

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE APORTAN A  
LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL GRUPO 6°B DE  
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CALARCA QUINDÍO

Diana Marcela Herrera Duque.

Maria Eugenia Melo Gómez

Universidad Tecnológica De Pereira

Maestría En Educación

Pereira

2016

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE APORTAN A  
LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL GRUPO 6°B DE  
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CALARCA QUINDÍO

Diana Marcela Herrera Duque.

Maria Eugenia Melo Gómez

Asesora: Martha Yolanda Mejía Correa

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica De Pereira

Maestría En Educación

Pereira

2016

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

Jurado

---

Jurado

---

Jurado

## **Agradecimientos**

A la doctora Martha Cecilia Gutiérrez, por trabajar para una educación mejor y quien nos acompañó y asesoró durante este proceso de aprendizajes.

A nuestra Directora de Macro proyecto la Mg Martha Lucía Garzón O., por su apoyo incondicional y sus enseñanzas.

A nuestra Asesora Mg Martha Yolanda Mejía, por toda su colaboración, disposición y humildad brindadas en este bonito camino.

A nuestros seres queridos por su amor reflejado en la entrega, paciencia y apoyo constante, tanto en los buenos momentos como en los difíciles.

A todos los maestros que en cada seminario compartieron sus conocimientos y experiencia, quienes han sido fuente de inspiración para crecer cada día como maestras mejorando nuestras prácticas educativas.

A la Institución Educativa por abrirnos puertas y permitirnos realizar nuestra investigación.

A mi compañera de tesis por su tolerancia, y por la posibilidad de construir un camino juntas de conocimientos y vivencias a lo largo de nuestro pre y post grado.

Y ante todo, a Dios por permitirnos recorrer este camino enriquecedor, lleno de conocimientos, aprendizajes, experiencias y buenos momentos vividos a lo largo de la maestría.

## Tabla de contenido

1. Planteamiento del Problema.....	10
1.1 Formulación del Problema.....	16
2. Objetivos .....	17
2.1 Objetivo general.....	17
2.2 Objetivos específicos .....	17
3. Referente Teórico.....	18
3.1 Educación Inclusiva.....	18
3.2 Prácticas Educativas .....	24
3.2.1 Epistemología y enfoques.....	24
3.2.2 Estrategias didácticas.....	27
3.2.2.1 Didácticas flexibles.....	30
3.2.3 Interacción humana.....	32
3.2.4 Prácticas Educativas Inclusivas.....	33
4. Metodología .....	38
4.1 Diseño Metodológico.....	38
4.2 Unidad de análisis .....	39
4.3 Unidad de trabajo.....	39
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	40
4.4.1 Observación.....	40
4.4.2 Análisis documental.....	41
4.4.3 Entrevista.....	41
4.5 Procedimiento .....	42
5. Análisis y Discusión .....	47
5.1 Estrategias didácticas.....	49

5.1.1 Actividades.....	49
5.1.2 Estrategias discursivas.....	56
5.1.3 Organización social del aula.....	64
5.1.4 Recursos didácticos.....	67
5.2 Interacción humana.....	72
6. Conclusiones.....	85
7. Recomendaciones.....	90
Referencias Bibliográficas.....	91

## Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. <i>Círculo Hermenéutico Gadameriano</i> .....	39
Ilustración 2. <i>Árbol categorial</i> .....	48

## Lista de Tablas

<i>Tabla 1. Categoría: Estrategias Didácticas</i> .....	44
<i>Tabla 2. Categoría: Interacción Humana</i> .....	45
<i>Tabla 3. Actividades</i> .....	50
<i>Tabla 4. Actividades 2</i> .....	52
<i>Tabla 5. Estrategias discursivas</i> .....	56
<i>Tabla 6. Estrategias Discursivas</i> .....	59
<i>Tabla 7. Estrategias Discursivas</i> .....	60
<i>Tabla 8. Estrategias Discursivas</i> .....	62
<i>Tabla 9. Organización Social del Aula</i> .....	65
<i>Tabla 10. Recursos didácticos</i> .....	67
<i>Tabla 11. Recursos Didácticos</i> .....	69
<i>Tabla 12. Interacción humana</i> .....	73
<i>Tabla 13. Interacción Humana</i> .....	75
<i>Tabla 14. Interacción Humana</i> .....	77

## Resumen

Esta investigación hace referencia al estudio de las prácticas educativas fundamentadas en políticas mundiales, nacionales y locales, tomando como objetivo principal comprender las características de las prácticas que aportan a la Educación Inclusiva, realizadas en el grupo 6°B de una Institución Educativa del municipio de Calarcá - Quindío. Se utilizó una metodología de corte comprensivo mediante un proceso de Observación en un periodo de diez meses. Como estrategia metodológica se empleó el estudio de caso único o intrínseco que permitió identificar las interacciones que sucedieron al interior del aula. Las técnicas utilizadas fueron: Observación, Entrevista Semiestructurada y Análisis Documental; con instrumentos como video grabación, diario de campo, guion de entrevista y fichas de recolección de información respectivamente. Se hizo un proceso de codificación abierta, axial y selectiva con revisión teórica que permitió relacionar los datos y la teoría, para llegar a una saturación teórica que arrojó como resultado dos categorías: Estrategias Didácticas e Interacción humana. La interpretación se llevó a cabo por medio de la triangulación entre las técnicas que develó los elementos de las prácticas educativas que aportan a la Educación Inclusiva. En el análisis se evidenció que la maestra refleja rasgos que promueven la participación, ayuda mutua y reconocimiento del otro; aunque se observaron actuaciones instructoristas que se convierten en una barrera para la atención a la diversidad y participación de los estudiantes, siendo necesario el cambio de estrategias didácticas que reflejen la articulación entre políticas, cultura y prácticas educativas conducentes a la vivencia de la inclusión.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Prácticas Educativas, Estrategias Didácticas e Interacción Humana.

## Abstract

This research refers to the study of educational practices based on global, national and local policies, using as main objective to understand the characteristics that contribute to inclusive education, made in the 6°B group of an educational institution of the municipality of Calarca - Quindio. Cutting comprehensive methodology used by a process of observation on a ten month period; as methodological approach the study of unique or intrinsic case that identified the interactions that occurred within the classroom was used. The techniques used were observation, semi-structured interview and documentary analysis; with instruments such as video recording, field notes, interview guide and data collection sheets respectively. A process of open, axial and selective with theoretical review which allowed to relate the data and coding theory was to reach a theoretical saturation that resulted in two categories: Teaching Strategies and human interaction. The interpretation was carried out by means of triangulation between the techniques revealed elements of educational practices that contribute to inclusive education. The analysis showed that the teacher reflects traits that promote participation, mutual support and recognition of the other; although instructionist performances that become a barrier to attention to diversity and participation of students, changing teaching strategies that reflect the link between policies, culture and conducive to the experience of inclusion being necessary educational practices were observed.

Keywords: Inclusive Education Educational Practices , Teaching Strategies and Human Interaction.

## 1. Planteamiento del Problema

La educación ha tenido diferentes problemáticas a lo largo de la historia. Una de ellas es la discriminación con lo cual se puede empezar a hablar de la educación desde la exclusión, pasando por la segregación hasta llegar a lo que actualmente se conoce como inclusión (Rosano, 2007). Este proceso ha estado mediado por las concepciones, las políticas y el contexto histórico en que se han desarrollado, influyendo directamente en las prácticas educativas que responden a las características ya expuestas.

Al hacer un recorrido por el contexto latinoamericano, la exclusión sigue estando presente, ya sea por el rechazo directo de estudiantes en las instituciones educativas, por diferencias sociales y económicas o por condiciones de discapacidad física o cognitiva. A pesar de que el Informe de Educación para Todos EPT (2013/14) concluya que ha mejorado la cobertura, la calidad no ha alcanzado los objetivos planteados.

La Declaración Universal de Los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de los Derechos de los Niños (1959), llevan implícito el interés por incluir a todos los seres humanos como sujetos de derechos. De igual manera, teóricos como Arnaiz (2000) y Blanco (2006) resaltan que la educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos donde todas y todos, sin discriminación alguna, tienen el derecho a una educación de calidad.

La Declaración de Jomtien, Tailandia (1990), Managua (1993), Salamanca (1994), El Marco de Acción de Dakar (2000) y los Objetivos del Milenio (2000), tienen en común la universalización del acceso a la educación, la equidad, ambientes de aprendizaje apropiados y educación básica para todas y todos sin excluirlos de las escuelas ordinarias;

temas retomados en Las Metas Educativas 2021 planteadas por la Organización de los Estados Iberoamericanos, OEI (2010). El último Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos EPT 2013/4, resalta que, aunque en parte se han superado las metas de cobertura, los estudiantes aún no alcanzan las competencias de lectura y aritmética básicas, siendo necesario centrar los esfuerzos en la calidad, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (UNESCO, 2014).

Cabe resaltar la intención política del Estado en cuanto a la atención a la diversidad desde el terreno educativo en el reconocimiento de los derechos humanos. Es así que la formulación de leyes permite evidenciar el proceso evolutivo de la inclusión en el país y cómo ésta se va convirtiendo en punto central del proceso educativo.

La Educación como derecho de todos y todas en su Carta Magna (1991) y La Ley General de Educación 115 (1994); la divulgación de los decretos y resoluciones como El Decreto 2082 (1996), la Ley 762 (2002), la Resolución 2565 (2003), el Decreto 366 (2009), centran sus esfuerzos por una Educación Inclusiva pero desde una visión integracionista, pues hablan de atención a poblaciones específicas ya sea por su condición de discapacidad o excepcionalidad. En un cambio de paradigma, la ley 1098 de infancia y adolescencia (2006), el Decreto de evaluación 1290 (2009), Ley de convivencia escolar 1620 (2013), retoman términos de la Educación Inclusiva como permanencia, participación, dignidad, estilos y ritmos de aprendizaje, y competencias Ciudadanas.

Estudios sobre educación inclusiva, muestran investigaciones como la de Oliveira (2012), realizada en Brasil, que resalta la necesidad de implementar políticas públicas que garanticen el derecho a la educación desde la organización pedagógica de las escuelas, el cambio de paradigmas, el apoyo especializado, y la actualización de los profesionales de educación. Siendo las políticas los referentes de acción que las Instituciones deben seguir,

no se puede desconocer que la cultura generada alrededor de las instituciones, refleja las prácticas concepciones y percepciones de los integrantes de la comunidad educativa. Ante esto Booth y Ainscow (2004), diseñan El Índice de Inclusión como apoyo a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva tomando como base tres dimensiones: Cultura, políticas y prácticas.

Desde la dimensión de la cultura se identifican varias investigaciones relacionadas con las concepciones de inclusión que existen en los docentes. Investigaciones como las de, Talou. et al. (2010) Argentina; Cárdenas (2011) Costa Rica; Valdés y Monereo (2012) Chile; Garnique (2012) México, coinciden en que las concepciones sobre Educación Inclusiva están enmarcadas desde un paradigma integracionista, enfocando la atención e integración en grupos específicos, como es el caso de los niños con necesidades educativas especiales o diversas, pero no desde, la participación y la equidad. De igual manera se observan resultados similares en investigaciones como las de Díaz y Franco (2008) Atlántico; Patiño, et al. (2012) Manizales, y Vallejo y González (2014) Manizales, quienes además destacan la importancia de asumir actitudes positivas y cualificación profesional para la atención a la diversidad.

Las investigaciones evidencian a la Educación Inclusiva desde la atención a poblaciones específicas, más no como un derecho fundamental en donde la equidad y la calidad son principios de una educación para todos y todas donde la diversidad es un valor y no un problema. Es así como Blanco (1999) manifiesta que con frecuencia la utilización de un nuevo término tiende a confundirse con el establecido asimilándolos como sinónimos, como ocurre con los conceptos de integración e inclusión.

Desde la dimensión de prácticas planteadas por Booth y Ainscow (2004), se hace necesario resaltar que las transformaciones son posibles desde una práctica fundamentada

en la reflexión teórica. Investigaciones como las de Moriña y Parrilla (2006) España; Gallego y Rodríguez (2012) España y Fernández Batanero (2013) México, plantean la importancia de promover prácticas inclusivas, reflexionar sobre la formación docente para mejorar la atención a la diversidad, el trabajo colaborativo entre pares y el desarrollo de estrategias de innovación y creatividad como competencias. Dubé, et al. (2012) Canadá, y Bernal (2013) Colombia, permiten evidenciar que el aula es un lugar donde converge gran diversidad de conductas, pensamientos e inteligencias, que en muchos casos se llegan a estigmatizar y a diagnosticar a simple vista, etiquetando a los niños y ocultando sus cualidades, por lo cual es importante organizar las prácticas acorde con la diversidad de los estudiantes y diseñar estrategias que involucren a la familia y otros sectores a los que concierne la formación y cuidado de niños y adolescentes.

En conclusión, las investigaciones muestran cómo la evolución del modelo de Educación Inclusiva ha partido de un esquema en el cual, la atención educativa a poblaciones específicas ha sido objeto de sistemas propios de segregación, lográndose con los entes rectores, y basados en el derecho a la educación y a una educación para todos, que el concepto de inclusión alcance un verdadero significado y sea parte de las políticas públicas, sin embargo de acuerdo a los antecedentes presentados en este estudio, aún no se observan en las prácticas educativas cambios significativos en tal dirección.

Tanto las investigaciones y los antecedentes a nivel internacional y nacional, permiten remitirse al contexto de la investigación: una Institución Educativa (grupo 6<sup>º</sup>B) del municipio de Calarcá que se enmarca en un contexto político a nivel departamental, municipal e Institucional. Desde El Plan de desarrollo del departamento del Quindío (2012-2015), se habla de la educación desde una visión Inclusiva, pero en el desarrollo de la política, la calidad es vista desde asistencia alimentaria y cobertura; El Plan de

Desarrollo del municipio de Calarcá (2012-2015) habla de la educación como un derecho, pero desde el asistencialismo y ve a la calidad desde cobertura y resultados en pruebas externas; finalmente la filosofía de la Institución Educativa resalta la importancia del trabajo colaborativo, la democracia, el respeto a la diferencia y el desarrollo de competencias para una sociedad incluyente.

Teniendo en cuenta el recurso humano para la atención a la diversidad, la Institución Educativa cuenta con Profesional de apoyo temporal y un convenio con la Corporación Universitaria Alexander Von Humbolt que ofrece el servicio de pasantes en Psicología como apoyo a la Institución frente a situaciones de vulnerabilidad social.

El grupo con el cual se realizó la investigación está conformado por 38 estudiantes, hombres y mujeres con edades entre 11 y 15 años; uno en situación de desplazamiento, uno acogido por familia sustituta, uno bajo la protección de ICBF y uno con diversidad funcional por diagnóstico clínico de Retardo Mental Leve y Trastorno Deficitario de la Atención con Hiperactividad. No hay estudiantes caracterizados como niños con capacidades excepcionales. Los registros académicos, con relación al grupo 6ºA, evidencian un nivel más bajo para el grupo de estudio, sustentados por los registros y seguimientos de aula, la ausencia en la presentación de tareas escolares y poco acompañamiento de las familias. El núcleo familiar (de acuerdo a la caracterización de los estudiantes) está conformado en su mayoría por madre o padre cabeza de hogar, muchos de ellos trabajan en el campo, con el proyecto Túnel de La Línea o madres empleadas en el servicio doméstico. Esto evidencia que el grupo presenta diversidad en cuanto a vulnerabilidad social, académica, cognitiva y convivencial; lo cual requiere prácticas que atiendan y acojan a todos y todas de acuerdo a sus particularidades y que permitan una participación real en su proceso de aprendizaje.

En el recorrido por los antecedentes y el estado del arte se muestran avances en torno al reconocimiento de la importancia de la atención a la diversidad en la Escuela, las investigaciones en materia de Educación Inclusiva evidencian la necesidad que desde lo gubernamental se garantice la ejecución de políticas estatales que favorezcan una Educación Inclusiva; desde las Instituciones Educativas se observa la necesidad que las políticas permeen las prácticas educativas y desde los maestros se requiere que sus prácticas demuestren el cambio de paradigmas a favor de una educación para la diversidad, para todos y todas, teniendo presente el contexto de vulnerabilidad de los estudiantes.

En la Institución Educativa es pertinente develar lo que ocurre en el contexto educativo y específicamente en el aula ya que en la actualidad se establece la necesidad de una educación para todos bajo criterios de equidad y equiparación de oportunidades en las que no hay cabida a la segregación, esto conlleva a que la institución debe garantizar el ingreso, el aprendizaje y la promoción de todos y cada uno de los estudiantes independientemente de su condición, de esta manera en la clase las dificultades para acceder al aprendizaje y a una sana convivencia de los estudiantes por razones de condición vulnerable (situaciones socio-económicas, psico-afectivas, comportamentales, origen, creencias o discapacidad) y diversa, se constituye en un reto para el maestro, motivo por el cual este estudio permite identificar y develar las características de las prácticas educativas que a la luz de la educación inclusiva sean en este sentido objeto de reflexión.

Los antecedentes investigativos nacionales e internacionales muestran que la descripción del contexto institucional no es ajeno a lo que pasa en otros contextos, por lo que el aporte de este estudio trasciende y puede constituirse en una contribución valiosa para el desarrollo de investigaciones que comparten este mismo ámbito problemático.

De acuerdo con lo anterior, se observa la necesidad de identificar y comprender las características de las prácticas educativas, presentes en el grupo 6°B de una Institución Educativa del municipio de Calarcá, Quindío que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva.

Ante esto cabe cuestionarse sobre:

1. ¿Qué políticas, principios, normas y/o acuerdos orientan los procesos educativos, en el grupo 6°B de una Institución Educativa del municipio de Calarcá Quindío?

2. ¿Quién o quienes intervienen en los diferentes espacios de trabajo académico en el grupo 6°B de una Institución Educativa del municipio de Calarcá Quindío; cuál es su intervención o intervenciones y sus aportes?

3. ¿Cuáles son las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el grupo 6°B de una Institución Educativa del municipio de Calarcá Quindío y qué ocurre con las necesidades de sus miembros?

### **1.1 Formulación del Problema**

¿Qué características de las prácticas educativas realizadas en el grupo 6°B de una Institución Educativa del municipio de Calarcá Quindío aportan a la construcción de la Educación Inclusiva?

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo general**

Comprender las características de las prácticas educativas realizadas en el grupo 6ºB de una Institución Educativa del municipio de Calarcá Quindío que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva.

### **2.2 Objetivos específicos**

Categorizar las características que orientan la práctica educativa a la luz de la Educación Inclusiva en el grupo 6ºB de una Institución Educativa del municipio de Calarcá Quindío.

Identificar las políticas, principios, normas y/o acuerdos que orientan la práctica educativa a la luz de la Educación Inclusiva en el grupo 6ºB de una Institución Educativa del municipio de Calarcá Quindío.

Interpretar las categorías que caracterizan la práctica educativa en el grupo 6ºB de una Institución Educativa del municipio de Calarcá Quindío a la luz de la educación inclusiva.

### 3. Referente Teórico

#### 3.1 Educación Inclusiva

El origen de la Educación Inclusiva se puede remontar a la declaración Universal de los Derechos humanos firmada en 1949 en la que se plantea a la educación como derecho fundamental; es hasta el año de 1990 en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, firmada en Jotiem, que se empieza a reivindicar este derecho, seguida de la Declaración de Salamanca en el Marco de acción para las necesidades educativas especiales de 1994 y en de Dakar 2000, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, en el cual se evalúan los avances desde 1990.

Hay autores que plantean que la educación inclusiva se remonta a siglos atrás y que el concepto no es nuevo ni una moda. Al respecto Rosano (2007) en la voz de Juan Amos Comenio expresa: “Educación para todos los niños y niñas del mundo (...) ricos y pobres, hombres y mujeres, los agudos, ávidos y dúctiles, los lentos aunque complacientes, los bruscos y tozudos” (Reveco, 2005: 243) (p.10)

Al ser un concepto que ha estado en el pensamiento de la humanidad a lo largo de varios siglos, lleva a plantear su complejidad a la hora de dar definiciones, puesto que es una construcción cultural e histórica, permitiendo identificar concepciones antes válidas en la atención a la diversidad, y hoy resignificadas como procesos de exclusión, segregación, integración, hasta llegar a la Educación inclusiva (Rosano, 2007). Su recorrido a lo largo de la historia, no ha sido lineal ni mucho menos en fases terminadas que dan inicio a otra,

lo que en el ámbito educativo genera confusiones a la hora de definir el concepto de inclusión. Ante esto Giné (2009) plantea:

La confusión se debe también a la enorme complejidad del objeto de estudio y de los conceptos en los que se desarrolla; no existe, pues, una única perspectiva sobre la inclusión, ni a nivel de un Estado ni de un centro en particular, ni se aprecian unas únicas necesidades que atender o maneras de abordarlas ( p. 14).

Teniendo en cuenta estas características Booth, Ainscow y Dyson (2006) describen seis enfoques de la educación inclusiva. El primero es relativo a la discapacidad y las necesidades educativas especiales desarrollado en las políticas integracionistas de los años 80 y 90, desde el paradigma médico y reconociendo que la dificultad de la persona se centra desde el déficit. El segundo ve a la Educación Inclusiva como respuesta a los problemas de conducta; el tercero como respuesta a todos los grupos vulnerables de ser excluidos, focalizándose, tanto el segundo como el tercero, en características específicas; ya el cuarto enfoque se dirige más hacia la promoción de una Escuela para todos en la que se plantea la importancia de ofertar un currículo común que responda a la diversidad del alumnado donde se privilegie la participación y éxito de los estudiantes. Complementando esta línea, el quinto enfoque hace mención a la idea planteada en Jotiem (1990) y ratificada en Dakar (2000) de la educación para todos; finalmente, como concepto consensuado y último enfoque, se reconoce a la inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad, buscando combatir cualquier forma de exclusión teniendo en cuenta los valores, la participación, la transformación de las políticas, cultura y prácticas educativas para lograr el éxito de todo el alumnado.

Es así como se hace un acercamiento a acepciones de Educación Inclusiva planteadas por teóricos como Booth y Ainscow (2004), que habla de la importancia de

augmentar la participación de los estudiantes en los currículos y las comunidades de la Escuela; Arnaiz (2002) refiriéndose a la Educación Inclusiva como una cuestión de derechos humanos, y en concordancia con esta idea se encuentran autores como López Melero (2004), Blanco (2005), (2009), Blanco et al., (2008), Dukc (2008) y Echeita y Ainscow (2011); coincidiendo en la necesidad de evitar la exclusión desde sistemas de valores y creencias que moldean la cultura escolar.

A partir de estos acercamientos hacia lo que es educación inclusiva, se pueden resaltar elementos en común como: derecho, participación, calidad y diversidad que amplían el panorama hacia la construcción de definiciones que permitan atender a las necesidades propias de los contextos en los que influye y a su vez permean en la educación, sin desconocer los conceptos o principios base de todo un discurso epistemológico del tema. En palabras de Arnaiz (2011)

(...) podemos comprobar que las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros (p.24).

Desde estas perspectivas, la Escuela entra a jugar un papel fundamental en la construcción de una sociedad equitativa e incluyente donde el reconocimiento por el otro como sujeto de derechos (sin importar su condición diversa o vulnerable), permite reconocimiento de valores como la solidaridad, la colaboración, la cooperación y la diferencia como posibilidad de construcción y no como razón para segregar o excluir. En esta línea entra en juego la definición propuesta por Parrilla (2002) en la que plantea que “(...) la inclusión es sobre todo un fenómeno social (antes y más aún que educativo)” (p.13), porque en la sociedad capitalista la exclusión toma fuerza al ser las relaciones sociales unas

relaciones de dominantes y dominados. Nuevamente Parrilla (2002) (...) “La exclusión es pues un problema de alcance mundial, y es, como queremos enfatizar, un problema de índole social, no sólo institucional, educativo o familiar” (p. 13).

