

ANEXOS

ANEXO 1. Desarrollo del niño sin discapacidad en edad preescolar y escolar

ETAPA	EDAD	DESARROLLO PSICOMOTOR (Arnold Gessell)			
		Conducta motriz	Conducta adaptativa	Conducta de lenguaje	Conducta personal social
Preescolar	4 a 5	Saltar en línea recta tres o más pasos con un pie, llevar el ritmo de la música, hacer rebotar y agarrar la pelota, lanzar la pelota con las manos por encima de la cabeza.	Aposición y oposición secuencial con ambas manos, contar con los dedos, amarrarse los zapatos, moldear con plastilina, agrupar por color y forma, construir figuras complicadas con cubos, distinguir arriba-abajo, adelante-atrás, dibujar la figura humana completa y nombrar 5 o más colores.	Preguntar, conocer y repetir canciones, usar conjunciones, distinguir colores, contar hasta 4.	Vestirse y desvestirse sin ayuda, ir solo al baño, secarse la cara, representar papeles de adultos, organizar juegos.
	5 a 6	Saltar cuerda, caminar en zancos, saltar de sitios altos, jugar golosa.	Pinza muy perfeccionada: manejar un martillo, construir escaleras de 10 cubos, imitar un triángulo, recoger monedas y dibujar cosas, distinguir derecha-izquierda aunque sin mayor claridad, identificar variaciones de peso.	Voz no monótona, el lenguaje tiene función social, p.e. la representación de papeles. Oraciones de diez o más palabras, contar hasta 10.	Nombrar días de la semana, independencia y seguridad personal, manifestar opiniones, comentar su vida familiar, conocer el nombre del barrio y el municipio, hacer mandados, obedecer reglas, ayudar en la casa, preguntar el significado de palabras, gusto por el canto, declamación y el baile. El juego asociativo reemplaza el juego paralelo.
Escolar	6 a 7	Actividad constante, de pie o sentado. Bicicleta, trepa, se arrastra, lucha, lazos, pelota. Es un poco brusco jugando.	Pinza perfeccionada: manejo herramientas y lápiz con destreza. Construir torres más altas que él. Consciente de su pasado temporal y espacial	Durante toda la edad escolar amplía su lenguaje, con mayores influencias por las relaciones con maestros. Empieza el ejercicio de la jerga propia de cada grupo de edad en cada región.	Independiente y seguro. Asume responsabilidades en casa y escuela. Acepta la disciplina. Aprecia los amigos y grupos cerrados. Afición por los secretos. Al principio juegan con tierra y agua y engullen la comida. Luego bicicleta y actividades lúdicas. Al final los juegos son colectivos con separación por sexos y aprenden a usar cubiertos.
	7 a 8	Hacen actividad por estallidos y no permanente. Juegos de acción. Trepan pero con más cuidado, luchan, escondite. Fútbol, patinaje, natación, deportes. Cometas y bolitas	Carpintería, desbaratar aparatos, hacer arreglos en casa. Coleccionar cosas. Relaciona acontecimientos con el tiempo y el espacio.		
	8 a 9	Similar a los 7 años pero con movimientos corporales con gracia y equilibrio	Carpintería, desbaratar aparatos, hacer arreglos en casa. Coleccionar cosas. Más responsable con el tiempo y amplia concepción del espacio.		
	9 a 10	Le gusta ostentar su habilidad y con frecuencia se excede. Juegos de conjunto, actividades físico-deportivas (bicicleta). Se vuelve torpe en la posición de sentado (posiciones extrañas, acerca los objetos con los que trabaja, se mueve y golpea)	Carpintería, desbaratar aparatos, hacer arreglos en casa. Coleccionar cosas. Intentan controlar su tiempo y su espacio pero generalmente ambos le son insuficientes dada su actividad		
	10 a 11	Juegos en la calle. No es tan activo.	Similar a los 9 años		

Resumido de [21].

ETAPA	EDAD	DESARROLLO COGNOSCITIVO (Piaget)	
Preescolar	4 a 5	Etapas de pensamiento preoperacional: Etapa de investigación permanente. Fase de pensamiento intuitivo: El pensamiento se expresa por el lenguaje y no por el aparato motor.	Se reduce la egocentricidad y se aumenta la participación social. Verbaliza sobre un hecho y lo proyecta a futuro, piensa en voz alta, imita a otros incorporando sus valores . El juego adquiere un carácter social, las reglas son necesarias, no hay límites claros entre el juego y el trabajo, el código moral sigue siendo obedecer a adultos significativos (ser bueno=ser obediente). Puede pensar una idea a la vez, se preocupa por las partes, no por el todo.
	5 a 6		Generaliza los símbolos con imágenes más amplias basado en su experiencia personal. Juzga sus experiencias según las experiencias anteriores y sus resultados. No tiene indicadores internos, se basa en el resultado final, pasa de la premisa a la conclusión, da poder de hecho a las palabras, supone que todos piensan como él. Hace generalizaciones inmediatas e ilegítimas, evaluaciones absolutas sin concepto de relatividad, solo hay mejor y peor sin puntos intermedios, el juego y las fantasías representan las reglas y valores de los adultos.
Escolar	6 a 7		Termina la fase preoperacional e inicia la fase de operaciones concretas. Puede contar pero no tiene el concepto de número, actúa y después piensa, emplea lenguaje más apropiado aún sin entender por completo el significado, distingue el brazo derecho e izquierdo sin tener claros los conceptos de derecha e izquierda. Al final de la etapa adquiere conciencia de la presencia de dos cualidades simultáneas en un objeto, pero no relaciona dos objetos o ideas. El lenguaje es monólogo colectivo similar al juego paralelo. El concepto de justicia es immanente (espera el castigo como consecuencia de la trasgresión a las reglas), el respeto por los adultos va cediendo en la medida en que encuentra trasgresión e incongruencias en las reglas.
	7 a 8	Fase de operaciones concretas: La experimentación mental depende todavía de la percepción. Pensamiento operativo: certidumbre, pensamiento deductivo y científico.	Se da la descentración (paso de lo interno a lo externo). Se comienza a dar la superación de las ideas animistas, por lo que el niño puede usar explicaciones físicas para llegar a una comprensión más realista. Al principio de la etapa adquiere la reversibilidad (posibilidad de regresar al punto de partida de una operación) para luego crear sistemas de clasificación y adquirir las categorías de clase, serie y jerarquía. Sumar, restar, operaciones concretas ligadas a la realidad. Adquiere la transitividad (transferir propiedades de un objeto a otro), y puede hacer combinación de relaciones asimétricas, permitiéndole al final multiplicar y dividir. Se desarrolla la conservación (propiedades de los objetos no varían aunque se modifique su forma), permitiéndole entender la longitud, el peso y el volumen. Se aprende el espacio, la causalidad y el tiempo, entendiendo el pasado, presente y futuro. En el conocimiento social comprende que hay puntos de vista distintos, el respeto mutuo, la consanguinidad. El juego y la conversación sirven como medio para entender a los otros. Asunción mental de roles imitando detalles. Conciencia de obligación, de necesidad (obligación moral), obediencia colectiva, de deseo y felicidad, autonomía. En resumen es capaz de solucionar problemas de manera lógica siempre y cuando se centre en el ahora.
	8 a 9		
	9 a 10		
	10 a 11		

Resumido de [21].

ETAPA	EDAD	DESARROLLO PSICOSOCIAL (Erik Erikson)	
Preescolar	4 a 5	Iniciativa vs culpa: ¿Qué he venido a hacer aquí?. La virtud básica alcanzada es la finalidad o propósito de la vida	Iniciativa: Posibilidad de hacer y buscar cosas. Desarrollar actividades y alcanzar fines, asumir responsabilidades. Empezar por sí mismo actividades motrices e intelectuales sin dejarse abatir por el fracaso. La conducta autónoma al mismo tiempo le crea incomodidad y culpa frente a la misma conducta en los demás. La culpa es dominada por el juego, solucionando conflictos tanto solo como en grupo. Busca el propio beneficio: en el varón el acento está puesto en actividades motrices intensas y curiosidad por lo desconocido, en la niña el modo primordial es el de atraer afecto. Rivalidad con los que han llegado primero, época del complejo de Edipo en la que se incorpora al superyó de los padres y tradiciones de la sociedad. Va ingresando a un círculo social más amplio experimentando distintas conductas. El futuro se vuelve más importante que el pasado, buscando sueños tangibles y dispuestos a aprender rápidamente. Los prototipos sociales rempazan los de los libros.
	5 a 6		
Escolar	6 a 7	Industria vs Inferioridad: Se deben desarrollar destrezas de la cultura o de lo contrario afrontar sentimientos de inferioridad. Se consigue la virtud de la competencia en el sentido de capacidad o habilidad	Se adquieren logros de realidad y el sentido del deber y la responsabilidad. El nuevo medio social le exige rendimientos académicos y sociales. Por ensayo y error se acumula experiencia para construir un código de comportamiento. La relación significativa es con el barrio y la escuela. El niño comprende que debe hallar lugar entre los de su edad. Tiene mucha energía consagrada a la producción o trabajo y exige reconocimiento, teniendo conciencia del fracaso y evitándolo a cualquier precio. La industria (inventiva) implica hacer cosas junto a los demás midiendo la propia valía. Se interesa por cómo se hacen y cómo funcionan las cosas, desarrollando elementos de la tecnología. Se esfuerza por mejorar su personalidad y conquistar personas y cosas.
	7 a 8		
	8 a 9		
	9 a 10		
	10 a 11		

Resumido de [21].

ANEXO 2. Objetivos educativos de la ley 115 para preescolar, básica primaria y comunes a todos los niveles

Objetivos comunes a todos los niveles	Preescolar	Básica Primaria
- Formación de la personalidad - Responsabilidad y autonomía - Formación ética y moral - Principios y valores de participación y organización ciudadana - Sana sexualidad - Conciencia de solidaridad internacional - Orientación escolar, profesional y ocupacional - Conciencia para el esfuerzo y el trabajo - Respeto por la identidad cultural de grupos étnicos - Estudio de la constitución - Aprovechamiento del tiempo libre - Fomento de diversas culturas - Práctica de la educación física, recreación y deporte - Enseñanza de la protección del ambiente - Educación para la justicia, paz, democracia, solidaridad, confraternidad, cooperativismo y valores humanos en general	Desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas - Conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades de acción - Identidad y autonomía - Desarrollo de la motricidad - Motivación para la lecto-escritura y para la solución de problemas que impliquen operaciones matemáticas - Desarrollo de la creatividad, habilidades y destrezas, capacidad de aprendizaje - Ubicación espacio-temporal y ejercicio de la memoria - Capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación - Participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos - Estímulo de la curiosidad para observar y explorar - Reconocimiento de su dimensión espiritual - Vinculación de la familia y la comunidad - Hábitos de alimentación, higiene personal, aseo, orden - Valor y necesidad de la salud	- Acceso crítico y creativo al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico - Habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente - Razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de problemas - Conocimiento y comprensión de la realidad nacional - Interés y desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa - Formación social, ética y moral - Valores para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista - Fomentar el deseo de saber, iniciativa personal frente al conocimiento y la realidad social, espíritu crítico - Capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética - Conocimientos matemáticos, operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos - Comprensión básica del medio físico, social y cultural a nivel local, nacional y universal - Asimilación de conceptos científicos en las áreas del conocimiento - Valoración de la higiene y la salud - Formación para la protección del ambiente - Conocimiento y ejercitación del propio cuerpo mediante la educación física, recreación y deportes - Participación y organización estudiantil - Utilización adecuada del tiempo libre - Formación artística: expresión corporal, representación, música, plástica y literatura - Elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera - Autonomía

Tomado de [22].

