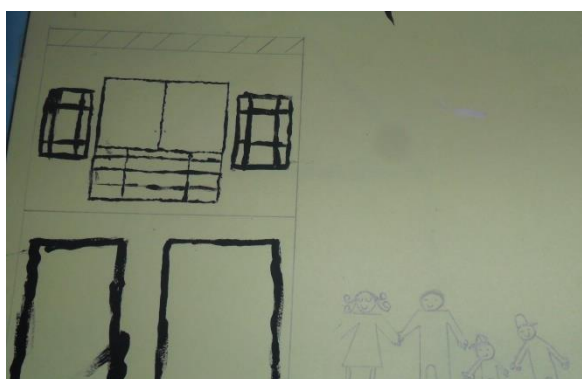


ANEXO # 4
UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA
EL LENTE: NARRACIONES MEDIADAS POR LA IMAGEN

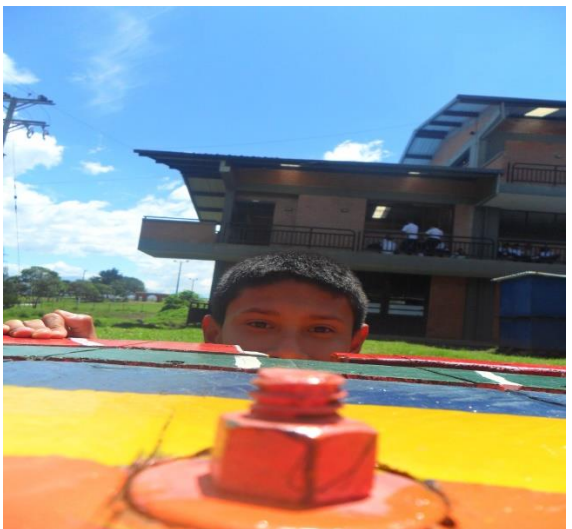
Ejercicios de pre- escritura E1



Ejercicios de pre- escritura E2



Ejercicios de pre – escritura E3



Fuente propia

Ejercicios de pre – escritura E4