La visión de la inclusión como un fenómeno social que se debe mediar desde la Escuela, se centra en el reconocimiento de la diferencia y específicamente en la diversidad de pensamiento, y características tanto físicas, cognitivas como sociales de los miembros de una comunidad, para el caso de la educación, de su comunidad educativa. De acuerdo a Arnaiz (como se citó en Arnaiz 2002) “La educación inclusiva trata, pues, de responder a la diversidad desde la valoración que hace de todos los miembros de la comunidad, su apertura a nuevas ideas y la consideración de la diferencia de forma digna”. (p. 16). En el reconocimiento de la diversidad en la Escuela, se busca dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, lo que conlleva al desarrollo de ambientes democráticos y equitativos, pues todas las personas tienen cabida en ella al ser reconocida la diversidad como condición propia del ser humano.

El reconocimiento de la diversidad en el ser humano, hace que la visión integracionista de educación que resalta las diferencias como déficits se empiece a cuestionar y lleve a un cambio conceptual y actitudinal en torno a la forma de abordarlas. Esto lleva a plantear términos nuevos como barreras para el aprendizaje y la participación, cambiando un poco el paradigma de atención a poblaciones con situaciones específicas de vulnerabilidad y entendiendo que en cualquier momento, cualquier estudiante puede presentar alguna barrera. Booth y Ainscow (2004) lo dejan claro en el Índice de inclusión y manifiestan que:

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en el Índice en lugar de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades

que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (p.8).

En este orden de ideas se resalta que la Educación Inclusiva está relacionada, con la participación, los valores, la reivindicación de derechos y su antagónico, la exclusión, puesto que se reclama inclusión a causa de una sociedad excluyente y discriminatoria. Por tal razón se pueden plantear algunas características que según Ainscow (2012) la describe de la siguiente manera,

(...) a) la educación inclusiva se preocupa por todos los niños y jóvenes de la escuela; b) también hace hincapié en la presencia, la participación y los resultados escolares; c) la inclusión y exclusión se encuentran íntimamente ligadas, de tal manera que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; la inclusión es un proceso que no tiene fin por lo tanto, una escuela inclusiva está en continuo movimiento y no ha alcanzado el estado de perfección. (p.24).

Teniendo entonces como características, la equidad, la participación, la exclusión, y el carácter de proceso inacabado de la educación inclusiva, cabe hacer mención a los principios que fundamentan a la inclusión y que dan soporte al enfoque de principio para entender la educación y la sociedad. Estos principios se dirigen específicamente a la educación, la cual es la base para la construcción de sociedades más justas y que reconoce la importancia de la construcción de comunidad, al resaltar el papel que juegan las familias en el proceso de formación de sus hijos.

Al respecto, Arnaiz (1996) plantea principios como: 1) Clases que acogen la diversidad: A través de la construcción de comunidades escolares que den la bienvenida a

la diversidad y respeten las diferencias, dejando de un lado los prejuicios; 2) Un Curriculum más Amplio. O multinivel que atienda las necesidades de los estudiantes en lugar de uno rígido y homogéneo que desconoce las particularidades; 3) Enseñanza y Aprendizaje Interactivo: Que permita el diálogo entre los estudiantes, el trabajo cooperativo y colaborativo para construir el aprendizaje colectivamente, a través de los cuales se evidencia la real participación en su proceso de formación; 4) El Apoyo para los Profesores: Desarrollo de trabajo interdisciplinar de apoyo continuo a los profesores en sus aulas que rompa las barreras del aislamiento profesional; finalmente, 5) Participación Paterna: Que en este trasegar de conceptualización se ha hablado de la participación, la cual no sólo se remonta a los estudiantes sino también a todos los miembros de la comunidad educativa, entre los que se encuentra la familia que debe participar de forma significativa en el proceso de planificación Institucional, porque quién más que la familia para reconocer las características de sus niños y niñas.

En el recorrido conceptual sobre Inclusión y Educación Inclusiva, se han encontrado diferentes enfoques que responden a las concepciones que cada contexto reclama para dar salida a las situaciones que se presentan, no se puede desconocer que en la actualidad hay un movimiento fuerte que ve a la Educación Inclusiva como un derecho de calidad para todos y todas, y un valor de la sociedad basada en unos principios que buscan disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo el hecho de lograr hacer acercamientos hacia una definición no significa que la Educación Inclusiva sea un proceso o fenómeno terminado. Su desarrollo y aplicación, requiere ante todo de actitudes que la favorezcan y una constante evaluación para mejorar. La educación inclusiva está en constante movimiento.

En este recorrido teórico y articulación de ideas se puede identificar que para que la educación sea más inclusiva se requiere de crear culturas en las que la comunidad escolar sea segura, acogedora, colaboradora y estimulante, brindando bienestar a los estudiantes, permitiéndoles obtener mejores logros, donde el desarrollo de valores, compartidos por toda la comunidad educativa, permitan guiar las decisiones que se concretan en las políticas inclusivas en cada Institución para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. El desarrollo de prácticas inclusivas debe reflejar las características mencionadas anteriormente, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje, así como los conocimientos y experiencias adquiridas fuera de la Escuela por parte de los estudiantes, y que para el desarrollo de estas prácticas se requiere de la colaboración de otras entidades de la comunidad educativa. (Booth y Ainscow, 2004).

## **3.2 Prácticas Educativas**

### **3.2.1 Epistemología y enfoques.**

Si bien queda en escena los planteamientos sobre la Educación Inclusiva, también es importante para este estudio, abordar el tema sobre prácticas educativas. De acuerdo a la revisión teórica este es un concepto polisémico que requiere de un estudio juicioso a la hora de decidir cuál concepción va a enmarcar la comprensión de las prácticas en esta investigación, para ello se presentan los siguientes conceptos

Mares y Guevara (2004) dicen que “(...) la práctica educativa hace referencia a lo que sucede entre los alumnos, la maestra y lo comprendido en los objetivos de la enseñanza, en los lugares donde se realiza la educación formal” (p.15). García Cabrero,

Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (como se citó en García, Loredo y Carranza, 2008) la definen como

El conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; (...) cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, (...)” (p.4).

Al ser la práctica educativa una relación entre sujetos que poseen un constructo social y cultural que interactúan en un contexto determinado, no puede verse como algo esquemático y estático ya que ésta es dinámica y responde a las concepciones y percepciones de quienes participan en ella. Es por esto que se hace necesario partir de principios epistemológicos que puedan darle sustento.

Frente a esto se encuentran autores como Latorre (2007), quien, basándose en Schon y en Carr y Kemmis, plantea acercamientos epistemológicos en los que se pueden ubicar las prácticas educativas: la racionalidad técnica, la reflexión en la acción y la racionalidad crítico social.

La racionalidad técnica, que se fundamenta en la teoría económica Taylorista, tiene una visión de la práctica educativa heredada del positivismo y cuyos postulados han orientado la enseñanza y formación de los maestros. Entre las características a resaltar está la idea de que el profesor es un profesional técnico. Frente a esto Latorre (2007) afirma que “El profesorado es visto como un usuario del saber, una persona experta que lleva a la práctica conocimientos científicos. (...) la teoría guía a las ciencias aplicadas y éstas, a su vez, guían la práctica” (p. 18). Esta racionalidad termina siendo limitada para responder a los retos que plantea la educación, ya que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen factores como las emociones, las relaciones sociales, los conocimientos y

experiencias de los sujetos, por lo que decir que la educación se limita a transmitir teorías de alguien que sabe a alguien que no sabe es desconocer la complejidad del proceso educativo.

Al ver que la racionalidad técnica no responde a las dinámicas sociales que se presentan en la Escuela, cabe hacer mención de teóricos como Schön (como se citó en Latorre, 2007) quien plantea que “las prácticas educativas se caracterizan por ser de naturaleza incierta, inestable, singular y pueden presentar juicios de valor” (p. 19). Por lo que requiere de una reflexión constante de las mismas que permita identificar puntos débiles y fortalecerlos. En este sentido se estaría hablando de una epistemología de la reflexión en la acción ya que es desde la comprensión de la práctica misma que se pueden generar los cambios acordes con las condiciones que brinda el contexto.

Recorriendo territorios más complejos, la racionalidad crítico social es postulada por Carr y Kemmis (como se citó en Latorre, 2007), da un paso más allá de la reflexión y la comprensión de la práctica educativa y la lleva a la crítica como forma de problematizarla y generar transformaciones. “Para esta perspectiva la educación es vista como una actividad comprometida con los valores sociales, morales y políticos, donde la política educativa debe propiciar las condiciones que ayuden al profesorado a cuestionar la práctica educativa” (p. 20). Es así, que el autor plantea 3 tipos de epistemologías en las que se pueden enmarcar las prácticas educativas de los maestros.

Como coincidencia Carr y Kemmis (2002) plantean 4 enfoques que se encuentran en relación con lo reflexionado por Latorre (2007). Estos son: 1. Enfoque del sentido común: que obedece a construcciones culturales que condicionan el pensar y el actuar del profesor. 2. Enfoque de la ciencia aplicada, postulado recogido en la epistemología de la racionalidad técnica; de igual manera las ideas del enfoque 3, el práctico, están

relacionadas con la reflexión en la acción; así como el enfoque 4, el crítico se relaciona con la Racionalidad crítico social. Con base en estos principios epistemológicos y basándose en los autores, se puede decir que el concepto de práctica educativa es una construcción histórica que se ha ido adaptando a las necesidades de cada época y contexto socio-político.

Teniendo presentes estas concepciones y acercamientos epistemológicos sobre la práctica educativa, se hace necesario tener en cuenta tanto las estrategias didácticas utilizadas como las interacciones presentes en el aula que responden a un contexto incluyente y diverso de tal manera que permitan reflexionar, comprender y transformar los procesos de enseñanza aprendizaje.

### **3.2.2 Estrategias didácticas.**

Para Zabala (2000), Díaz y Hernández (2002), (tomando como referente a Mayer; Shuell; West, Farmer y Wolf) y Arroyave (2002), las estrategias didácticas, entendidas en nuestra investigación como estrategias de enseñanza, son las secuencias y procedimientos establecidos por el docente para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes, éstas deben tener en cuenta los recursos o materiales utilizados, los momentos de aplicación de las mismas, una organización coherente en la secuencia didáctica y en las actividades a desarrollar, además comprender las características de los estudiantes en cuanto a saberes previos, aspectos cognitivos, motivaciones e intereses, entendiendo que el conocimiento no se debe dar ya elaborado, por lo tanto se deben generar espacios de organización social, relaciones de comunicación, interacción, contextualización entre los actores, permitiéndoles construir de forma reflexiva, conjunta e individual sus propios

conocimientos y de esta manera logren cumplir con los objetivos planteados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para la utilización de las estrategias de enseñanza según Díaz y Hernández (2002), es necesario tener en cuenta aspectos como: las características de los estudiantes (cognitivas, motivacionales, saberes previos), qué dominio tiene sobre el tema, a dónde debe llegar el estudiante a través de las estrategias (meta), evaluación constante del aporte de éstas al proceso y contextualizar el nivel de conocimiento hasta el momento. Dentro de las estrategias planteadas de acuerdo a investigaciones que han demostrado su efectividad se encuentran: Objetivos, Resúmenes, Organizadores previos, Ilustraciones, Organizadores gráficos, Analogías, Preguntas intercaladas, Señalizaciones, Mapas y redes conceptuales, Organizadores textuales.

Dentro de las estrategias didácticas y los elementos que la constituyen se encuentran la organización en el aula, las actividades, los recursos didácticos y las estrategias discursivas las cuales permiten movilizar las relaciones presentes en el aula, estudiante/estudiante y estudiantes/profesor. En cuanto a la organización social del aula, se evidencian cambios a lo largo de la historia. Inicialmente la educación se daba por procesos individualizados y de acuerdo a su nivel social. En el siglo XVI, los grupos se organizaban por sexo, nivel y capacidades en gran grupo con función controladora y de competencia entre los estudiantes. A finales del siglo XIX y a principios del XX, surgen otras formas de organización en el aula (grupos fijos y móviles, trabajo en equipo e individual), lo que responde a nuevas concepciones en el ámbito educativo. A partir de esto, el trabajo en equipo cobra importancia al fomentar la socialización y la cooperación y así atender los diferentes ritmos de aprendizaje, promoviendo el aprendizaje entre iguales (Zabala, 2000).

En este orden de ideas, entran en juego los recursos didácticos que son aquellos apoyos que refuerzan el trabajo del profesor y van desde materiales, medios audiovisuales hasta las actividades que se programan para el trabajo en el aula y con los estudiantes (Moya, 2010). Pero la existencia de los recursos de por sí, no ayudan al proceso de enseñanza aprendizaje, su utilización debe partir de un proceso organizado que permita hacer de los contenidos algo accesible a los estudiantes de acuerdo a las características y ritmos de aprendizaje de ellos. Es así que “los recursos pueden convertirse en verdaderos instrumentos del pensamiento, de innovación, de motivación del aprendizaje, (...) facilitando la acción procedimental o metodológica, la expresión de valores, emociones, comunicaciones, (...) (Moya Martínez, 2010, p. 2).

El uso de los recursos se encuentra enmarcado en diferentes paradigmas de acuerdo a su función dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; es así que se puede hablar de paradigma Técnico, Práctico y Estratégico. El primero hace referencia al uso de los recursos con un papel reproductor y ejecutor de orientaciones ya diseñadas para el logro de objetivos de conducta con poca adecuación a la realidad. El segundo con un papel interpretativo que tiene en cuenta la realidad para reflexionar y dar significado a las situaciones. El último, asume un papel crítico en la utilización de los medios como elementos de análisis y reflexión sobre la práctica conducentes a eliminar diferencias sociales y culturales para transformar una realidad (Moreno, 2004).

Si bien los recursos, la organización del aula y las actividades, configuran un entramado de situaciones y procedimientos a desarrollar en la práctica educativa, las estrategias discursivas los enlazan en las interacciones que se dan en el aula. Estas estrategias, como parte de las estrategias de enseñanza ayudan a orientar y guiar los aprendizajes de los alumnos en la dirección de las intenciones educativas recogidas en el

curriculum e intentan construir una versión conjunta y compartida de conocimiento educativo con ellos. Mercer (como se citó en Coll y Onrubia, 2001) dice que “(...) son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, y muestran las peculiares reglas y obligaciones que rigen en el escenario institucional en que trabajan los maestros, el escenario del aula” (p. 24).

En concordancia con lo planteado por Mercer las estrategias discursivas se pueden organizar en 3 categorías: Para obtener conocimiento relevante de los alumnos (preguntas elaboradas por el profesor y obtención de pistas); para responder a lo que dicen los alumnos (la confirmación, repetición, reformulación, elaboración, rechazar, ignorar, comparación, ejemplificación y ampliación); y para describir las experiencias que se comparten con los alumnos (utilización del nosotros por parte del profesor, recapitulaciones literales y reconstructivas) (Díaz y Hernández, 2002).

Siguiendo en la línea de las estrategias discursivas, las reglas establecidas en el aula son llamadas reglas básicas educacionales que posibilitan una interacción, como son la participación, interpretación y las relaciones interpersonales, lo que lleva a una regulación de la comunicación en el aula; es así que establecen los derechos y las obligaciones de los participantes, desde el respeto a la palabra, la posibilidad de cuestionar el proceso de enseñanza aprendizaje hasta el cumplimiento de las tareas presentes en el aula, tanto estudiantes como maestros. Edward y Mercer (como se citó en Díaz, Ordaz, 2009).

### ***3.2.2.1 Didácticas flexibles.***

Partiendo de los elementos de las estrategias didácticas expuestos en párrafos anteriores, cabe reflexionar sobre las didácticas flexibles como herramienta para atender los

distintos ritmos de aprendizaje concibiendo a éste como un proceso constructivo que tiene un carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo, donde los estudiantes en general son fuentes de ayuda educativa, es decir, se convierten en un apoyo en el proceso de enseñanza. (Colomina, R., Onrubia, J., 2004).

En Colombia las didácticas flexibles hacen parte de los modelos diseñados para la atención a una población en particular en un contexto determinado como Escuela Nueva, Aceleración para el Aprendizaje, Caminar en secundaria, entre otras, los cuales han dado respuesta a la atención a la diversidad bajo los principios de una educación para todos. En virtud de ello, estos modelos utilizan apoyos y métodos específicos que se constituyen una herramienta fundamental para la atención a la diversidad

Entre los apoyos que se pueden brindar los estudiantes y que movilizan los procesos de enseñanza aprendizaje, autores como Damon y Phelps (como se citó en Coll, C., et al., 2004); Rosales, J; y Díaz, Aguado, Johnson, Johnson y Holubec, (Como se citó en Giné, et al., 2013), resaltan la importancia de la cooperación entre pares al permitir diferentes niveles de ayuda, ya sea desde un estudiante que sabe más o experto que instruye a sus compañeros desde el aprendizaje cooperativo donde el trabajo requiere planeación, discusión y distribución de responsabilidades; o desde la colaboración entre iguales en la cual los estudiantes presentan igual nivel de experticia y se refuerzan entre todos.

Desde el campo de las didácticas flexibles en el ámbito nacional es de resaltar los aportes que Arroyave (2006), brinda en cuanto a los apoyos para los procesos de enseñanza aprendizaje a nivel institucional y aportes en educación inclusiva tales como: entender los retos pedagógicos para dar respuesta a la diversidad educativa, que den cabida a todos y todas, entendiendo que los apoyos deben trascender desde un modo individual el cual se centra en resolver problemas, hacia un modelo institucional que enfatiza la necesidad de

aprovechar los recursos disponibles en la institución y la comunidad local para responder a las diferencias y barreras para el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, los profesores son mediadores y promotores de la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, motivando los procesos de indagación, discusión y reflexión, no sólo sobre sus procesos cognitivos sino además en el respeto y la tolerancia por sus compañeros, comprendiendo las diferencias de pensamiento, ritmos de trabajo y las alternativas de solución cuando se presentan desacuerdos; de esta manera los estudiantes son los protagonistas de la construcción de su conocimiento llevándolos a un real aprendizaje significativo.

### **3.2.3 Interacción humana.**

Si bien la interacción humana es un elemento presente en las estrategias didácticas, ya que en los procesos de enseñanza-aprendizaje ésta es fundamental vista desde las estrategias discursivas, la mirada que se presenta en este apartado es desde la cultura, desde las interacciones que se producen entre los actores, sin una intención pedagógica preestablecida; es así que se habla desde las actitudes presentes en esa relación. Para acercarse a una acepción de actitud Arnau y Montané, (2010) plantean que

La actitud es una tendencia a actuar de una manera determinada que se expresa en la evaluación a favor o en contra hacia un objeto y que está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales (p. 1286).

En esta misma línea se encuentra el modelo tridimensional planteado por McGuire, Breckler; Judd y Johnson; Chaiken y Stangor, (como se citó en Ubillos, Mayordomo, y Páez, 2004) definen estos elementos. El cognitivo hace referencia a las creencias,

opiniones e información que posee sobre un objeto que le genera determinada actitud; el afectivo se relaciona con los sentimientos de agrado o desagrado; finalmente, el conativo o conductual se refiere a la forma de comportarse frente a determinada situación. Es importante tener presente esta acepción sobre la actitud para comprender y reflexionar sobre el actuar de los estudiantes en el ámbito educativo, de esta manera tener una clara visión y actuar en pro de las necesidades o requerimientos del proceso educativo.

### **3.2.4 Prácticas Educativas Inclusivas.**

Desde una mirada epistemológica reflexiva y socio crítica de las prácticas educativas, se puede enmarcar el carácter inclusivo de las mismas, puesto que se busca reflexionar desde el contexto para generar transformaciones, tanto conceptuales como actitudinales en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, que lleven a reivindicar la educación como un derecho donde la equidad y los valores son la base para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, es decir que las prácticas educativas, se encaminen a responder a las necesidades de todos los estudiantes y la diversidad sea reconocida como condición inherente al ser humano (López, 2004).

En este paradigma de la Educación inclusiva como proceso que debe responder a la diversidad del alumnado en pro de garantizar un derecho a la educación de calidad para todos y todas, es importante reconocer que las prácticas educativas deben responder a estas exigencias. En este sentido, Blanco (2011) reconoce que:

El derecho a la educación significa que todos los estudiantes se eduquen juntos y en igualdad de condiciones, independientemente de su lengua, cultura, origen social o condiciones individuales, como una vía fundamental para que la educación cumpla

con una de sus principales funciones: contribuir a la cohesión social y al sentido de pertenencia a la sociedad (p. 2).

Estas exigencias hacen que las prácticas educativas cumplan con determinadas características conducentes a cumplir con los retos de la sociedad actual y el pensamiento contemporáneo en torno a la Educación. Es así que en el recorrido al interior de la Educación inclusiva surgen clasificaciones y elementos que la caracterizan para darle cada vez un verdadero sentido de acuerdo a los cambios de paradigmas que ésta ha venido incorporando.

Es así como Wehmeyer (2009) habla de las prácticas educativas de tercera generación haciendo un recorrido por lo que son prácticas inclusivas de primera, segunda y tercera generación. En su orden empieza a hablar de prácticas encaminadas a modificar la infraestructura para responder a las necesidades de los estudiantes que puedan presentar algún tipo de discapacidad física con una visión asociada al enfoque de Necesidades educativas especiales ya que se incorporaban recursos y estudiantes con “NEE” al aula de educación general; en la segunda generación se encuentran prácticas más enfocadas a mejorar la inclusión en el aula regular “tales como agrupamientos colaboradores y enseñanza en equipo, instrucción diferenciada, desarrollando alianzas entre familia/escuela/comunidad, y así sucesivamente” (Wehmeyer, 2009, p. 59). Valorando el aporte que estos dos tipos de prácticas han dado a la Educación inclusiva, surgen entonces las prácticas de inclusión de tercera generación las que plantean el reto de generar estrategias que maximicen la participación en el aula y progresen en el currículo de educación general. (Wehmeyer, 2009).

Es desde esta perspectiva de prácticas educativas de tercera generación algunos autores plantean características o estrategias que aportan al desarrollo de prácticas educativas inclusivas y que requieren ante todo, de un maestro o maestra con mente abierta, capaz de adaptarse a los cambios que exige la educación, y con la disposición de estar en constante formación. Para esto Blanco (2005) propone:

“Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros” (p. 176).

Es de entender que no todos los maestros poseen las mismas habilidades para asumir los retos que implica la atención a la diversidad, pero si cuentan con las actitudes y aptitudes que requieren las prácticas de Educación Inclusiva y en esta medida se deben de ofrecer ayudas y estrategias que contribuyan a su proceso de formación. Para esto Duk et al, (2008) proponen en el curso de formación docente

(...)Promover en los docentes el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan enriquecer sus prácticas pedagógicas para dar respuestas de calidad a la diversidad del alumnado e impulsar procesos de cambio en sus comunidades educativas para avanzar en la construcción de Escuelas Inclusivas (...) se espera acompañar a los docentes en un proceso de reflexión respecto de sus concepciones y prácticas pedagógicas, y a su vez, entregar orientaciones y estrategias para la identificación y atención de las necesidades educativas individuales en el aula (p. 7).