ANEXO 3. Juego infantil y juguetes en las diferentes edades

Preescolar El niño adquiere ya buen desarrollo psicomotor, del lenguaje, de la fantasía y de la simbolización, y ampliación de su medio social.	De cuatro a cinco años	Saltar en un pie, hacer rebotar la pelota, llevar el ritmo de la música, agrupar por color y forma, pintar con más detalle, pensar en voz alta, mostrar preferencia por un amigo y contradecir a sus padres. El juego es un medio especial para el desarrollo de la inteligencia y la socialización.
	De cinco a seis años	Es menos impulsivo, le gusta organizar juegos con otros niños, discutir. Lentamente va incorporando normas de convivencia social y se identifica con el padre del mismo sexo. Se amplían mucho las relaciones sociales. Armar y desarmar objetos, jugar con carros, pelotas, lazos y aros. Golosa, bailar y jugar con obstáculos. Cortar y pegar papeles. Adquiere gran destreza motriz. Mejor ubicación en tiempo y espacio, imita a los mayores. Saltar la cuerda, caminar en zancos, montar en bicicleta, dibujar y saltar obstáculos. Juegos de persecución e imitación (casita, la tienda, el bus). El niño juega al papá y la niña a la mamá. Trompo, bolas, catapis, bolos (juegos tradicionales). Pintura dactilar y música acompañada de mímica. Necesitan el juego solitario para soñar despiertos sus conflictos, y el juego colectivo para compartir sus respectivas crisis.
Escolar Mayor capacidad motriz, se incorpora más a la comunidad educativa, le gustan los juegos colectivos y acepta las reglas, avanzando en la solidaridad.	De seis a siete años	Utilizar herramientas, manejar con pericia objetos como la bicicleta, mayor soltura para escribir y mayor independencia pero con necesidad de apoyo. Más racional en sus preguntas, más ingenioso y creativo en sus acciones. Desea compartir con otros niños sus juegos y actividades. Le gusta medir sus fuerzas con los otros niños. Aficionado a trabajos manuales con uso de herramientas y juegos tradicionales, las muñecas, las loterías y los rompecabezas. Prefiere juegos colectivos, pero al mismo tiempo se interesa por juegos individuales imaginativos y creativos, para ir delimitando lentamente lo tangible y lo posible hasta llegar a la noción de finalidad (búsqueda de objetivos más precisos). Todo esto estimula el aprendizaje, la convivencia social y la solidaridad.
	De siete a ocho años	Competir con los demás en juegos, ver tv, repensar las cosas, discriminar lo bueno de lo malo, establecer metas y conocer nuevas personas. Obsesivo con sus juegos. Saltar cuerda, ver revistas, carpintería, inventar cosas, armar y desarmar, recortar, juguetes de papel, nadar, fútbol, policías y ladrones, bicicleta, colorear. Los juegos le facilitan mayor introspección e integración y desarrollan su sentido ético y visión del mundo.
	De ocho a nueve años	Gran actividad motriz, actividades grupales, niños y niñas empiezan a separarse en juegos. Tienen gran admiración por los padres, pero los compañeros son más significativos. Correr, saltar, luchar, patinar, nadar, fútbol, efectuadas en grupo. Las niñas prefieren dramatizar, hacer colecciones de algo, muñecas y culinaria. Les gusta jugar con bolas, cometas, trepar, dramatizar, deportes y juegos de mesa. Facilita la construcción del pensamiento concreto, independencia, creatividad y amor al trabajo.
	De nueve a diez años	Edad intermedia entre niño y adolescente. Mayor dominio de sí mismo, automotivación, gran iniciativa. Grupo de amigos del mismo sexo y se está atareado con la vida propia. Deportes, tv, lecturas, dibujos, muñecas, casitas, cubos. Estimulan su iniciativa, industria, competencia, capacidad y solidaridad.
	De diez a once años	Preadolescente. Más separado de su familia y despreocupado de ella. Aprecia grupos cerrados y quiere más a su barra que a la familia. Acepta y le interesan las ideas, planificación, justicia y bienestar social. Juegos colectivos y de competencia. Es realista y autocrático, con lealtad al grupo. Bicicleta, deportes, cine, tv, álbumes, casas en árboles, colecciones y lecturas.

Tomado de [21].

ANEXO 4. Facilitadores y barreras de la inclusión en Colombia

Facilitadores de la inclusión	Barreras de la inclusión
• Equipos interdisciplinarios en el desarrollo de políticas sociales y educativas en las entidades territoriales. • Incrementa el número de docentes receptivos al tema. • Deseo de capacitación del sector educativo. • Docentes que creen en el cambio, con actitud positiva. • Acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional. • Existencia de Herramientas como la guía de educación inclusiva y el Índice de inclusión para Colombia. • Impulso a los planes de mejoramiento institucional y de apoyo territorial. • Espacios de participación culturales, deportivos y artísticos para la población en situación de vulnerabilidad en el contexto municipal. • Alianzas entre Sector productivo, organizaciones no gubernamentales	• Violencia social y familiar, maltrato infantil. • Niños y niñas trabajadores • Falta de continuidad de las políticas por cambios administrativos en las administraciones. • Escasos mecanismos de participación ciudadana para la concertación de acciones y toma de decisiones. • Falta trabajo en equipo. • Insuficiente inversión en infraestructura, recurso humano, apoyo didáctico y pedagógico. • Resistencia al cambio, centrándose en la perpetuación de paradigmas. • Desinformación en las comunidades. • Falta de apropiación del enfoque de Inclusión en los integrantes del equipo de las administraciones municipales. • Falta de reconocimiento sobre el quehacer del maestro de apoyo. • Plantas físicas de las instituciones sin asignación de recursos para su mejoramiento. • Saturación de actividades en las Instituciones Educativas. • Modalidad de contratación que no permite estabilidad en los docentes. • Falta de articulación de las instancias responsables de implementar las políticas educativas. • Falta de sistematización de experiencias • Desconocimiento de una educación Centrada en las oportunidades y los potenciales. • No hay comprensión clara del concepto de equidad.

Tomado de [6].

ANEXO 5. Formas generales de agrupación del alumnado en las aulas identificadas por el proyecto INCLUD-ED

A. MEZCLA (*MIXTURE*): la agrupación tipo mezcla o *mixture* hace referencia a las clases tradicionales donde se cuenta con un solo profesor o profesora que ha de atender a u

n grupo heterogéneo de alumnos, incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales. Esta práctica se fundamenta en el objetivo de igualdad para todos los estudiantes, ya que se trabajan al mismo tiempo y en una misma aula las mismas actividades y contenidos. Sin embargo, la igualdad que se da a nivel de oportunidades no se presenta en los resultados pues no se tienen en cuenta las características y necesidades individuales de cada alumno. Generalmente se encuentra en este tipo de organización en el aula que los alumnos con dificultades de aprendizaje están presencialmente con el resto del grupo pero no van al mismo ritmo ni en el mismo nivel, y terminan quedándose atrás en cuanto a logros [49].

B. AGRUPACIÓN POR NIVELES (*STREAMING*): teniendo en cuenta la diversidad entre los alumnos, este tipo de agrupación crea una división dentro de las aulas para repartirlas en grupos más homogéneos. Esta agrupación se da por niveles: grupos de alumnos que tienen mejores resultados académicos y grupos de alumnos con peores resultados. Una variación son las aulas de educación especial en las que se agrupan alumnos con las mismas características (por ejemplo por tipo de discapacidad). No en todos los casos se da una separación física de los alumnos, sino que se separan según adaptaciones curriculares individualizadas que suelen reducir y eliminar objetivos y contenidos del currículo para aquellos con mayores dificultades. Consecuentemente, no todos los alumnos alcanzan los mismos resultados. En este tipo de agrupación suelen existir recursos adicionales como profesores de apoyo o especialistas para los que tienen necesidades especiales, pero son recursos que finalmente terminan segregando en lugar de incluir. Los efectos negativos que produce esta forma de organización han sido estudiados en las últimas décadas. Entre ellos están [49]:

- Algunos grupos reciben una educación de inferior calidad avanzando a un ritmo más lento
- Los niños y niñas se ven privados del estímulo de compartir las actividades con otros compañeros y compañeras más hábiles
- Las diferencias iniciales en cuanto a nivel de aprendizaje aumentan año a año, el alumnado apenas tiene posibilidades de cambiar de grupo
- Se afecta negativamente la autoestima, el autoconcepto, la imagen que de ellos y ellas tienen el resto de compañeros y las relaciones entre grupos de alumnos.

C. INCLUSIÓN: el proyecto INCLUD-ED analizó 26 centros educativos de éxito, situados en contextos desfavorecidos, que han conseguido una progresión positiva en los resultados de todo su alumnado en comparación con otros centros con características similares. Con el análisis se encontró que ni la mezcla ni la agrupación por niveles son formas de organización ideales para obtener resultados óptimos. En su lugar, estos centros educativos aplican un modelo de inclusión que implica la creación de grupos heterogéneos, haciendo uso de los mismos recursos que emplea la agrupación por niveles pero con el fin de incluir y no de segregar, en actividades compartidas con los demás compañeros. Estas escuelas han constatado a través de la experiencia que las diferencias entre la aplicación de las diferentes formas de organización son significativas en cuanto al nivel de aprendizaje, solidaridad y cohesión dentro del grupo. El mismo profesorado explica que agrupar conjuntamente a los niños con dificultades y sacarlos del aula para ir con el maestro de

apoyo no daba resultado y llevaba a los niños a ser etiquetados por sus compañeros como los que no pueden. Por el contrario, agrupar a los alumnos en grupos heterogéneos hace que los compañeros se apoyen entre ellos, siendo a su vez un apoyo para los mismos docentes y reforzando el aprendizaje que es mejor afianzado cuando se enseña a otros.

Los grupos heterogéneos son una forma de reorganizar los recursos humanos dentro del aula. Hay diferentes formas de aplicar estos modelos de inclusión en el aula, algunas por ejemplo incorporan dos maestros en el aula que atienden conjuntamente a todo el grupo, uno de los cuales puede ser el maestro de educación especial que atiende las necesidades del alumnado en un contexto ordinario e integrado. Otra forma consiste en la creación de grupos interactivos en los que pueden participar como agentes educativos otros miembros de la comunidad, por ejemplo los padres de familia [49].

GRUPOS INTERACTIVOS: los grupos interactivos consisten en organizar la clase en pequeños grupos de alumnado heterogéneo (en nivel de aprendizaje, género, cultura, procedencia o discapacidad), con una persona adulta por grupo que participa de manera voluntaria promoviendo las interacciones de ayuda al interior del grupo y asegurando que todos tengan la ayuda necesaria para completar la tarea. Esta forma de agrupación en el aula se fundamenta en 2 premisas principales: (1) el aprendizaje se produce cuando hay un andamiaje, que puede ser proporcionado tanto por un adulto como por un igual y (2) incrementar la cantidad y diversidad de interacciones mejora las posibilidades de aprendizaje.

El adulto voluntario puede ser en ocasiones un familiar u otro miembro de la comunidad, de modo que se incluye no sólo los recursos que hay dentro de la escuela sino los que hay en el conjunto de la comunidad, aumentando la capacidad inclusiva de la escuela. Los grupos interactivos permiten que los alumnos con discapacidad cuenten con la ayuda de más personas, y que estas puedan estar más pendientes de las dificultades que le puedan surgir en cada momento. La atención individualizada es muy difícil cuando un solo maestro debe estar atendiendo a toda la clase. De este modo se reduce la necesidad de que el alumno con discapacidad pase tiempo por fuera del aula recibiendo atención especializada.

Este tipo de ayudas se convierte en una dinámica habitual del aula misma, que genera beneficios para todos los estudiantes y no se ve como extraña o especial por ser añadida para los niños con necesidades especiales, pues está disponible para todos por igual. Se han encontrado evidencias claras de los beneficios que trae la conformación de grupos interactivos para el alumnado, como el caso en una de las instituciones analizadas en la cual, un año después de implementar acciones de éxito, los estudiantes doblaban las puntuaciones en pruebas estandarizadas en 6 competencias, utilizando los mismos recursos pero de manera más eficiente. La experiencia muestra también que esta forma de organización hace emerger las capacidades de aquellos con más dificultades, que en ocasiones llegan a liderar los grupos y ayudar a otros en la realización de determinada tarea [49].

ANEXO 6. Evaluación de la experiencia del primer encuentro con comité mixto

Parte 1

Participante	Nombre	Perfil	Opinión general sobre la actividad realizada	¿Encontró claro el objetivo de la sesión? (Sí, no y por qué)	Opinión sobre:			
					El lugar	El material	La dinámica de trabajo	Horario, fecha y duración
1	Gladis	Especialista académico (tiflólogo)	Se hizo una información que permitió conocer el propósito del proyecto	Sí, conozco la metodología del trabajo y el objetivo de ésta.	Accesible	Acorde a la temática	Muy participativa y clara	Perfecto de acuerdo a mi agenda
2	José	Especialista vivencial (padre de familia)	Muy interesante	Sí muy claro, importante para la integración de los discapacitados visuales	Bueno	Bueno	Excelente	Bien por ahora
3	Simón	Especialista vivencial (joven con DV)	Me pareció un proyecto muy importante, ya que quieren integrar a toda la población en un proyecto nuevo	Sí, bastante claro y preciso, la exposición fue muy precisa	Apropiado para la reunión	Excelente, apropiado para nosotros los invidentes	Muy clara y ordenada	Estuvo de acuerdo a mi horario
4	Marta	Especialista vivencial (padre de familia)	Me pareció muy excelente, ojalá se culmine	Muy claro y preciso	Muy bueno	Excelente	Apropiada	Bien
5	Santiago	Especialista vivencia (adulto con DV)	La manera de presentar el proyecto fue clara, un proyecto aterrizado que sabe a dónde va. Me encantó que tengan presente la población y no caer en el error de diseñar desde lo que los profesionales creen que necesita	Sí, quedó claro que es viable	Bien, accesible porque tenía guía, ascensor espacioso	Excelente. He participado en varias reuniones de inclusión para DV y entregan todo en tinta	Bien dirigida, hubo participación	Ok. Duración apropiada para discutir y presentar
6	Pablo	Especialista vivencial (adulto con DV)	Fundamental la participación	Sí, porque desde el título se conoce qué se va a hacer	Bien, accesible.	Muy valioso ese tipo de esfuerzo	Diseño de la presentación favorece el trabajo en grupo	Por ahora es bueno; si estoy en clases no me sirve el horario. Tiempo apropiado por ser poquitos
7	Daniel	Especialista vivencial (adulto con DV)	Fundamental la participación	Sí, hay un objetivo claro	Bastante bien, accesible porque alguien me estaba guiando, no tiene baldosa guía	Excelente, felicitaciones	Participativa	Ok

Parte 2

Participante	Nombre	Perfil	Otras impresiones y reflexiones	Logros	Dificultades	Sugerencias y recomendaciones
1	Gladis	Especialista académico (tiflólogo)	Se está iniciando una metodología participativa e interesante	Los participantes conocen el objetivo del proyecto	Ninguna	Continuar metódicamente las actividades programadas
2	José	Especialista vivencial (padre de familia)	Buena participación y explicación de necesidades individuales	No se conocen todavía	Ninguna	En el momento no tengo sino deseos que siga el proyecto
3	Simón	Especialista vivencial (joven con DV)	Mucho agradecimiento, por pensar en nuestras necesidades	Si se logra el objetivo, sería muy importante	Los horarios de los encuentros	Que el proyecto no se quede estancado y no se desarrolle
4	Marta	Especialista vivencial (padre de familia)	Que no se frene el proyecto	Despertar el interés en las personas	Ninguna	Aclarar los horarios
5	Santiago	Especialista vivencia (adulto con DV)	Cuenten conmigo desde que los horarios sirvan	Se pudo hablar sobre el tema, pensar la dinámica, fue enriquecedor ver puntos de vista	No hubo	Ánimo, ni un paso atrás, la propuesta es muy buena, puede ayudar mucho a los niños que están siendo excluidos
6	Pablo	Especialista vivencial (adulto con DV)	Cuenten conmigo.	La participación	No hubo	Escuchar todas las partes pero tener en cuenta según las edades de los adultos que participan porque ha habido mucho cambios
7	Daniel	Especialista vivencial (adulto con DV)	Cuenten conmigo, me interesa bastante. Ver bien cómo hacer los horarios	Haber conocido el proyecto	No hubo	Tener material en digital. Hacer llegar material a los correos

ANEXO 7. Encuesta de selección de áreas de interés

La siguiente encuesta tiene como fin identificar las áreas en que la población infantil con DV puede tener alguna deficiencia o limitación dentro de los procesos de inclusión educativa, tomando como base la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) para evaluar un espectro amplio y completo de necesidades.

Hora de inicio de la encuesta: _____

INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre: _____

Profesión: _____

Ocupación: _____

Tipo de participante: Especialista: ____ Adulto con DV: ____

Para los participantes invidentes:

¿Vivió en condición de ceguera durante las etapas preescolar y escolar?

Sí: ____ No: ____

¿En qué establecimiento educativo recibió la educación preescolar y escolar?

¿El establecimiento educativo es un establecimiento regular o especial para personas con DV?

Regular: ____ Especial: ____

CLASIFICACIÓN DE NECESIDADES

Por favor seleccione las áreas (ítems numerados de 1 a 28) en las que considere que se presentan necesidades o dificultades para la población con DV, y que desde su criterio cumplan con: (1) tener relevancia en el rango de edad de 2 a 11 años (niños en edad preescolar y básica primaria), (2) tener relevancia dentro de los entornos, establecimientos o procesos educativos REGULARES y (3) no tener HOY una solución relevante, accesible o asequible en el medio.

Se sugiere para cada área hacerse la siguiente pregunta: ¿Los niños invidentes presentan algún problema, dificultad o necesidad con “NOMBRE DEL ÁREA” en los procesos educativos?

Parte 1: DEFICIENCIAS DE LAS FUNCIONES CORPORALES

- Funciones Corporales son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas).

- Deficiencias son problemas en la función, tales como una desviación o una pérdida significativa, carencia o retraso en adquirir la habilidad o desarrollar la función según los procesos normales de desarrollo de los niños.

Tenga en cuenta el siguiente ejemplo: las personas invidentes pueden tener dificultades en el desplazamiento, que se ve afectado por su condición de DV. Aún cuando las estructuras del sistema locomotor no presentan deficiencias, sí hay deficiencia en la función relacionada con el movimiento.

¿Los niños invidentes presentan algún problema, dificultad o necesidad con “NOMBRE DEL ÁREA” en los procesos educativos?

Seleccionar áreas (marcar con una “x”) cuya respuesta es afirmativa. Ver descripción de área para mayor detalle de lo que abarca (seleccionar el área si la pregunta es afirmativa para alguno o todos los aspectos que abarca).

Votos	Área
2	FUNCIONES MENTALES GLOBALES Conciencia, orientación, funciones intelectuales, psicosociales, de temperamento y personalidad, relacionadas con la energía y los impulsos, funciones del sueño.
2	FUNCIONES MENTALES ESPECÍFICAS Atención, memoria, funciones psicomotoras, emocionales, de la percepción, del pensamiento, abstracción, organización, manejo del tiempo, autoconocimiento, juicio, resolución de problemas, funciones mentales del lenguaje y el cálculo.
	FUNCIONES AUDITIVAS Y VESTIBULARES Detección y discriminación de sonidos, identificación de la fuente, discriminación del habla, función vestibular relacionada con la posición, el equilibrio, el movimiento
1	FUNCIONES SENSORIALES ADICIONALES Gustativa, olfativa, propioceptiva, táctil, sensación de temperatura, vibración, presión, estímulos nocivos.
	FUNCIONES DE LA VOZ Y EL HABLA Producción y calidad de la voz, articulación de sonidos, fluidez, ritmo, velocidad y melodía del habla.
	FUNCIONES DE LAS ARTICULACIONES Y LOS HUESOS Movilidad de las articulaciones, estabilidad de las articulaciones, movilidad de los huesos.
1	FUNCIONES MUSCULARES Fuerza, tono y resistencia muscular.
6	FUNCIONES RELACIONADAS CON EL MOVIMIENTO Reflejos motores, reacciones posturales, reacciones defensivas, tics, estereotipia (movimientos espontáneos sin propósito, como acunarse o asentir repetidamente), funciones relacionadas con el patrón de marcha.

OTRAS

¿Otra función corporal no especificada? ¿Cuál?

Parte 2: LIMITACIONES DE LA ACTIVIDAD Y RESTRICCIONES EN LA PARTICIPACIÓN

• Actividad es la realización de una tarea o acción por una persona. Participación es el acto de involucrarse en una situación vital.

• Limitaciones en la actividad son dificultades que una persona puede tener en el desempeño/ realización de las actividades. Restricciones en la participación son problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.

¿Los niños invidentes presentan algún problema, dificultad, limitación o necesidad con “NOMBRE DEL ÁREA” en los procesos educativos?

Seleccionar áreas (marcar con una “x”) cuya respuesta es afirmativa. Ver descripción de área para mayor detalle de lo que abarca (seleccionar el área si la pregunta es afirmativa para alguno o todos los aspectos que abarca).

Votos	Area
4	APRENDIZAJE BÁSICO Copiar, repetir, aprender a leer, aprender a escribir, aprender a calcular, manipular utensilios, seguir reglas, coordinar movimientos, aprender a practicar un deporte.
2	APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO Centrar la atención, pensar, leer, escribir, calcular, resolver problemas, tomar decisiones.
1	TAREAS Y DEMANDAS GENERALES Llevar a cabo tareas sencillas y complejas, independientes y grupales, tareas múltiples, completar las tareas, llevar a cabo rutinas diarias, manejo del estrés, distracciones, crisis, responsabilidades.
5	COMUNICACIÓN-PRODUCCIÓN Hablar, producción de mensajes no verbales (lenguaje corporal, señales y símbolos, dibujos y fotografías) y mensajes escritos.
2	CONVERSACIÓN Y UTILIZACIÓN DE APARATOS Y TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN Iniciar, mantener y finalizar una conversación, conversar con una o varias personas, discutir con argumentos, utilizar dispositivos de telecomunicación (ejemplo teléfonos) y dispositivos para escribir (ejemplo computadores), utilizar técnicas de comunicación como la lectura labial.
2	CAMBIAR Y MANTENER LA POSICIÓN DEL CUERPO Acostarse, ponerse de rodillas, de cunclillas, de pie, sentarse, inclinarse, mantener la posición del cuerpo, deslizarse en una misma posición.
2	LLEVAR, MOVER Y USAR OBJETOS Levantar objetos, llevarlos en las manos, en los brazos, en los hombros, en la espalda, en la cabeza, posar objetos sobre una superficie, mover objetos con las extremidades inferiores, patear, uso fino de la mano, tirar, empujar, girar, lanzar, atrapar.
4	ANDAR Y MOVERSE Andar distancias cortas y largas, andar sobre diferentes superficies, andar sorteando obstáculos, arrastrarse, trepar, correr, saltar, nadar, desplazarse dentro de la casa, desplazarse en lugares que no son la propia vivienda, desplazarse utilizando algún tipo de equipamiento (patines, sillas de ruedas, caminadores).
3	DESPLAZARSE UTILIZANDO MEDIOS DE TRANSPORTE Ser transportado en vehículos de tracción humana (ejemplo bote con remos), medios de transporte con motor, transporte público. Conducir vehículos de tracción humana (ejemplo triciclo), vehículos de motor, vehículos de tracción animal, montar en animales.
2	AUTOCUIDADO Lavarse, secarse, regulación de la micción y la defecación (adoptar la postura adecuada, elegir y acudir al lugar adecuado), vestirse, elegir la vestimenta adecuada, comer (llevar los alimentos a la boca, cortar, partir, abrir empaques), beber, cuidado de la propia salud.
3	ADQUISICIÓN DE LO NECESARIO PARA VIVIR Comprar bienes y servicios, recolectar bienes y servicios (comida, agua...)
2	AYUDAR A LOS DEMÁS Ayudar a los demás con el autocuidado, ayudar a desplazarse, ayudar en la comunicación, ayudar en las relaciones interpersonales, en la nutrición, mantenimiento de la salud.
1	INTERACCIONES INTERPERSONALES GENERALES Respeto, afecto, tolerancia, actitud crítica y contacto físico en las relaciones, establecer y finalizar relaciones, regular el comportamiento, interactuar de acuerdo a reglas sociales, mantener la distancia social.
	INTERACCIONES INTERPERSONALES PARTICULARES Relacionarse con extraños, con personas en situación de autoridad, relaciones formales, relaciones con amigos, conocidos, compañeros.
2	VIDA ECONÓMICA Control de recursos económicos personales.
3	VIDA COMUNITARIA Y SOCIAL Participar en clubes, grupos con intereses comunes, ceremonias, reuniones sociales, juegos, deportes, acontecimientos de arte y cultura (activamente o como espectador), hacer manualidades, tener aficiones.

OTRAS

¿Otra actividad o participación no especificada? ¿Cuál?

Parte 3: FACTORES AMBIENTALES QUE CONSTITUYEN BARRERAS

- Los factores ambientales constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas.

Los factores ambientales pueden ser barreras o facilitadores para el desarrollo de actividades y funciones. En este caso, se pide identificar solamente las áreas que actúen como barrera para las personas con DV.

¿El factor ambiental “NOMBRE DEL ÁREA” representa algún obstáculo o barrera para los niños invidentes en los procesos educativos?

Seleccionar áreas (marcar con una “x”) cuya respuesta es afirmativa. Ver descripción de área para mayor detalle de lo que abarca (seleccionar el área si la pregunta es afirmativa para alguno o todos los aspectos que abarca).

Votos	Área
3	PRODUCTOS Y TECNOLOGÍA Productos para el consumo personal (comida, medicamentos), para uso personal en la vida diaria, para la movilidad y el transporte, para la comunicación, para la educación, para las actividades culturales, recreativas y deportivas, materiales de construcción, diseño y productos en edificios de uso público y privado (rampas, puertas, manillas, señalización de rutas, iluminación, etc.)
2	ENTORNO NATURAL Clima (temperatura, humedad, lluvia, viento), luz (intensidad y calidad), sonido (incluyendo ruido), vibración.
2	APOYO Y RELACIONES Apoyo que proporcionan familiares, amigos, compañeros, profesores, cuidadores, profesionales.
5	ACTITUDES Actitudes individuales de familiares, amigos, compañeros, profesores, cuidadores, profesionales. Actitudes sociales, normas, costumbres e ideologías sociales.

OTRAS

¿Otro factor ambiental no especificado? ¿Cuál?

Discriminación social, rechazo en las instituciones educativas por desconocimiento y temor sobre cómo tratarlos, la tecnología mientras más avanzada más inaccesible (ejemplo dispositivos de pantalla táctil), múltiples obstáculos en el desplazamiento en las calles (vendedores ambulantes, carretas, vehículos atravesados).

ANEXO 8. Consentimiento informado para las instituciones

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INSTITUCIONES

***Grupo de Investigación Tecnologías para la Producción
Departamento de Ingeniería de Producción. Universidad EAFIT***

Título del Proyecto: Desarrollo participativo de una herramienta lúdica para favorecer la inclusión educativa de niños invidentes

Investigador Principal: Adriana Villa Moreno

Consentimiento informado de la investigación

Su participación y la de su institución es voluntaria en este estudio investigativo. Tiene el derecho a cambiar de parecer y dejar el estudio en cualquier momento sin necesidad de dar razones.

Objetivo del proyecto

Desarrollar un juguete con su respectivo modelo de juego para favorecer el desarrollo de los niños invidentes en entornos educativos regulares, mediante una metodología participativa de investigación y desarrollo.

Resultados e impacto esperado

Mayor conocimiento y priorización de las necesidades de la población de niños invidentes en los entornos y procesos educativos regulares

Obtención de ayudas para que, a través del juego, se favorezca la inclusión educativa de los niños invidentes

Propuesta metodológica de desarrollo participativo que permita a la población con discapacidad ser sujeto activo de investigación

Contribución al cambio del imaginario social que se tiene sobre la discapacidad hacia una resignificación más positiva.

Su papel

Como responsable de la institución su papel en el proyecto consiste en aprobar o reprobar los procedimientos que van a ser realizados en la misma, según lo considere conveniente o no para los estudiantes, profesores, padres de familia y demás personas involucradas que pertenezcan a su institución.

Procedimientos

Si considera conveniente que su institución haga parte de la investigación, se realizarán en la misma algunos o todos los procedimientos mencionados a continuación:

Jornada de observación con grabación mediante videocámara o fotografías de la cotidianidad del estudiante, a cargo del investigador principal o de alguien a quien éste explícitamente autorice. Durante este procedimiento, ningún estudiante o docente será interrumpido en las actividades que esté realizando.

Aplicación de técnicas psicológicas (entrevistas, narrativa, mapas psicológicos) para la identificación de necesidades de los estudiantes invidentes en el proceso educativo. Este procedimiento se realizará con cada estudiante invidente de manera individual, contando previamente con la autorización de alguno de sus padres o acudientes y con la definición de un horario que afecte en la menor medida posible la actividad curricular. El procedimiento puede ser videograbado, grabado o fotografiado.

Aplicación de encuesta (y entrevista en caso de ser necesario) a los padres y docentes de los estudiantes invidentes.