Dentro de los elementos aportantes se encuentra el tema de la colaboración planteada por Blanco (2005, 2009 y 2010), Rogoff (1993) y Carranza, G. (2008) quienes sostienen la importancia de trabajar con otros maestros, profesionales y familia de manera conjunta para avanzar en la atención a la diversidad de todos los estudiantes y para hacer efectiva la participación de la familia y de otros sectores sociales en este proceso. De la misma manera se plantea que ese trabajo colaborativo se debe dar entre pares (estudiantes) ya que en ocasiones el estudiante puede comprender más fácil una situación explicada por un par que por su mismo profesor. Carranza, G. (2008) afirma:

(...) la acción colaborativa cobra una relevancia fundamental ya que toda la actividad humana, incluida el ser docente y el ser estudiante/alumno asume la calidad de acción compartida, y depende de cada quien si esa asunción será activa, pasiva o reactiva (p. 136).

Un segundo elemento que se debe tener en cuenta en una práctica educativa de tercera generación es el currículo, el cual debe ser abierto y flexible. Blanco, (2009) y Echeita, (2013) coinciden en que no se trata de seguir utilizando currículos lineales y homogéneos esperando que los estudiantes se adapten a él, por el contrario, el currículo debe ser tan flexible que pueda adaptarse a la necesidad de cada estudiante que permita la presencia, el aprendizaje y la participación de todos y todas. Pero no se puede desconocer que es en el aula, en la práctica del maestro que este currículo se hace visible.

Desde la perspectiva de Rogoff (1993) la participación guiada busca desarrollar el pensamiento del niño en la medida que interactúa con otros, comparte intereses y objetivos con personas de su mismo nivel o más hábiles siendo estimulado a indagar y mejorar a través de la resolución de problemas, apoyo en organización de actividades en interacción comunicativas planteándole retos educativos y formativos. Es así que el papel del maestro

en este proceso de acompañamiento debe ser medido y cauteloso, orientando al estudiante y sirviendo de apoyo en el nivel de participación que éste va adquiriendo, al tiempo que interactúa con sus pares.

Si bien el trabajo colaborativo, el currículo flexible y la participación guiada aportan al desarrollo de la Educación inclusiva, no menos importante resulta ser la formación de los maestros, ya que ésta orienta las prácticas educativas de acuerdo a las bases conceptuales que brinde. En esa medida Blanco (2005, 2010) dice que para que los docentes sean más inclusivos se requiere de una formación centrada en la escuela, dispuesta a prepararlos para enseñar en contexto y con conocimientos básicos para la atención a la diversidad desde la teoría y la práctica, con revisión autocrítica, desde el trabajo con otros maestros y desde entidades académicas que fomenten la transformación de las prácticas y la cultura Institucional.

## 4. Metodología

Este apartado define y explica el diseño metodológico, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos utilizados en el desarrollado de la investigación.

### 4.1 Diseño Metodológico

A partir del problema de investigación y los objetivos del proyecto, se plantea una metodología de corte comprensivo tomando como referente a Mardoneés (1991) quien habla de la tradición aristotélica, que parte de la observación de un fenómeno social sobre el cual se reflexiona para comprender sus características, en el caso de esta investigación, el propósito es leer, develar e interpretar las prácticas educativas en grupo 6B que aportan a la construcción de la educación inclusiva en una Institución Educativa del municipio de Calarcá, Quindío; utilizando como estrategia metodológica Estudio de caso intrínseco o único planteado por Stake (como se citó en Gutiérrez, Pozo, y Fernández, 2002) el cual pretende alcanzar la mayor comprensión posible de un caso concreto que posee un interés en sí mismo; en esa medida, el Estudio de casos es visto como enfoque, estrategia o técnica porque busca comprender fenómenos sociales desde ellos mismos, haciendo una lectura entre teoría y datos.

En este orden de ideas, se plantea un diseño metodológico guiado por el Círculo hermenéutico Gadameriano, el cual es importante en la medida en que, dentro del contexto las palabras y frases cobran sentido, sin desconocer su carácter polisémico. (Cárcamo, 2005). Esto implica un ir y venir entre la teoría y los datos, para sistematizar el proceso de interpretación y comprensión.

Ilustración 1. *Círculo Hermenéutico Gadameriano*

#### 4.2 Unidad de análisis

En este estudio la unidad de análisis hace referencia a las características de las Prácticas educativas en grupo 6ºB que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva.

#### 4.3 Unidad de trabajo

Para este caso la unidad de trabajo hace referencia a la docente con formación y orientación específica en la enseñanza de Ciencias Naturales, licenciada en Biología y Educación Ambiental, y los 38 estudiantes del grupo 6B de una Institución educativa del municipio de Calarcá; de los cuales 20 eran niñas y 18 niños con edades entre 11 y 15 años. 3 de ellos en situación de desplazamiento, 1 con diversidad funcional por diagnóstico clínico de Retardo Mental Leve y Trastorno Deficitario de la Atención con Hiperactividad. El grupo no cuenta con niños con talentos excepcionales diagnosticados, además se

evidencia un nivel académico más bajo para el grupo de estudio, sustentado por los registros, seguimientos de aula, la ausencia en la presentación de tareas escolares y poco acompañamiento de las familias. El núcleo familiar (de acuerdo a la caracterización de los estudiantes) está conformado en su mayoría por madre o padre cabeza de hogar, muchos de ellos trabajan en el campo, con el proyecto Túnel de La Línea o madres empleadas en el servicio doméstico.

#### **4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información**

##### **4.4.1 Observación.**

En esta investigación se utilizó la técnica de observación participante (al estudiarse la práctica educativa de una de las investigadoras) que en palabras de Guber (2001) “garantiza la confiabilidad de los datos recogidos” (p. 55), y la observación no participante. Esta permite hacer recolección directa de los datos desde la exploración, la descripción y la lectura de la realidad, que conlleva a develar e interpretar lo que ocurre en un contexto específico; para este caso lo que ocurre en la práctica educativa en el grupo 6B de una Institución Educativa del municipio de Calarcá. En esta técnica se utilizó como instrumento la video-grabación de 16 clases consecutivas, para las cuales se firmó un consentimiento informado (ver anexo 1) con los padres de los estudiantes a quienes se les expuso el propósito de la investigación. Además se llevó un diario de campo en el cual se describían una a una las clases observadas (ver anexo 2), así como la transcripción y categorización abierta de las mismas en un formato construido y consensuado con los integrantes de la línea de investigación en educación inclusiva (ver anexo 3).

#### **4.4.2 Análisis documental.**

Para el análisis de documentos Institucionales como PEI, Manual de convivencia, Plan de área de Ciencias Naturales, Plan asignatura y preparador de clases, se utilizó como técnica el Análisis documental, el cual permitió develar información con respecto a las políticas educativas inclusivas, datos que fueron analizados al interior de lo encontrado en la observación y la entrevista. Es así que el análisis documental permitió extraer datos de los documentos para representarlos y enriquecer la codificación y categorización. (Clauso, 1993). Esta técnica utilizó como instrumento una ficha que permitió registrar y organizar la información que aportara los elementos relevantes para la investigación (ver anexo 4)

#### **4.4.3 Entrevista.**

Como complemento a lo encontrado en las observaciones, se diseñó una entrevista semiestructurada (ver anexo 5) para la cual los informantes fueron seleccionados por variación máxima, lo que permite capturar y describir los temas centrales del contexto en que se realiza la investigación y que tipifican una realidad humana relativamente estable. Patton (como se citó en Sandoval, 1996). Se seleccionaron tres estudiantes del grupo por considerarse objeto de inclusión, uno por diagnóstico clínico de retardo mental leve e hiperactividad, otro por actitudes de autoexclusión, al manifestarse indiferente frente a las situaciones positivas o negativas en el grupo, y la última por actitudes de inclusión, al mostrarse amistosa y colaboradora con sus compañeros.

Esta selección caracterizó al grupo 6ºB en general y permitió tener un acceso directo a los protagonistas, al escuchar de sus voces lo que para ellos ocurre en la clase desde el análisis y la interpretación de la práctica educativa. Es así que la entrevista

semiestructurada permite que los entrevistados expresen sus puntos de vista de una manera relativamente abierta ya que las preguntas están diseñadas para que el informante sienta libertad a la hora de dar sus respuestas y el entrevistador pueda generar otras preguntas a lo largo de la misma (Flick, 2007).

Esta entrevista fue sometida a una prueba piloto para hacer los ajustes pertinentes, y a un Juicio de expertos para validarla. Entre los expertos que validaron la entrevista se encuentran la profesional Claudia Milena Naranjo Palacio Magister en Desarrollo infantil y docente de Apoyo de la secretaria de educación Municipal para la atención a población con Necesidades Educativas Especiales; Martha Yolanda Mejía Correa Educadora Especial, Especialista en Neuro psicopedagogía, magister en Educación, docente de apoyo de la secretaria de Educación Municipal y adscrita al comité de inclusión Municipal de Pereira; y Martha Lucía Garzón Osorio fonoaudióloga, magister en Educación y docente de la Universidad Tecnológica de Pereira.

#### **4.5 Procedimiento**

Este proceso inició con la captura de la realidad mediante la observación participante como técnica de recolección de datos; y como instrumento, la video-grabación (con previo consentimiento informado). Una vez se hizo el registro de lo observado en el diario de campo, se procedió a realizar la transcripción de las 16 clases en el formato diseñado para esto; de esta manera se hizo el primer proceso de codificación abierta, en la cual se hace lectura de lo ocurrido en la clase. Luego, esta codificación abierta se organizó de acuerdo a los elementos que ofrecía la teoría y la realidad en un proceso bidireccional permanente, pudiendo así pasar de una codificación abierta a una codificación axial

representada en la construcción de un árbol categorial (Ver anexo 6), en el cual los códigos iniciales se agruparon con base en sus características comunes a través de un proceso analítico y reflexivo en constante relación de la teoría con los datos.

Con esta codificación se hizo una selección de informantes clave elegidos con la técnica de Variación máxima, la cual permite capturar y describir las principales características que tipifican una realidad humana relativamente estable (Sandoval, 1996). Para ello se aplicó una entrevista semiestructurada, diseñada a partir de lo encontrado en la observación y buscando, por medio de ésta, elementos que no se evidenciaron en la observación y que pueden hacer un aporte significativo en el análisis e interpretación de esta realidad concreta: aportes de la práctica educativa en el grupo 6ºB, a la Educación inclusiva. Esta entrevista fue validada por expertos en el tema de investigación y sometida a una prueba piloto con un consenso de conjuceces, permitiendo realizar los ajustes pertinentes.

Al tiempo que se hacía el análisis de las observaciones y la entrevista, a través del análisis documental, se estudiaban los documentos Institucionales como PEI, Manual de convivencia, Plan área, Plan asignatura y Preparador, con base en las categorías encontradas inicialmente desde la observación, pero apoyado en las que surgieron en la entrevista e identificando nuevos códigos en el análisis documental.

Al tener elementos para el análisis desde las tres técnicas utilizadas en la investigación: la entrevista semiestructurada, la observación participante y el análisis documental se confrontó el comportamiento de los datos de tal manera que se pudo tener una apreciación más objetiva de la realidad. Todo esto gracias al proceso de triangulación de las técnicas realizado durante el análisis de la información, donde se integraron y refinaron las categorías para comprender, dar sentido y por lo tanto resolver el problema de

investigación; las características de la práctica educativa en el grupo 6ºB que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva, dando lugar a conclusiones, recomendaciones y nuevas preguntas con líneas abiertas para otras investigaciones.

Para el caso de las características encontradas en el estudio, las categorías que finalmente se definieron, con sus subcategorías se presentan a continuación en las tablas 1 y 2.

*Tabla 1.* Categoría: Estrategias Didácticas

CATEGORIA 1	SUBCATEGORIAS	DEFINICIÓN
<p><b>Estrategias didácticas</b> Para Zabala (2000), Díaz y Hernández (2002), (tomando como referente a Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991) y Arroyave (2002), las estrategias didácticas, entendidas en nuestra investigación como estrategias de enseñanza, son las secuencias y procedimientos establecidos por el docente para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes; tienen en cuenta los recursos o materiales utilizados, los momentos de aplicación de las mismas, organización coherente en la secuencia didáctica y en las actividades a desarrollar, además, comprender las características de los estudiantes en cuanto a saberes previos, aspectos cognitivos, motivaciones e intereses, generando</p>	<p><b>Subcategoría 1</b> <b>Estrategias discursivas</b></p>	<p>Ayudan a orientar y guiar los aprendizajes de los alumnos en la dirección de las intenciones educativas recogidas en el curriculum e intentan construir una versión conjunta y compartida de conocimiento educativo con ellos. Mercer (como se citó en Coll y Onrubia, 2001) dice que “(...) son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, y muestran las peculiares reglas y obligaciones que rigen en el escenario institucional en que trabajan los maestros, el escenario del aula” (p. 24)</p>
	<p><b>Subcategoría 2</b> <b>Organización social del aula</b></p>	<p>Inicialmente la educación se daba por procesos individualizados y de acuerdo a su nivel social. En el siglo XVI, los grupos se organizaban por sexo, nivel y capacidades en gran grupo con función controladora y de competencia entre los estudiantes. A finales del siglo XIX y a principios del XX, surgen otras formas de organización en el aula (grupos fijos y móviles, trabajo en equipo e individual), lo que responde a nuevas concepciones en el ámbito educativo. A partir de esto, el trabajo en equipo cobra importancia al fomentar la socialización y la cooperación y así atender los diferentes ritmos de aprendizaje, promoviendo el aprendizaje entre iguales (Zabala, 2000).</p>

espacios de organización social, relaciones de comunicación, interacción, contextualización entre los actores, para construir de forma reflexiva, conjunta e individual sus propios conocimientos y de esta manera logren cumplir con los objetivos planteados en el proceso de enseñanza aprendizaje.	<b>Subcategoría 3 Actividades</b>	Las actividades son el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; éstas definen los diferentes papeles del profesorado y el alumnado. De este modo, las actividades, y las secuencias que forman, tendrán unos u otros efectos educativos en función de las características específicas de las relaciones que posibilitan. (Zabala, 2000)
	<b>Subcategoría 4 Recursos didácticos</b>	Son los apoyos que refuerzan el trabajo del profesor y van desde materiales, medios audiovisuales hasta las actividades que se programan para el trabajo en el aula y con los estudiantes (Moya Martínez, 2010). Su utilización debe partir de un proceso organizado que permita hacer de los contenidos, algo accesible a los estudiantes de acuerdo a las características y ritmos de aprendizaje de ellos.

Tabla 2. Categoría: Interacción Humana

<b>CATEGORIA 2</b>	<b>SUBCATEGOR</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Interacción humana</b> Si bien la interacción humana es un elemento presente en las estrategias didácticas, la mirada que se presenta en este apartado es desde la cultura, desde las interacciones que se producen entre los actores,	<b>Subcategoría 1 Actitudes Afectivas</b>	Desde el modelo tridimensional planteado por McGuire, (1968, 1985); Breckler, (1984); Judd y Johnson, (1984); Chaiken y Stangor, (1987), (como se citó en Ubillos, Mayordomo, & Páez , 2004) define lo afectivo y lo conductual. El afectivo se relaciona con los sentimientos de agrado o desagrado frente a un objeto o situación en particular.

<p>sin una intención pedagógica preestablecida; es así que se habla desde las actitudes presentes en esa relación. Para acercarse a una acepción de actitud Arnau Sabates &amp; Montané Capdevila, (2010) plantean “que la actitud es una tendencia a actuar de una manera determinada que se expresa en la evaluación a favor o en contra hacia un objeto y que está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales” (p. 1286).</p>	<p><b>Subcategoría 2</b> <b>Actitudes comportamentales</b></p>	<p>Lo conativo o conductual se refiere a la forma de comportarse frente a determinada situación. Es importante tener presente esta acepción sobre la actitud para comprender y reflexionar sobre el actuar de los estudiantes en el ámbito educativo, de esta manera tener una clara visión y actuar en pro de las necesidades o requerimientos del proceso educativo.</p>
--	--	--

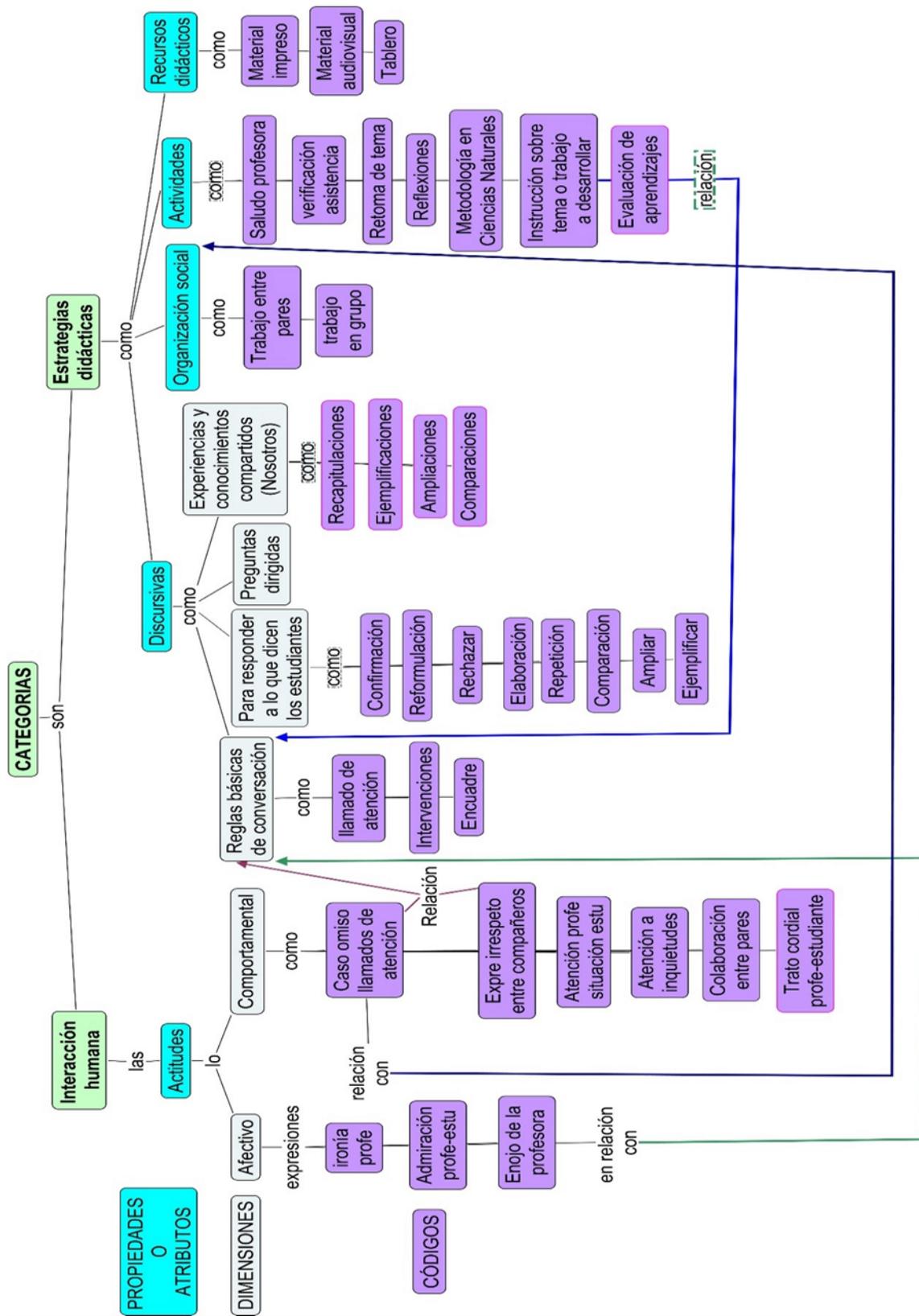
## 5. Análisis y Discusión

Este capítulo presenta el análisis y la discusión de los resultados de la investigación, a partir de las observaciones, entrevistas y análisis documental, realizadas acerca de las prácticas educativas en el grupo 6°B de una Institución Educativa en el municipio de Calarcá, Quindío de acuerdo a las categorías y subcategorías que surgieron durante el proceso.

Dicho análisis se presenta inicialmente desde cada categoría la cual fue definida y contextualizada a los propósitos de este estudio, seguidamente se presenta y define cada sub-categoría y se analizan sus componentes haciendo una revisión general de las técnicas utilizadas en la investigación, por medio del proceso de triangulación para interpretar cada categoría e identificar las características de las prácticas educativas que aportan a la educación inclusiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, las categorías emergieron a partir de una codificación abierta en la que los datos obtenidos se organizaron en códigos que luego se agruparon por las relaciones presentes entre ellos y finalmente se llegó a una codificación selectiva permitiendo identificar las categorías que se presentan en la ilustración 2.

Ilustración 2. *Árbol categorial*



## **5.1 Estrategias didácticas**

Partiendo de lo planteado por autores como Zabala (2000), Díaz y Hernández (2002), (tomando como referente a Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991) y Arroyave (2002) frente a las estrategias didácticas, entendidas en nuestra investigación como estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes, y de lo encontrado en los datos, para estas prácticas educativas son: Actividades, Estrategias discursivas, Organización social del aula y Recursos.

### **5.1.1 Actividades.**

Las actividades son el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; las relaciones presentes definen los diferentes papeles del profesorado y el alumnado. De este modo, las actividades, y las secuencias que forman, tendrán unos u otros efectos educativos en función de las características específicas de las relaciones que posibilitan. (Zabala, 2000).

Con base en lo anterior, las actividades evidenciadas tanto en los documentos como en las entrevistas y las clases observadas son: el saludo, la verificación de la asistencia, retoma de tema, reflexiones sobre frases ambientales, instrucciones sobre el tema o trabajo a desarrollar, Metodología de las Ciencias Naturales y evaluación las cuales se presentan en las tablas 3 y 4.

Tabla 3. Actividades

ACTIVIDADES			
TÉCNICA ELEMENTOS	OBSERVACIONES	ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTA
<b>Saludo profesora</b>	Profesora: buenos días profesora: buenas tardes, buenos días todavía Profesora: bueno, varias cosas, primero buenos tardes otra vez.		
<b>Verificación asistencia</b>	Profesora: Bueno, voy a hacer llamado a lista y vamos a hacer una actividad Profesora: Dónde quedó E22, dónde está E4, E4 no vino hoy?		
<b>Retoma de tema</b>	Profesora: Ayer habíamos quedado en unos mapas conceptuales sobre la tabla periódica y quiénes habían sido, quienes habían sido los creadores de la tabla periódica y cómo se había organizado. Profesora: Vamos a continuar con el taller que habíamos empezado.		
<b>Reflexiones</b>	Profesora: "Escuchemos a E15 que está diciendo algo muy interesante, qué significa, no hay momentos ordinarios? E15: No hay momentos que no importen Porque cada cosa que vivimos, por difícil que sea, significan algo para nuestras vidas	<b>Preparador</b> Frase para la reflexión personal (marzo 12 de 2015) There are no ordinary moments	
<b>Instrucción de tema o trabajo a desarrollar</b>	Profesora: Hoy les voy a entregar un material para que trabajemos; yo les voy a pegar la tabla periódica acá y les entrego...  Profesora: todos sacamos el cuaderno de talleres	<b>Preparador</b> SABERES PREVIOS: Se entrega a grupos de estudiantes unas láminas con información nutricional y ellos tienen que seleccionar qué de esta información hace referencia a elementos químicos. Discusión del tema	

	<p>Profesora Me escucha por favor que voy a dar unas instrucciones?</p> <p>Profesora Estas hojas se las voy a entregar a cada grupo, hay grupos que van a tener diferentes hojas, Unos ingredientes o hay una tabla nutricional. ¿Qué quiere decir?, ustedes van a imaginar, qué de lo que hay en cada uno de estos, son elementos químicos, elementos y me los van a copiar en el cuaderno los que ustedes crean que son elementos químicos.</p>	<p>SABERES PREVIOS Abril 9</p> <p>Video sobre minería a cielo abierto en Colombia.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=y0Z7EK-ML5c">https://www.youtube.com/watch?v=y0Z7EK-ML5c</a> Conciencia ante la minería en Colombia. y</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=DUEBwpd62-I">https://www.youtube.com/watch?v=DUEBwpd62-I</a> Minería en Colombia</p> <p>Actividad</p> <p>A través de un dibujo, explica lo que crees que pasa con la minería a Cielo abierto en nuestro país.</p>	
--	---	---	--

Teniendo en cuenta los elementos de la sub categoría y partiendo de las evidencias aportadas por las técnicas utilizadas, las actividades relacionadas con el saludo de la profesora, verificación de la asistencia, retoma del tema, fueron encontradas en la observación, mas no en el análisis documental, observándose como una actividad de rutina durante las clases y sin evidencia en las planeaciones. Se observa como el saludo de la profesora se presenta de forma rutinaria; en la organización Institucional, los maestros permanecen en las aulas disciplinares, son los estudiantes quienes ingresan al salón en cada cambio de clase, y en la medida que ellos llegan al aula, la profesora los va saludando; cuando éstos ya están organizados se hace un saludo general para centrar la atención e iniciar con las actividades propuestas para la clase. La retoma de tema, la lidera la profesora sin la participación activa de los estudiantes.