Riesgos/Inconformidades

El estudio no implica riesgos para ninguno de los participantes por fuera de los riesgos normales a que toda persona está expuesta dentro de la institución. Ni la Universidad EAFIT ni el investigador principal han provisto pagos por cualquier accidente que pueda ocurrir dentro de la actividad.

Cualquier inconformidad puede ser reportada a Álvaro Guarín Grisales, PhD, docente de la Universidad EAFIT y director del Grupo de Investigación Tecnologías para la producción, en el 2619500 ext. 9203.

Beneficios

Con su apoyo al proyecto, la institución se verá beneficiada a través del conocimiento de los resultados del estudio realizado. Estos pueden ser de gran utilidad para la orientación de estrategias en pro de una mejor inclusión educativa de los niños invidentes que hacen o harán parte de su institución.

Confidencialidad

La información recolectada será usada específicamente para los fines de la investigación y no será difundida a terceros que no hagan parte del estudio. Los resultados se difundirán en términos generales sin revelar nombres ni información personal que pueda ser directamente enlazada con alguno de los participantes. Todos los registros serán cuidadosamente archivados. El nombre de la institución será reconocido en los documentos y presentaciones asociados a esta investigación.

Cualquier material gráfico en que las personas o institución sean identificables será difundido solamente si se cuenta con la autorización de quienes en él se identifican. Los investigadores o asistentes de investigación que hacen parte del grupo investigador podrán acceder a videos, grabaciones, fotografías y escritos de manera directa siempre y cuando cuenten con la aprobación del investigador principal.

Costos para usted o para la institución

No hay ningún costo para usted ni para la institución por participar en este estudio.

Preguntas acerca de la investigación

Para cualquier información adicional puede comunicarse con Adriana Villa Moreno en el teléfono celular 3006201052 o el correo electrónico avillam@eafit.edu.co

Nombre		Cargo	
Firma	CC	Fecha	
Firma de quien obtuvo el consentimiento	CC	Fecha	

ANEXO 9. Conclusiones de la investigación cualitativa

A. EXPERIENCIA GENERAL

N.	CONCLUSIÓN	VERBATIM
Opinión de los niños		
1	Los niños se muestran satisfechos con su proceso educativo, disfrutaban el estudio	"¿Le digo la verdad?, a mí casi todas las materias me gustan. Tooodas me gustan"
2	Los niños consideran que las instituciones son adecuadas y se sienten a gusto en ellas	"Este colegio tiene para mí tiene todo"
Acceso y promoción		
3	Hay muchas barreras de acceso a las instituciones, principalmente actitudinales	"a él lo retrasaron un año, él iba para primero pero la profesora de primero dijo no yo no soy capaz, yo no lo recibo en primero"
4	La falta de capacitación suele ser la excusa para no recibir al estudiante	"pero para qué vamos a recibir personas así si no estamos preparados para eso".
5	En ocasiones las instituciones los reciben solo para dar cumplimiento a la norma pero no generan las condiciones necesarias para una real inclusión	"yo sé lo que van a hacer inmediatamente, van a coger al estudiante y lo van a poner en un rincón y no le van a enseñar nada, simplemente es para cumplir unos requisitos legales"
6	Se encuentran personas que ven la inclusión como una responsabilidad ajena	"Ah no, es que la empresa por qué se va a comprometer con eso"
7	Se siguen presentando muchas dificultades en la promoción	"Primero, primero. Dos primeros. Al segundo primero me sacaron, vine, hice primero acá. Segundo, lo perdí. Ya eso fue acá. Tercero, lo perdí"
8	Los cambios de institución son comunes	"Yo creo que fue maluco porque aquí ya no conocía a ningún niño... y cambiarse de colegio..."
Factores clave		
9	Es fundamental el apoyo familiar	"¿Sabes Braille? Sí. ¿Y quién te enseñó? Mi mamá, y mi tía"
10	El papel que desempeña la familia debe acompañarse de un psicólogo o educador especial	"... depende ya de la formación del niño, porque si no lo preparan bien, va a llegar a un colegio tímido, no va a interactuar con los demás... (...) es muy importante el acompañamiento familiar y una ayuda externa de un psicólogo o un educador especial"
11	El apoyo de fundaciones y otras instituciones puede ser muy positivo para mejorar el desempeño	"Ella era una profe de una fundación que se llama Multis, ella me enseñó"
12	Uno de los principales factores de éxito es la adecuada preparación docente, que tiene que comenzar por creer en la inclusión y tener buena disposición	"es que todo en el sistema educativo se va a resumir en una cosa: voluntad, principalmente del docente"
13	En algunos casos los mismos docentes representan obstáculos para la inclusión	"pero afortunadamente ella salió de ese colegio, (...) porque la profesora ya había dicho que no aprenderían a leer nunca"
14	La misma ansiedad de padres y docentes por ver resultados se puede convertir en obstáculo	"por el otro lado están los otros, mire es que usted no avanza, mire, es que no va igual que el resto..."
15	Los avances en la tecnología abren nuevas oportunidades que refuerzan la práctica educativa	"Me gusta mucho todo lo que sale nuevo, los programas pa ciegos, la música (...) también las películas con el cine audex, leer (...) Yo estoy inscrito a muchas listas"
Comparación con el modelo anterior		
16	Quienes tuvieron la experiencia de estudiar primero en institución especial, consideran que este modelo (primero especial y, una vez adquieren habilidades básicas, pasar al aula regular) da mejores resultados.	"Yo pienso que sí debería existir un proceso de rehabilitación de acuerdo a cada necesidad específica, para que cuando se integren tengan las herramientas y estructuras adecuadas para poder fortalecer su proceso de aprendizaje"
17	Quienes vivieron el cambio del aula especial a la regular, experimentaron fuertes barreras, principalmente actitudinales.	"Y siempre decían que yo por qué estaba ahí, que yo no tenía derecho a estar ahí, que no, que tenía que irme para otro colegio"
18	Se sentían más cómodos cuando estaban en el aula especial pues había igualdad de oportunidades	"porque eran docentes especializados en el tema y éramos por decir este saloncito así pequeño con 8, 10 ciegos, y usted escuchaba que todos éramos punzando..."
19	Se reconoce la importancia de la inclusión pero se resaltan falencias considerables en el modelo actual	"desde la filosofía suena muy bonito, pero en la realidad en vez de incluir aísla, lo que hacen es limitar, y no permite que desarrollen esas capacidades, no se está dando una inclusión sino una exclusión".
20	Cuando se dio el cambio a la escuela inclusiva, la escuela de ciegos buscó estrategias para disminuir esas barreras de las otras instituciones	"la escuela de ciegos en esa época mandaba dos docentes a visitar la institución"

B. PROCESOS EN EL AULA

N.	CONCLUSIÓN	VERBATIM
Generalidades		
1	En muchas clases los niños con DV se ven pasivos, no hay mayor participación durante las clases a menos que el docente les pregunte directamente.	
2	Los niños se muestran constantemente desconectados de las clases, cuando les preguntan no hablan o hacen comentarios salidos de lugar o de algo que se estaba hablando anteriormente.	
3	Los niños con DV interrumpen constantemente las clases llamando al docente.	
4	Muchas veces los ponen a realizar actividades diferentes, percibidas como "relleno", durante las clases, las cuales se alejan de los objetivos de formación de las materias.	"en artística me llevaban a una casa en la que hacían misas de sanación, entonces en la clase de ella me llevaba pa' allá" "Me ponían a hacer consultas"
5	Dificultades para el acceso a la información, especialmente del tablero	"Lo más difícil en las clases es ver el tablero, porque me tienen que dictar las cosas... (...) pero muchas veces no es como tan fácil (...), yo me enredo muy fácil con las clases"
6	Mayor sensibilidad a ruido y obstáculos. El ruido hace que pierdan el hilo de la clase. Afecta el ruido de los compañeros y el exterior.	"eso ya me tiene mareado ese colegio, con tanta bulla... Durante el descanso y en el salón"
7	Los niños sin DV se ponen inquietos cuando el docente está centra la atención en los niños con DV, generando mucho ruido.	
8	Piden acompañamiento, orientación y retroalimentación constante en la mayoría de actividades, demandando mucha atención del docente	"Aquí. ¿La nariz cómo se hace? (...) ¿Dónde lo pongo? ¿Abajito? Después siguen los pies... y las manos... ¿las manos no pueden ser redondas?". "Ay yo no soy capaz, ¿usted me ayuda?"
9	Salidas constantes del aula, principalmente para ir a actividades de refuerzo específicas	"La profe va por mí al salón y me dice qué llevo, si llevo plancha de caucho... Uno llega al salón y me dictan, algunos compañeros que ya han terminado..."
10	Cuando salen al aula de apoyo, el docente no alcanza a estar pendiente de todos de manera adecuada, algunos se tienen que quedar esperando (mientras sus compañeros en el aula regular avanzan en otros temas). El docente tiene que llamar a varios a la vez al aula de apoyo porque si no lo hace no alcanza a abarcar los turnos.	
11	Los adultos con DV opinan que se debe mejorar la calidad de los procesos en el aula, haciendo adecuaciones curriculares y adaptándose a las necesidades de cada estudiante. Sin embargo esto se complica en la práctica por la cantidad de estudiantes en las clases.	"si uno quiere generar una calidad educativa frente a las adecuaciones curriculares y la adecuación de barreras, yo sí siento que un salón debería tener pocos estudiantes, pero como no los hay, uno trata de hacer muchas cosas..."
12	Los adultos con DV opinan que desde que se logren desarrollar las habilidades básicas a tiempo, no hay mayores problemas para seguir la clase con niños sin discapacidad.	"cuando ya entramos a tercero yo tenía la capacidad de escribir al mismo ritmo que un estudiante vidente".
13	Los mismos compañeros resultan ser un apoyo importante.	"a mí se me ofrecían, era tan bonito porque a la profe se le olvidaba y ellos, profe yo le dicto"
14	Se encuentran dificultades en la forma de realizar las evaluaciones	"no sabíamos qué contestar porque nos leían personas que no sabían de puntuación..."
15	Se debe buscar la flexibilización de los formatos de evaluación	"Unos profes me hacían la evaluación oral, otros me decían, escriba las preguntas que le voy a dictar a todos, respóndala en braille y al final de la clase me lee"
16	Las actividades experienciales son un medio efectivo para el aprendizaje	"yo en el colegio aprendí a hacer lo que era gominas, implementos de aseo... y así aprendí química"
17	Algunos docentes tienen ya más interiorizada la presencia de los niños con DV en su aula, por lo que complementa las indicaciones del tablero con indicaciones verbales y están pendientes de lo que van haciendo.	"Mecánica tiene tilde en la a"
18	Otros docentes aún tienen prácticas excluyentes	"Miren, así queda" (pega un dibujo en el tablero y no explica a los niños con DV)
19	Los niños sin DV comparten sus implementos entre ellos en muchas de las actividades, pero no hay mayor interacción con los niños con DV pues usan implementos diferentes.	
20	Los niños con baja visión generalmente tienen muy mala postura durante las clases por tratar de acercarse al cuaderno	
21	Algunos padres dificultan la labor de los docentes porque prefieren llevar a los niños a su ritmo y no les envían el material para la clase, estos niños muestran retrasos.	
22	En ocasiones los niños con DV no tienen los implementos necesarios para el trabajo en clase	"Es que usted no tiene ábaco, no se lo echaron"
23	Los niños con DV demandan en gran medida la atención del docente, que puede terminar descuidando al resto del grupo.	
24	Los niños sin DV suelen terminar las actividades más rápido y se quedan esperando o haciendo desorden mientras el docente termina con los demás.	
Matemáticas		
25	Dificultad generalizada hacia las matemáticas, expresada por los mismos niños. Por lo general se debe reforzar en el aula de apoyo, lo	"Yo no le digo a la profesora que no me gusta hacer sumas. Me parece tan difícil"