Al hablar de la instrucción del tema o trabajo a desarrollar y de las reflexiones, gran parte del trabajo en el aula está orientado desde las instrucciones dadas por la profesora en busca de participación pero con poca producción personal o grupal, ya que es ella quien las plantea, prepara y desarrolla desde su propio interés, haciendo uso de la instrucción como

medio de enseñanza más que desde su función como mediadora en el aprendizaje. Esto pone de manifiesto la ausencia de las actuaciones de la maestra en los planes escritos de enseñanza y en lo que los estudiantes observan de la profesora.

La metodología y la evaluación no fueron identificadas en la observación como unas actividades puestas intencionalmente en escena en la clase como se evidencia en la tabla 4.

Tabla 4. Actividades 2

<b>ACTIVIDADES</b>			
<b>TÉCNICA ELEMENTOS</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>ANÁLISIS DOCUMENTAL</b>	<b>ENTREVISTA</b>
<b>Metodología de las ciencias Naturales</b>	<p>Profesora: Vamos a continuar con el taller que habíamos empezado...</p> <p>Profesora: Entonces la tabla periódica está organizada por grupos y periodos. Entonces, cuáles son los grupos, nos decía que columnas entonces estos son los grupos</p> <p>Profesora: vamos entonces a mirar el video</p>	<p><b>PEI</b> Proceso básico de aprendizaje del área a través de: Exposición de temas, actividades de profundización, consulta, afianzamiento de conceptos, discusión y reflexión de documentos en grupos de trabajo, elaboración de mapas conceptuales, elaboración de modelos, prácticas de laboratorio, salidas de campo. El método científico implica: elaboración de modelos en plastilina, evaluación oral, escrita, talleres. (2010, pag 49)</p>	<p>E15: Pues nos sentamos, algunos en el fondo hablan y pos la profesora nos va enseñando y nos va dictando y escribiendo. E8: Pues cuando el salón está calmado ella habla bien, explica mejor, pero es que casi la mayoría de veces mi salón es, es muy indisciplinado, entonces la profesora se pone de mal genio y entonces ahí empieza ella a regañarnos y todo porque no la dejan dictar bien la clase.</p>
<b>Evaluación</b>	<p>Profesora: saben, por favor, saben que tiene saben que tiene esta semana para presentar el viernes, el viernes evaluación de este taller el</p>	<p><b>PLAN ASIGNATURA</b> Participación en clase, Desarrollo de las actividades, Trabajo en grupo, Respeto a los acuerdos de clase. (2015 PAG 1)</p> <p><b>PLAN ÁREA</b> El componente pedagógico busca que el estudiante participe en la construcción de su aprendizaje, fomentando las habilidades del pensamiento y del afecto para producir intervenciones orientadas a su desarrollo</p>	<p>Entrevistadora: ¿Cómo te evalúa la profesora de ciencias Naturales. E8: Pues. a veces con consultas, con trabajo en grupo ehh en exposiciones E15: Escrita Entrevistadora:</p>

	<p>viernes a la segunda hago las evaluaciones de recuperación , ya Profesora: todos terminan los trabajos en la casa y los califico mañana</p> <p>Evaluación escrita sobre Método científico, teoría celular, ósmosis y difusión. (Ver anexo 7 )</p>	<p>intelectual (2015, PAG 2)</p> <p><b>PEI</b> Evaluación como proceso pedagógico “se evalúa para mejorar” Justificación (...) debe lograrse establecer una relación de ética y respeto por las diferencias individuales, en cuanto a niveles de abstracción, ritmos de aprendizaje y capacidad de generalización (evaluación flexible), y será el estudiante quien bajo las orientaciones del Docente, determinará sus logros previstos en forma progresiva o no. El compromiso del Docente debe ser mayor (...), construcción de prácticas evaluativas claras y concretas(...)</p> <p><b>Evaluación y promoción de estudiantes con N.E.E</b> Se tendrán en cuenta las adaptaciones curriculares para cada área y grado, igualmente los proyectos personalizados de acuerdo a las necesidades educativas; esta es una responsabilidad del docente del área y bajo la asesoría del docente o maestro de apoyo...</p> <p>La promoción es flexible y se hará con la participación del acudido el comité de evaluación y el acudiente"</p> <p><b>5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes</b> <b>Parámetros de autoevaluación</b> 1.(...)toma de conciencia 2. (...) asumir responsabilidad mediante la motivación 3(...) confiabilidad en el estudiante 4. (...) tomar decisiones (...) para que sean argumentativos, propositivos y críticos 5. (...) responsabilidad mediante normas de comportamiento</p>	<p>Siempre son puras evaluaciones escritas E15: no, pero no en clase, sólo muy pocas veces se hacen evaluaciones, tal vez escribir, escribimos y le entregamos el cuaderno a la profesora</p> <p>Entrevistadora: ¿qué hace la profesora con los aportes que ustedes dicen o hacen?</p> <p>E8: pues a veces, con los aportes que nosotros hacemos, por ejemplo, cuando estábamos copiando los logros y las temáticas que íbamos a ver en el periodo, ella nos preguntó a cada uno cómo queríamos que nos evaluaran; unos dijeron que en exposiciones, otros que trabajo individual, trabajo en grupo y pues nos evaluamos así y ...</p>
--	--	--	--

En la entrevista y el análisis documental, cobra fuerza la actividad de la evaluación; la metodología se explicita en el PEI lo que indica la necesidad que ésta recobre protagonismo como carta de navegación a las actuaciones de la profesora en los planes escritos de clase y en sus escenarios de actuación.

En cuanto a la evaluación, los estudiantes a través de la entrevista destacan los mecanismos utilizados por la profesora a la hora de evaluar los aprendizajes, dentro de los

cuales se encuentran, los trabajos en grupo y la posibilidad de elegir cómo serán evaluados. Sin embargo, se hizo evidente desde el análisis, que las observaciones de clase presentan poca coherencia con los documentos institucionales como el PEI, Manual de Convivencia, Plan Área y Plan asignatura, ya que la profesora, a través de evaluaciones y trabajos realizados a partir de las temáticas planteadas asigna una nota para evidenciar la evaluación de las mismas, sin tener presente elementos como la flexibilidad y la diversidad de los estudiantes planteada en los documentos.

En el análisis documental se observa como en el plan de Área el componente pedagógico busca una propuesta de participación de los estudiantes en su proceso de formación y desarrollo de habilidades; en el PEI, se destaca la Evaluación como proceso pedagógico bajo el lema “evalúa para mejorar”, cuyo contenido permite, observar el interés en dar atención a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje teniendo en cuenta el respeto por la diferencia mediante el uso de una propuesta de evaluación flexible y haciendo hincapié en brindar un mayor acompañamiento a los estudiantes que presenten N.E.E., dicho documento sugiere la colaboración del profesional de apoyo, teniendo presente la participación del padre de familia durante el proceso formativo de su hijo. Este proceso de evaluación se observa menos flexible en el plan de asignatura, dado que los criterios de evaluación descritos en la evidencia son diferentes y tienen en cuenta un carácter cualitativo en el aula.

En la práctica de aula durante la observación, los talleres y actividades desarrolladas en clase, que hacen parte del proceso de evaluación de la profesora, así como la participación, el trabajo en grupo y el respeto por los acuerdos de clase, fueron las mismas para todos; en la entrevista y en la observación no evidenciaron adaptaciones, adecuaciones específicas establecidas en el documento sobre los procesos de evaluación a estudiantes,

acordes a las necesidades particulares de los estudiantes identificados con barreras para el aprendizaje y la participación.

Es de resaltar que los documentos institucionales destacan elementos expuestos como principios de Educación inclusiva planteados por Booth, (como se citó en Giné, et.al. 2013). Estos son: el reconocimiento de derechos, el respeto por las diferencias, la participación, la valoración de cada uno de los alumnos, (...) la equidad, metas valoradas etc; pero estos principios y fundamentos no se hacen presentes en las observaciones al no hacerse explícitos en el día a día de la práctica educativa. Esto pone en evidencia la poca de articulación y aplicación de las rutas de acción y planteamientos establecidos en los documentos institucionales que orientan hacia una Educación inclusiva.

En un recorrido por las actividades propuestas por la profesora se evidencia que éstas están enmarcadas en una práctica educativa con rasgos de la racionalidad técnica, ya que la profesora “asume el papel de usuaria del saber que lleva a la práctica conocimientos científicos” (Latorre 2007, pág.18); sin embargo, se plantean actividades de reconocimiento de saberes previos de los estudiantes, que para Both y Ainscow, índice de inclusión (2002) “el desarrollo de prácticas Inclusivas debe tener en cuenta los conocimientos y experiencias que los estudiantes adquieren fuera de la escuela” (pág.62).

En este sentido, las actividades de clase en el marco de la Educación Inclusiva deben ser intencionalmente orientadas y dirigidas desde las propuestas del Proyecto Educativo Institucional, que garanticen no sólo el aprendizaje de un área del conocimiento, sino el reconocimiento del estudiante como ser protagónico del actuar del maestro, como centro y sujeto del aprendizaje, y como sujeto fundamental pero diverso, que pertenece y hace parte de un grupo, sin el cual, el curso se vería afectado. Es así como en esta sub-

categoría se observa una actuación débil del maestro que poco perfila a una práctica educativa inclusiva.

### 5.1.2 Estrategias discursivas.

Partiendo de los datos obtenidos de las técnicas utilizadas (principalmente de la Observación participante y Análisis documental), se encontró que la profesora hizo uso de ciertas estrategias discursivas para obtener conocimiento relevante de los estudiantes. Es de anotar que en el análisis documental hubo escasa presencia de las estrategias discursivas ya que se limitó en una ocasión al uso de unas preguntas orientadoras de un tema en particular. No se evidencia en la planeación escrita estrategias discursivas como la de responder a lo que dicen los alumnos y la de describir las experiencias que se comparten con los alumnos planteadas por Edwards y Mercer (como se citó en Díaz y Hernández, 2002), tal como se presentan a continuación en las tablas 5, 6, 7 y 8.

Tabla 5. Estrategias discursivas

ESTRATEGÍAS DISCURSIVAS		
TÉCNICA ELEMENTOS	OBSERVACIONES	ANÁLISIS DOCUMENTAL
<b>Preguntas dirigidas</b>	Profesora: Miren, entonces qué dijo él, ¿quién planteó el concepto de átomo? Profesora Qué más?, por eso entonces asocien esas palabras y qué podrá decir Profesora Listo para ustedes qué significa eso? Profesora: será que la respuesta después de ese diseño experimental tiene que ser correcta? Profesora: ahh bueno, compruebo la hipótesis o la refuto?	<b>Preparador</b> ¿Qué problemas sociales y ambientales ha generado la construcción del túnel de la línea? ¿Cómo se enteró la defensoría del pueblo de esta situación y qué acciones adelantó?
<b>Experiencias y conocimientos</b>	<b>Nosotros</b> Profesora: para que nosotros le demos a ella, bueno cuando yo	

<b>compartidos</b>	<p>les digo que, cuando decimos que la tierra tiene lo suficiente, a qué nos referimos con ese suficiente?</p> <p>Profesora: Levantan, no, qué necesitamos nosotros?</p> <p>Profesora: ¿quién nos brinda ese espacio?</p> <p>Profesora: ¿qué nos quiere decir ese video que nos dice en relación a esta frase?</p>	
	<p><b>Comparación</b></p> <p>Profesora: No existiría nada, porque una carga positiva con una negativa se anula entonces no existiría nada. Entonces dice las cargas negativas tienen que girar alrededor del núcleo y eso es lo que le da la estabilidad al átomo. Hasta ahí llegó pues Rutherford. Miremos que la gente ha dedicado mucho de su vida para descubrir cosas para el avance de la humanidad, pero los seres humanos ¿qué hemos hecho con todo ese conocimiento?, algunas cosas muy buenas y otras no tanto como lo que pasó en Hiroshima y el video que vimos de Hiroshima. Entonces, terminado este pedacito que ya va a cerrar el video y ustedes van a hacer su escrito. Cómo todos esos avances científicos han afectado positiva o negativamente al ser humano y un ejemplo es lo de la bomba de Hiroshima cierto.</p>	
	<p><b>Recapitular, relacionar y organizar</b></p> <p>Profesora: se los voy a resumir, aprendamos a tomar lo más importante no todo. ¿Qué dice Dalton? Que todos los elementos están formados de partículas diminutas que son indivisibles y no se alteran, él dice, todo está formado por partículas indivisibles, diminutas y que no se alteran, es decir, ¿qué es indivisible? Que no hay nada más pequeño que ella, ¿Sí? Eso dijo Dalton pero más adelante nos vamos a dar cuenta que el átomo está formado por cosas más pequeñas, entonces para el momento lo que dijo Jhon Dalton fue revelador, supremamente importante porque nadie lo había dicho, pero él dijo ¡listo! ¿Cuáles son las características de un átomo? Que es pequeño, diminuto, que es indivisible y que no se altera, ese fue la primera, el primer postulado de Jhon Dalton ya. Vamos a ver cuál es el, vamos a ver el segundo postulado de Jhon Dalton</p>	
	<p><b>Ejemplificar y ampliar</b></p> <p>Profesora: miren, miren, les voy a decir algo para darles pistas para su escrito, miren todo lo que los científicos han hecho, miren que han pasado muchos años para que los científicos ehh puedan idear, pensar, experimentar y dar teorías, estos son teorías a partir de experimentos que ellos han hecho, a partir de la observación, de indagar, de lo que vimos al principio del periodo, del método científico, todo eso es que ellos así todos locos se dedican a estudiar algo y empiezan a experimentar y al experimentar algo sale y a partir de eso que sale ellos repiten sus experimentaciones hasta que se dan cuenta que es constante, que los resultados son similares todo el tiempo entonces sacan una teoría por ejemplo Rutherford sacó la teoría que igual cantidad de cargas positivas dentro del núcleo como las cargas negativas que hay alrededor y que esas cargas negativas no están juntas como estaban las pasas según Thomson, se acuerdan que parecía un pastel, porque si se juntan las cargas positivas y negativas ¿qué puede pasar?</p>	

Partiendo del análisis de los elementos de la sub-categoría se observa que en cuanto a las preguntas dirigidas, Edwards y Mercer (como se citó en Díaz y Hernández, 2002), dicen que las preguntas planteadas por el profesor pueden tener propósito controlador o de relevancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para este caso se evidencia en la observación que las preguntas elaboradas por la profesora apuntan más hacia una función controladora y verificadora que a la relevancia del proceso. Por tal razón, las preguntas dirigidas desde esta perspectiva, no responden a principios de prácticas inclusivas, dado que estas surgen de los propósitos y motivaciones de la profesora y no de las necesidades de aprendizaje del estudiante, lo que es sustentado también desde el Diseño Universal de Aprendizaje, Wakefield (2011) el cual plantea que las formas de presentar la información no proporcionan flexibilidad ni facilita a los estudiantes demostrar sus habilidades, sus motivaciones y compromiso con su propio aprendizaje.

En concordancia con lo expuesto en las estrategias discursivas las cuales reflejan una práctica más de estilo tradicional, alcanzan a aflorar algunos elementos que aportan a la educación Inclusiva En las experiencias y conocimientos compartidos, Edwards y Mercer (como se citó en Díaz y Hernández, 2002), la maestra se involucra mediante interrogantes en algunas vivencias, con la intención de motivar a los estudiantes a participar mediante sus respuestas. En esta misma línea, las explicaciones de la profesora, son de tipo comparativo, al plantear dos puntos de referencia uno positivo y otro negativo con relación a un tema (como es el uso del descubrimiento de las propiedades de los átomos), presentando coherencia progresiva en su discurso, ejemplificando y ampliando información con el propósito de que el estudiante recapitule, relacione y organice ideas para llegar a una comprensión en función del proceso de aprendizaje, y así presente su producción en un informe escrito.

Lo mismo ocurre con las respuestas de la profesora a lo que plantean los estudiantes, cuya función es retroalimentar o guiar sus participaciones espontáneas o respuestas dadas a las preguntas de la profesora. En la tabla 6, que se presenta a continuación, se observaron estrategias como: confirmar lo dicho por un estudiante para legitimarlo; reformular lo que el estudiante ha opinado integrándolo con lo que otros hayan dicho; rechazar, cuando las respuestas u opiniones son incorrectas recapitulando aspectos o conceptos previos que son necesarios recordar. Edwards y Mercer (como se citó en Díaz y Hernández, 2002). Es así que en este estudio se observa que la profesora tiene en cuenta las participaciones de sus estudiantes relacionándolos con aspectos de la vida diaria, al utilizar estas estrategias. En esa medida se observa el reconocimiento por el otro al resaltar la relevancia de sus aportes en busca de la participación, uno de los principios de la educación inclusiva planteados por Arnaiz (1996).

Tabla 6. Estrategias Discursivas

ESTRATEGÍAS DISCURSIVAS	
TÉCNICA ELEMENTOS	OBSERVACIONES
<b>Para responder a lo que dicen los estudiantes:</b>	<p><b>Confirmación</b> Profesora: Sí, pero lo van a hacer que se pueda ver, entonces el átomo de Thomson qué dice, ah! Que es como un pastel, entonces ustedes con bolas de papel, con lo que quieran... van a hacer la forma redondeada...</p> <p><b>Reformulación</b> Profesora: Para allá vamos hasta las cosas que creemos que no son importantes terminan siendo importantes, por qué?</p> <p><b>Rechazar</b> Profesora: E4 dice que el ácido bórico es un elemento, si vemos ácido es una sustancia y bórico otro, entonces no es un elemento químico, es una sustancia, yodo Profesora Niacina es otra vitamina</p> <p><b>Elaboración</b> Profesora: Entonces, la idea es que con esta actividad, era que ustedes reconocieran que eso de la química, que a veces parece por allá algo extraño, es importante para nuestra vida en las sustancias que consumimos a diario</p>

	<p><b>Repetición</b>  Profesora: Bueno, potasio en cual, en esta o en esta  Profesora: Alimentarnos, qué más?  Profesora: Que debemos amarnos muy bien muchas gracias, E15 había pedido la palabra  Profesora: Que debemos tomar conciencia de lo que hacemos</p>
--	---

Otro elemento importante de cómo se presenta el discurso en el aula son las reglas básicas conversacionales que posibilitan la interacción, desde la participación, interpretación y las relaciones interpersonales que regulan la comunicación en el aula, estableciendo los derechos y las obligaciones de los participantes, tanto estudiantes como maestros. Edward y Mercer (como se citó en Díaz, Ordaz, 2009). Para este caso las reglas presentes en el aula son el llamado de atención individual y grupal, y las intervenciones de la profesora y los estudiantes que sólo se registraron en la observación; en el análisis documental se exponen las reglas de aula que fueron definidas con la comunidad educativa mediante un Encuadre general planteadas al inicio del año escolar, pero no se evidencian intencionalmente establecidas en un plan de clase o como parte de un contrato de aula, y tampoco estuvieron presentes en la entrevista, tal como lo muestra la tabla 7.

Tabla 7. Estrategias Discursivas

<b>ESTRATEGÍAS DISCURSIVAS</b>		
<b>TÉCNICA ELEMENTOS</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>ANÁLISIS DOCUMENTAL</b>
<b>Llamado de atención</b>	profesora: Vamos a respetarnos la palabra Profesora: la ocho, son muy irrespetuosos, E5 estamos leyendo, si usted no quiere estar xxxxx pero haga silencio por favor Profesora: escuchamos al compañero por favor, leamos por favor E4 Profesora; E23, se sienta por favor, siéntese me hace el favor. Profesora: Dejé de gritar y poner apodos por favor. E23 usted no pidió pues trabajo.	
<b>Intervención Profesora estudiantes</b>	Profesora: Hubo dos compañeros que no quisieron organizarse en grupo Profesora: Quién está silbando	

	Profesora No importa, qué dice acá, lo que ustedes crean que son elementos químicos E6: Ay silencio! E35: Yo borro, yo borro E4: Profe usted lo mandó a borrar el tablero o a XXXXXXXXXXXX E35: Ojo con la envidia.	
<i>Encuadre</i>		Encuadre general de la institución concertado con la Comunidad Educativa, página 41 y 42 del manual de convivencia. (Ver anexo 8)

El llamado de atención se realizó, como se observa en la evidencia, con el fin de regular las actuaciones de los estudiantes que no estaban contribuyendo con la participación de los compañeros o con su propio proceso de aprendizaje. En cuanto a las intervenciones tanto de los estudiantes como de la profesora, se puede observar que éstas están enfocadas a palabras sin contenido conceptual y a verbalizaciones que implica un llamado hacia una acción particular o específica que apuntan a resolver inquietudes o situaciones triviales y que ocupan gran parte del discurso en el aula, al igual que los llamados de atención.

Las evidencias no muestran unas reglas educacionales explícitas al iniciar la clase como estrategias, negociaciones, acuerdos y construcción colectiva de la convivencia en el aula, ya que la profesora hace llamados de atención permanentemente en un esfuerzo por el acto de escucha en busca de la participación, el aprendizaje y el respeto por el otro; desconociendo que para este caso hay un carácter implícito de las reglas en el aula, lo que genera confusiones y pérdida de claridad en cuanto a los objetivos de la clase; así se generan sensaciones de fracaso al no tener reglas claras en el proceso comunicativo (Díaz Ordaz, 2009).

En cuanto a la participación de los estudiantes, las entrevistas y las observaciones aportan evidencias que alimentan la subcategoría de estrategias discursivas como se detalla a continuación en la tabla 8, pero no explícita en el análisis documental.

Tabla 8. Estrategias Discursivas

ESTRATEGÍAS DISCURSIVAS		
TÉCNICA ELEMENTOS	OBSERVACIONES	ENTREVISTA
<i>Participación estudiante</i>	<p>Profesora: todos acá, vamos a mirar, levanten la mano los que tienen esta misma hoja. Bueno, este de acá va a ser el producto número 1, ya, ustedes me van a decir de este producto número uno, me van a decir los elementos químicos que encontraron en este producto. Escucho, bueno, escuchemos a E5. E5 dice que el ácido bórico es un elemento, si vemos ácido es una sustancia y bórico otro, entonces no es un elemento químico, es una sustancia, yodo (la profesora divide el tablero en la cantidad de productos que distribuyó en todo el grupo y escribe los aportes de los estudiantes)</p> <p>E26: Magnesio Profesora Magnesio, muy bien</p> <p>E26: Calcio Profesora Sodio, calcio Estudiante Niacina Profesora Niacina es otra vitamina Estudiante: Hierro Profesora: hierro</p> <p>E26: Zinc Profesora: Sí señor Estudiante: fósforo Profesora: fósforo Profesora: Espere un momentico "Profesora Bueno del segundo producto, de la crema dental, quién me dice un elemento químico de la crema dental"</p> <p>E20: el cinc Profesora: está en la crema dental E20: glicerín Profesora: el glicerín tampoco es Michael: luminose white E20: el flúor Profesora: el flúor si es E20: ah, es que este pecho! E32: Vitamina C Profesora: Vitamina ya es un compuesto, no un elemento.</p>	<p>Entrevistadora: ¿Cómo se eligen los temas. Osea, todas las temáticas que se van a dar en la clase, como se eligen las tareas, las actividades, todo lo que van a hacer?</p> <p>E8: Pues mediante textos</p> <p>Entrevistadora: Pero las eligen, ustedes o ella trae las temáticas planteadas.</p> <p>E8; La profesora nos trae las temáticas planteadas</p> <p>E23: La profesora dice cuál es la actividad, de pronto un taller en grupo o solo.</p> <p>E15: No, por ejemplo, en el tercer periodo y en el cuarto periodo que es este, nos puso a elegir entre los temas y como se iba a dividir el tema de la taxonomía, entonces nos puso a dividir entre trabajo en grupo, lecturas, entre otras cosas... todos pudimos participar</p>

Si bien en las observaciones se ve la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase, ésta se encuentra encaminada más hacia procesos dirigidos por la profesora desde una posición heterónoma sin propiciar la autonomía de los estudiantes. En cuanto a la entrevista realizada a los estudiantes, se evidencia la forma en que la docente propicia su participación, más específicamente al elegir y organizar la forma y criterios para evaluarlos.

En cuanto a la Participación de los estudiantes y partiendo del análisis de los datos y de las evidencias aportadas para la subcategoría de estrategias discursivas presentes en el aula del grupo 6B, el discurso del maestro es el que predomina, por ello se puede decir que ésta se enmarca en la regla de los dos tercios planteada en las categorías de Flanders (Coll, 2004) quien dice que las dos terceras partes del discurso en el aula las aporta el maestro a través de explicaciones y preguntas, y desde el punto de vista de Díaz y Hernández (2002), el discurso de la profesora es de tipo expositivo reflejado en las estrategias presentes en las tablas 4 y 5; si bien se abre el espacio para la participación a través de preguntas, ésta es mínima y limitada ya que las respuestas de los estudiantes, en la mayoría de los casos son muy cortas.

El principio de Educación Inclusiva que se empieza a hacer visible en este análisis es la Enseñanza y Aprendizaje con un enfoque Interactivo: Que permite el diálogo entre los estudiantes, el trabajo cooperativo (...) para construir el aprendizaje colectivamente, a través de los cuales se evidencia la real participación en su proceso de formación; Arnaiz (1996), puesto que la profesora empieza a dar cabida a las inquietudes e intereses de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje. Aunque la participación sea uno de los principios de la educación inclusiva planteado por autores como Arnaiz (1996), Both y Aisncow (2004), Giné. et. al. (2013), ésta no es un componente fuerte en la organización de los aprendizajes por parte de la profesora; puesto que, como ya se expuso anteriormente, aunque se

presentan unos acercamientos y actuaciones hacia la participación y el reconocimiento por el otro, el carácter instruccional y controlador de la clase es el que predomina.

En la observación se puede identificar cómo las respuestas de los estudiantes son cerradas y carecen de información y argumentación, lo que puede estar afectando directamente lo relacionado con las reglas básicas conversacionales que no se hacen explícitas en el aula, generando en cierta medida los resultados encontrados en las evidencias, tales como las participaciones cortas y cerradas, los llamados de atención, así como las intervenciones que no corresponden a aportes intelectuales sino a discusiones y controles comportamentales. Sin embargo se observa una organización del discurso de la docente en el que se perfila un género de tipo expositivo, cuyas herramientas discursivas tales como la reiteración, recapitulación, comparación, ejemplificación, hacen que su intención comunicativa en la enseñanza muestre un esfuerzo por lograr que el tema sea apropiado por los estudiantes, quedando en el camino, como se dijo anteriormente, el uso de unas preguntas problematizadoras que permitan la movilización del pensamiento del estudiante y el uso de respuestas que reflejen su participación y propia construcción de aprendizajes.

### **5.1.3 Organización social del aula.**

Partiendo de lo planteado por Zabala (2000) en cuanto a organización social del aula que hace referencia a su estructuración en grupos fijos y móviles, equipos de trabajo, grupos homogéneos y heterogéneos, talleres, rincones, trabajos individualizados, las evidencias hacen referencia a lo encontrado en las Observaciones y en el Análisis Documental (PEI), las cuales se complementan con lo hallado en las entrevistas y permiten

identificar en la organización social del aula las siguientes dimensiones, como lo muestra la tabla 9: La organización social de aula se da principalmente en las actividades grupales con pocos integrantes y trabajo en parejas, poco se evidencia el trabajo individual.

Tabla 9. Organización Social del Aula

ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL AULA			
TÉCNICA ELEMENTOS	OBSERVACIONES	ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTA
<b>Instrucción trabajo en parejas</b>	(Profesora): hoy nos vamos a reunir en grupos de xxxx se empiezan a organizar en grupos de a dos) y en grupo revisando el trabajo.	<p><b>Preparador de clases</b> SIMULACIÓN Y EJERCITACIÓN Con base en lo explicado en la tabla periódica, resolver la siguiente sopa de letras en parejas</p> <p>SIMULACIÓN Y DEMOSTRACIÓN Taller de reflexión en parejas ¿Qué problemas sociales y ambientales ha generado la construcción del túnel de la línea? ¿Cómo se enteró la defensoría del pueblo de esta situación y qué acciones adelantó? A partir de la lectura del artículo elabora un dibujo de la zona donde se está construyendo el túnel y del cual habla este artículo.</p>	
<b>Instrucción de trabajo en grupo organizado por la profesora</b>	Profesora: E20, por favor, voy a organizarlos en grupos de 5 integrantes, listo? “La profesora presenta el mismo taller a cada grupo y los organiza de acuerdo a su ubicación en hileras	<b>En el PEI,</b> Metodología Ciencias Naturales: Proceso básico de aprendizaje del área a través de: (...) discusión y reflexión de documentos en grupos de trabajo, (...)	E8: Lo que más me gusta de la clase de Ciencias Naturales es que nos pongan a trabajar en grupo E23: Nos saluda, en grupos E15: No, habla, por ejemplo en el tercer periodo, en el cuarto periodo que es este, nos puso a elegir entre los temas y cómo se iba a dividir el tema de la taxonomía, entonces nos puso a elegir entre trabajo en grupo, lectura, entre otras cosas.

En cuanto a lo que aporta cada técnica, se puede decir que hay coherencia entre lo que se planea y se hace, siendo corroborado con lo que los estudiantes expresan en las entrevistas; si bien la profesora plantea un trabajo en grupo para apoyar a los estudiantes que tienen alguna dificultad cognitiva o de comportamiento, pues como plantean Blanco (2005, 2009 y 2010), Rogoff (1993) y Carranza, G. (2008), en ocasiones el estudiante puede comprender más fácil una situación explicada por un par que por su mismo profesor; éste no evidencia resultados esperados en cuanto a promover la socialización, cooperación entre los estudiantes, atender los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, resolver problemas de dinámica grupal y posibilitar el aprendizaje entre iguales como lo expresa (Zabala 2000); puesto que los estudiantes realizan un trabajo bajo unas instrucciones específicas, segmentado y no compartido.

Si bien la actividad de la profesora da posibilidades de promover el trabajo en grupo y la socialización en las clases, ésta, en muchos casos, no está dirigida al logro de la tarea y el aprendizaje cooperativo. Esto permite demostrar que el trabajo en grupo es una manera de generar espacios de socialización, pero por sí solo no direcciona al estudiante a la realización de un trabajo cooperativo, el cual, según Johnson, Johnson y Holubec (como se citó en Giné, 2013), para que el trabajo en grupo se transforme en trabajo en equipo debe cumplir con dos condiciones: Interdependencia positiva, que asegura que los otros miembros también aprendan, distribución de recursos, roles complementarios; y responsabilidad individual, que asegura las aportaciones de todos los miembros del equipo incluyendo a los estudiantes vulnerables, a través de distribución de tareas, roles y evaluaciones individuales.

Por tal motivo, desde el marco de la Educación Inclusiva las estrategias planteadas por la profesora no promueven un interactuar entre los estudiantes para la construcción

colectiva, el aprendizaje mutuo, y la ayuda entre pares, mediante la organización de grupos con roles establecidos partiendo de sus capacidades y diferencias. Lo anterior muestra que a pesar de las estrategias organizacionales de la maestra, éstas no logran responder a una dinámica de relación entre iguales, que aprovechen sus diferencias para generar ambientes dinámicos y enriquecedores de aprendizaje.

#### 5.1.4 Recursos didácticos.

Entendidos como apoyos que refuerzan el trabajo del profesor y van desde materiales, medios audiovisuales hasta las actividades que se programan para el trabajo en el aula y con los estudiantes (Moya , 2010). Estos recursos pueden ser textos impresos, tablero, material y medios audiovisuales que son utilizados en la práctica de la profesora, que en las observaciones y análisis documental se hicieron evidentes, lo que no ocurrió con la entrevista hecha a los estudiantes, como se observa en las tablas 10 y 11.

Tabla 10. Recursos didácticos

RECURSOS DIDÁCTICOS		
TÉCNICA ELEMENTOS	OBSERVACIONES	ANÁLISIS DOCUMENTAL
<b>Material impreso</b>	<p>Profesora: Estas hojas se las voy a entregar a cada grupo, hay grupos que van a tener diferentes hojas, ¿qué pasa? Unos ingredientes o hay una tabla nutricional. ¿qué quiere decir?, ustedes van a imaginar, qué de lo que hay en cada uno de estos son elementos químicos, elementos y me los van a copiar en el cuaderno los que ustedes crean que son elementos químicos</p> <p>La profesora pasa por los puestos entregándole a cada estudiante su hoja de trabajo</p> <p>La profesora entrega hojas con las sopas de letras.</p>	<p><b>PEI</b> Metodología: Proceso básico de aprendizaje del área a través de: (...) discusión y reflexión de documentos en grupos de trabajo, elaboración de mapas conceptuales, (...) evaluación escrita, talleres.</p> <p><b>Preparador</b> <b>SIMULACIÓN Y EJERCITACIÓN:</b> Construcción de su tabla periódica con base en las características de los elementos. Tabla periódica vacía Con base en lo explicado en la tabla periódica, resolver la siguiente sopa de letras en parejas</p>

		<b>MODELACIÓN</b> Lectura del siguiente artículo sobre el proyecto Túnel de la línea: Defensoría alerta por daños ambientales en obras de Túnel de la Línea
<b>Material Audiovisual</b>	Profesora: Entonces, por favor, vamos a seguir con lo que habíamos empezado ayer del video. Lo voy a volver a colocar.	

En la observación y en el análisis documental los recursos como material impreso y audiovisual son lo que se utilizan principalmente en la clase. En cuanto al uso del material impreso la profesora lo utiliza como apoyo y complemento al desarrollo de las temáticas propuestas, para el caso de la evidencia, las fotocopias entregadas se utilizaron para las fases de simulación, ejercitación y modelación, en las cuales los estudiantes debían completar los elementos químicos con base en las características de éstos y la sopa de letras se utilizó para reforzar la apropiación de conocimientos sobre dicho de tema de química de acuerdo a lo explicado por la docente y al ejercicio resuelto.

El material audiovisual como los videos educativos sobre modelos atómicos y megaminería se utilizaron, en el primer caso para reforzar y complementar el tema, y en el segundo como motivación para hacer una introducción al tema de Educación Ambiental. La dinámica utilizada para el manejo de este recurso consistió en la elaboración y desarrollo de talleres con los cuales los estudiantes debían tomar nota de lo que consideraban relevante, preguntas respondidas directamente con información proveniente del video y otras que requerían de un análisis e interpretación para sacar sus propias conclusiones. En la medida en que se hacia la proyección de los videos se realizaban cortes para re explicar y profundizar por parte de la profesora los temas ilustrados o para responder a interrogantes planteados por los estudiantes.

Tabla 11. Recursos Didácticos

RECURSOS DIDÁCTICOS	
TÉCNICA ELEMENTOS	OBSERVACIONES
<b>Tablero</b>	<p>La profesora se dirige al tablero a escribir la frase “There are not ordinary moments”</p> <p>Se dirige al tablero para señalar el tablero en dónde está escrita la frase en inglés y la escribe en español mientras la dice en voz alta</p> <p>Entre tanto, la profesora pega la imagen de la tabla periódica en el tablero con ayuda del E20</p> <p>La profesora se para a escribir algo en el tablero, escribe los criterios de la autoevaluación: Participación en clase, respeto a las normas, trabajo en clase. presentación de trabajos</p> <p>Profesora: de 1600xxxxx a mil xxxxxxxx cuanta diferencia hay? (la profesora explica apuntando en el tablero)</p> <p>Profesora: por favor E17; de esta frase para ustedes cuales palabras son conocidas (la profesora indica con la mano en el tablero la frase)</p> <p>Profesora: entonces usted, el simbolo de laXXXXXX cuál es? (Profesora mirando al tablero donde se encuentra una tabla más grande y el estudiante puede mirar)</p> <p>Profesora: y estos de acá son el grupo B porque XXXXXXXX (La profesora continúa rayando la tabla y dice: y estos son xxxxxxxx)</p> <p>La profesora se dirige al tablero y escribe la fecha y la frase en inglés “The ones that are the hardest to love, are the ones that need it the most”</p>

El uso del tablero sólo se hizo evidente en las observaciones, las cuales muestran que su intencionalidad estaba dirigida a la ilustración y ejemplificación de frases de reflexión, lo trabajado en clase y lo producido por los estudiantes, no se evidencia su uso para la transcripción de contenidos literales

De acuerdo a lo encontrado en los resultados en cuanto al uso de los recursos, este se da desde un paradigma tanto técnico como práctico (Moreno, 2004). Técnico porque en torno a los fines busca el logro de unos objetivos de conducta; es decir los recursos son utilizados para tener un control del trabajo y el comportamiento de los estudiantes. Al

tiempo que se evidencia un paradigma práctico porque se eligen y se organizan de tal manera que tiene en cuenta la realidad, la cual es analizada en búsqueda de dar significado a situaciones cotidianas.

El uso de los recursos del aula en el grupo 6ºB no atiende a los principios 1 y 2 de Educación Inclusiva tal como los plantea Arnaiz (1996): 1) Clases que acogen la diversidad: (...) que respeten las diferencias, dejando de un lado los prejuicios; 2) Un Curriculum más Amplio o multinivel que atienda las necesidades de los estudiantes en lugar de uno rígido y homogéneo que desconoce las particularidades (...). Si bien la profesora hizo uso de estos recursos de una forma dinámica y no tradicional, su utilización no tiene una intencionalidad consciente frente a los ritmos, estilos y diferencias individuales de los estudiantes para la apropiación y construcción de los aprendizajes, ya que se utilizaron de una forma general para la totalidad del grupo.

Para dar una mirada general al análisis de la categoría sobre Estrategias Didácticas; que para este estudio se refiere a las estrategias de enseñanza, se puede concluir que si bien, los temas de las clases se preparan de acuerdo a lo establecido en los documentos Institucionales como Plan Asignatura, Plan Área y PEI, y los estudiantes, a través de lo aportado en la entrevista, dan cuenta de ello al mencionar elementos presentes en la metodología y evaluación principalmente; las actuaciones de la profesora, tiende a tener características de un modelo o enfoque tradicional con pocos elementos desde el paradigma de las practicas inclusivas. Si bien hay acercamientos hacia el trabajo cooperativo en el aula, no existe una planeación que dé cuenta de procesos ajustados o adaptados a lo que plantea el PEI en la atención a niños con NEE. De acuerdo a lo planteado en Wehmeyer (2009) sobre las prácticas de tercera generación, algunos de los elementos son los retos de generar estrategias que maximicen la participación en el aula, y el currículo flexible, que

para el caso de esta investigación se evidencia que en las estrategias didácticas utilizadas no se hacen visibles elementos de las prácticas de tercera generación, ya que teniendo como eje central las estrategias discursivas, el discurso se centra principalmente en la profesora y no en los estudiantes, y en esa medida las actividades, recursos y organización del aula, responden a estas características.

Si bien se evidencian elementos de prácticas inclusivas como las reflexiones que se realizan al inicio de las clases y la organización social del grupo en pares en algunas actividades que de acuerdo a Blanco, (2005, 2009, 2010); Rogoff (1993); y Carranza, (2008) pueden permitir comprender más fácil una actividad o tema a desarrollar; la práctica con un enfoque tradicional es más evidente ya que las estrategias utilizadas por la profesora son planteadas y utilizadas desde sus propios criterios, condicionando las respuestas a requerimientos de eficiencia y eficacia en torno al cumplimiento de requisitos administrativos institucionales como lo es la entrega de programaciones al inicio de cada periodo y sin haber concertado con los estudiantes criterios de evaluación y estrategias didácticas donde estos sean partícipes de su propio proceso de aprendizaje para que alcancen el éxito escolar.

Luis Not (1994) plantea que

(...) la escuela tradicional ha considerado que las nociones transmitidas no están totalmente integradas, sino en término de una serie de ejercicios de puesta en práctica de los conocimientos cuya repetición asegura el aprendizaje y siempre acompañado de lecciones, exposiciones orales y de ejercicios de aplicación (p. 38).

Lo cual permite interpretar que las estrategias didácticas de la profesora no dan respuesta a los criterios que establece la Educación Inclusiva como lo plantean Booth y Ainscow (2004) “La inclusión en educación implica procesos para aumentar la

participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas” (p. 22).

## **5.2 Interacción humana**

Para esta investigación, la interacción humana, es vista como las interacciones que se producen entre los actores, sin una intención pedagógica preestablecida; es así que se habla desde las actitudes presentes en esa relación. Para acercarse a una acepción de actitud Arnau Sabates y Montané Capdevila, (2010) plantean que,

La actitud es una tendencia a actuar de una manera determinada que se expresa en la evaluación a favor o en contra hacia un objeto y que está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales (p. 1286).

En esta misma línea se encuentra el modelo tridimensional planteado por McGuire; Breckler; Judd y Johnson; Chaiken y Stangor, (como se citó en Ubillos, Mayordomo, y Páez, 2004) quienes definen estos elementos.

Como se muestra en las tablas 12, 13 y 14 las actitudes se manifiestan en las diferentes técnicas, siendo más evidentes en las Entrevistas y Observación, por lo que en el análisis documental, como se dijo anteriormente, sólo algunas se ven representadas en la apuesta a los valores que la Institución enmarca en el Proyecto Educativo y Manual de Convivencia.

Tabla 12. Interacción humana

INTERACCIÓN HUMANA			
TÉCNICA ELEMENTOS	OBSERVACIONES	ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTA
<b>Actitudes Afectivas</b> Expresión de ironía por parte de la profesora	profesora: AHHH! ahora sí lee profesora: AHH! no; no hay dificultades en el grupo		
<b>Actitudes Afectivas</b> Expresión de admiración profesor al estudiante	Profesora: Colóqueme los nombres, yo los recibo, recuerden mañana evaluación de ciencias. ... ¡Muy bonito Eugenio! ya mañana es sólo colocar los nombres." Profesora: qué maravilla este silencio.	<b>Manual de convivencia</b> Reflejado en los principios y valores institucionales como: <b>afectividad</b>	Entrevistadora: Pero cuando están de pronto dando un tema y entonces la profe coge y escucha a los que están participando, qué les dice cuando ellos participan E23: ah que bien, eso también lo meten en talleres
<b>Actitudes Afectivas</b> Enojo de la profesora	"(La profesora se para cruzada de brazos y se escuchan risas burlonas respecto a lo que dijo el estudiante y la profesora decide escuchar a otro estudiante que está del otro lado del salón)"  La profesora se cruza de brazos detrás de su escritorio y mirando a los estudiantes  Profesora: ya no más. estoy sin voz y ustedes tampoco entienden eso heee, se ponen a pelear por nada  docente: ya se sienta, no mas no mas ya se sienta por favor hace rato le estoy diciendo que se siente, ya hace silencio usted también mirando a E23 docente levanta el tono de la voz	representada en el conjunto de reacciones, emociones y las formas adecuadas de relación con quienes nos rodean y con el entorno, además de la toma de posturas adecuadas y decisiones acertadas frente a una situación (pág.22	Entrevistadora: ¿cómo es una clase de tu profe? o sea, descríbeme cómo es una clase normal de tu profesora de ciencias. E15: Pues nos sentamos, algunos en el fondo hablan y pos la profesora nos va enseñando y nos va dictando y escribiendo, aunque a veces a la profesora le sacan la rabia y empieza a reganar a la mayoría y ahí está la clase normal de todos los días de la profesora. E8: Pues cuando el salón está calmado ella habla bien, explica mejor, pero es que casi la mayoría de veces mi salón es, es muy indisciplinado, entonces la profesora se pone de mal genio y entonces ahí empieza ella a regañarnos y todo porque no la dejan dictar bien la clase E8: Lo que no me gusta es cuando la profesora se pone brava

En la interacción humana, el componente afectivo, desde el modelo tridimensional y según McGuire, (como se citó en Ubillos, Mayordomo, y Páez , 2004) se relaciona con los sentimientos de agrado o desagrado. En el análisis documental las actitudes afectivas se

encuentra explicitadas en el Manual de Convivencia en el apartado de principios y valores donde las define como “conjunto de reacciones, emociones y las formas adecuadas de relación con quienes nos rodean y con el entorno, además de la toma de posturas adecuadas y decisiones acertadas frente a una situación” (p.22). El componente afectivo en la observación y la entrevista, evidencia acciones y expresiones negativas entre los estudiantes y la profesora a partir de las tensiones generadas en el grupo; estas tensiones se observan en la forma en que la profesora manifiesta actitudes de enojo por medio de sus expresiones corporales como las manos cruzadas, expresiones de ironía y elevar el tono de la voz, también se observó una actitud afectiva favorecedora, cuando la profesora resalta el trabajo o comportamiento de algún o algunos estudiantes en clase.

Desde el análisis realizado a las tres técnicas: Observación, Análisis documental y Entrevista, se puede decir que lo escrito en los documentos institucionales, para este caso el Manual de Convivencia, no concuerda con el día a día de la práctica educativa en el grupo 6°B evidenciado en la entrevista y en la observación, ya que por una parte la Institución propende por actitudes afectivas en torno a relaciones adecuadas de respeto, solidaridad y tolerancia entre los miembros, pero en la realidad las actitudes afectivas presentes en el aula poco atienden a los principios y valores de la educación inclusiva.

Como lo plantea Arnaiz (tomado de Arnaiz 2002) “La educación inclusiva trata, pues, de responder a la diversidad desde la valoración que hace de todos los miembros de la comunidad, su apertura a nuevas ideas y la consideración de la diferencia de forma digna”. (p. 16). Aunque dentro de las evidencias se manifieste una actitud de reconocimiento por las acciones favorables de los estudiantes, lo que se presenta con mayor frecuencia en el aula son actitudes que no tienen en cuenta los intereses, las diferencias y requerimientos en cuanto a la diversidad del estudiantado.