N.	CONCLUSIÓN	VERBATIM
	que genera salidas de clases.	
26	La enseñanza de las matemáticas requiere gran disposición del docente, que no siempre es posible.	"la materia más dura más dura fue la matemática pero también depende de la disposición del profesor". "sí se necesita el fortalecimiento en matemáticas..."
27	La necesidad de explicar los gráficos dificulta los procesos matemáticos, aún cuando se tienen algunas herramientas educativas como la plancha de caucho y el ábaco.	"Si a vos el docente no te puede explicar los gráficos en el salón y luego no saca un espacio para vos..."
28	Se percibe que hacen falta más herramientas en este campo	"se puede idear herramientas didácticas de juegos y así que faciliten desarrollar la inteligencia matemática"
29	El manejo del ábaco exige gran concentración, los niños no pueden mover las manos del ábaco porque se pierden. Deben esperar así hasta que el docente pueda revisarle a cada uno.	
30	A algunos les cuesta identificar el número de cuentas que tiene el ábaco y se les dificulta por esto la identificación de los números. A veces por pensar en identificar las cuentas, pierden la retentiva para recordar el resultado. Aún reconociendo el número de cuentas, se pueden confundir respecto al número que simbolizan.	
31	A medida que van haciendo la operación con el ábaco deben tocar varias veces lo que han hecho para asegurarse que van bien.	
32	En la multiplicación, constantemente se les olvida el número que sigue para multiplicar.	
Lectoescritura		
33	Los niños no expresan mayores dificultades en la lectoescritura	"Yo voy escribiendo en braille, pues no muy rápido muy rápido pero sí, yo ya sé"
34	Si el estudiante no logra a tiempo el código escrito, esto limita el desarrollo de las demás actividades en el aula	"los profes en primero y en segundo son limitando a los estudiantes porque no tienen el código escrito"
35	El diseño del punzón y la regleta genera confusiones constantes por la necesidad de aprender las letras para leer y para escribir.	
36	Algunos de los niños requieren ayuda para acomodar la regleta.	
37	La sudoración en las manos dificulta el uso de la regleta y el punzón.	
38	A veces no miden la fuerza con el punzón y rompen las hojas del cuaderno.	
39	Por lo general su escritura es más lenta.	
40	Muchas veces tienen que estar preguntando las letras que no recuerdan.	
41	Cuando están escribiendo un texto, tienen que recordar qué han escrito, no pueden ir leyendo porque se les desacomodaría la pizarra si voltean para leer.	
42	Mientras escriben en el cuaderno con el punzón, las mismas hojas del cuaderno pueden estorbarles.	
43	Cuando deben cambiar de hoja para continuar escribiendo, pierden tiempo acomodando nuevamente la regleta, mientras el docente continúa normal con la clase.	
Expresión gráfica		
44	Se presentan dificultades en las clases de artística, muchas veces por falta de flexibilización de los medios	"yo he sido muy buena para trabajar en plastilina y en el alto relieve, el único problema es que la profesora pretendía que yo trabajara con los block de líneas"
45	Dificultad en la generación de gráficos	"me llevaron la mano porque yo todavía no sé dibujar"
46	Los resultados suelen ser deficientes reconociendo formas básicas o pintando sin salirse del borde. El reconocimiento de siluetas y su asociación con el equivalente en 3 dimensiones es muy deficiente.	
47	Dificultad en el reconocimiento de gráficos	"Nos pegan dibujos en el cuaderno a veces. La profe me los explica y me los dibuja en relieve con la plancha. A veces sí me acuerdo pero otras veces no"
48	Aún cuando las figuras tienen los bordes en relieve, los niños con DV no logran reconocerlos adecuadamente.	
49	Si el docente no está pendiente, pueden lastimarse con los implementos, por ejemplo usando el punzón, por lo que en ocasiones prefieren retirarlo.	
50	Valoran el material novedoso	"¿Entonces puedo usar todas esas formas? Huyyy, con eso se puede hacer arte, se puede hacer arte con cualquier cosa"

C. DESPLAZAMIENTO Y MOVILIDAD

N.	CONCLUSIÓN	VERBATIM
1	Sensación de miedo en los desplazamientos	"a veces sí me pongo nerviosa caminando, no sé por qué"
2	Casi siempre necesitan la guía de otro compañero o profesor, rara vez se movilizan de manera independiente aún cuando, en teoría, conocen el colegio.	"de pronto me pierdo, ¿cierto? (...), mejor que me acompañen"
3	Los mayores logran más autonomía en sus desplazamientos con la ayuda del bastón, suelen ubicarse mejor en los espacios.	
4	Las escaleras y rampas son un referente importante para la ubicación	"Acá son las escalas del complemento, una... dos... tres... (...) ... Listo ahí hay 7, el piso ya está listo, falta otra escala así"
5	La mayor dificultad en los desplazamientos se da en lugares desconocidos, para desplazarse independientemente necesitan primero conocer bien el lugar.	"en el colegio por donde me enseñaban a ir yo me aprendía todo"
6	La familia juega un papel fundamental enseñando el manejo de los espacios, la lateralidad y generando autoconfianza.	"manejar diagonales, saber dónde es la derecha, dónde es la izquierda... y eso lo maneja la familia, dejándolo salir a la calle, llevándolo a parques, mandándolo a la tienda..."
7	Los objetos mal ubicados (ej. morrales tirados, pupitres por fuera de las filas) generan dificultades con el desplazamiento.	
8	En algunas partes falta la señalización en braille, por ejemplo para los baños o los salones.	
9	Se generan riesgos por ejemplo si el piso está mojado, si llovió, ellos no tienen cómo identificarlo.	

D. COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN CON OTROS

N.	CONCLUSIÓN	VERBATIM
Con los compañeros		
1	Exclusión en actividades grupales.	"ellos no me dejan muchas veces jugar en sus juegos, por ejemplo jugando futbol yo soy corriendo así tras la pelota, se la pasan entre ellos pero no me la pasan a mí"
2	Al momento de conformar grupos de trabajo, los niños con DV suelen quedarse solos o terminan trabajando entre ellos.	
3	Los niños con DV sufren constantemente de actos de intimidación por parte de sus compañeros	"que porque yo me veo raro o porque soy ciego me decían muchas cosas y no, yo me siento muy mal" "Como está de retrasada"
4	No hay mayor interacción durante la clases entre los niños con DV y los niños sin DV, como sí la hay entre los niños sin DV que constantemente se muestran lo que van trabajando. Un grupo no entiende el lenguaje escrito ni gráfico del otro	
5	Prevalecen las amistades entre pares con discapacidad	"Voy con una amiga que se llama Daniela, es de otro grado sino que nos vamos en el bus juntas... Ella es de baja visión"
6	Valoran la compañía de los pares con y sin discapacidad	"Lo que más disfruto es que prácticamente no estoy solo, porque yo a veces me quedo en la casa solo y me dan como unos miedos".
7	En algunas instituciones ponen a los niños sin DV a que también aprendan braille para que puedan apoyar al docente	
Con los docentes y otro personal		
8	Muchos docentes no creen en la inclusión y no se preparan para la diversidad	"el problema no es la capacitación, el problema es que la gente no cree en la inclusión", "levanten la mano los que saben escribir braille, y nadie la levantó"
9	Se ven casos de docentes que también discriminan y excluyen	"Él no puede ser el representante de ustedes porque él es ciego, tienen que elegir otra persona"
10	En muchos casos se siguen viendo concepciones negativas de la discapacidad y mal manejo del lenguaje por parte del personal de la institución	"yo le dije (al rector), perdóneme pero usted es muy ignorante, ¿usted cree que porque mi hijo no ve, entonces no razona, no entiende, no tiene capacidad de aprender?"
11	Se encuentran deficiencias en el trato a las PCD desde la formación cultural	"la cultura no nos enseñó a vivir con la diferencia"
Con el entorno		
12	Déficits en la adquisición de información del entorno	"Lo que me inventaría sería algo para poder ver las cosas, algo que me describa, una máquina descriptora"
13	Requieren señales olfativas y sonoras para la interpretación del entorno	"Fo, huele a puro caldo de pescado, yo creo que todos están en el restaurante"
14	Algunas instituciones tienen avisos en braille. Casi todas las carteleras están en tinta y en braille, aunque aún hace falta	

E. AUTOCUIDADO

N.	CONCLUSIÓN	VERBATIM
1	Lo desconocido genera dependencia de otros. Por ejemplo, si el niño con DV no conoce un baño en particular, pregunta dónde está cada cosa, necesita que haya alguien al lado.	"¿Y de dónde se "vacea"? Ahh, ¿no es como el de mi salón? No me cierre. ¿Y esto qué es? ¿Hay lavamanos? ¿Y de dónde se abre? ¿Hay jabón? Muéstrello."
2	No hay mayores obstáculos para la alimentación cuando la llevan o reciben refrigerio	"Yo como solito, me la ponen ahí y yo empiezo a comer, si ya tengo 7 años"
3	Muchas veces necesitan ayuda para destapar los alimentos	"Vea, yo le pido a un niño que me destape el refrigerio"
4	Necesitan tocar y oler la comida para saber qué es	
5	Cuando necesitan vestirse (ej. clase de piscina) suelen ir acompañados	

F. DEPORTES Y RECREACIÓN

N.	CONCLUSIÓN	VERBATIM
Clase de educación física		
1	Ed. física más pasiva o suplida por trabajos escritos o de otras materias	"Todo lo que es corriendo la profe ya, ya... quédese ahí quietecito, relájese. O a veces los profesores me ponen talleres de español, de matemáticas..."
2	Dificultades o baja participación en los deportes de equipo	"Porque mira, puede que me metan muchos goles cuando juego futbol, pero yo por lo menos hago el esfuerzo"
3	Clase de educación física aparte o exclusiva para niños con DV	"Yo voy con el profesor Juan. Ellos (los compañeros) no tienen educación física"
4	Si se hace con los demás compañeros, les suelen poner actividades diferentes	"mientras los compañeros míos jugaban futbol yo estaba haciendo una rutina, abdominales, acostado, 5 parado, sillas"
5	El profesor en ocasiones recurre al apoyo de los mismos compañeros	"el profe le decía un programa determinado al compañero mío que me cuidaba el trote para hacerme una rutina de ejercicio"
6	La descripción verbal de los ejercicios resulta fundamental, en algunos casos funciona pero en otros no es suficiente.	
7	Muchas veces para entender cómo se realizan los ejercicios es necesario un contacto directo o explicación cercana	"él mismo iba y me explicaba cómo se hacían los ejercicios"
8	El profesor apoya guiando a los niños con DV para que aprendan los movimientos, pero lo debe hacer uno a uno. Si está con uno, descuida a los otros.	
9	En algunos casos se busca a los niños con DV una función para hacerlos parte del equipo en determinado deporte	"cuando era micro yo les tapaba"
10	El tamaño y las condiciones de los grupos dificultan la inclusión	"hay que comparar también la cantidad de personas a las que se les enseñaba antes con la cantidad de personas y el tipo de población a la que se le enseña ahora"
11	En ocasiones el profesor manda a una parte de los niños a practicar algún deporte o una actividad que ya sepan para poder enfocarse en una parte más pequeña del grupo.	
12	El apoyo de los practicantes puede ser bueno, aunque no siempre están capacitados	"los practicantes realmente no son tan funcionales porque no están capacitados para trabajar con ese tipo de cosas"
13	Se considera que es importante tener a alguien capacitado en educación física	"yo sí creo que hay que tener un experto en educación física (...) uno como docente en otras áreas no está capacitado para eso"
14	Se considera que hay discapacidades que no se pueden incluir totalmente en todas las actividades	"la misma declaración de Salamanca lo dice también, que para eso se necesita la educación especial"
15	El balón sonoro se les pierde (cuando está quieto no suena).	
16	En ocasiones hay familiares apoyando el trabajo de educación física, pero a veces obstaculizan la labor del profesor por desconfianza	"Ella no puede hacer eso"
17	En la piscina hay mucho ruido y muchas personas jugando. Los niños con DV se sienten inseguros.	
18	Los invidentes hacen los ejercicios pero sin todos los movimientos, están más pasivos, se ven perdidos.	
19	Los estudiantes con DV terminan alejándose del trabajo de la clase reiteradamente, cuando los vuelven a integrar, ellos vuelven y se alejan.	
20	Mientras todos los demás niños están haciendo los ejercicios, hay momentos en los que nadie se percata de que los invidentes están desubicados. En ocasiones sí lo notan y los mismos compañeros apoyan.	

N.	CONCLUSIÓN	VERBATIM
21	Los niños con DV suelen cansarse con rapidez de los ejercicios.	
Descanso		
22	Descansos pasivos y solitarios o entre los pares con DV	"la banquita, en la que yo siempre me siento en los descansos"
23	Suelen realizar la misma actividad, que por lo general es dirigirse a un mismo punto donde se encuentran todos los que tienen DV y allí se quedan todo el descanso, o caminan de un lado a otro. Mientras tanto, los niños sin DV están jugando en el parque o practicando algún deporte.	"la banquita, en la que yo siempre me siento en los descansos"
24	A veces, cuando quieren llamar a alguien para no estar solos (casi siempre a los profesores), nadie oye por el ruido del recreo.	
25	Muchas veces se entretienen jugando solos con sus propios objetos (ej. la lonchera) o pegándole a las cosas para producir sonidos.	
26	Los otros niños juegan fútbol, yoyo, corren, a "pisarse". Al final cuando suena el timbre los niños con DV se vuelven a encontrar con sus compañeros. Un compañero los guía al salón.	
27	Casi siempre cuando están comiendo los demás compañeros terminan antes y los dejan solos.	
28	Algunas veces los compañeros sin DV los guían pero luego los dejan solos.	
29	Muchas veces los niños con DV se quedan con los docentes durante el descanso, esta es su única compañía	
30	Los compañeros sin DV les pasan por el lado y los ven solos pero no los invitan a jugar.	
31	Las actividades principales son hablar y estar con los compañeros	"No, uno qué hacía, hablar..."
32	Sensación de miedo durante el juego o el recreo. El ruido del descanso les genera inseguridad	"No, yo no juego nada allá (en el patio), a mí me da miedo"
33	Pueden realizar actividades durante el descanso como ir al parque cuando tienen a un compañero que los guía y acompaña.	
34	Motivación para tomar riesgos si se sienten acompañados	"...cuando hay muchos compañeritos que dicen vamos a correr y corremos todos. No me dejan chocar, cada uno en la mano y ya"
35	En los niños más pequeños se ve una buena integración en el descanso cuando está cerca el docente (se reúnen en torno a él)	
36	Algunos niños aprovechan el descanso para practicar por ejemplo la movilidad, ayudados por otros compañeros.	