Tabla 13. Interacción Humana

INTERACCIÓN HUMANA			
TÉCNICA ELEMENTOS	OBSERVACIONES	ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTA
<p><b>Actitudes comportamentales</b> Caso omiso a los llamados de la profesora</p>	<p>Profesora E23, se sienta por favor, siéntese me hace el favor. " La profesora gira hacia el lado de E23 y le habla) (el estudiante está parado y se dobla sobre su escritorio en forma de arco y no mira a la profesora cuando ésta le habla y se tira al piso, la profesora voltea sigue dando las instrucciones)</p> <p>Profesora: Me mira por favor. En este (...) (ruido) por favor, silencio, silencio por favor. En esta tabla estamos (...);POR FAVOR LOS DE ESA MESA YA! en diferentes productos (...), prestan atención por favor y ahorita copian, encontramos elementos químicos, entonces</p> <p>Profesora: A la cuenta de tres silencio por favor, Uno, siéntese por favor, dos tres, la actividad de hoy es la siguiente (...);se sienta que estoy dando las instrucciones (le habla a E26) E23Siéntese pues! (lo dice en un tono muy alto) (trata de hablar pero hay mucho ruido) (se presentan interrupciones constantes mientras da las instrucciones)</p>		<p>Entrevistadora: ¿cómo es una clase de tu profe?, o sea, descríbeme cómo es una clase normal de tu profesora de ciencias.</p> <p>E8: Pues cuando el salón está calmado ella habla bien, explica mejor, pero es que casi la mayoría de veces mi salón es, es muy indisciplinado, entonces la profesora se pone de mal genio y entonces ahí empieza ella a regañarnos y todo porque no la dejan dictar bien la clase</p> <p>E15: lo que menos me gusta de la clase de ciencias es que no dejan oír a veces y por no dejarnos oír a otros que si estamos interesados, entonces no podemos escucharla y no podemos hacer lo que ella quiere sino lo que podamos entender</p>
<p><b>Actitudes comportamentales</b> Expresión de irrespeto</p>	<p>(El primer grupo empieza a organizarse pero E:2 se rehúsa a organizarse en el grupo)" E 23: ah es que las niñas</p>	<p><b>MANUAL DE CONVIVENCIA</b> (...) mediante valores y principios como el respeto mediante la aceptación del otro reflejada en las opiniones, diferencias personales, intercambios de opinión, en los</p>	<p>Entrevistadora: ¿sientes que hay algún tipo de discriminación en tu salón? E8: Sí...Por ejemplo hay una niña negrita en mi</p>

		<p>modales, en la consideración del otro.(pág.22)</p> <p><b>PEI</b> <b>FILOSOFÍA</b> (...) tiene como filosofía establecer acuerdos democráticos, que regulen las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, para que construidos colectivamente produzcan un cambio significativo en el entorno, partiendo de una buena formación en valores (...) apoyados en el respeto por la diferencia en los medios científicos y tecnológicos existentes. Para formar hombres y mujeres competentes que se comprometan con la transformación social e incluyente.</p> <p><b>VALORES Y PRINCIPIOS</b> Entre los valores y principios más demandados por la comunidad están: El respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la honestidad, el respeto por la diferencia, el amor, la paz. (...)</p>	<p>salón y a ella... de apellido es Mina Rodríguez y empiezan a decirle que mina que va a explotar y que todo y hay otro que se llama ...Balaguera y le empiezan a decir balacera</p> <p>E23: Sí, le ponen a uno apodos, lo tratan mal</p> <p>E15: Por los apodos, porque siempre hablan detrás de uno xxxx las charlas por detrás y la hipocresía</p>
--	--	---	--

Finalmente, el componente conativo o conductual responde a la actitud para comprender y reflexionar sobre el actuar de los estudiantes en el ámbito educativo, para Rosenberg; Breckler (como se citó en Ubillos, Mayordomo, & Páez , 2004), se refiere a la forma de comportarse frente a determinada situación. Para el análisis de las actitudes comportamentales se organizaron dos tablas en las cuales se habla de las actitudes poco favorecedoras y favorecedoras de la interacción humana presente en el aula del grupo 6ºB. Tablas 13 y 14 respectivamente.

En cuanto a lo hallado en la Tabla 13, se evidencia tanto en la técnica de la Observación como en la Entrevista, actitudes comportamentales dirigidas al poco reconocimiento de la autoridad en el aula, cuando los estudiantes hacen caso omiso frente a

las sugerencias y llamados de atención que la profesora hace para regular el comportamiento y el ambiente de aula en busca de la fácil comprensión de explicaciones, instrucciones y actividades a realizar; situación expresada por los estudiantes en la entrevista al decir que en ocasiones hacen lo que ellos pudieron entender, más no lo planteado por ella. De igual manera se presenta una actitud de irrespeto evidenciada en las técnicas de la Observación y la Entrevista que no concuerdan con encontrado en el análisis documental del Manual de Convivencia y del PEI; en los cuales se habla de valores y principios encaminados al respeto desde la aceptación del otro.

Tabla 14. Interacción Humana

INTERACCIÓN HUMANA			
TÉCNICA ELEMENTOS	OBSERVACIONES	ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTA
<p><b>Actitudes comportamentales</b> Atención de la profesora a situación de estudiante</p>	<p>"(La estudiante E:2 se encuentra recostada sobre su escritorio y la profesora se acerca a hablarle y mira su trabajo, le habla pero la estudiante parece no estar en disposición para la clase) Profesora: Ya, ya cálmese "Pone su mano abierta cerca del pecho del estudiante tratando detenerlo coloca a los estudiantes a lado y lado del escritorio"</p>	<p><b>MANUAL DE CONVIVENCIA</b> Población con N.E.E.: "personas que presentan discapacidad o limitaciones y aquellas que poseen capacidad o talentos excepcionales". Decreto 2082 de 1996. La inclusión del concepto de N.E.E. se plantea en el sistema educativo como una alternativa.....lo cual contribuye significativamente a la construcción de una cultura de atención a la diversidad. se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño escolar...la discapacidad puede ser de tipo....página30</p>	<p>Entrevistadora: ¿Qué hace la profesora cuando tu o cuando algún compañero de tu salón empieza a faltar mucho a clase? E15: Pues no pregunta que si alguien sabe de él y pos si nadie sabe, nada, no hacemos nada ok, no vino, le ponemos la fallita y ya, eso es todo. E8: Le llama a la mamá, llama a la mamá y si no contesta le empieza a preguntar a los compañeros en dónde vive o que si saben alguna razón de él o de ella. E23: Que vuelva que regrese al colegio</p>
<p><b>Actitudes comportamentales</b> Atención de la profesora a inquietudes de estudiante</p>	<p>"[La profesora se acerca al estudiante y le pregunta, el estudiante levanta su brazo derecho como estirando el cuerpo. No se escucha lo que hablan. Luego</p>	<p>...la institución educativa implementará mecanismos de prevención y mecanismos de mitigación que deben</p>	<p>Entrevistadora: ¿Qué hace la profesora cuando un compañero tuyo o cuando tu tienen alguna dificultad académica? E8: Pues después de que haya explicado muchas y</p>

	<p>llaman de otro lugar a la profesora y voltea a mirar]</p> <p>La docente explica a un estudiante sobre número atómico</p> <p>La docente se encuentra levantada del puesto explicando a cinco estudiantes que la rodean</p>	<p>garantizar el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes.... página 29 y 30</p> <p><b>PLAN AREA JUSTIFICACIÓN</b></p> <p>... una institución abierta a la realidad social ligada a las diferentes instituciones de la sociedad y a los valores de la comunidad, abierta al mundo, respetuosa de la diferencia.</p> <p>(2015, pag 2)</p>	<p>muchas y muchas veces, pues entonces no... no nos explica, pues, si ha explicado muchas veces, pero si ha explicado dos o tres veces nos vuelve a explicar</p> <p>E15: A veces los ayuda y si van en un 2 o 2,9 o algo así, les pone 3.0 para que al menos tomen responsabilidad...ella nos ayuda a veces con las cosas que no entendemos, levantamos la mano y ella va y nos ayuda</p>
<p><b>Actitudes comportamentales</b></p> <p>Colaboración entre pares</p>		<p><b>MANUAL DE CONVIVENCIA</b></p> <p>Reflejado en el manejo de principios y valores como la <b>responsabilidad</b> para cumplir con tareas de forma individual o grupal, <b>el trabajo en equipo</b> la <b>solidaridad</b> para la ayuda mutua entre los miembros.</p>	<p>Entrevistadora:</p> <p>¿Y tú qué haces cuando un compañero necesita ayuda o tu?</p> <p>E8: Pues si yo entiendo, pues si yo entiendo, le puedo explicar y si yo no entiendo, otra compañera me explica.</p> <p>E15: Si yo le puedo explicar, yo le ayudo y si no entonces voy y le digo a la profesora que venga y me ayude y luego yo le ayudo a él.</p> <p>E23: Ayudarlo o explicarle el taller, lo que están haciendo</p>
<p><b>Actitudes comportamentales</b></p> <p>Trato cordial profesora-estudiante</p>		<p><b>MANUAL DE CONVIVENCIA</b></p> <p>Reconocimiento de derechos humanos fundamentales hacia personas de la tercera edad, los niños, la mujer, personas discapacitadas, de los indígenas y los derechos universales. Teniendo presente la participación de la comunidad académica. pág. 26 y 27</p> <p>Diversidad: el sistema se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin</p>	<p>Entrevistadora:</p> <p>¿Cómo es tu relación con la profe?</p> <p>E8: Bien, si bien porque, pues a veces me regaña y a veces sí, eh, pero pues normal.</p> <p>E15: Pues bien, sí. Bien. Es como una profesora... Yo considero algunas personas, en vez de lo que son, como amigos, por ejemplo a la profesora la considero más que como una profesora, como una amiga</p> <p>E23: Bien, porque le habla a uno como bien</p>

		<i>discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social y cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes. Página 29.</i>	
--	--	--	--

La tabla 14 se refiere a actitudes comportamentales que favorecen el ambiente de aula en clase del grupo 6ºB. Actitudes como atención a inquietudes académicas y situaciones personales de los estudiantes por parte de la profesora, fueron evidenciadas, tanto en la técnica de la Observación, el Análisis Documental y la Entrevista, mostrando una relación y coherencia entre lo que dicen los documentos como Manual de Convivencia y el Plan Área, lo que ocurre en el aula y lo que manifiestan los estudiantes en la Entrevista. Las actitudes como colaboración entre pares y trato cordial de la profesora con los estudiantes se encontraron en el Análisis Documental y la Entrevista mostrando coherencia entre lo escrito en los documentos y lo expresado por los estudiantes; algo que no se hizo evidente en el análisis de las Observaciones.

Si bien la interacción entre los estudiantes y la profesora no favorece la enseñanza y el aprendizaje desde los principios inclusivos, como se refleja en las actitudes comportamentales poco favorecedoras presentes en la tabla 13, hay algunos comportamientos presentes en el aula (Tabla 14) que sí lo propician, al observarse como los estudiantes entrevistados dicen que sí apoyan a sus compañeros cuando lo necesiten, o cuando la profesora atiende a las inquietudes o situaciones de los estudiantes. Ante esto Giné et.al (2013) plantean que:

El valorar la ayuda permite entender el proceso de enseñar como una buena manera de aprender (...) si conseguimos que los estudiantes comprendan que cuando enseñan algo a otro compañero es cuando más aprenden, habremos construido un aula donde los alumnos con más dificultades serán bienvenidos (...) (p.106).

Recogiendo los elementos de análisis de la categoría Interacción Humana, se puede decir que a pesar de las dificultades anteriormente expuestas, se consideran actitudes favorables presente en el grupo las expresiones de admiración de la profesora hacia los estudiantes, la ayuda entre compañeros reflejada en la disposición de éstos a ofrecerla o a buscarla si es necesario durante el trabajo en clase, y la atención a las inquietudes y situaciones de los estudiantes presentes en el aula por parte de la profesora, lo que refleja un esfuerzo para propiciar espacios y ambientes favorecedores para el aprendizaje y la convivencia desde estrategias como la ayuda entre pares el trabajo cooperativo y el reconocimiento por el otro.

Sin embargo en la interacción humana las dificultades halladas en los datos desde las técnicas trabajadas reflejan que estas estrategias no son puestas en escena de una manera intencional por parte de la profesora; lo que no es suficiente para que sea evidente en el aula de clase un proceso de educación inclusiva, puesto que no están dirigidas a permitir una participación real de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, donde el reconocimiento del otro, desde la diversidad presente en el aula, conlleve al trabajo cooperativo y participativo a través de un modelo más pluralista y democrático. Como lo plantea Giné et al.,

Es aprender a gestionar las interacciones entre los alumnos para que se conviertan en oportunidades de aprendizaje. Ello significa movilizar la capacidad mediadora

que tiene los alumnos (...) que la enseñanza tradicional reserva en monopolio a los docentes (p. 109).

Con relación al análisis de los documentos en la categoría de Interacción Humana, se observa en el PEI, Manual de convivencia y Plan área, que la Institución cuenta con políticas que parten del reconocimiento y respeto a la diferencia, mencionan el concepto de diversidad, reconocimiento de derechos y los mecanismos que permitan atender a todo el alumnado, principalmente a los niños con N.E.E. Con relación a esto Both y Ainscow (2000), plantean que las políticas tienen que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Después del análisis realizado desde las técnicas de Observación, Análisis documental, y Entrevista a las categorías de Estrategias Didácticas e Interacción Humana; y teniendo en cuenta que la práctica educativa en el grupo 6ºB se estudió desde las características que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva, se encontró que desde esta perspectiva, la Institución Educativa cuenta con un PEI estructurado el cual contempla en su filosofía, valores y principios tendientes a la formación integral de los estudiantes mediante acuerdos democráticos que mejoren y enriquezcan las relaciones interpersonales de la comunidad educativa y así contribuir a mejorar la calidad de vida y del entorno teniendo presentes valores como: El respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la honestidad, el respeto por la diferencia, el amor, la paz los cuales fueron concertados con los estudiantes y avalados por los padres de familia. De igual manera el Manual de convivencia se encuentra diseñado y actualizado con base en la Ley 1620 de 2013, la cual le da mayor importancia al tema de atención al estudiantado.

Sin embargo, y a pesar de lo evidenciado en el discurso escrito, los principios institucionales descritos en el PEI no muestran claramente una aproximación hacia la idea consensuada de Educación Inclusiva, planteada por Both, Ainscow y Dyson (2006) en el sexto enfoque que encuentra claramente definida la inclusión como un principio para entender la educación y a la sociedad y centran su política desde el concepto construido a partir de las necesidades educativas especiales.

Partiendo de los 6 enfoques de la educación inclusiva; en esta investigación, se observa en los documentos institucionales la presencia del primero y último. El primero es relativo a la discapacidad y las necesidades educativas especiales, centrandolo en el déficit; y el sexto, reconoce a la inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad. Lo anterior precisa contradicción en los planteamientos expuestos en los documentos Institucionales, ya que el PEI hace mención a la integración de estudiantes con NEE, cómo atenderlas, la utilización de adaptaciones curriculares y una evaluación de acuerdo a las necesidades; pero en el Manual de Convivencia, se hace visible el respeto a la diferencia y las características particulares de los estudiantes, introduciendo el concepto de diversidad. Lo anterior refleja una fuerte influencia de la idea de integración en los documentos institucionales, más que del concepto de inclusión consensuado internacionalmente.

Al revisar lo hallado en las Técnicas de la Observación y la Entrevista desde las dos categorías se puede decir que la profesora prepara los temas de las clases de acuerdo a lo establecido en los documentos Institucionales como Plan Asignatura, Plan Área y PEI, y los estudiantes, a través de lo aportado en la entrevista, dan cuenta de ello al mencionar elementos presentes en la metodología y evaluación principalmente; pero esta concordancia está ligada a la parte técnica de los documentos como el cumplimiento con la entrega de

formatos bien diligenciados desde lo planteado en el Plan de área, en el que se exponen las temáticas y los logros a alcanzar a partir de éstas en cada periodo, lo que lleva a reflejar que sus actuaciones tienen un enfoque tradicional con pocos elementos desde el paradigma de las prácticas inclusivas; pues en la metodología, el uso de los recursos sus estrategias discursivas, su organización social del aula y las interacciones presentes en la misma no atienden, de manera consciente y reflexiva a principios y valores de prácticas que acojan la diversidad presente en el aula.

Si bien hay acercamientos hacia el trabajo cooperativo en el aula, la planeación no concuerda con lo planteado por el PEI en la atención a niños con NEE. En esa medida la participación es limitada y las estrategias didácticas utilizadas no hacen visibles elementos de las prácticas de tercera generación planteadas por Wehmeyer (2009), como el diseño de estrategias que maximicen la participación en el aula, y el currículo flexible, puesto que el discurso se centra principalmente en la profesora y no en los estudiantes, y en esa medida las actividades, recursos y organización del aula, responden a estas características.

De igual manera la Interacción humana refleja actitudes afectivas y comportamentales que responden a estas estrategias didácticas; pues al no tener una intencionalidad clara de uso de didácticas flexibles que atiendan la diversidad de los estudiantes, las actitudes presentes y predominantes en el aula son de un carácter más excluyente que incluyente y poco aportan al respeto por la diferencia. Sin embargo es de resaltar que afloran algunas actitudes positivas de manera espontánea en la cotidianidad entre los estudiantes y entre éstos y la profesora, sin evidenciarse de manera explícita y con conciencia de favorabilidad hacia la visibilización de características propias de Educación Inclusiva como la solidaridad, el respeto y la participación. De acuerdo con Arnaiz (2002) “La educación inclusiva trata, pues, de responder a la diversidad desde la valoración que

hace de todos los miembros de la comunidad, su apertura a nuevas ideas y la consideración de la diferencia de forma digna” (p. 16)

El análisis de los resultados evidencian la importancia de la reflexión de la práctica educativa desde las actuaciones, tanto de la maestra como de los estudiantes, que permitan reconocer la importancia de la vinculación de estos últimos frente a la construcción de sus aprendizajes, partiendo de sus particularidades y haciéndolos partícipes activos. Es así como en el entramado de relaciones presentes en el aula se hace necesario tomar conciencia de cada actuación del maestro y su influencia en los estudiantes, ya que esta investigación evidencia aportes mínimos frente a la atención a la diversidad, que más allá de ser un tema de educación inclusiva, es el deber ser de la educación. Dichos aportes realizados de manera aislada y poco sistemática, generan frustraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los resultados del proceso muestran poca visibilización y acogida de las particularidades de los estudiantes.

La reflexión y concienciación, permiten reconocer las dificultades, los avances y las posibles transformaciones que se pueden generar en torno al reconocimiento del otro en la Escuela y el alcance de sus logros desde lo personal, social e intelectual, dirigida a facilitar los procesos de inclusión y participación. Por lo cual, el proceso de formación en investigación educativa permite que el maestro reflexione sobre sus concepciones y prácticas pedagógicas desde la apropiación de estrategias para la identificación y atención de las individualidades de los estudiantes. (Duk, et.al., 2008).

## 6. Conclusiones

Para dar a conocer los resultados de este estudio, se presentarán las conclusiones resultantes de la interpretación y análisis de los elementos encontrados en las Prácticas educativas realizadas en el grupo 6B en una Institución Educativa del Municipio de Calarcá Quindío; los cuales fueron identificados desde una perspectiva teórica, durante el proceso de investigación con la utilización de las técnicas de la Observación, el Análisis Documental y la Entrevista; seguidamente, estos elementos se organizaron en categorías para así identificar características en torno a su contribución a la Educación Inclusiva. Estos elementos, sujetos de interpretación y análisis corresponden a las categorías que surgieron del estudio del análisis de las prácticas educativas en el grupo 6B como son las Estrategias Didácticas y la Interacción Humana de los cuales se concluye lo siguiente de acuerdo a los objetivos planteados.

En cuanto a las características de la práctica educativa se encontraron, a partir del proceso de investigación, como principales categorías las Estrategias didácticas y la Interacción Humana. Para la primera, se analizaron e interpretaron las estrategias de enseñanza centradas en el actuar de la profesora y para la segunda categoría se analizaron e interpretaron las actitudes presentes en las interacciones que se producen entre los actores.

En una relación entre elementos de las estrategias didácticas y la interacción humana se evidenció estrecha relación entre las reglas básicas conversacionales y las actitudes presentes en el aula, observándose tensión en la relación maestro alumno que en la mayoría de las veces dificultó el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se observó un esfuerzo en la maestra por incorporar estrategias diversas para facilitar en los estudiantes el trabajo en equipo, el cual no obtuvo los resultados esperados desde el aprendizaje

cooperativo, ya que este requiere de la responsabilidad personal y grupal de los miembros, el apoyo mutuo y el reconocimiento de las capacidades que presenta cada uno. Johnson, Johnson y Holubec (como se citó en Giné, 2013)

En esta misma línea y en cuanto a las políticas y principios que orientan la práctica educativa, el Encuadre Institucional, no es una estrategia efectiva para mejorar los procesos de convivencia y participación. Lo observado en las estrategias discursivas permite concluir que el diálogo entre la docente y los estudiantes está limitado a la intención instructiva de la profesora y su requerimiento constante por hacer cumplir con los contenidos de su asignatura, generando obstáculos y barreras en la participación de los estudiantes. En esta medida investigaciones como las de (Díaz y Franco, 2008) Atlántico; (Patiño, et al., 2012) Manizales y (Vallejo y González, 2014) Manizales, resaltan la importancia de las actitudes que presentan los maestros en su proceso de enseñanza, de cómo éstas, ya sean positivas o negativas, influyen directamente en la participación y apropiación de los aprendizajes por parte de los estudiantes

No se observó impacto de la Filosofía, principios y valores Institucionales en las clases. Se evidenció ciertas actuaciones que responden a características de políticas inclusivas: desde las estrategias didácticas como la organización social del aula, el uso de recursos y las estrategias discursivas; y desde la interacción humana como las actitudes de reconocimiento por el otro (Arnaiz, 1999) y la ayuda mutua, desde un enfoque tradicional sin que estas se hagan en forma reflexiva y con un sentido incluyente.

Es así que las características de la práctica educativas de la profesora están orientadas desde enfoque tradicional, enfatizando su enseñanza en un proceso más instruccionalista que de mediación. Sus planes están organizados y ejecutados de acuerdo a sus intereses, esperando respuesta por parte de los estudiantes a estos requerimientos. Si

bien los documentos institucionales como el PEI y Manual de Convivencia contemplan una evaluación flexible, y existe una la metodología de Ciencias Naturales propuesta en el PEI, esto no se explicita en los preparadores, por lo cual se requiere la articulación consciente de estos elementos en la práctica; para que se tengan en cuenta las necesidades de todos los estudiantes desde el reconocimiento de la diversidad como condición inherente al ser humano (López, 2004). De igual manera investigaciones como las de (Dubé, et al., 2012) Canadá, y (Bernal, 2013) Colombia, plantean la importancia de organizar las prácticas acorde con la diversidad de los estudiantes y diseñar estrategias que involucren a la familia y otros sectores a los que concierne la formación y cuidado de niños y adolescentes.