G. PRODUCTOS Y TECNOLOGÍA

N.	CONCLUSIÓN	VERBATIM
1	Carencia de recursos	"El Jaws solo lo tengo en la sala de profesores, en la sala de computadores no lo tengo. Yo estoy ahí escuchando a no ser que el profesor me preste el teclado"
2	Uso intuitivo de los productos sin clara intención u orden	"... uno agarra un control (...) y uno siente digamos que si es de boxeo, uno siente que a uno lo golpea entonces yo voy haciendo así a la loca a la loca hasta que le logro dar"
3	Facilidad en el uso del computador y otros productos	"Yo escribo en braille, pero es más fácil el computador porque así uno no se enreda tanto (...) uno es así ta ta ta y no se atrasa tanto"
4	Algunos reconocen la recursividad de sus profesores	"me hizo unas manos en cartón y en esas manos me enseñaba la digitación"
5	Opinan que la tecnología es sencilla para enseñarse, pero que depende del docente	"si tienen un buen docente y maneja adecuadamente el jaws el niño aprende"
6	Los adultos con DV consideran que el computador personal es un derecho que deben exigir	"uno tiene el derecho de exigir el computador (...) Yo conocí un caso que al niño le consiguieron su portátil, le colocaron su licencia ahí"

ANEXO 10. Informe del taller de inclusión realizado en la I.E Francisco Luis Hernández Betancur



INFORME

TALLER DE INCLUSIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD

 **UNIVERSIDAD EAFIT**
Abierta al mundo

 **EAFIT Social**

INFORME DE RESULTADOS
TALLER DE INCLUSIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO LUIS HERNÁNDEZ BETANCUR

Instituciones participantes:
Proyecto HLI
Universidad EAFIT – EAFIT Social
Universidad San Buenaventura

Docentes encargados:
Adriana Villa, Investigadora principal Proyecto HLI – Universidad EAFIT
Juliana Menjura, Docente Universidad San Buenaventura

Talleristas:
Daniela Villa, Investigadora Proyecto HLI
Alejandro Uribe, Universidad San Buenaventura
Andrea Yepez, Universidad San Buenaventura
Andrés Felipe Arias, Universidad San Buenaventura
Carolina Sanín, Universidad San Buenaventura
Cristian Camilo Guzmán, Universidad San Buenaventura
Fabio Hernán Barón, Universidad San Buenaventura
Jefferson Serna, Universidad San Buenaventura
Juan José Cardona, Universidad San Buenaventura
Laura Isabel Hincapié, Universidad San Buenaventura
Marisela Restrepo, Universidad San Buenaventura
Vanessa Castrillón, Universidad San Buenaventura
Vanessa Córdoba, Universidad San Buenaventura
Yeisson Molina, Universidad San Buenaventura

2 de mayo de 2013
Medellín, Colombia

Proyecto Herramientas Lúdicas
para Niños Invidentes



1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL TALLER

Objetivo: Orientar a los estudiantes de preescolar y básica primaria para que tengan un entendimiento y una respuesta más positiva hacia la discapacidad, a través de actividades vivenciales que resalten la diversidad como valor y fuente de riqueza.

Asistentes: 50 niños y niñas de preescolar y primaria con y sin discapacidad visual

Fecha: lunes 18 de marzo de 2013

Horario: 3:30pm a 5:30pm

Lugar: Auditorio de la I.E. Francisco Luis Hernández Betancur

Estructura general del taller:

Parte 1: actividad rompehielos

Parte 2: actividades vivenciales sobre la diversidad – valorar la diferencia

Parte 3: reflexión sobre la diversidad - ¿Qué es la diversidad y cómo la vivimos?

2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

2.1. Actividad rompehielos

Los talleristas acogieron a los niños en su llegada al auditorio y los guiaron para formar entre todos los participantes un círculo grande. En este espacio se realizó una recreación para todos los niños con la intención de romper el hielo y animar a los niños para la realización del taller. Se realizó una introducción sobre la actividad que realizaríamos y se presentaron los talleristas, explicando de dónde venían y con qué objetivo estaban allí.

Se preguntó a los niños por el significado de la diversidad, encontrando que el concepto no es muy claro para ellos. "Diversidad es cuando uno se divierte", "diversidad es como diversity", fueron algunas de las respuestas de los niños a la pregunta "¿qué es la diversidad?". Posteriormente, los niños se dividieron por grupos y se dirigieron al lugar del auditorio donde se realizarían las actividades para cada grado.

Proyecto Herramientas Lúdicas
para Niños Invidentes



2.2. Actividades por grados sobre la diversidad

2.2.1. Grupo 1. Formas y colores diversos

Niños de preescolar y primero de primaria

Actividad 1: se utilizaron dos caminos de papel pegados sobre el suelo al final de los cuales se encontraba un tablero de formas. Los niños, repartidos en dos equipos, debían identificar a través del tacto el camino de papel y pintarlo con tiza a medida que lo recorían. Al completar el recorrido, a cada niño se entregó una forma que debía encajar en agujero correspondiente del tablero de formas, el cual debía reconocerse también a través del tacto. La metáfora del juego consistió en una competencia entre dos grupos de piratas, los piratas azules y los verdes, cada grupo tenía su respectivo camino y tablero de formas. Al sumergir a los niños en un pequeño cuento sobre los piratas, se logró motivarlos para realizar la actividad y también se incentivó la imaginación. Los niños se mostraron muy emocionados haciendo repetidamente comentarios como "a mí me gustó mucho", "¿puedo repetir?", "ay, no se meta que después no alcanzo".



Proyecto Herramientas Lúdicas
para Niños Invidentes



Actividad 2: la segunda actividad consistió en reunir a los niños y pintarles las manos verdes, azules o de los dos colores, mostrando así que no había rivalidad ni competitividad entre ellos, que los colores eran colores y que las diferencias entre ellos eran valiosas. Así, se iban hasta una tela blanca pegada a la pared y colocaban su huella, poniendo de manifiesto su presencia allí y contando qué de bueno habían descubierto en la actividad. Todos se mostraron emocionados de tener las manos pintadas y dejar su huella: "¿puedo pintarme las dos?", "¿pueden ser de los dos colores?".



Actividad 3: al finalizar se entregaron unos dulces que estaban dentro de cada figura de la primera actividad realizada, mostrando que habían hecho un buen trabajo y habían logrado encontrar el tesoro de los piratas. Uno de los talleristas hizo un acto de magia a algunos niños y les sacó los tesoros de las orejas de cada uno, lo cual generó mucha emoción en ellos.

2.2.2. Grupo 2. Animales diversos

Niños de segundo de primaria

Actividad 1: en un momento inicial se hizo una presentación de cada uno de los participantes, incluyendo los talleristas, para la lograr la empatía y acercamiento con el grupo. Se explicó la actividad y se procedió a vendar los ojos de todos los niños. Luego se repartieron 5 figuras de animales a cada uno de los niños presentes en el grupo y una vez todos tenían sus figuras se reprodujeron en una grabadora los sonidos de los respectivos animales de las figuras, buscando que los niños reconocieran los animales con el tacto y las relacionaran con los sonidos escuchados. Posteriormente se preguntó a los niños en qué sitios o situaciones podemos encontrar a estos animales, llevándolos a reflexionar sobre cómo todos hacemos parte de un medio ambiente, nos relacionamos, y tenemos características, formas y cosas por las cuales diferenciamos y que todas estas diferencias son positivas. Así mismo, entre las personas, debemos aprender a aceptar esas diferencias, reconocer las cualidades de los otros y aprovecharlas para la mejor convivencia de todos.

Proyecto Herramientas Lúdicas
para Niños Invidentes



Actividad 2: se realizó un acercamiento artístico buscando reforzar las reflexiones sobre la diversidad. Se pidió a los niños participantes que hicieran con plastilina sobre papel el animal que más les llamó la atención de la actividad anterior, para luego intercambiarlo o compartirlo con un compañero del grupo. De esta manera se buscaba que los niños compartieran entre ellos eso que les había gustado y también que aprendieran que hay objetos que pueden ser llamativos para todos y compartidos por todos, independientemente de la discapacidad, y esto es lo que llamamos elementos inclusivos.

Proyecto Herramientas Lúdicas
para Niños Invidentes



2.2.3. Grupo 3. Texturas diversas

Niños de tercero de primaria

Actividad 1: después de hacer la presentación de los participantes y la explicación de la actividad, se entregaron a los niños materiales de diferentes texturas para que las palparan y reconocieran las diferencias entre ellos. Se vendaron los ojos a todos los niños y se procedió a jugar con un Twister® de texturas divididos en dos grupos. Mientras un grupo jugaba con el Twister, el otro hacía barra o bailaba. Para jugar el Twister se decía a los niños, por ejemplo, "mano derecha en suave" o se hacía una analogía entre las texturas y los colores.



Actividad 2: los niños comentaron sobre las texturas y eligieron la que más les gustó. A cada uno se entregó un pedazo del material con su textura preferida para que ellos relacionaran esa textura con algún objeto o algún momento o recuerdo mediante preguntas como: ¿por qué te gusta?, ¿en qué piensas cuando sientes esa textura?, ¿qué te recuerda? Las texturas y gustos diferentes permitieron hacer con los niños una reflexión sobre la diversidad, mostrando que cuando las cosas son diferentes hay más riqueza y cosas positivas.



Proyecto Herramientas Lúdicas
para Niños Invidentes



2.2.4. Grupo 4. Colores, sabores, texturas y olores diversos

Niños de cuarto y quinto de primaria

Actividad 1: inicialmente se hizo la presentación del grupo y se vendaron los ojos de los niños para hacer la actividad explorando los demás sentidos. Se tenían preparados varios bloques de madera con diferentes texturas y olores, para estimular los sentidos del tacto y el olfato. Los niños exploraron las diferentes fichas y cada uno escogió 3 que fueran sus preferidas. Todos los niños compartieron sus opiniones sobre las fichas que les gustaban y las que no, descubriendo que no solo las texturas y olores eran diferentes sino también los gustos de cada uno. Con esto se hizo una reflexión sobre la importancia de respetar las diferencias, entre ellas los gustos de los demás.



Proyecto Herramientas Lúdicas
para Niños Invidentes



Actividad 2: en un segundo momento, los niños se dividieron por grupos y se les pidió que construyeran torres con los bloques de madera, retándolos a construir aprovechando los otros sentidos diferentes a la vista. Para construir las torres cada niño puso las fichas o bloques que había elegido, mostrando que cada uno tiene siempre algo que aportar y que es posible construir teniendo en cuenta los intereses y gustos de todos.



2.3. Reflexión sobre la diversidad

Común para todos los grupos

Al finalizar las actividades por grados se empezó a llamar a todos los niños para que se dirigieran al centro del auditorio, y se hicieron algunas rondas recreativas para llamar su atención y volver a integrar al grupo completo de participantes. Posteriormente todos los niños se sentaron y se hizo una reflexión final para reforzar el mensaje que quería transmitirse con el taller.

Se les contó a los niños sobre las actividades que habían realizado los diferentes grupos, mostrando cómo cada grupo había trabajado las diferencias desde distintos puntos de vista: la diferencia en las formas, en los colores, en los animales, en los sonidos, en los olores, en las texturas y finalmente en las personas. Con esto mostramos cómo en el mundo todas las cosas son diferentes, y cómo esta diferencia es divertida. "¿Imaginan que en el mundo sólo hubiera gallinas?, ¿qué pasaría si los sonidos de todos los animales fueran iguales?, ¿les gustaría que todas las cosas en el mundo fueran del mismo color?, ¿qué tal si todos los alimentos que nos comemos supieran a café?, ¿y si a todos nos gustara siempre lo mismo, qué pasaría?" Con preguntas de este tipo motivamos a los niños a interactuar y opinar por qué las diferencias son buenas, y por qué es más bonito y más divertido un mundo en el que existe la diversidad. Finalmente, mostramos también cómo todas las personas somos diferentes y cómo esto es bueno, que nunca hay dos personas iguales, que todos tenemos diferentes maneras de vivir la vida y que cada manera es buena, que todos los niños y personas tenemos gustos, habilidades, cualidades y talentos diferentes y por eso podemos ser felices conviviendo juntos, porque podemos complementarnos, divertirnos y aprender de los demás. Se concluyó reforzando el significado y el valor positivo de la diversidad: "diversidad significa que todos somos diferentes y que esas diferencias son buenas", "lo diferente es divertido".

Proyecto Herramientas Lúdicas
para Niños Invidentes



3. RESULTADOS DEL TALLER

3.1. Logros para los niños

- Se realizaron actividades de sensibilización de los sentidos del tacto, olfato, gusto y oído y otras habilidades como la propiocepción, equilibrio, motricidad fina y gruesa, memoria, concentración, asociaciones mentales y creatividad e imaginación.
- Se contó con un espacio de juego y recreación que favorece en los niños el disfrute de los procesos educativos, la interacción con los compañeros, el fortalecimiento de amistades y la adquisición de aprendizajes a través de procesos lúdicos que generan mayor comprensión y recordación de conceptos teóricos como el de la diversidad.

Proyecto Herramientas Lúdicas
para Niños Invidentes



  • Los niños videntes tuvieron un acercamiento y sensibilización sobre la discapacidad al compartir con los niños con discapacidad y realizar actividades que omitieron el sentido de la vista, permitiéndoles una mayor comprensión y empatía con el otro. • Las actividades realizadas llevaron a los niños a valorar de manera vivencial las diferencias, descubriéndolas en la cotidianidad a través de las formas, texturas, olores, sabores, habilidades y gustos. • Se transmitió el mensaje sobre la diversidad mostrándola como algo positivo y valioso que es fuente de riqueza y no motivo de exclusión. Se trabajó la diversidad como un concepto que sirve de base para entender la discapacidad de una mejor manera y promover así una mejor inclusión. Se notó cómo al inicio de la actividad ninguno de los niños tenía claridad sobre este concepto y al finalizar el taller la mayoría mostró comprender las ventajas que se encuentra en la diversidad, llegando ellos mismos a la conclusión de que la diversidad, que significa las diferencias, es algo divertido. 3.2. Logros para la institución educativa • Se reforzó el concepto de diversidad en los estudiantes, como una base para el mejoramiento de la inclusión educativa desde la eliminación de las barreras actitudinales que se presentan habitualmente entre pares con y sin discapacidad. • Se estableció un referente de taller de inclusión que puede ser replicado en otros espacios de la misma institución, contando con los ajustes necesarios identificados en la realización de este primer taller. • Se da a conocer, a través de los medios de difusión del Proyecto HLI, el nombre de la institución educativa como una entidad comprometida con la inclusión, mediante un registro escrito y gráfico de las actividades realizadas que respeta privacidad de los participantes. • Se recolectó información adicional sobre las condiciones de inclusión educativa que será analizada por el Proyecto HLI y entregada posteriormente a la institución educativa, sirviendo de diagnóstico para el mejoramiento continuo. • Se fortalecieron alianzas de la institución con otras instituciones como la Universidad EAFIT – Proyecto HLI y la Universidad San Buenaventura, lo cual puede resultar benéfico en proyectos y convenios posteriores. Proyecto Herramientas Lúdicas para Niños Invidentes 	  3.3. Logros para los talleristas • La realización del taller propició también en los talleristas una sensibilización sobre la discapacidad, en especial porque muchos de ellos no habían tenido un acercamiento cercano a personas en esta situación. • Los talleristas reconocieron y resaltaron las capacidades de los niños por encima de sus discapacidades, encontrando un motivo de admiración y un deseo de aprender de ellos. Algunos de los talleristas lo expresaron con estas palabras: "En lo personal, coincidimos en decir que tener todos los sentidos es un privilegio, que en ocasiones no sabemos aprovechar bien; y que es admirable ver cómo estos chicos, a tan temprana edad son capaces de buscar una estabilidad personal, con ganas de salir adelante cada día, y aprender más de lo que es la vida. En realidad sentimos que los más limitados éramos nosotros y no ellos, pues a falta de la vista han desarrollado mucho mejor los demás sentidos. En cambio en nosotros es como si sólo existiera la visión donde todo depende de ella y nada más" "Aprendimos la importancia de que los niños sean tratados por igual y no subestimar su inteligencia y sus capacidades. Se debe aprovechar cada momento de convivencia para enriquecerse el uno del otro, ya que incluso los niños con discapacidad visual pueden comprender mejor el mundo. La experiencia nos permitió ver y sentir más allá de lo que la razón nos lo permitía, esta actividad nos enseñó sobre diversidad, discapacidad y superación personal, NO TODOS SENTIMOS EL MUNDO IGUAL" • En el ámbito académico, los talleristas recolectaron información fundamental para el proceso de diseño de herramientas lúdicas pedagógicas, logrando con esto mayor empatía con los futuros usuarios y mayor familiaridad con los contextos de uso. De esta manera se mejoran los procesos de diseño, resultando en beneficio tanto para los diseñadores como para los futuros usuarios y las instituciones. • Los talleristas se hicieron más conscientes sobre la importancia del diseño universal y la necesidad de tener en cuenta la diversidad de la población en sus procesos de diseño: "Hace falta mirar mucho la parte de la discapacidad ya que este mundo es tan diverso y no somos tan conscientes de ello, sólo diseñamos para una comunidad y ya... nunca o casi nunca nos percatamos de esto y se nos olvida que el diseño debe ser inclusivo. Esperamos como estudiantes de diseño entregarle algo que les quede sirviendo no solo a estos niños sino a las siguientes generaciones, ya que diseñar no es solo crear un objeto sino que se tiene la responsabilidad con quienes van a usar la herramienta para que puedan enfrentar su entorno y disfrutarlo al mismo tiempo" 3.4. Dificultades encontradas para la realización de las actividades • Durante la realización de la dinámica los niños estaban muy inquietos y fue muy difícil mantener la atención en las diferentes actividades, especialmente en los niños sin discapacidad. Proyecto Herramientas Lúdicas para Niños Invidentes 
---	---

 UNIVERSIDAD EAFIT Abierta al mundo  EAFIT social	 UNIVERSIDAD EAFIT Abierta al mundo  EAFIT social
- Algunos niños con discapacidad se mostraron pasivos y temerosos, posiblemente por estar en un espacio no tan conocido por ellos. - En muchos casos se vio poca aceptación por parte de los compañeros sin discapacidad hacia los compañeros con discapacidad. Aunque se buscó integrar a los niños en todas las actividades y mezclar ambos perfiles dentro de los grupos, los niños volvían a separarse trabajando muchas veces de manera aislada. - Los niños sin discapacidad son generalmente poco pacientes y no muestran una actitud solidaria. Suelen terminar las actividades con mayor rapidez y se inquietan en lugar de apoyar a los otros. - Se dificultó el trabajo con algunos de los niños con discapacidad visual que presentan adicionalmente otras deficiencias en sus relaciones sociales y habilidades comunicativas. - Algunos niños se mostraron agresivos en el trato con los demás, se presentaron algunas peleas entre ellos. - Para los talleristas se dificultó el manejo de los grupos durante las actividades, algunos grupos fueron más grandes de lo previsto. - Las condiciones climáticas de lluvia sumadas a la presencia de goteras en las instalaciones dificultaron la realización de la última parte del taller, ya que se formaron charcos y ruido excesivo, los niños se dispersaron más y los niños con discapacidad visual se sentían más inseguros. 4. RECOMENDACIONES 4.1. Para la realización del taller - Contar con el acompañamiento de más docentes que conozcan a los niños y ayuden en el manejo de los grupos. - En la actividad del camino, emplear un material que no se rompa tan fácilmente cuando los niños lo van recorriendo o accidentalmente lo arrastran con sus pies. - En la actividad de los animales, usar siluetas mucho más simplificadas y recomendablemente de un material más grueso y difícil de romper. - Evitar la intervención de padres de familia en las actividades o solicitarles guardar la distancia necesaria para dejar que sea el niño quien realice las actividades de la forma planeada. 	- Tener actividades o material adicional para el caso en que los niños terminan las actividades antes del tiempo programado. - Tener previamente el listado de niños participantes para que los talleristas conozcan sus nombres y para que, en compañía de los docentes, se tenga conocimiento de las consideraciones especiales para el trabajo con cada uno de los niños. - Tener mayor comunicación con la institución en la planeación previa de los talleres. 4.2. Para la institución educativa - Con miras a una mejor inclusión, se deben seguir implementando acciones y estrategias para la reducción de barreras, especialmente las actitudinales como fue el objetivo del taller. Estas acciones deben estar orientadas a toda la comunidad educativa, incluyendo directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y demás personal de la institución. - En el trabajo de sensibilización de los estudiantes se recomienda especialmente buscar la constancia y continuidad año tras año, con contenidos adecuados a cada grado, hasta que la diversidad y la discapacidad sean conceptos totalmente interiorizados por ellos y que esta interiorización se refleje en su cotidianidad. - El concepto de la diversidad trabajado en el taller debe ser reforzado en todos los espacios académicos que sea posible, como una base para entender las diferencias y dentro de ellas la discapacidad desde una postura más positiva. La realización del taller como una actividad aislada puede ser un punto de partida o un refuerzo para la labor de los docentes, pero no puede lograr por sí misma resultados que perduren. - Continuar fortaleciendo alianzas con otras instituciones para lograr acciones sinérgicas que resulten en beneficios para todos. 

ANEXO 11. Participación en actividades grupales

N.	Nombre	Tipo de participante	Actividades					Porcentaje de asistencia
			Encuentro inicial comité mixto	Encuesta selección de área	Sesión de grupo focal	Encuentro de priorización	Encuentro de validación	
1	Hugo	Especialista vivencial (representante)	x	No invitado	No invitado		No invitado	50
2	Daniel	Especialista vivencial (adulto invidente)	x	x	x		x	80
3	Pablo	Especialista vivencial (adulto invidente)	x	x	x		x	80
4	Santiago	Especialista vivencial (adulto invidente)	x	x	x		x	80
5	Gladis	Especialista académico	x	No invitado	No invitado		No invitado	50
6	Simón	Especialista vivencial (adulto invidente)	x	No invitado	x	x	x	100
7	Marta	Especialista vivencial (padre de familia)	x	No invitado	x	x	x	100
8	José	Especialista vivencial (padre de familia)	x	No invitado	x	x	x	100
9	Inés	Especialista académico	No invitado	x	No invitado		No invitado	50
10	Gustavo	Especialista académico	No invitado	x	No invitado		No invitado	50
11	Sonia	Especialista académico	No invitado	x	No invitado		No invitado	50
12	Manuela	Especialista vivencial (adulto invidente)	No invitado	No invitado	x			33,3
13	Jorge	Especialista vivencial (padre de familia)	No invitado	No invitado	x			33,3
14	Sebastián	Especialista vivencial (adulto invidente)	No invitado	No invitado	x		x	66,7
15	Natalia	Especialista vivencial (adulto invidente)	No invitado	No invitado	x			33,3
16	Paulina	Especialista académico	No invitado	No invitado	x		No invitado	50
17	Juliana	Diseñador	No invitado	No invitado	No invitado	No invitado	x	100
18	Ángela	Especialista académico y vivencial (docente)	No invitado	No invitado	No invitado	x	No invitado	100
19	Silvia	Especialista académico y vivencial (representante fundaciones)	No invitado	No invitado	No invitado	x	No invitado	100
20	Claudia	Especialista académico	No invitado	No invitado	No invitado	x	No invitado	100
21	Rosa	Especialista académico	No invitado	No invitado	No invitado	x	No invitado	100

*La "X" indica asistencia

ANEXO 12. Folletos de investigación cualitativa para padres de familia de las instituciones educativas

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS INVIDENTES



Estimados padres de familia,

Me da gusto saludarlos. Es emocionante saber que todos estamos trabajando por un objetivo común: el bienestar de los niños. Mi nombre es Adriana Villa Moreno, investigadora de la Universidad EAFIT, y estoy liderando actualmente el "Proyecto HLI: Herramientas Lúdicas para Niños Invidentes". Quiero invitarlos a articular nuestras acciones para favorecer la inclusión educativa haciéndolos parte de este proyecto de investigación, porque sé lo importante que son sus opiniones y su conocimiento. Espero contar con su participación.

Saludos cordiales,

Adriana Villa M.

¿Alguna duda?
 Contactanos en:
 proyectohli@gmail.com
www.facebook.com/ProyectoHLI
 Cel: 3006207052

1. ¿Qué es el Proyecto HLI?

El proyecto HLI –Herramientas Lúdicas para niños invidentes- es un proyecto de la Universidad EAFIT y EAFIT Social que tiene los siguientes objetivos: 1. Conocer y priorizar las necesidades de los niños invidentes en los procesos educativos regulares, 2. Proponer una metodología participativa para el diseño y desarrollo de productos que incluya a la comunidad en todas las etapas, 3. Desarrollar un juguete que favorezca la inclusión educativa de los niños invidentes respondiendo a una necesidad prioritaria, y 4. Contribuir al cambio del imaginario social de la discapacidad.

El desarrollo participativo significa que la comunidad **CONOCE, DEFINE, PROPONE, ELIGE y EVALUA** a lo largo del proceso, para que los resultados sean alcanzados **CON y PARA** las personas con discapacidad. ¡Ustedes son parte de la comunidad!



2. ¿Por qué participar?

Existe una necesidad real expresada por la población con discapacidad, familiares, cuidadores y educadores de desarrollar ayudas para mejorar la inclusión. Es el momento de articular acciones para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de una población con la que la sociedad ha estado en deuda.

Con este proyecto buscamos un importante impacto social, favoreciendo la inclusión y contribuyendo al cambio del imaginario social de la discapacidad, al tiempo que reconocemos a las personas con discapacidad y la comunidad que los rodea como sujetos de derechos, expertos de sus propias experiencias y capaces de proponer soluciones para mejorar sus vidas. La educación es un campo prioritario, queremos enfocar nuestros esfuerzos a hacerla mejor cada día con la seguridad de que esto repercutirá en la inclusión en todos los niveles.

Diligenciando este cuestionario, los padres de familia estarán contribuyendo para hacer, a través de este estudio, un análisis más completo de los procesos de inclusión educativa. La información recolectada se empleará para diagnosticar los procesos con el ánimo de proponer mejoras, e identificar un enfoque de desarrollo para responder a las prioridades de sus niños mediante el diseño de herramientas lúdicas. Mientras más opiniones sean tenidas en cuenta, mejores serán los resultados.

3. Objetivo del cuestionario

Conocer las barreras que experimentan los niños invidentes en los procesos educativos desde la visión de los padres de familia.



www.facebook.com/ProyectoHLI



www.facebook.com/ProyectoHLI

Las siguientes preguntas pueden ser respondidas por varios padres o académicos. Las respuestas a las preguntas y juicios finales de los estudiantes se encuentran al final de sus libros.

[illegible][illegible]



☐ Procesos en el aula ☐ Autoevaluación
☐ Gestión curricular y metodológica ☐ Deportes y recreación
☐ Comunidades Interactivas con otros ☐ Filosofía y Tecnología



Comparten sus comentarios sobre la experiencia de contribuir a esta investigación. ¡Los guías lo consideramos importantes! Comparte los resultados aquí: <https://doi.org/10.2196/medinform.10000>. Todo lo que quieras, en forma de comentario.

[illegible]

6. AI finalizar

Si han completado ya el cuestionario pueden hacerlo llegar a: Estadisticas@psicologia.unizar.es. Les recomendamos mantener una actitud atenta y cercana a los procesos de sus hijos... ¡muchas gracias por haber decidido ser parte de este proyecto, estamos a su disposición de cualquier duda o comentario!

Memberships and Affiliations

Sus datos

Estimated Mean $\pm$ SD

Test Address	Test Result
0x00000000	0x00000000
0x00000001	0x00000001
0x00000002	0x00000002
0x00000003	0x00000003
0x00000004	0x00000004
0x00000005	0x00000005
0x00000006	0x00000006
0x00000007	0x00000007
0x00000008	0x00000008
0x00000009	0x00000009
0x0000000A	0x0000000A
0x0000000B	0x0000000B
0x0000000C	0x0000000C
0x0000000D	0x0000000D
0x0000000E	0x0000000E
0x0000000F	0x0000000F
0x00000010	0x00000010
0x00000011	0x00000011
0x00000012	0x00000012
0x00000013	0x00000013
0x00000014	0x00000014
0x00000015	0x00000015
0x00000016	0x00000016
0x00000017	0x00000017
0x00000018	0x00000018
0x00000019	0x00000019
0x0000001A	0x0000001A
0x0000001B	0x0000001B
0x0000001C	0x0000001C
0x0000001D	0x0000001D
0x0000001E	0x0000001E
0x0000001F	0x0000001F
0x00000020	0x00000020
0x00000021	0x00000021
0x00000022	0x00000022
0x00000023	0x00000023
0x00000024	0x00000024
0x00000025	0x00000025
0x00000026	0x00000026
0x00000027	0x00000027
0x00000028	0x00000028
0x00000029	0x00000029
0x0000002A	0x0000002A
0x0000002B	0x0000002B
0x0000002C	0x0000002C
0x0000002D	0x0000002D
0x0000002E	0x0000002E
0x0000002F	0x0000002F
0x00000030	0x00000030
0x00000031	0x00000031
0x00000032	0x00000032
0x00000033	0x00000033
0x00000034	0x00000034
0x00000035	0x00000035
0x00000036	0x00000036
0x00000037	0x00000037
0x00000038	0x00000038
0x00000039	0x00000039
0x0000003A	0x0000003A
0x0000003B	0x0000003B
0x0000003C	0x0000003C
0x0000003D	0x0000003D
0x0000003E	0x0000003E
0x0000003F	0x0000003F
0x00000040	0x00000040
0x00000041	0x00000041
0x00000042	0x00000042
0x00000043	0x00000043
0x00000044	0x00000044
0x00000045	0x00000045
0x00000046	0x00000046
0x00000047	0x00000047
0x00000048	0x00000048
0x00000049	0x00000049
0x0000004A	0x0000004A
0x0000004B	0x0000004B
0x0000004C	0x0000004C
0x0000004D	0x0000004D
0x0000004E	0x0000004E
0x0000004F	0x0000004F
0x00000050	0x00000050
0x00000051	0x00000051
0x00000052	0x00000052
0x00000053	0x00000053
0x00000054	0x00000054
0x00000055	0x00000055
0x00000056	0x00000056
0x00000057	0x00000057
0x00000058	0x00000058
0x00000059	0x00000059
0x0000005A	0x0000005A
0x0000005B	0x0000005B
0x0000005C	0x0000005C
0x0000005D	0x0000005D
0x0000005E	0x0000005E
0x0000005F	0x0000005F
0x00000060	0x00000060
0x00000061	0x00000061
0x00000062	0x00000062
0x00000063	0x00000063
0x00000064	0x00000064
0x00000065	0x00000065
0x00000066	0x00000066
0x00000067	0x00000067

[Estado Internacional en materia de derechos humanos](#)

© 2009 Pearson Education, Inc. All rights reserved. Printed in the United States of America. This publication is protected by copyright. Any unauthorized distribution or reproduction of this work is illegal. All other rights reserved.

12



ANEXO 13. Folletos de investigación cualitativa para docentes de las instituciones educativas

PARTICIPACIÓN DE DOCENTES EN PROYECTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS INVIDENTES

Estimado(a) profe,
Me da gusto saludarte. Es emocionante saber que ambos estamos trabajando por un objetivo común: la inclusión en la educación. Mi nombre es Adriana Villa Moreno, investigadora de la Universidad EAFIT, y estoy liderando actualmente el "Proyecto HLI: Herramientas Lúdicas para Niños Invidentes". Quiero invitarte a articular nuestras acciones para favorecer la inclusión educativa haciéndote protagonista de este proyecto de investigación. Para esto no se necesita más que buena disposición y el deseo de seguir aportando desde su profesión al bienestar y la felicidad de otros. Espero contar con su participación.

Saludos cordiales,
Adriana Villa M.

¿Alguna duda?
Contacta con:
proyectorhli@gmail.com
www.facebook.com/proyectorhli
Cel: 3004201052

1. ¿Qué es el Proyecto HLI?

El proyecto HLI -Herramientas Lúdicas para niños invidentes- es un proyecto de la Universidad EAFIT y EAFIT Social que tiene los siguientes objetivos: 1. Conocer y priorizar las necesidades de los niños invidentes en los procesos educativos regulares, 2. Proponer una metodología participativa para el diseño y desarrollo de productos que incluya a la comunidad en todas las etapas, 3. Desarrollar un juguete que favorezca la inclusión educativa de los niños invidentes respondiendo a una necesidad prioritaria, y 4. Contribuir al cambio del imaginario social de la discapacidad.

El desarrollo participativo significa que la comunidad CONOCE, DEFINE, PROPONE, ELIGE y EVALÚA a lo largo del proceso, para que los resultados sean alcanzados CON y PARA las personas con discapacidad. ¡La comunidad también eres tú!

Herramientas Lúdicas para Niños Invidentes

www.facebook.com/ProyectoHLI

2. ¿Por qué participar?

Existe una necesidad real expresada por la población con discapacidad: familiares, cuidadores y educadores de desarrollar ayudas para mejorar la inclusión. Es el momento de articular acciones para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de una población con la que la sociedad ha estado en deuda.

Con este proyecto buscamos un importante impacto social, favoreciendo la inclusión y contribuyendo al cambio del imaginario social de la discapacidad, el tiempo que reconocemos a las personas con discapacidad y la comunidad que los rodea como sujetos de derechos, expertos de sus propias experiencias y capaces de proponer soluciones para mejorar sus vidas. La educación es un campo prioritario, queremos enfocar nuestros esfuerzos a hacerla mejor cada día con la seguridad de que esto repercutirá en la calidad de vida de todos los niños.

3. El beneficio para los profes

1. Participando en esta actividad serás invitado a asumir una actitud de reflexión y observación. Además de acercarte y conocer sobre los procesos investigativos, esto te dará la oportunidad de profundizar en tu cotidianidad, lo que es un importante punto de partida para ser y hacer las cosas cada vez mejor.
2. Otros profes de diferentes instituciones aportarán reflexiones y observaciones desde su propia vivencia. Con este estudio se podrán conocer otros puntos de vista y los resultados generados que pueden ser de gran utilidad como medio de diagnóstico de los procesos educativos, en cuáles serán analizados a la luz de experiencias de inclusión de otras escuelas.

4. Investiguemos

Investigar significa hacer preguntas y buscar soluciones a través de un proceso organizado. La investigación después de ser la clave para mejorar muchos aspectos de la vida de otros y de la propia vida, porque permite hacer reflexiones profundas que incentivan la creatividad. Muchas veces los resultados de las investigaciones no son los adecuados porque las necesidades o las preguntas se definen desde afuera del contexto. Como sabemos de tu experiencia en la inclusión educativa, en el Proyecto HLI queremos invitarte a ser investigador(a) por 5 días.

En la investigación cualitativa buscamos los "qué" y los "por qué" de un fenómeno determinado, en este caso la experiencia de los niños invidentes en las instituciones educativas regulares. Una técnica poderosa para obtener mucha información valiosa es la observación. Con esta técnica es posible recoger información en un entorno natural, en el ambiente en el que normalmente ocurren los fenómenos. Esta técnica requiere llevar un registro organizado como lo sugerimos hacer a continuación.

www.facebook.com/ProyectoHLI

5. ¿Cómo hacer las observaciones?

Lo primero que debes saber es que no hay observaciones malas o buenas, porque todo es válido e importante a la hora de investigar. Quiéramos identificar todos los aspectos desde tu percepción como maestro(a) difícil en el proceso educativo de los niños invidentes, los aspectos que creas que se pueden mejorar, que no están sucediendo de manera ideal, o aquellos en los que los niños invidentes no están a la par de sus compañeros, y también las dificultades que implica para ti como maestro(a). Mientras más atento(a) en tus observaciones mucho mejor. Para este proyecto debes tener en cuenta 5 áreas que debes observar:

1. **Proceso en el aula**
¿Cómo viven los niños invidentes los procesos dentro del aula? ¿Qué obstáculos encuentran para desarrollar las actividades de las diferentes materias? ¿Realizan las actividades al igual que sus compañeros?
2. **Desplazamiento y movilidad**
¿Qué obstáculos encuentran los niños invidentes para la movilidad? ¿Qué obstáculos encuentran para la comunicación y relación con otros? ¿Son similares a los demás niños de su edad? ¿Cuáles son sus mejores amigos?
3. **Comunicación e interacción con otros**
¿Cómo ves las habilidades comunicativas de los niños invidentes? ¿Qué obstáculos encuentran para la comunicación y relación con otros? ¿Son similares a los demás niños de su edad? ¿Cuáles son sus mejores amigos?
4. **Autocuidado**
¿Hay algún obstáculo para que los niños invidentes puedan desarrollar actividades de autocuidado como ir al baño, comer (¿chuparse la lengua y cómo jugar?), cepillarse los dientes, cambiarse de ropa, etc.?
5. **Deportes y recreación**
¿Qué obstáculos encuentran los niños invidentes en los deportes? ¿Qué obstáculos encuentran en la recreación? ¿Con qué niños invidentes pueden usar sus habilidades? ¿Qué obstáculos encuentran para el aprendizaje? ¿Qué obstáculos encuentran?
6. **Producción y tecnología**
¿Con qué niños invidentes pueden usar sus habilidades? ¿Qué obstáculos encuentran para el aprendizaje? ¿Qué obstáculos encuentran?

Cada día debes anotar en el cuadro correspondiente todas tus observaciones, te sugerimos hacerlo lo antes posible para no olvidar detalles. Las observaciones deben contener en el momento, como lo ven desde la experiencia, la edad, la materia, lugar o área del colegio, otras personas que estén presentes, entre otros. Pueden tener la tranquilidad de que los nombres de los estudiantes solo serán empleados para fines investigativos y no serán difundidos. Aquí te brinda de un otro lugar para la necesidad de hacer una descripción de lo que has observado. Mira algunos ejemplos de cómo hacerlo.

Área	Observaciones
Proceso en el aula	El día de hoy, al salir al aula, los estudiantes de segundo grado (Juan y María) se quedaron en el aula, no quisieron salir. Los estudiantes de segundo grado (Juan y María) se quedaron en el aula, no quisieron salir. Los estudiantes de segundo grado (Juan y María) se quedaron en el aula, no quisieron salir.

Confirmamos que hemos leído tus observaciones con mucha atención (es decir, lo que realmente observas) porque te interesa el bienestar de los niños y tanto como a nosotros.

www.facebook.com/ProyectoHLI

6. Registro de observaciones

Te invitamos a llenar el siguiente cuadro con las observaciones. Si necesitas un espacio adicional, no dudes en añadir en las hojas que adjuntamos al cuaderno, pero procura conservar el mismo formato para el registro de la información (registro de la fecha, el área y las observaciones de manera organizada).

Nota: los días no tienen que ser consecutivos.

Recuerda:
¿Qué debo anotar?

- Los aspectos que dificultan o obstaculizan el proceso educativo de los niños invidentes.
- Los aspectos que creas que se pueden mejorar, que no están sucediendo de manera ideal.
- Los aspectos en los que los niños invidentes no están a la par de sus compañeros.
- Las dificultades que implica para ti como maestro(a).

Día 1. Fecha: _____ (registro aquí tus observaciones, te sugerimos hacer por lo menos 5 días)

Área	Observaciones

www.facebook.com/ProyectoHLI

Area	Observaciones



Si las observaciones no son un altavoz, la investigación quedará incompleta. Te invitamos a que, con elavaloroconocimiento que tienes por tu experiencia, y partiendo de las observaciones que realizas, nos ayudes a analizar la información. Para esto, te sugerimos unespodere las siguientes preguntas:

- [illegible]



Después de hacer un análisis surgen siempre nuevas preguntas. Hacer preguntas es un paso clave para que las investigaciones continúen y evolucionen. Levando a mejorar los procesos. Una pregunta puede ser el comienzo también de un proceso de diseño, como se pretende con el Proyecto HUI, con el cual queremos diseñar herramientas que ayuden a mejorar la inclusión.

Te invitamos a registrar en este espacio todas las nuevas preguntas que te hayan surgido de las observaciones y el análisis. No te preocupes por ahora por las respuestas, después nos encargaremos de eso. Te dejamos algunos ejemplos y te recomendamos no limitarte en número o tipo de preguntas, recuerda que a la hora de preguntar, todo es válido. Te sugerimos iniciar preguntando: "¿Cómo podríamos...?" y "¿No sería maravilloso si...?" como te lo muestran los ejemplos. Recuerda que se trata de una lluvia de ideas de preguntas sin respuesta.

¿Cómo podríamos... reducir los riesgos a la hora de jugar?, facilitar el aprendizaje de las matemáticas?, facilitar las compras en la tienda? (construye y agrega: tus propios proyectos de aprendizaje)

¿No sería maravilloso si... la clase de educación física fuera para todos?,
to todos aprendieran al mismo ritmo? (continúa agregando tus propias preguntas sin respuesta)

Otras preguntas:

Complete nos tus comentarios sobre la experiencia de contribuir a esta investigación.
¿Te gustó? ¿Lo consideras importante? ¿Crees que te aportó enseñanzas algo? ¿Descubriste
algo que no habías pensado antes? Todo lo que quieras expresar, estaremos atentos a
escucharlo.



10. Al finalizar

Tus datos

Nombre y apellidos: _____

Institución: _____ Ciudad: _____

Número de estudiantes involucrados en su curso: _____

Teléfono: _____ E-mail: _____

¿Detalla interestad@ en participar en otra instancia del Proyecto H2? _____

¿Deseará recibir información sobre el Proyecto H2 en su correo electrónico? _____

¡Gracias!