En concordancia con estas investigaciones el actuar docente se orienta hacia los intereses de los estudiantes utilizando algunas estrategias discursivas como la comparación, recapitulación, confirmación, reformulación y rechazo; las cuales buscan guiar al estudiante a participar en su proceso de aprendizaje y a ser reconocido por sus aportes en el aula, con la intención de visibilizarlo, aunque se hace notorio el control que ejerce la maestra en los procesos de planificación, ejecución y evaluación así como en la elaboración de preguntas, organización de contenidos y el aula, y utilización de recursos, predominando el discurso de la maestra a lo largo de las actividades, características propias de la racionalidad técnica, (La Torre, 2007).

Lo anteriormente expuesto evidencia que las características que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva en las prácticas educativas en el grupo 6B, se limitan a algunas estrategias discursivas, de organización del aula y actitudes que se ponen de manifiesto, pero que insuficientemente responden a las necesidades específicas de los estudiantes que requieren de procesos flexibles y adaptados, de actitudes y relaciones discursivas desde la escucha hacia el estudiante como sujeto protagónico, reconocido y

visibilizado en la actuación consciente y sistemática del maestro; es decir que la maestra asuma riesgos y reflexione su práctica para transformarla, tesis acorde a lo planteado en las investigaciones de Moriña y Parrilla (2006) España; Gallego y Rodríguez (2012) España y Fernández Batanero (2013) México, los cuales destacan la importancia de promover prácticas inclusivas, reflexionar sobre la formación docente para mejorar la atención a la diversidad. La investigación destaca la necesidad de que el estudiante sea reconocido como ser individual y único que requiere, por parte del maestro, un mayor conocimiento; ante ello Blanco (2005) y Arnaiz (1996) hacen referencia a la importancia de conocer a todos sus estudiantes para adaptar el currículo de acuerdo sus características, brindando el apoyo adecuado para la apropiación de los aprendizajes sin hacer comparaciones entre ellos.

Es así que el estudio de la propia práctica permitió realizar la reflexión del trabajo realizado en el aula, dando cabida a procesos de transformación pedagógica a partir de los hallazgos de la investigación. En la medida que el maestro haga procesos serios de reflexión a partir de la investigación en Educación Inclusiva, su pensar y actuar estarán asertivamente orientados a aportar cambios significativos que permearán la vida institucional y social. A pesar de ello, se considera que el estudio de una práctica en particular no es suficiente para modificar la cultura institucional. Es de destacar la importancia del trabajo interdisciplinar, interinstitucional e intersectorial en el proceso de mejorar la atención a la diversidad, puesto que es a partir de la cooperación y la colaboración que se puede avanzar hacia una educación que incluya a todos y todas, permitiendo la participación activa en los procesos de aprendizaje (Blanco, 2005).

Se hace necesario promover una articulación desde las políticas, la cultura y la práctica institucional conducente a la vivencia de la inclusión desde el reconocimiento de la diversidad y la participación de todos los estudiantes, lo que exige la necesidad de

formación no sólo a nivel del profesorado, desde una formación en la investigación educativa (Duk, et.al. 2008), (Blanco, 2005, 2010), sino a nivel directivo, administrativo y comunitario en torno al tema de la Educación Inclusiva. Si bien hay acercamiento hacia este tema desde las políticas Institucionales y desde la práctica, falta unificar criterios y presentar una posición institucional que defina claramente su idea de inclusión y bajo qué teóricos sustentarla, partiendo de la revisión de los enfoques de Educación Inclusiva propuestos por Booth, Ainscow y Dyson (2006), pues es desde las políticas que la cultura se puede cambiar a través de las prácticas.

Es así como las prácticas educativas inclusivas, con base en las características expuestas anteriormente reclaman un sitio en un enfoque, ya sea reflexivo o socio-crítico (la Torre, 2007), puesto que un primer momento tiene que ver con la reflexión, éstas, deben llevar a plantear cambios en las prácticas educativas que aporten en las transformaciones sociales que se dan en la micro-sociedad llamada Escuela y que se proyecta al resto de la sociedad.

## 7. Recomendaciones

Se presenta a continuación recomendaciones generales con base en la investigación realizada:

Dentro de las estrategias didácticas estudiadas en esta investigación, se focalizó en las estrategias de enseñanza. Una posible investigación que permita dar aportes importantes a la Educación inclusiva, es estudiarlas desde las estrategias de aprendizaje, las cuales no fueron tenidas en cuenta en este estudio.

Es necesaria la formación de la Comunidad educativa que permita llegar a consensos en torno a un concepto de Educación Inclusiva, el cual se vea reflejado en los documentos Institucionales y conduzca a la articulación con la propuesta pedagógica institucional para ser evidenciado en las prácticas de los maestros.

Es importante que la Formación de maestros se oriente hacia la Investigación de sus propias prácticas, que lleven a una reflexión constante de las mismas para transformarlas desde el reconocimiento de la diversidad como cualidad inherente al ser humano y no como un obstáculo, en pro de la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, para que a partir de estas reflexiones se genere producción intelectual y sirvan de apoyo a la labor docente.

Organizar a nivel institucional un comité de inclusión que garantice la atención a la diversidad con equiparación de oportunidades para todos, desde el análisis de las prácticas de los maestros, con miras a ir construyendo, de forma coherente, un enfoque inclusivo, desde la articulación de las prácticas, políticas y cultura.

## Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Arnaiz, P. (1996). Las Escuelas son para todos. *Siglo cero*, 27(2), 24-34.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación Inclusiva. *Educación en el 2000*, 15-19.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*(21), 23-35.
- Arnau, L., y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of research in educational Psychology*(22), 1283-1302. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?465>
- Arroyave, D. I. (2002). Hacia una nueva mirada en la formación de docentes. *CINTEX*, 11-18.
- Arroyave, D. I. (2010). Educación Inclusiva. Desde un sistema de apoyo individual hacia un sistema de apoyo institucional, una perspectiva sistémica/otra forma de entender y asumir el apoyo. *Congreso Iberoamericano de educación. Metas 2021*, 1-27. Recuperado el 02 de Mayo de 2016, de [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/R0838\\_Arroyave.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/R0838_Arroyave.pdf)
- Bernal, C. & Moreno, M. .. (2013). Aplicación de Sistemas de Clasificación en Contextos Educativos: Facilitando los Procesos de Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad Intelectual. *Revista de la Universidad Nacional*. Obtenido de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/r>
- Blanco, R. (2011). De la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje. *Palabra Maestra: Publicación del premio Compartir al Maestro*(36). Recuperado de <http://www.palabramaestra.org/notitotal.php?idn=94&idt=4>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *PRELAC*(1), 174-177.
- Blanco, R. (2009). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. *La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas*, 87-99. Madrid, España: Fundación Santillana.

- Blanco, R. (2010). *Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina. Educación secundaria*. Madrid: VII jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa.
- Blanco, R., Aguerro, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., . . . Zorrilla, M. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. Santiago, Chile: Impresores Salesianos.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión en castellano Santiago de Chile*. UNESCO/OREALC.
- Capítulo VIII. Entrevista semiestructurada. (2007). En U. Flick, *Introducción a la investigación cualitativa* (págs. 89-109). Madrid: Morata.
- Claudio García, A. (1993). Análisis documental: El análisis formal. *Revista general de información y documentación*, 3(1), 11\_19.
- Cárcamo Vazquez, H. (2005). Hermenéutica y Análisis. *Revista de epistemología de las Ciencias Sociales*(23), 204-216.
- Cárdenas, H. (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, núm. 2., 11(2), 1-38. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720020019.pdf>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carranza, G. (2008). Docencia, discurso y evaluación colaborativa. *Reencuentro*, 53, 135-145.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*(45), 21-32. Recuperado de [https://scholar.google.com/scholar?cluster=3572003724077733478&hl=es&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com/scholar?cluster=3572003724077733478&hl=es&as_sdt=0,5)
- Colomina, R., y Onrubia, J. (2004). Interacción educativa y aprendizaje escolar: La interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacio, & Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación* (pág. 415). Barcelona: Alianza.
- Congreso de la república. (8 de noviembre de 2006). Ley 1098. *Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia*. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la república. (15 de Marzo de 2013). Ley 1620. *Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos*

*humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.* Bogotá, Colombia.

Constitución Política de Colombia. (1991).

Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: Mc Graw Hill Interamericana.

Díaz Haydar, O., y Franco Medina, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Revista del Instituto de estudios en educación Universidad del Norte.*, 12-39.

Díaz Ordás, E. M. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso.* Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Recuperado de [https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2589/1/9788498872514\\_content.pdf](https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2589/1/9788498872514_content.pdf)

Dubé, F., Dorval, C., y Bessette, L. (2012). Flexible grouping, explicit reading instruction in elementary school. *Journal of Instructional Pedagogies* . 9.

Duk, C., Loren, C., Vera, F., Aceituno, A., Fuenzalida, I., & Hernández, A. M. (2008). *Curso de formación docente. Educación para la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.* Chile: Valente.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto" 2. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 11(2), 99-118.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 26-46.

Fernandez, J. M. (2013). Competencias docentes y Educación Inclusiva. *REDIE:Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000200006&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000200006&script=sci_arttext&tlng=en)

Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/445>

Gallego, J., & Rodríguez Fuentes, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(2), 327-342.

García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 10, 1-15. Obtenido de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es)

- Garnique, F. (Enero de 2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118.
- Giné, C., Durán, D., Font, J., & Miguel, E. (2013). *La educación Inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori. S.L.
- Giraldo, J. C. (26 de mayo de 2012). Acuerdo 008 . Plan de Desarrollo 2012-2015 Unidos por Calarcá. Calarcá, Quindío, Colombia.
- Goetz, J., y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2001). Capítulo 3: La observación participante. En R. Guber, *La etnografía: método, campo y reflexividad* (Vol. 11, pág. 55). Norma
- Gutierrez, J., Pozo, T., y Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la Investigación interpretativa. *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, 171(675), 533-557. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1045/1052>
- Hurtado, S. P. (2012). Plan de desarrollo departamental 2012 – 2015 “gobierno firme por un Quindío más humano. Armenia, Quindio, Colombia.
- Latorre, A. (2007). El profesorado como investigador. En *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (págs. 7-22). Barcelona: Graó.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Malaga: Aljibe.
- López, M. (2004). *Construyendo una Escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Mardones, J. M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. 1. Anthropos.
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de Febrero de 1994). Ley 115. *Ley general de educación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (31 de Julio de 2002). Ley 762. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (24 de Octubre de 2003). Resolución 2565. *Por la cual se establecen parámetros y criterios par la prestación del servivio educativo a la población con necesidades educativas especiales*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Educación inclusiva con calidad: módulo nº 1, procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva con calidad*. Colombia. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional. (16 de Abril de 2009). Decreto 1290. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (9 de Febrero de 2009). Decreto 366. Bogotá, Colombia.
- Monereo, A. M. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2).
- Moreno, I. (2004). La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. *Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid*, 1-14. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>
- Moriña, A., y Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*(339), 517-539.
- Moya, A. M. (26 de Enero de 2010). "*Recursos didácticos en la enseñanza*". Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_26/ANTONIA\\_MARIA\\_MOYA\\_MARTINEZ.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANTONIA_MARIA_MOYA_MARTINEZ.pdf)
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura económica colombiana.
- OEI. (2010). *Metas educativas 2021*. Madrid: OEI.
- Oliveira, M. (2012). Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhao: Políticas y prácticas. Maranhao, Brasil.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado de [http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1\\_Universales/B%El%20sicos/1\\_Generales\\_DH/1\\_Declaracion\\_Universal\\_DH.pdf](http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%El%20sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *declaración universal de los derechos delos niños*. Ginebra: ONU.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen el origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 11-29.
- Patiño, L., Villa, Y., y González, A. (2012). *Tiempos congelados: diversidad vista desde la vulnerabilidad*. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co/:http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1336/1/TIEMPOS%20CONGELADOS%2c%20DIVERSIDAD%20VISTA%20DESDE%20LA%20VULNERABILIDAD.pdf>
- Plan de deasrrollo municipal: Unidos por Calarcá. (2012-2015). Calarcá, Quindío, Colombia.

- Presidencia de la República, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, & Ministerio de Comunicaciones. (19 de Noviembre de 1996). Decreto 2082. *Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades o talentos excepcionales*. Bogotá, Colombia.
- Rogoff, B. (1993). El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. En *Aprendices de pensamiento*.
- Rosales, J. (2010). *Estrategias didácticas*. Ponencia, Universidad de Guadalajara, Guadalajara. Recuperado de <http://cit.uao.edu.co/docente/sites/default/files/repositorio/Estrateg%C3%ADas%20did%C3%A1cticas.pdf>
- Rosano, S. (2007). La cultura de la diversidad y la Educación Inclusiva.
- Sandoval, C. (1996). La investigación cualitativa. En *La formulación y diseño de los procesos de investigación social cualitativos*. (págs. 111-128). Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S., & Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*(11), 125-145.
- Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2004). Actitudes: Definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. Capítulo x. *Psicología social, cultura y educación*, 301-326. Recuperado el 8 de Julio de 2015, de <http://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/capitulo+x.pdf>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Aprobada por la Conferencia Mundial*. Jotiem: UNESCO.
- UNESCO. (1993). Declaración de Managua. Managua, Nicaragua.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. España.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre Educación, Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar.
- UNESCO. (2013/2014). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Francia.
- UNESCO. (2014). Textos fundamentales. Edición de 2014 que contiene los textos y modificaciones. Paris.

- Valdez, A., y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 193-208.
- Vallejo, L. J., y González, C. (2014). Necesidades educativas diversas en una escuela de colores. Manizales, Colombia: Repositorio Universidad de Manizales.
- Wakefield, M. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. CAST.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de educación*, 349, 45-67.
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica Educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: GRAO

## Anexos

### Anexo 1 Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DIDÁCTICAS  
 FLEXIBLES  
 MACRO-PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:  
 POLÍTICAS, CULTURA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN A  
 LA DIVERSIDAD



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante

identificado con documento N° \_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación "Rasgos y características de las prácticas educativas en Ciencias Naturales que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva en el grupo 6ºB de la Institución Educativa General Santander, Calarcá, Quindío" adelantada por la Línea de Investigación Didácticas Flexibles y Educación Inclusiva de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** Comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en Ciencias Naturales que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva, en el grupo 6ºB de la Institución Educativa General Santander del municipio de Calarcá Quindío .

**Justificación de la Investigación:** Actualmente se muestran avances en torno al reconocimiento de la importancia de la atención a la diversidad en la Escuela, las investigaciones en materia de Educación Inclusiva evidencian la necesidad que desde lo gubernamental y desde las Instituciones se garantice la ejecución de políticas que favorezcan una Educación para todos y todas y desde los maestros se requiere que sus prácticas educativas se transformen hacia una respuesta educativa que tenga en cuenta las diferencias de los estudiantes que se encuentran en las aulas. Por lo anterior se hace necesario comprender los rasgos y características de la práctica para llevar a la reflexión constante de la misma.

**Procedimientos:** Para la recolección de información las investigadoras utilizaran las técnicas de la observación (se hace necesario filmar 20 horas de intervención pedagógica), entrevista y análisis documental de las producciones de los estudiantes, del profesor(a), así como de documentos institucionales con el fin de recolectar información que lleve a describir, categorizar, interpretar y comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en Ciencias Naturales en el grupo 6ºB. Para la aplicación de estas técnicas.

**Beneficios:** La información obtenida permitirá comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en Ciencias naturales que aportan a la Educación inclusiva en el grupo 6ºB y representará un insumo y aporte para las transformaciones que requieren las Instituciones Educativas en el marco de la Educación Inclusiva

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DIDÁCTICAS  
 FLEXIBLES  
 MACRO-PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:  
 POLÍTICAS, CULTURA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN A  
 LA DIVERSIDAD



**Garantía de información:** los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

**Recursos económicos:** en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

**A quien contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Maria Eugenia Melo Gómez al celular 3148627164 y Diana Marcela Herrera Duque Celular 3117436900. Investigadoras

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Calarcá los \_\_\_\_ días, del mes \_\_\_\_\_ del año 2015.

\_\_\_\_\_  
 Nombre del informante  
 Cédula:

\_\_\_\_\_  
 Firma del informante

\_\_\_\_\_  
 Nombre del testigo  
 Cédula:

\_\_\_\_\_  
 Firma del testigo

## Anexo 2 Diario de Campo

1. ASPECTOS FORMALES			
UNIDAD DE TRABAJO	Los rasgos y características de las prácticas educativas de la asignatura de Ciencias Naturales en el grado 6°B de una Institución Educativa del municipio de Calarcá		
tema: La tabla periódica, indagación se conocimientos previos.			
2. DELIMITACION DEL CONTENIDO			
Contexto:	Grupo 6°B	Tiempo	una hora de clase
Espacio	Aula de ciencias naturales.		
DESCRIPCION			
<p>la clase dio inicio a la 1:00 de la tarde del día jueves 12 de marzo (siendo esta la segunda hora del día), en el aula de ciencias naturales mediante el saludo de la profesora y llamado a lista; El estudiante 6 no asiste a clase mientras esto ocurre, un estudiante borra el tablero, La acomodación de los estudiantes en las respectivas sillas según el orden de la lista, la disposición del salón es por filas, el salón cuenta con óptima iluminación y ventilación, las sillas son tipo universitario pero se encuentran en regular estado y no todas tienen el mismo tamaño, el salón se encuentra con las paredes deterioradas.</p> <p>La profesora escribe la fecha y una frase en inglés en el tablero y se hace reflexión sobre esta frase, primero identifican las palabras conocidas en inglés para formar la frase y hacer la reflexión sobre esta-</p> <p>Seguido, la profesora les explica que deben realizar una actividad por grupos de 5 estudiantes y empieza a organizarlos de acuerdo a su propio criterio, lo que genera discordia entre los estudiantes, apesar de ellos la profesora continua con la dinámica de organización y realizando llamados de atención durante el proceso para que acaten las orientaciones, la situación genero en un estudiante incomodidad expresando tristeza en su rostro porque uno de sus compañeros no quería trabajar con el, este proceso duro alrededor de 8 minutos, finalmente la profesora levanto mucho la voz para que los estudiantes acataran y atendieran las orientaciones, algunos grupos se distribuyeron y organizaron con facilidad y a otros les tomo mas tiempo, despues de estar organizados los grupos la profesora da las instrucciones de como se va a desarrollar la actividad, la profesora hace reiterados llamados al estudiante 1 ya que se levanta del puesto y conversa frecuentemente, los aportes de la docente son constantemente interrumpidos por ella misma ya que debe estar llamando la atención a los estudiantes para que atiendan y escuchen lo que se les dice, varios estudiantes se acercan a preguntar sobre el trabajo a realizar, se le llama la atención nuevamente al estudiante 1 porque no se ubica en ningun grupo al igual que el estudiante 9 y no trabajan individualmente, finalmente se les entrega material a los dos para que trabajen en pareja, la profesora elabora una tabla en el tablero para escribir los aportes de los grupos cuando estos terminen mientras esto la profesora pasa por los grupo para despejar dudas. esta actividad duro diez minutos y despues de ellos ella empezo a preguntar sobre cuales grupos tenian la hoja que ella sostenia en la mano y les estaba enseñando y empezar a escuchar sus aportes sobre los elementos químicos de las tablas nutricionales, en total eran seis productos distribuidos de a dos por hoja y en ese orden comenzo a ubicar para cada producto los elementos químicos que ellos tenia de acuerdo a los aportes hechos por los estudiantes, al tiempo va haciendo aclaraciones sobre los que es un compuesto y un elemento químico, varios estudiantes hablaban al tiempo mientras hacian sus aportes no respetando la palabra de los compañeros, casi siempre participaban los mismos estudiantes. finalmente la profesora pide a los estudiantes que apunten en sus cuadernos la tabla del tablero que fue construida y menciona la importancia de los elementos químicos en la vida cotidiana, suena el timbre y los estudiantes regresan las sillas al puesto inicial y salen del salón</p>			

### Anexo 3 Codificación abierta. (Transcripciones)

	TRANSCRIPCIONES (ACTUACIONES)	CODIGOS
Murmullo		17.12 interrupción por ruido en el aula
Profesora: Haber, por favor		7.1 Llamado de atención grupal
Murmullo		17.12 interrupción por ruido en el aula
Profesora: Entonces, por favor, vamos a seguir con lo que habíamos empezado ayer del video. Lo voy a volver a colocar.	docente: coloca el video	7.1 Llamado de atención grupal 3.1 retoma de tema con video 15.1 recursos de aula tv.
Murmulllos de los estudiantes.		17.12 interrupción por ruido en el aula
Estudiante: En el cuaderno de talleres		12.2 intervención estudiante
Profesora: Sí en el de talleres		12.1 intervención docente
Estudiantes: Ah! A mi se me quedó		12.2 intervención estudiante
Profesora: por qué se les quedó en cuaderno(#)		12.1 intervención docente
Murmullo		17.12 interrupción por ruido en el aula
Profesora: ¿Quiénes no tienen el cuaderno ahí? (#)		12.1 intervención docente
Murmullo		17.12 interrupción por ruido en el aula
Profesora: todos sacamos el cuaderno de talleres	[Mientras la profesora organiza el video los estudiantes hablan entre ellos y se paran. No se identifican voces claras]	6. instrucción, sobre tema o trabajo a desarrollar 17.12 interrupción por ruido en el aula
Profesora: Eugenio Por favor		7.2 llamado de atención individual
Murmullo		17.12 interrupción por ruido en el aula
Profesora: Por qué no trajeron los cuadernos?		12.1 intervención docente
E17i: Yo si lo traje		12.2 intervención estudiante
E 18: Yo no pro.		12.2 intervención estudiante
Profesora: Por qué no lo trajeron?		12.1 intervención docente
E: 17: Porque no les gusta		12.2 intervención estudiante
Profesora: Vengan muchachos, sólo un día	[Levanta la mano derecha con el dedo índice señalando el 1]	12.1 intervención docente
profe: les entrego el cuaderno para que adelan.... ,	(corta la palabra)	7.1 Llamado de atención grupal
profe: no	(levanta el tono de voz)	12.1 intervención docente 17.11 elevar tono de voz
profesora: es que el trabajo es hoy. Un día se llevan los cuadernos y los dejan muchachos, ¿Cuál es su nivel de responsabilidad?	(tono de cuestionamiento)	12.1 intervención docente 8.1 interrogante docente
E20: JA		12.2 intervención estudiante
Profesora: Bueno, vamos a seguir entonces... recordemos pues que vamos a seguir contestando.		6. instrucción, sobre tema o trabajo a desarrollar
	[Se coloca el video sobre modelos atómicos]	3.1 retoma de tema con video



## **Anexo 5 Entrevista Semiestructurada**

### **ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES (grupo 6°B)**

#### **Guión**

#### **Buenos días (rapport)**

“romper el hielo, agradecimientos por permitir la entrevista”

Teniendo en cuenta las grabaciones realizadas en tu salón de clases de ciencias naturales y nuestra investigación que hace referencia a las características de las prácticas educativas en ciencias naturales que aportan a la educación inclusiva me gustaría que me contaras:

#### **PRÁCTICAS**

1. ¿Cómo inicia la profesora la clase de ciencias naturales? 2. ¿Qué tipo de trabajos plantea la profesora en clase? ¿Consideras que aportan a tu aprendizaje?
2. ¿Cómo te sientes cuando desarrollas trabajo en grupo? ¿Cómo se comportan en estas actividades?
3. ¿Qué hace tu profesora cuando no quieres desarrollar una actividad?
4. ¿Qué haces cuando has entendido un tema y algún compañero te pide ayuda?

#### **CULTURA**

1. ¿Cómo los estudiantes se colaboran entre sí durante las clases o en los trabajos en equipo?
2. ¿Cómo es el trato entre compañeros durante las clases y en los trabajos en grupo?
3. ¿de qué forma sientes que eres valorado cuándo presentas un trabajo individual? ¿0 sientes que eres comparado con los demás?
4. ¿Qué hace tu profesora cuando entregas un trabajo?
5. ¿Cómo son las relaciones con tu profesora?
6. ¿sientes que eres aceptado y valorado por tus compañeros y profesora o sientes algún tipo de discriminación o rechazo por parte de ellos?
7. ¿Cómo te sientes en el grupo 6°B?
8. ¿cuándo realizas algún aporte en clase sientes que tu profesora valora tu participación, cómo?

#### **POLÍTICAS.**

1. cuando se te presenta un problema o inconveniente sabes ¿a quién acudir?
2. ¿Qué haces con los compañeros que llegan nuevos al grupo? ¿Cómo se comporta el grupo?
3. ¿Cuando la profesora propone trabajos en equipo les permite organizarse como quieran o ella organiza los grupos?
4. ¿Cómo se da la organización de los grupos de trabajo?
5. ¿Cómo procede tu profesora cuando tienes dificultades académicas o con tus compañeros? ¿Qué hacen las directivas?

6. ¿cuándo se presentan inconvenientes o situaciones comportamentales en tu colegio tu profesora les llama la atención o también les propone algún tipo de reflexión para mejorar esta situación?

## Anexo 6 Árbol categorial

CÓDIGO	nombre		PARA FILTRAR	
1.1	SALUDO PROFESORA	MOMENTOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
1.2	SALUDO ESTUDIANTE			
2.	verificación asistencia			
3.1	retoma de tema con video			
3.2	retoma de tema con re- explicación			
3.3	Retoma de tema recordatorio			
4.	socialización actividad	PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS		
5.	reflexiones	REGLAS BÁSICAS DE CONVERSACIÓN	ESTRAT. DISCURSIVAS	
6.	instrucción, sobre tema O TRABAJO a desarrollar			
7.1	Llamado de atención grupal			
7.2	llamado de atención individual	PREGUNTAS RESPUESTAS	ESTRAT. DISCURSIVAS	
7.3	Llamado de atención por parte de un estudiante			
8.1	interrogante docente			
8.2	interrogante estudiante			
9.	Instrucción dictado	RECONCEPTUALIZAR	ORGANIZACIÓN SOCIAL	
10.	explicación docente			
11.1	Respuesta por parte de la profesora A PREGUNTAS DOCENTES			
11.2	Respuesta por parte de la profesora A PREGUNTAS estudiantes			
11.3	Respuesta por parte de estudiante a preguntas de la profesora	TRABAJO INDIVIDUAL	APOYOS	
11.4	Respuesta por parte de estudiante a preguntas de estudiantes			
12.1	intervención profesora	TRABAJO ENTRE PARES	APOYOS	
12.2	INTERVENCIÓN ESTUDIANTE			
13	Repetición por parte de l profesora de lo expresado por estudiante	TRABAJO EN GRUPO	APOYOS	
14.1	TRABAJO INDIVIDUAL			
14.2	Instrucción trabajo en parejas	TRABAJO EN GRUPO	APOYOS	
14.3	Instrucción trabajo en grupo organizado por profesora			
14.4	Desplazamiento docente			
15.	entrega de material de trabajo por parte docente a estudiantes	RECURSOS	APOYOS	
15.1	RECURSOS DEL AULA tv			
15.2	RECURSOS DEL AULA COPIAS			
15.3	RECURSOS AULA AFICHES			
16.1	expresión corporal manos cruzadas	AFECTIVO	ACTITUDES	INTERACCIÓN HUMANA
16.2	Expresión de ironía por profesora			
16.3	Expresión de admiración docente al estudiante			
16.4	Expresión de rechazo de estudiantes hacia compañero(s)			
16.5	Expresión de irrespeto hacia los compañeros			
17.1	Caso omiso a los llamados de la profesora			
17.2	Actitud de negación hacia la actividad a desarrollar			
17.3	Expresión burlona estudiante			
17.4	Expresión insultante estudiante			
17.5	agresión física			
17.6	Desarrollo de la actividad por parte de los estudiantes			
17.7	Desarrollo de actividades diferentes a las de clase			
17.8	Atención de la profesora a situación de estudiante			
17.9	Atención de la profesora a inquietudes de estudiante			
17.10	Colaboración de los estudiantes a la profesora			
17.11	Elevar tono de voz			

## Anexo 7 Modelo de examen escrito bimestral

### TABLA DE RESPUESTAS

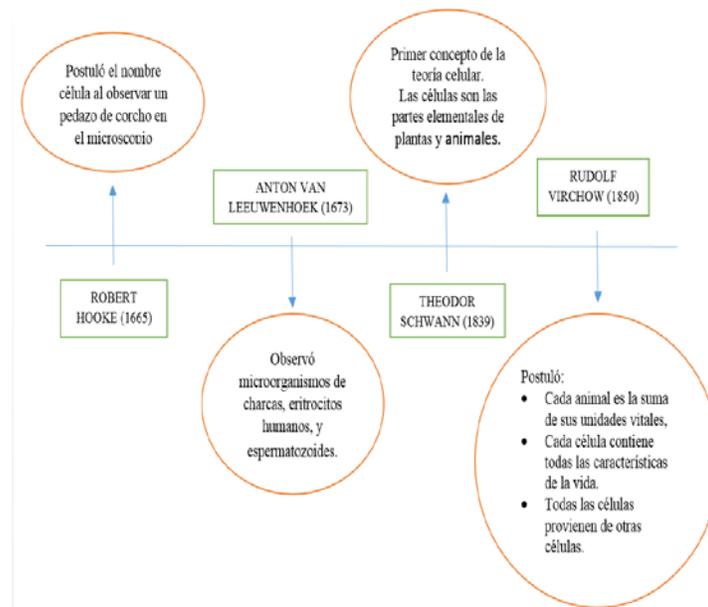
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
B	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
C	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
D	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O

### Con base en el siguiente texto contestar las preguntas de la 1 a la 3

El método científico es la prueba experimental de una hipótesis formulada después de una colección de datos objetiva y sistemática (...)El método científico frecuentemente se divide en pasos, esto ayuda a poner al método dentro de contexto, pero hay que recordar que el elemento clave del método científico es probar la hipótesis. Tomado de: <http://www.biologia.arizona.edu/cell/tutor/cells/cells1.html>

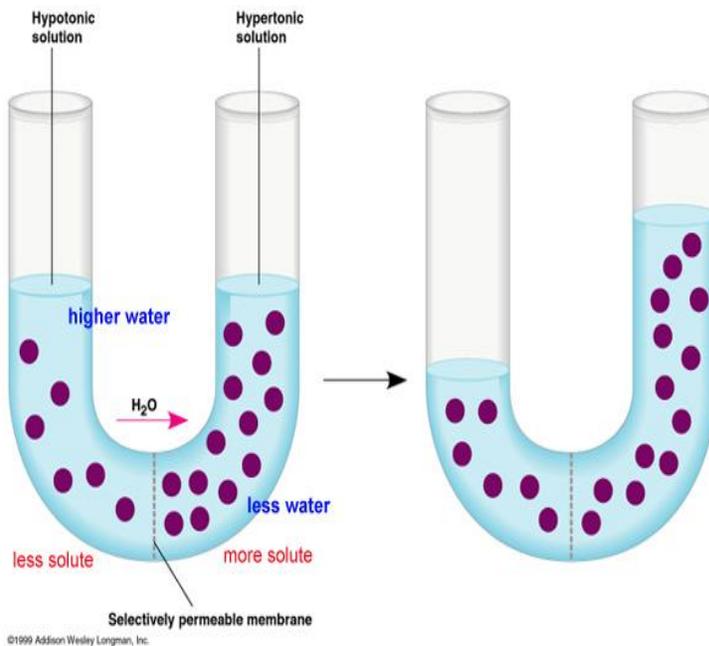
1. En su orden, los pasos del método científico son:
  - a. Observación, Hipótesis, planteamiento de preguntas, diseño experimental, resultados y conclusiones
  - b. Planteamiento de preguntas, Hipótesis, diseño experimental, Observación, resultados y conclusiones
  - c. Hipótesis, planteamiento de preguntas, diseño experimental, Observación, resultados y conclusiones
  - d. Observación, planteamiento de preguntas, Hipótesis, diseño experimental, resultados y conclusiones
2. Al ser el método científico una prueba experimental para comprobar la hipótesis, el primer paso a desarrollar sería:
  - a. La observación porque nos permite reconocer el mundo y lo que en él ocurre, utilizando todos los sentidos
  - b. La hipótesis porque es la que se va a comprobar
  - c. El planteamiento de preguntas porque es el que nos lleva a la hipótesis
  - d. El diseño experimental porque es el que nos lleva a comprobar o rechazar la hipótesis.
3. El objetivo final del método científico es:
  - a. Realizar observaciones porque es lo que hacemos todos los días
  - b. Planteamos preguntas para ser más inteligentes
  - c. Comprobar una afirmación que surge de la observación y de las preguntas que se hacen en torno a ésta
  - d. Realizar experimentos para aprender más.

Con base en la siguiente línea de tiempo de teoría celular, contestar las preguntas de la 4 a la 8



4. Dentro de los aportes de Hooke a la teoría celular encontramos:
  - a. El planteamiento del primer postulado de la teoría
  - b. El avance tecnológico del microscopio.
  - c. Abrió las puertas al estudio de la célula
  - d. Afirmó que todas las células provenían de otras existentes
5. Entre las observaciones hechas por Hooke y los aportes de Schwann trascurrieron
  - a. Más de siglo y medio
  - b. Un siglo
  - c. Menos de un siglo
  - d. 100 años
6. Las primeras células humanas fueron observadas por:
  - a. Hooke
  - b. Leeuwenhoek
  - c. Schwann
  - d. Virchow
7. El postulado que dice “las células son parte fundamental de plantas y animales” fue planteado por:
  - a. Hooke
  - b. Leeuwenhoek
  - c. Schwann
  - d. Virchow.
8. De acuerdo a los postulados de Virchow se puede decir que:
  - a. Solo los animales tienen células
  - b. Las plantas no poseen células
  - c. Son la base fundamental de todo ser vivo porque cumple funciones vitales

d. Las células no poseen vida.



**Contestar las preguntas de la 9 a la 12 con base en el siguiente gráfico**

9. Partiendo de lo anterior la sustancia isotónica o equilibrada sería:

- La que tiene más soluto
- La que tiene más solvente
- La que tiene iguales cantidades
- La que no contiene soluto

10. De acuerdo a la gráfica una sustancia hipotónica es la que Poseer

- Mayor cantidad de agua
- Mayor cantidad de soluto
- Menor cantidad de agua
- Cantidades iguales de agua y soluto

11. Una sustancia hipertónica es la que Posee

- Mayor cantidad de agua
- Mayor cantidad de soluto
- Menor cantidad de agua
- Cantidades iguales de agua y soluto

12. En un proceso de difusión como en el experimento de la aromática, el soluto en esta imagen sería:

- El agua
- Las partículas rojas
- Tanto el agua como las partículas
- El aire que rodea al instrumento

13. La historia de los modelos atómicos ha aportado a:

- Al conocimiento de la estructura de la materia
- La creación de enfermedades mortales
- El desconocimiento de sus implicaciones
- Tanto a los avances como a retrocesos (como la guerra) de la humanidad

- 14.** Si fueras un investigador que ha desarrollado una tecnología que puede beneficiar a la humanidad, pero hay unas potencias que se quieren apoderar de ella para dominar a otros países que harías con tu invento.
- a.** Venderías la propiedad intelectual (patente) de tu hallazgo a quien mejor te pague
  - b.** Venderías tu patente a la potencia que quiere dominar a otros países porque el pago es muy bueno, aun sabiendo que es para causar daño y sufrimiento.
  - c.** No dejarías que nadie la conociera.
  - d.** La donarías a la humanidad para que todas las personas puedan acceder a sus beneficios.
- 15.** El conocimiento del átomo ha traído grandes beneficios a la humanidad pero daños también. Consideras que la creación y lanzamiento de bombas atómicas fue:
- a.** Una buena forma para que nadie se meta con Estados Unidos
  - b.** Válido porque estaban en guerra
  - c.** La mejor manera de demostrar poderío
  - d.** Reprochable ya que se tomó la vida de miles como algo sin valor

## Anexo 8 Encuadre Institucional

*Manual para la evaluación, la convivencia y prevención de la violencia escolar*

- constancia. Si el caso lo amerita y de acuerdo a la gravedad de los hechos se prescindirá del permiso de los acudientes y se trasladará al agredido al Hospital más cercano, activando el protocolo establecido para tal fin con acompañamiento de un docente de la Institución Educativa.
- Si a través de valoración concienzuda se evidencia su no gravedad y la posibilidad de esperar la presencia del acudiente, se entregará el estudiante con el protocolo para tal fin, de este procedimiento se dejará evidencia.
- Informar de manera inmediata a los padres, madres o acudientes de todos los estudiantes involucrados, actuación de la cual se dejará constancia.
- El presidente del Comité Escolar de Convivencia de manera inmediata y por el medio más expedito, pondrá la situación en conocimiento de la Policía Nacional, ICBF, Comisaría de Familia, etc., actuación de la cual se dejará constancia en formato establecido y se archivará de forma adecuada.
- No obstante, lo dispuesto en el numeral anterior, se citará a los integrantes del comité escolar de convivencia en los términos fijados en el manual de convivencia.
- El presidente del comité escolar de convivencia informará a los participantes en el comité, de los hechos que dieron lugar a la convocatoria, guardando reserva de aquella información que pueda atentar contra el derecho a la intimidad y confidencialidad de las partes involucradas, así como del reporte realizado ante la autoridad competente.
- Pese a que una situación se haya puesto en conocimiento de las autoridades competentes, el comité escolar de convivencia adoptará, de manera inmediata, las medidas propias del establecimiento educativo, tendientes a proteger dentro del ámbito de sus competencias a la víctima, a quien se le atribuye la agresión y a las personas que hayan informado o hagan parte de la situación presentada, actuación de la cual se dejará constancia, además el presidente del Comité de Convivencia reportará al Consejo Directivo el caso donde se tomaran las medidas disciplinarias sancionatorias a hubiere lugar de acuerdo a las facultades del mismo.
- El Rector (a), como presidente del comité escolar de convivencia reportará la información del caso al aplicativo que para el efecto se haya implementado en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.
- Los casos sometidos a este protocolo serán objeto de seguimiento por parte del comité escolar de convivencia, de la autoridad que asuma el conocimiento y del comité municipal o departamental de convivencia escolar que ejerza jurisdicción sobre el establecimiento educativo en el cual se presentó el hecho. Los procedimientos a seguir serán responsabilidad de los agentes externos que le correspondió atender el caso. En el caso que se diera el retorno del o los implicados a la institución educativa el seguimiento y acompañamiento se hará por parte de la orientación escolar y rectoría para salvaguardar el derecho a la intimidad del menor y su familia.
- Las evidencias que se deban adjuntar a informes solicitados por las autoridades correspondientes tales como fotos, objetos, actas, entrevistas, fotocopia anecdótico, etc., serán copias de los originales y se dejará evidencia de su uso y/o entrega a las instituciones que requieran.

### **Otras faltas contempladas como transgresión al Manual de Convivencia y la normatividad vigente.**

- Incumplir con el encuadre general de la Institución Educativa.

### **ENCUADRE GENERAL DE LA INSTITUCIÓN CONCERTADO CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

*Normas que se deben poner en práctica para que la Institución sea el sitio agradable de una sana convivencia y favorecer un buen desempeño académico.*

- Puntualidad: al iniciar la jornada y después de cada una de las horas de clase y descanso.
- Respeto entre profesor – alumno – alumno – alumno
- El diálogo como una de las mejores formas de comunicación y entendimiento entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Mantener el salón limpio y ordenado: no rayar sillas, paredes, carteleras y demás elementos de ornamentación, para hacer de él un lugar agradable.
- Evitar el consumo de alimentos durante las clases, no masticar chicle dentro del aula.
- Respeto entre compañeros, no colocar apodos.

- Manejar un vocabulario adecuado y amable evitando el uso de palabras soeces.
- Respetar las pertenencias de los compañeros.
- Entrar y salir del aula en orden y silencio.
- Evitar gritos, silbidos y otras manifestaciones inapropiadas.
- Evitar juegos desordenados o inoportunos, sobre todo los que impliquen agresión física.
- Cuidado de entorno, (manejo adecuado de salones, mesas, sillas, paredes, puertas, ventanas, baterías sanitarias, grifería, equipos y textos)
- Evitar la manipulación y el liderazgo negativo para obtener provecho propio en detrimento de los demás. (coacción: fuerza física o presión psicológica que se ejerce sobre una persona para obligarla a decir o a hacer algo contra su voluntad):
- Responsabilidad en el cumplimiento de trabajos y tareas propuestas; en caso de no cumplir, aceptar las condiciones planteadas por él o la docente.
- Evitar brotes de indisciplina con bolas de papel, borradores y otros objetos inadecuados, así como esconder y desorganizar maletines ajenos.
- Buena presentación e higiene. Porte correcto del uniforme, aseo personal y buenos modales.
- Mantener una buena disciplina o dentro y fuera del aula de clase.
- Evitar colgarse a las ventanas y muros evitando correr riesgos propios y ajenos.
- Respetar la asignación de silla y lugar asignado por el profesor.
- Mantener una posición correcta durante el desarrollo de las clases.
- Regular el uso de celulares, equipos, audífonos y otros aparatos electrónicos, cumpliendo con los acuerdos pactados para su uso, sin perturbar la buena marcha de las clases.
- Portar los implementos requeridos para cada clase, asumiendo la responsabilidad en el cuidado, uso, protección y vigilancia de los mismos.
- Mantener una buena disposición para las clases, prestar atención a las explicaciones y participar activamente de ellas.
- Controlar las expresiones excesivas de cariño para que éstas no se conviertan en un espectáculo público.
- Solo ausentarse de clase con el respectivo permiso o visto bueno del docente.
- Decorar armónicamente las aulas de clase.
- Respeto y disciplina en los trabajos grupales y dejar el aula organizada una vez culmine la actividad propuesta.
- Responsabilidad y cumplimiento en las comisiones de aseo del aula.
- Procurar dinamismo en las clases.
- Negociar bienes o cualquier clase de artículos dentro o fuera de la Institución y practicar apuestas o juegos de azar con carácter lucrativo.
- Subirse a los marcos y tableros de las canchas, árboles o techos del plantel para bajar balones o elementos que accidentalmente llegaren allí. Esta operación deberá solicitarse a personal autorizado de la administración.
- El porte inadecuado del uniforme, portarlo incompleto, con accesorios diferentes o portarlo en lugares no indicados.
- Uso de joyas de manera exagerada, piercing, maquillaje, cabello teñido, con cortes exagerados, con colas, mechones con tintes de colores no convencionales.
- No informar a los padres o acudientes de las citaciones del colegio.
- Botar basura en lugares inadecuados.
- El uso no autorizado del teléfono celular, reproductores de música y otros aparatos electrónicos en horas de clase y en actos de comunidad.
- Utilizar en forma inadecuada los baños, recursos didácticos, mobiliario, equipos de cómputo, implementos deportivos, musicales y demás recursos institucionales.
- La inasistencia reiterada o sistemática a clases estando dentro de la institución.
- Las llegadas tardes a las clases.
- La impuntualidad a los eventos escolares curriculares y extracurriculares.
- La acumulación de inasistencias no debidamente justificadas por el apoderado y/o con certificado médico.
- Llamados de atención constante en los actos comunitarios, interrupciones indebidas en las clases o en los actos generales de la comunidad escolar por parte de los estudiantes.
- El daño a los bienes e inmuebles de la institución

- El daño a los bienes de los compañeros, o el uso no autorizado de los elementos o utensilios escolares de los otros compañeros, o la no observancia del debido respeto por la propiedad ajena.
- Los bajos rendimientos académicos.
- El no porte de los útiles o materiales necesarios para el trabajo en las diferentes asignaturas.
- Traer o usar materiales, objetos, herramientas u otros objetos que perturben la tranquilidad escolar o el desarrollo normal de las actividades escolares.
- El uso del tiempo destinado para el desarrollo de las actividades pedagógicas o comunitarias para otro menester
- Comportarse de manera inapropiada (manifestaciones inoportunas, inapropiadas y excesivas de expresiones de afecto entre parejas en la I.E, tales como besos, abrazos, caricias, acostarse o sentarse en las piernas, etc.) o protagonizar escenas que puedan ser contrarias al pudor, la decencia y las buenas costumbres.
- Recolectar dineros, vender, hacer rifas u otras actividades que impliquen ganancias sin autorización.
- Falta de cuidado en la higiene personal y de las instalaciones de la I.E.
- Falta de cortesía y educación para atender las observaciones, sugerencias y llamados de atención por parte de docentes y directivos.
- Utilizar el servicio de internet en aspectos diferentes a los establecidos por la Institución.
- El uso de apodosos constante para identificar o dirigirse a sus compañeros, docentes, directivos, personal administrativo, padres de familia o visitantes a la institución educativa.
- No presentarse a cumplir con sus obligaciones estudiantiles y desplazarse a sitios diferentes.
- Promover, intentar o realizar soborno a cualquier miembro de la comunidad educativa.
- El uso del nombre de la Institución para efectos personales, de cualquier índole, sin autorización.
- La suplantación personal en cualquiera de sus modalidades con el propósito de certificar asistencia o de presentar pruebas, evaluaciones u otros compromisos propios del estudiante.
- La mentira y la actuación contraria a la verdad, tales como: engaños, falso testimonio, copias en evaluaciones y trabajos de clases.
- Incumplimiento en forma reiterada a pruebas, trabajos, interrogaciones, u otros procedimientos de evaluación fijados con anticipación.
- En caso de alguna emergencia familiar se deberá utilizar las líneas telefónicas fijas de la institución o en última instancia informar al coordinador o docente de cualquier situación que requiera del uso del celular.
- El estudiante podrá hacer uso del celular a la hora de salida, finalizada la jornada escolar.
- Otros aparatos electrónicos podrán ser utilizados para uso académico únicamente con la autorización y bajo la supervisión de un docente responsable.
- Los alumnos tienen el deber de velar por el cuidado de los equipos electrónicos y teléfonos celulares de su propiedad. El colegio y personal docente NO se hacen responsables por daños y/o pérdidas de los mismos.
- Los estudiantes que no cumplan con la reglamentación anterior, se someterán a que sus equipos electrónicos o teléfonos celulares les sean retenidos hasta el siguiente viernes o hasta el momento en que sus padres lo recojan en la Institución Educativa.
- Se registrará en el observador de clase las conductas irregulares, para el respectivo seguimiento, evitando conductas reiteradas con otros profesores y/u otras clases.
- Si un estudiante reincide en el desacato a estas reglas, se procederá conforme a lo establecidos en el presente manual.
- Cuidado del ambiente y los recursos naturales que se encuentran en el establecimiento.

#### **Ruta de atención a situaciones generales de alteración de la convivencia escolar**

Para garantizar el debido proceso, el comité escolar de convivencia tendrá en cuenta o podrá recomendar las siguientes acciones y correctivos disciplinarios, las cuales podrá aplicar de acuerdo con los criterios de equidad, justicia y transparencia, las cuales deberán estar ajustadas y a la medida con la situación presentada. La aplicación de los correctivos se hará de manera discrecional y ajustada en derecho. Entre las acciones y/o sanciones a aplicar se encuentran: