

RASGOS QUE CARACTERÍZAN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DE  
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN UN AULA MULTIGRADO

Elizabeth Rivera González

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2017

RASGOS QUE CARACTERÍZAN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DE  
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN UN AULA MULTIGRADO

Elizabeth Rivera González

Trabajo presentado como requisito para obtener el título de:

Magister en Educación

Asesora: Magíster Martha Yolanda Mejía Correa

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2017

## **Agradecimientos**

Agradezco a mis estudiantes del grado Preescolar y Primero y a sus padres de familia de la Institución Educativa Miracampos sede Buenavista, quienes me brindaron su apoyo e interés en la realización de este proyecto y en la consecución de los objetivos.

A la magister Martha Yolanda Mejía por su constante apoyo, orientación y construcción de mi desempeño académico.

A mi rectora y compañeras que con sus sugerencias me ayudaron a organizar la investigación.

## Contenido

Introducción .....	11
1. Planteamiento del problema .....	12
2. Objetivos.....	26
2.1. General .....	26
2.2. Específicos .....	26
3. Referente teórico conceptual .....	27
3.1 Educación inclusiva.....	27
3.1.1. Principios y dimensiones de la educación inclusiva.....	28
3.1.2. Enfoques de la educación inclusiva.....	30
3.2. Prácticas educativas.....	32
3.2.1. Estrategias didácticas.....	34
3.3 Prácticas educativas inclusivas.....	42
3.3.1 Currículo flexible.....	44
3.3.2 Didácticas flexibles.....	44
3.3.3. Innovación educativa .....	45
3.4 Prácticas pedagógicas desde la perspectiva del modelo escuela nueva .....	47
4. Metodología.....	51
4.1 Diseño metodológico.....	51
4.2 Unidad de análisis .....	52
4.3 Unidad de trabajo .....	59
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	61
4.5 Procedimiento.....	63

5. Análisis y discusión de los resultados .....	66
5.1 Estrategias didácticas .....	68
5.1.1 Estrategias discursivas.....	68
5.1.2. Actividades.....	76
5.1.3 Estrategias organizacionales.....	83
5.2. Apoyos .....	87
5.3. Clima escolar.....	90
5.3.1 Pacto de aula.....	91
5.3.2 Participación.....	96
5.4 Gestión escolar .....	102
5.4.1 Enfoque.....	103
5.4.2 Política institucional.....	112
6. Conclusiones.....	117
7. Recomendaciones .....	122
Referencias.....	124
Anexos .....	133

## Lista de tablas

Tabla 1. Resumen: Tipos de apoyo.....	38
Tabla 2. Categorías y subcategorías emergentes .....	52
Tabla 3. Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	61
Tabla 4. Procedimiento empleado.....	64
Tabla 5. Transcripción tomada de la observación de clase.....	70
Tabla 6. Respuestas tomadas de la entrevista a los estudiantes.....	72
Tabla 7. Transcripción de clase tomada de la observación.....	77
Tabla 8. Transcripción de clase tomada de la observación.....	78
Tabla 9. Transcripción de clase tomada de la observación.....	80
Tabla 10. Planeación de clase .....	81
Tabla 11. Diario de campo.....	82
Tabla 12. Transcripción de clase tomada de la observación.....	84
Tabla 13. Tomado del análisis documental.....	85
Tabla 14. Entrevista a los estudiantes .....	88
Tabla 15. Transcripción de clase tomado de la observación .....	88
Tabla 16. Transcripción de clase tomada de la observación.....	92
Tabla 17. Análisis documental.....	94
Tabla 18. Entrevista a los estudiantes .....	96
Tabla 19. Transcripción de clase tomada de la observación.....	97
Tabla 20. Entrevista de los estudiantes .....	99
Tabla 21. Transcripción de clase tomada de la observación.....	100

Tabla 22. Entrevista a los estudiantes .....	100
Tabla 23. Análisis documental.....	104
Tabla 24. Transcripción de clase tomada de la observación.....	105
Tabla 25. Transcripción de clase tomada de la observación.....	105
Tabla 26. Análisis documental.....	106
Tabla 27. Secuencia de clase .....	108
Tabla 28. Planeación de clase. Justificación del proyecto .....	108
Tabla 29. Análisis documental.....	109
Tabla 30. Análisis documental.....	112
Tabla 31. Análisis documental.....	113

## Lista de gráficos

Gráfico 1. Mapa categorial .....	67
----------------------------------	----



## Resumen

La investigación tiene como objetivo comprender los rasgos que caracterizan las Prácticas Educativas en un Aula Multigrado desde un Enfoque Inclusivo. Fue necesario el uso de técnicas e instrumentos de recolección de información como observación participante, análisis documental y la entrevista; se utilizó una metodológica de corte comprensivo con un estudio de caso Etnográfico. El procedimiento se dio en 3 momentos: codificación Abierta, Axial y Selectiva. Dando como resultado las categorías, Estrategias Didácticas, Clima Escolar y Gestión Escolar. Finalmente, se confrontó los 3 instrumentos en un proceso de triangulación. Se concluye que la Practica Pedagógica, el Enfoque, la Política Institucional y el Ambiente Escolar, no dan respuesta desde el modelo Escuela Nueva a un enfoque Inclusivo sino desde el enfoque Tradicional.

**Palabras claves:** Educación Inclusiva, Prácticas Pedagógicas, Estrategias Didácticas, Clima Escolar, Gestión Escolar, Escuela Nueva.

### **Abstract**

The research aims to understand the traits that characterize Educational Practices in a Multigrade Classroom from an Inclusive Approach. It was necessary to use information collection techniques and instruments such as participant observation, documentary analysis and interview; A comprehensive cut-off methodology was used with an Ethnographic case study. The procedure was given in 3 moments: Open, Axial and Selective coding. Resulting in the categories, Didactic Strategies, School Climate and School Management. Finally, the three instruments were confronted in a triangulation process. It is concluded that the Pedagogical Practice, Approach, Institutional Policy and School Environment do not respond from the Escuela Nueva model to an Inclusive approach, but from the Traditional approach.

**Key words:** Inclusive Education, Teaching practices, teaching strategies, Scholar Enviroment, Scholar Management, New School.

## **Introducción**

La presente investigación se enfocó en comprender los rasgos que caracterizan las prácticas educativas de aula que aportan a la educación inclusiva en la Institución Educativa Miracampos modelo Escuela Nueva del municipio de Quinchia Risaralda - Colombia, en el marco de la línea de investigación: Educación inclusiva y didácticas flexibles de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Se consideró indagar acerca de las características que deben contener estas prácticas para que puedan aportar a dicho proceso. En el trabajo se realiza una revisión de las políticas internacionales, nacionales, regionales y locales, de igual manera, desde los antecedentes investigativos y el estado del arte teórico referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, a la educación inclusiva y a las prácticas educativas de aula. El enfoque investigativo correspondió a una investigación de corte comprensivo, tipo estudio de caso etnográfico, con muestreo teórico intencionado por variación máxima, cuya unidad de trabajo fue la docente y los 13 estudiantes de los grados preescolar y primero (aula multigrado), a los cuales se les realizó observación de su práctica docente, se llevaron a cabo entrevistas y la revisión documental a fin de alcanzar el objetivo propuesto. La metodología empleada para el análisis de la información fue la codificación teórica, acompañada de un proceso de triangulación metodológica intra-métodos. El contexto en el cual se desarrolló la investigación no registra antecedentes específicos relativos al tema abordado y dado que la población estudiantil, por su diversidad, requiere de enfoques de atención diferencial y flexible para que haya equidad social, es que se justifica la realización de este tipo de investigaciones. A partir del análisis de la información emergieron las siguientes categorías, estrategias didácticas, clima escolar y gestión escolar.

## 1. Planteamiento del problema

La educación, según Goleman (1999), es entendida como un proceso multidireccional en el cual se comparten y transmiten conocimientos, valores, costumbres, formas de actuar y de pensar, es decir, es un proceso de socialización presente en todas las acciones, sentimientos y actitudes de las personas. De esta manera, la educación es un derecho básico que debería cumplir con las garantías mínimas de cada individuo, por ello, la Constitución Política de Colombia lo sustenta en su artículo 67, como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.

Para Sánchez (1999), - las escuelas deben ser para todos; por ello se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a ellas y adquieran al interior de sus procesos, aprendizajes significativos. El concepto de inclusión ha ido tomando más fuerza y empoderamiento de acuerdo a necesidad de - ser partícipes y reconocidos en todos los campo de la actividad humana. En el ámbito educativo desde la escuela tradicional apoyada en el concepto de integración, abrió la posibilidad a que los alumnos en condición de discapacidad se incorporaran al sistema educativo, convirtiéndose en un cambio relevante en el panorama de la educación especial. Sin embargo, a pesar de los beneficios y cambios que ha propiciado esta dinámica, existen condiciones a mejorar con el fin de permitir que cada estudiante reciba una educación acorde a sus necesidades escolares y sociales.

Actualmente, la creciente diversidad de alumnos en el contexto educativo ha sido relevante denotando, no solo la presencia de personas en situación de discapacidad, sino el reconocimiento de otros estudiantes en condición por razones de desplazamiento, etnia, creencias, maltrato y comportamientos. Todo ello es considerado como expresiones de multiculturalidad existente en la escuela.

Según Meléndez (2004), la diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde, tanto, relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad.

Para Arnaiz (2012), el término diversidad pretende:

Acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado. (p8).

Así pues, dicho enfoque de la educación inclusiva surge tras la necesidad de buscar un modelo educativo que realmente responda a las demandas educativas de todas las personas.

Este enfatiza que todos se incluyan o involucren en un proceso educativo común, el cual les permita desarrollar todas sus capacidades modificando el contexto y no la condición que los individuos tienen.

Autores como Ainscow (2012) y López (2004), plantean que la diversidad hace referencia a darle a cada persona lo que necesita desde sus capacidades y necesidades en equidad para todos. Cuando se habla de construir una escuela abierta a la diversidad y al cambio, hace alusión al apoyo de las cualidades de todos los individuos detectando sus necesidades para que se sientan bien recibidos y aceptados en la sociedad. Uno de los objetivos de la educación es llegar a toda la población, garantizando una total cobertura.

Entidades como la UNESCO fueron garantes de ese derecho a través del foro mundial sobre la educación (Dakar, 2000), en el que 164 gobiernos, se comprometieron a hacer realidad la Educación para todos (EPT). Allí definieron 6 objetivos con el fin de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. El propósito fue 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.

Debido a los acuerdos y resoluciones producto de encuentros mundiales organizados por las Naciones Unidas en el último decenio, han sido aceptados generalmente como marco para la medición de los progresos en materia de desarrollo los objetivos de desarrollo del milenio (ODM), los cuales centran la labor de la comunidad mundial en la introducción de mejoras importantes y mensurables en la vida de las personas. Establecen criterios para cuantificar los resultados no sólo de los países en desarrollo sino de los países ricos que contribuyen a financiar programas de desarrollo y de las instituciones multilaterales que ayudan a los países a aplicarlos.

Así mismo, en la declaración de Salamanca, se establece un conjunto de principios, políticas y prácticas para la atención a las necesidades educativas especiales, las cuales apuntan a la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” esto es, instituciones que incluyan a todos sin excepción, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual.

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1991):

La asamblea general proclama como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las Instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el

respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos. (pág. 35)

Bajo la propuesta de la Secretaria General Iberoamericana, metas educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios, tiene como objetivo la calidad y equidad en la educación para hacer frente a la pobreza, y a la desigualdad y de esta forma favorecer la inclusión social. En este sentido, no solo reconoce la diversidad entre los estudiantes, sino que hace de la educación misma una instancia de intercambio cultural, en la que todas las culturas tienen la misma importancia. Se 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.

Rodríguez (2011), evidencia que, a nivel internacional y durante los últimos 5 años, existe la necesidad de revisar las políticas para la formación inicial y permanente del profesorado y los modelos de provisión de recursos, financieros y humanos orientados a los procesos de inclusión. Esta investigación se enmarcó en el campo de la educación, desde un enfoque de derechos, sin embargo adolece de elementos conceptuales y epistemológicos que soporten el currículo, prácticas y cultura inclusiva, como categorías fuertes en el proceso investigativo.

Por lo tanto, la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se requiere desarrollar estrategias

organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes. En consecuencia, se ofrecen diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia. En síntesis, el Ministerio de Educación Nacional (2007), en su artículo publicado en su ejemplar periodístico electrónico “Al tablero”, considera que se deben transformar las diferentes áreas de la gestión escolar para mejorar la inclusión de niños, niñas y jóvenes, lo cual se logra a través de la aplicación de las políticas públicas.

En cuanto a la política en Colombia para la educación inclusiva se rige bajo los siguientes decretos y referentes como lo son: Ley general de educación, ley 115, Decreto 2082 de 1996, Resolución 2565 de 2003, el decreto 366 del 2009 y la ley estatutaria 1618 del 2013 como los más importantes. El reto principal de transformar, las prácticas educativas para la atención a la diversidad está presente como responsabilidad y tarea de todos, sin embargo, aún se debe generar una ruptura a las concepciones y estigmas e imaginarios de las personas, en la medida que se logre avanzar hacia los espacios inclusivos en la escuela y en la sociedad. Por esto, es importante generar cambios en las políticas y normas en las escuelas que obstaculizan la transformación hacia la educación inclusiva, así como la importancia de dar transversalidad al tema de inclusión en los diferentes escenarios, políticas y planes de desarrollo de tal manera que se logre la transformación de espacios culturales, arquitectónicos, deportivos, educativos, laborales, sociales, entre otros.



Estudios sobre educación inclusiva, muestran investigaciones como la de Oliveira (2012), realizada en Brasil, que resaltó 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 (2010), Cárdenas (2011), Valdés y Monereo (2012), Garnique (2012), 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. 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.

Ahora bien, en los 80's y 90's en Colombia, escuela nueva como tendencia pedagógica para la atención a la población campesina, tuvo un impacto sobre el mejoramiento de la calidad

de la educación, permitiendo que este país se caracterizara por lograr la mejor educación rural primaria en América Latina, después de Cuba; siendo el único donde la escuela rural obtuvo mejores resultados que la escuela urbana, exceptuando las mega-ciudades. Este fue el resultado del primer estudio internacional comparativo realizado por el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) de la UNESCO en 1998. En el año 1.974 Escuela Nueva inicia en Colombia, fue concebida y diseñada por Vicky Colbert Fundadora y Directora de la Fundación que lleva este mismo nombre y surge a partir de las experiencias de escuelas Unitarias en el país, este modelo educativo se hace novedoso ya que, nace como una respuesta a los persistentes problemas de la educación, como es la baja calidad, eficiencia y cobertura de las escuelas rurales. En 1989 Escuela Nueva fue seleccionada por el Banco Mundial como una de las 3 reformas más exitosas de los países en desarrollo alrededor del mundo que impactó las políticas públicas. En el 2000, el informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas la seleccionó como uno de los tres mayores logros del país.

De esta manera, para resaltar la importancia y lo novedoso de la Escuela Nueva en la región, la Fundación Casa Luker S.A. y la Secretaría de Educación Municipal de Manizales Caldas, atravesaban una realidad en la que se evidenciaba jóvenes y niños de estratos socioeconómicos bajos como en la mayoría de ciudades del país, en ambientes afectados por la violencia, drogadicción, alcoholismo, prostitución, delincuencia juvenil y sus respectivas redes, acoso escolar, la presencia de armas blancas en el contexto educativo y con un factor crítico que ha sido identificado como una de las causas de esta realidad en los que muchos niños nunca han ido a la escuela, y la deserción escolar generaba niveles preocupantes. Luego de revisar diferentes alternativas para mejorar dicha problemática, decidieron tomar la experiencia de Escuela Nueva, exitosa por décadas en el área rural

colombiana, y adaptarla al contexto como un escenario para la construcción de paz en estratos sociales bajos de la ciudad de Manizales. El proyecto tuvo como objetivo mejorar la calidad, eficiencia y pertinencia de la educación básica en los sectores más vulnerables de la ciudad, a través de tres componentes: gestión de aula, gestión institucional y gestión de contexto.

Además, la Universidad de Manizales en su revista Plumilla Educativa (2007), publicó varios artículos de diferentes Instituciones de la misma ciudad dando a conocer la satisfacción y la validez del modelo Escuela Nueva. El Comité de Cafeteros por su parte ha realizado estudios referentes al tema en los cuales ha mostrado lo positivo y significativo del programa escuela nueva en Colombia, referente al impacto que dicha metodología ha tenido en el mejoramiento de los logros de los estudiantes de primaria en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

En Colombia El diagnóstico educativo según el Departamento Nacional de Planeación- (DNP, 2000, p. 6) sintetiza que en las zonas rurales se generaba un sistema educativo deficiente, reflejado en varios aspectos: precarios accesos al sistema, baja valoración de la educación como mejoramiento, baja calidad de la instrucción impartida y entrada temprana de los niños al mundo del trabajo. Entre los factores responsables de este panorama crítico de la educación primaria en el sector rural aparecen las mismas causas generalizadas de la educación colombiana en escuelas de bajos recursos económicos. Según Colbert (2006), las principales causas de las altas tasas de fracaso escolar en escuelas de bajos recursos son: Metodologías tradicionales, pasivas, de clase magistral, que hacen énfasis en la memorización antes que en la comprensión y no dan relevancia al desarrollo de habilidades de pensamiento superior, difíciles de aplicar en escuelas de escasos recursos donde hay una alta heterogeneidad de edades y extra edad, y niños con diferentes ritmos de aprendizaje debido al ingreso tardío, la repitencia y la extra edad. Consideró

que son pocas las clases que motivan a los estudiantes para aprender, además, los planes y programas de estudios son sobrecargados y tienen poca relación con la vida diaria del alumno., se presenta, poco tiempo asignado en el primer grado a actividades de aprestamiento para el logro de destrezas básicas en lectoescritura y cálculo elemental, se presentaron dificultades en la transición del niño de la familia a la escuela formal, carencia de textos y materiales educativos apropiados y coherentes con metodologías activas y participativas, con las características y necesidades de las escuelas (por ejemplo, escuelas multigrado), los calendarios y sistemas de promoción y evaluación rígidos, escaso tiempo dedicado al aprendizaje efectivo, la capacitación de maestros poco efectiva, es decir, que no mejoraron las prácticas pedagógicas en el aula.

Todos los diagnósticos realizados por el DNP- coincidían en la necesidad de ampliación de cobertura con especial énfasis en las áreas rurales y mejoramiento de la calidad de la enseñanza primaria.

El Ministerio de Educación Nacional en el año 2004, lanzó una convocatoria con el fin de documentar experiencias y buenas prácticas para la inclusión educativa. Una de las experiencias que participó fue: El aula multigradual con enfoque de escuela nueva, practicas exitosas: Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidades. En dicha experiencia se concluyó que el aula multigradual es un programa para favorecer la integración de niños, niñas y jóvenes con discapacidad al aula regular y para facilitar su tránsito fluido por los distintos grados escolares hasta culminar la educación media. Para lograrlo, se basa en un modelo individualizado de tratamiento de las potencialidades de cada estudiante, con apoyo de la filosofía y de los principios de enseñanza y de aprendizaje del programa escuela nueva. La experiencia reconoce la diversidad como el principio central que orienta su quehacer pedagógico.

Para lograrlo recurren a la filosofía y planteamientos del programa escuela nueva, del cual aprovechan los siguientes principios: respeto al ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante; promoción flexible; construcción de conocimiento a partir de la vivencia y experiencia vital del estudiante; enseñanza centrada en la actividad del estudiante, desarrollo autónomo y trabajo por proyectos que, a la manera de ejes transversales, permiten el tratamiento de los temas y contenidos del plan de estudios.

Cortés y Villamarín (2009), en su investigación: *Prácticas Pedagógicas en Escuela Nueva*, centraron sus estudios en la descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan con el modelo educativo escuela nueva. Dentro de sus hallazgos, evidenciaron que los docentes no comunican a los estudiantes una metodología de trabajo para cada clase, prima el trabajo con las guías y aunque estas presentan muchas actividades dinámicas, en algunos casos el trabajo en el aula se vuelve rutinario y monótono. Respecto a las estrategias pedagógicas para el trabajo multigrado, la totalidad de los docentes desarrollan estrategias orientadas al desarrollo de la misma asignatura para todos los grados. La interacción entre grupos y grados es escasa, se da en la clase de educación física y solo un docente lo hace en otras áreas. Dos de los maestros entrevistados demuestran poco acompañamiento a sus estudiantes. En la práctica hay deficiencias en la aplicación del modelo por parte de algunos docentes debido a la falta de capacitación y seguimiento al proceso por parte de las entidades responsables. El concepto de Escuela Nueva para los maestros, lo conciben como una propuesta innovadora y flexible, con posibilidades de adaptarse a otros ambientes o condiciones de vida. La mayoría de los docentes tienen conocimiento teórico del modelo, saben sus características y la forma de aplicarlo. A nivel práctico, no todos los docentes lo aplican de manera pura, se observa que algunos de ellos tienden a trabajar de manera tradicional.

Las prácticas pedagógicas de los maestros evidencian la promoción de valores como tolerancia en las acciones cotidianas, el respeto, las buenas maneras, la responsabilidad y la cooperación permitiendo con ello el crecimiento personal y el desarrollo de los niños. Sin embargo, priman los ambientes de monotonía escolar, la tendencia a estandarizar los estilos de aprendizaje y el poco dinamismo de las clases

La búsqueda de antecedentes demuestran que a nivel local, las prácticas educativas están dadas desde el paradigma de la integración, se sigue incorporando la práctica tradicional al interior de la Escuela Nueva por lo que se hace necesario promover procesos investigativos relacionados con esta línea, teniendo en cuenta que ésta plantea una estrategia diferencial y flexible dadas las exigencias actuales de atender a la diversidad. Se encontró también en los resultados de las investigaciones, que algunas prácticas educativas de la Escuela Nueva no responden a las necesidades particulares de la población diversa, cuya metodología debe replantearse para dar respuesta a procesos de inclusión en el marco de una educación para todos.

El contexto en el cual se realiza este estudio es en el municipio de Quinchía Risaralda, cuenta con una política pública en el plan de Desarrollo Municipal llamado Quinchía Primero 2016-2019, cuya Misión, hace referencia: que Quinchía a través de la gerencia y la prevalencia del interés general, logrará un desarrollo participativo de las comunidades, con justicia, solidaridad y convivencia social, además gestionará recursos para apalancar el desarrollo territorial sostenido y sostenible para lograr un Quinchía posicionado en el desarrollo regional.

De esta manera, la investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Miracampos del municipio de Quinchía Risaralda, perteneciente al sector rural que ofrece educación a la comunidad desde el grado cero hasta el grado once (11). Cuenta con las escuelas de Juantapado, Buenavista, El Higo, Batero, Moreta, con una población en su totalidad de 650 estudiantes. Por

pertenecer al sector rural y teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad del campo, se implementa el modelo pedagógico Escuela Nueva: el cual según Colbert (2008), fomenta un contexto de aprendizaje positivo, en el que los alumnos trabajan activamente y en estrecha colaboración con las comunidades locales.

El programa de estudios se adapta al ritmo de aprendizaje de cada niño, con lo que se mejora los rendimientos académicos. Dentro del modelo pedagógico y las políticas educativas de la Institución Educativa Miracampos contempla a través del PEI el tema de la educación Inclusiva en el horizonte institucional y en los derechos de los estudiantes desde el enfoque de las necesidades educativas. Este documento manifiesta la necesidad de ayudas profesionales en el campo de la salud para atender a la población y a partir de estas ayudas se pueda elaborar adaptaciones curriculares.

La sede educativa en la cual se desarrolló la investigación es la escuela número 5 llamada Buenavista perteneciente a la sede central Institución Educativa Miracampos, es una sede que cuenta con infraestructura en buen estado amplias zonas verdes, baños para cada grado, biblioteca, sala de sistemas, restaurante escolar y un aula de clase grande. En ella están matriculados 54 estudiantes de los cuales 13 conforman los grados de preescolar y primero (aula multigrado), distribuidos de la siguiente manera; 6 mujeres y 7 hombres todos en edades entre 4 años - medio y 6 años. Por tal razón, para atender a las necesidades de cada uno se emplea y se trabaja desde el modelo pedagógico escuela nueva - varios grados al mismo tiempo, ubicándose en mesas trapezoidales.

De acuerdo, a la caracterización, la diversidad y la vulnerabilidad de la población atendida, la sede cuenta, además de los 54 estudiantes ubicados en zona rural en condición de pobreza y familias analfabetas, 10 estudiantes que vienen de familias desplazadas por la

violencia, 1 niña con trastorno de déficit de atención, 5 estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, 3 niños con extra edad, según los reportes escolares demuestran que algunos de estos alumnos han aprobado los años escolares sin alfabetizarse.

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 para todos. 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.

Los antecedentes investigativos nacionales e internacionales evidencian la descripción del contexto institucional el cual 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 compartan este mismo ámbito problemático.

Teniendo en cuenta las especificaciones de la población y su contexto en el cual el modelo educativo de Escuela Nueva pretende dar respuesta a las condiciones de vulnerabilidad, es importante comprender, las prácticas educativas de tal manera que se pueda identificar los rasgos que las caracterizan desde el enfoque de la educación inclusiva.

En este sentido y considerando que el aula cuenta con un modelo pedagógico flexible, se considera importante dar respuesta a las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Las estrategias pedagógicas son las más adecuadas para atender la diversidad en el aula?
- ¿La atención a la diversidad ha hecho por sí mismo cambio de paradigmas del maestro?



¿De qué manera alcanzar una verdadera transformación en las prácticas educativas que respondan a los procesos de inclusión?

A partir de los anteriores interrogantes surge la pregunta de investigación: ¿Qué características de las prácticas educativas realizadas en un aula multigrado de una Institución Educativa del municipio de Quinchia Risaralda aportan a la construcción de la Educación Inclusiva?

## 2. Objetivos

### 2.1. General

Comprender los rasgos que caracterizan las Prácticas Educativas, en el marco de la Educación Inclusiva en un aula multigrado de la institución Educativa Miracampos sede-Buenavista modelo Escuela Nueva del municipio de Quinchía Risaralda.

### 2.2. Específicos

- Categorizar los rasgos que orientan la práctica educativa a la luz de la Educación Inclusiva en un aula multigrado de la sede rural Buenavista modelo Escuela Nueva del Municipio de Quinchía Risaralda.
- Identificar los principios, políticas, normas y/o acuerdos que orientan la Práctica Educativa a la luz de la Educación Inclusiva en el aula multigrado la sede rural Buenavista modelo Escuela Nueva del Municipio de Quinchía Risaralda.
- Interpretar los tipos de rasgos identificados que orientan la Práctica Educativa a la luz de la Educación Inclusiva, en un aula multigrado grado de la sede rural Buenavista modelo Escuela Nueva del Municipio de Quinchía Risaralda.

### **3. Referente teórico conceptual**

Para dar respuesta a la pregunta general de investigación y a los objetivos de la misma es preciso recurrir a un referente conceptual que permita orientar los hallazgos de este estudio. Los términos definidos a ser tenidos en cuenta son: educación inclusiva, prácticas pedagógicas, prácticas inclusivas y modelo escuela nueva.

#### **3.1 Educación inclusiva**

Según Arnaiz (2012), la educación inclusiva representa un intento por atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo. Representa un medio de asegurar que los estudiantes con discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros que asisten a una escuela regular. En otras palabras, que todo el estudiantado sean ciudadanas y ciudadanos con derecho en las escuelas regulares, que sean bienvenidos y aceptados, que formen parte de la vida de sus escuelas, y que sean vistos como un reto por sus profesores, no como un problema. Agrega que el concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. Por tanto, tiene que ver no sólo con los alumnos con necesidades educativas especiales, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino a todos los alumnos. (p.17).

Además, autores como Ainscow , Booth y Dyson (2000) definen la educación inclusiva, como el “proceso de abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos mediante una creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación”. (p.3).

Otro aporte significativo de Ainscow (2012) lo retoma Giné (2013), acerca del concepto de Inclusión y señala lo siguiente:

La inclusión ante todo, una cuestión de valores aunque deban concretarse sus implicaciones en la práctica. Participación del alumnado en el currículo, en la cultura, en la comunidad y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos. Transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado de su localidad. La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no solo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales. (p. 10).

### **3.1.1. Principios y dimensiones de la educación inclusiva.**

Dentro de la educación inclusiva se hace necesario tener en cuenta principios como, la participación, la diversidad y el principio de la educación como derecho para todos.

En cuanto a la participación Marín y Blanco (2009), hacen alusión a las “experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común. La diversidad entendida como una característica inherente al ser humano, que hace que sus diferencias sean consustanciales a su naturaleza”

Para entender las dimensiones es importante saber que estas están determinadas en el Índice de Inclusión, como una estrategia de autoevaluación en relación a tres elementos, cultura, políticas y prácticas planteadas por Ainscow (2012), las cuales son adaptadas de acuerdo al contexto en donde se desea implementar. La primera dimensión es la cultura donde se involucra la comunidad educativa, entendida esta como la participación activa de docentes, estudiantes, padres de familia con el fin de desarrollar valores inclusivos compartidos por todos, que se

transmitan a todos los miembros de la escuela para logara una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado. Hargreaves (como se citó en Ainscow y Miles, 2008) considera que las culturas tienen una función de definición de la realidad que permite a los miembros de una institución entenderse a sí mismos, sus acciones y su entorno; por otro lado Arnaiz y De Harco (2003), proponen que la cultura esta ligada a la ciudadanía donde se trabaja el sentido de pertenencia y asi, lograr proyectos justos y abiertos a las diferencias, estos dos autores recalcan que una educacion inclusiva se logra cuando todos los miembros estan involucrados y se reconocen en su diferencia. La segunda dimension propuesta en el indice de inclusion, son las politicas, que hacen referencia a garantizar que la inclusion sea el centro de la escuela, con el fin de plantear objetivos que mejoren la participacion de todo los niños y niñas. Las dimensiones anteriores se concreta en las prácticas donde se refleja tanto la cultura como las politicas, reconociendo que es la escuela en todo su conjunto la oportunidad para lograr una comunidad justa, basada en valores inclusivos.

Además Blanco (2006) señala unos principios que dan identidad a la Inclusión estos son:

- Clases que acogen la diversidad: Tiene en cuenta la diversidad y hace de las diferencias su mayor reto en el proceso de enseñanza aprendizaje.
  - Un curriculum más amplio: El docente tiene en cuenta es sus prácticas el método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica.
  - Participación paterna: Es donde el docente tiene en cuenta la información del niños suministrada por sus padres o de lo contrario del adulto responsable del niño o la niña y de esta manera conocer un poco más el contexto donde se desenvuelve su estudiante.
- (p.8).

### **3.1.2. Enfoques de la educación inclusiva.**

Para atender el proceso de educación inclusiva autores como Freire (2003), citado por Ainscow, Booth y Dyson (2006), plantean abordarla desde diferentes enfoques los cuales tienen como finalidad ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza.

Estos enfoques son:

- La inclusión como respuesta a las necesidades educativas especiales NEE, en donde autores como Freire (2003) plantean que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se ha relevado, a la postre, como una de las barreras más importantes en el desarrollo de una escuela inclusiva.
- La inclusión como respuesta, los problemas emocionales y comportamentales en donde autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006) plantean que muchos de los maestros sienten que al avanzar hacia una escuela inclusiva les supone acoger a alumnos con graves problemas emocionales y de conducta los cuales se sumarían a los que requieren apoyos complementarios por lo que se deben hacer grandes aportes en este sentido para el desarrollo de aulas inclusivas.
- La inclusión como respuesta a las poblaciones vulnerables. De la misma manera estos autores plantean que la escuela inclusiva debe atender al alumnado más vulnerable de exclusión escolar relacionados con causas sociales (pobreza, migración y desarraigo) y crear estrategias para la inclusión de estos.
- La inclusión como promoción de una escuela para todos, en donde estos autores plantean que la educación inclusiva debe desarrollarse dentro de una escuela común y no selectiva conocida también como “escuela comprensiva”, la cual supone

defender una oferta educativa común capaz de acoger y responder a las diversas necesidades del alumnado.

- La inclusión como principio para atender la educación y la sociedad Ainscow (2006) plantea que la inclusión tiene que ver con todos los niños y jóvenes centrados en la presencia y participación que incluye también profesorado padres y sociedad para combatir cualquier tipo de exclusión .

Para López (2008), la educación inclusiva no es simplemente emplazar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros y compañeras no discapacitados; no es mantener a éstos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica.

Dicho autor, afirma que la escuela inclusiva ha de saber cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas y cuáles deberían ser las ayudas para reconducir la inclusión. Entender por ayudas aquellos elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas. Las barreras, por el contrario, son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad, o como afirma Ainscow (2012) el concepto de barreras, hace referencia a la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas. De hecho, se ha reconocido que aquellos estudiantes que

experimentan estas barreras pueden ser considerados “voces escondidas”. El desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas, han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán.

### **3.2. Prácticas educativas**

Las prácticas educativas se desarrollan por medio de propuestas pedagógicas que el docente plantea de acuerdo con los intereses y necesidades del grupo teniendo en cuenta el contexto en el cual se van a desarrollar, para ello, debe tener en cuenta las necesidades, habilidades, ritmos de aprendizajes de sus estudiantes, condiciones sociales y culturales, es decir, reconoce en su salón de clases la diversidad que encuentra y a partir de allí planea sus actividades, buscando los recursos, estrategias para promover procesos de enseñanza y aprendizaje, por tal motivo en los párrafos siguientes se hablará de los recursos y estrategias que utiliza el docente para mediar ese proceso de aprendizaje y hacer que todos estén incluidos no solo desde el acceso sino desde la posibilidad que todos los niños y niñas sientan que hacen parte una comunidad de aprendizaje. Las prácticas educativas se estructuran desde tres puntos de vistas. Según Zabala (2000), El primero considera una perspectiva Macro es decir, que en este caso se ubicaría desde los lineamientos y políticas educativas. Un segundo aspecto considerado es lo Meso, que comprende el nivel de decisión sobre los ejes estructurantes de la escuela, comprendidos en el Proyecto Educativo Institucional que se concreta en el diseño curricular de base y en propuestas de intervención didáctica, según el contexto de cada institución. Y por último el nivel Micro el cual hace referencia a las planeaciones donde se formulan los objetivos y se establecen los medios y secuencias de acciones indispensables, así como los instrumentos y



recursos para la ejecución y evaluación. Esto lleva a lo que según Zabala llama componentes los cuales, permiten comprender la pertinencia educativa en los contextos de la educación inicial, primaria y complementaria; el primer componente sería la finalidad: y es la función social del proceso de enseñanza aprendizaje luego se pasa al segundo que es el saber, saber hacer y el ser, esto se tiene en cuenta en cualquier saber específico dando significado y sentido a la enseñanza y aprendizaje, el tercero las relaciones pedagógicas donde es de gran importancia lo afectivo, convirtiéndose en el vehículo para una buena comunicación entre docente y estudiante, el cuarto componente es la organización social de la clase, donde el maestro forma grupos de trabajo bajo el criterio de homogeneidad y heterogeneidad, el quinto es la organización de los contenidos, allí el docente asume en su proceso de enseñanza y aprendizaje otras modalidades como proyectos de trabajo o de investigación, el sexto tiene que ver con los recursos que permiten la organización y desarrollos de las unidades didácticas permitiendo la autonomía y por último, Zabala expone que la evaluación que está inmersa en los seis componentes anteriores se da durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, logrando una práctica reflexiva y fundamentada. Por lo tanto, la práctica depende de la teoría: “la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas” (Carr, 2002, p. 89).

El enfoque de las prácticas educativas se asume desde la teoría crítica y las clasifica a partir cuatro enfoques (Carr y Kemmis, 1998):

- Enfoque del sentido común: En el que la práctica educativa es pensar y actuar de acuerdo con conceptos, conocimientos y destrezas de una determinada tradición.
- Enfoque de la ciencia aplicada: Tiene que ver con lo instrumental porque tiene unos “Medios” para conseguir unos fines específicos.

- Enfoque práctico en el que tanto los medios como los fines se rigen por valores y criterios inmanentes al mismo proceso educativo convirtiéndose en un proceso reflexivo.
- Por último está el enfoque crítico: Emplea el método de la reflexión crítica para buscar la racionalidad de las prácticas.

### **3.2.1. Estrategias didácticas.**

Las estrategias didácticas entendidas en la investigación como estrategias de enseñanzas las cuales son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991). Además, son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. Es necesario tener presente cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, 1). Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera). 2). Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar. 3). La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla. 4). Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso)/ así como del progreso y aprendizaje de los alumnos. 5). Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Dichos factores también son elementos centrales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica.

### ***3.2.1.1 Estrategias discursivas.***

Al interior de las estrategias didácticas se pueden identificar algunos elementos como las estrategias discursivas consideradas un plan que un hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que se encuentra. Su conformación depende de la combinación de recursos es dar cuenta de una planificación discursiva particular. (Menéndez, 2000, p.35).

Enseñar definitivamente no es decir a los alumnos algo que se sabe o simplemente transmitirles información por vía discursiva. Enseñar implica, cuando se usa específicamente el discurso, ser eficaz en el plano explicativo y retorico como decía Cros (2001), e implica crear conocimientos y significados compartidos con los alumnos (desde la propuesta curricular) en forma progresiva conforme avanza la secuencia didáctica o el curso mismo Edwards y Mercer (1988) tomado de Berzunza, Sánchez y Meraz (2013).

### ***3.2.1.2 Actividades.***

Por lo tanto, para movilizar la comunicación y las relaciones que se establecen en la clase, surgen las actividades que según Zabala (2000), se puede considerar actividades a una lectura, una investigación bibliográfica, una toma de notas, una observación, una aplicación, una ejercitación, el estudio, etc. Son unas relaciones interactivas entre profesores y alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución

en el tiempo y el espacio, un criterio evaluador, etc. Además, son el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; las relaciones que allí se establecen definen los diferentes papeles del profesorado y al 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.

### ***3.2.1.3 Estrategia organizacional.***

Así mismo Zabala (2000), entiende las estrategias organizacionales, como la aparición de diferentes modelos organizativos es la respuesta a las nuevas inquietudes en la enseñanza, a las diferentes concepciones educativas y a los conocimientos psicopedagógicos.

Boix (2009) citado en Santos Casaña, (2011) expresa:

En el aula rural el proceso de aprendizaje de los niños parte de una estructura de aprendizaje colaborativo. El grupo clase está formado por alumnos de edades, intereses, capacidades y aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural, expectativas muy diferentes; es un grupo heterogéneo basado en la interdependencia positiva entre cada uno de sus miembros; existen unas normas de organización y funcionamiento intrínsecas aceptadas por todos ellos y al mismo tiempo, unos valores compartidos que permiten desarrollar círculos concéntricos de aprendizaje (o de formación, si se prefiere); además, se sustenta en la actividad directa de cada uno de los alumnos, aprendizaje activo, a través de la cual se crean plataformas personales de aprendizaje permitiendo la formación de relaciones y redes sólidas como punto de partida para la construcción del propio conocimiento, sin ambigüedades y dotándoles de una mayor interactividad, favoreciendo la interacción estimuladora. (p. 1)

Por consiguiente, una estrategia de organización importante en el aula multigrado es el trabajo en equipo el cual cobra importancia al fomentar la socialización, la cooperación con el fin de atender los diferentes ritmos de aprendizaje, promoviendo el aprendizaje entre iguales. (Zabala, 2000).

#### ***3.2.1.4 Apoyos.***

En la misma organización de la clase y en la enseñanza de ésta se presenta los apoyos que según Arroyave (2007) “...el apoyo es considerado como todas las actividades conjuntas que aumentan la capacidad de una Institución Educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado”. (p. 25). Por ello se propone, el Modelo de Apoyo Colaborativo Individual (Gortázar, 1994; Lunt, Evans, Norwich y Wedell, 1994; Parrilla, 1996), el cual se basa en la ayuda mutua que se prestan profesores de un mismo nivel o etapa educativa para atender las necesidades individuales de los alumnos. Uno de los supuestos básicos de este modelo, es la relación colaborativa que se establece entre los profesores que desarrollan el apoyo, diferenciándose así de las relaciones jerárquicas y expertas del modelo terapéutico. Aunque su foco de atención siga siendo la intervención directa sobre el alumno, se desarrollan nuevos planteamientos sobre el apoyo y los roles que desempeñan los profesionales que intervienen. Así, ya no se identifica el desarrollo del apoyo con la figura de un experto, como pudiere ser el maestro de apoyo o un especialista externo a la institución, sino que se asume el apoyo como tarea de cualquier docente que intervenga en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos a su cargo. Desde este planteamiento del apoyo, Gortázar (1994) citado en Arroyave (2010), identifica distintos sistemas organizativos de apoyo colaborativo (apoyo realizado por el profesor tutor y profesor de

apoyo), que diferencia según el tiempo (cuándo) y espacio (dónde) en que se desarrolla la intervención que se hace sobre el alumno.

Lo anterior, se resume de la siguiente manera como lo muestra la tabla, puesto que, el apoyo es considerado como tarea de cualquier docente que intervenga en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes a su cargo:

**Tabla 1. Resumen: Tipos de apoyo**

Apoyo fuera del aula y previo a la explicación del tema en el grupo/clase.	Apoyo simultáneo dentro del aula ordinaria.
Apoyo posterior a la explicación del tema en el grupo/clase.	Apoyo fuera del aula previo y posterior a la explicación del tema en el grupo/clase.

**Fuente:** creación propia

### 3.2.2 Clima escolar.

Por lo tanto, en el proceso de enseñanza- aprendizaje cobra importancia el papel del docente como gestor en el clima escolar, según Sánchez (2009), el clima supone una interacción socio-afectiva producida durante la intervención del aula, y engloba varios elementos los cuales interaccionan entre sí. Una definición completa que abarca todos los factores que afectan al clima del aula, es la que ha hecho Martínez (1996), citado en Barreda Soledad (2012):

Definimos pues el clima atmosfera o ambiente del aula, como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características

físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, normas que lo regulan. Además, de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo. (p.118)

### ***3.2.2.1 Pacto de aula.***

Por ello, se puede concluir que el clima de aula se crea a partir de varios factores, principalmente las relaciones sociales alumno - alumno, y alumno - profesor siendo este último el encargado de gestionarlo mediante las normas y la metodología adecuada a cada momento. Además, forman parte del clima las características físicas y ambientales del aula, las cuales favorecerán dicha gestión. Y en estas relaciones se hace importante la construcción del Pacto de Aula. De acuerdo con Chaux, Lleras y Velásquez (2004), Citado en Ministerio de Educación Nacional. (2011), El pacto de aula es mucho más que un acuerdo entre estudiantes y docentes, pues implica no solamente el intercambio de conocimientos, la negociación de saberes de todo orden y la transacción de las comprensiones, concepciones e ideales individuales o colectivos sobre la vida que les configuran como sujetos sociales, culturales y de derechos, sino también el reconocimiento del contexto social donde se halla inscrita el aula. Los autores argumentan que no se trata solamente de pactar los aspectos prácticos entre docentes y estudiantes para regular los comportamientos, lo fundamental es reflexionar sobre el sentido y las implicaciones de hacer parte de una sociedad democrática y participativa. En consecuencia, la necesidad de trabajar sobre el diálogo, la construcción autónoma de normas y la promoción de valores solidarios, se constituye en el propósito central del pacto.

Acorde con Sacristán (1998) citado en Ministerio de Educación Nacional (2011), “puede decirse que la escuela se constituye en un mediador clave para el enraizamiento de una cultura democrática, ya que las nuevas generaciones invierten una buena parte de su vida en el proceso de escolarización. Por ello los pactos de aula: son una estrategia pedagógica para la convivencia pacífica y el desarrollo de competencias ciudadanas, para que se instale una cultura democrática, como posibilidad de convivencia, es necesaria la construcción de nuevas formas de aprendizaje, que trasciendan los modelos de la educación tradicional y retome principios como la libertad, la igualdad, la justicia y la solidaridad; brindando para ello caminos que promuevan la participación y la promoción de valores ciudadanos”.

Según Francoli (2002) La escuela está inmersa en un marco general de convivencia democrática, donde conviven distintos actores -alumnos, maestros, personal no docente, familias...-, ciudadanos, todos, con los mismos derechos y los mismos deberes pero con estatutos e intereses diversos; un marco donde se establecen unas relaciones determinadas que vienen condicionadas por lo que la institución escolar regula y pide a cada individuo en función del papel asignado a cada cual. Agrega que se hace indispensable, por lo tanto, que la escuela que quiera generar en su seno un espacio de vida democrática, que se plantee formar a sus alumnos en la participación conjunta con los maestros en el trabajo y en la convivencia escolar, piense y disponga, en su organización, fórmulas que faciliten el vínculo entre el cumplimiento de la función propia de cada estamento -que a veces puede parecer antagónica-, entre maestros y alumnos, y, al mismo tiempo, el cumplimiento de los principios democráticos como ciudadanos.



### **3.2.2.2. Participación.**

Para Ainscow (2000), La educación inclusiva como participación, presenta una preocupación para llegar a garantizar la participación de los alumnos en los procesos educativos, aquí no solo se refiere a si los niños son educados sino a como son educados. Implica que las escuelas regulares consideren a todos los alumnos de su localidad como miembros integrantes de la escuela y de todas las actividades que en ella se realizan. Cada niño y niña tiene los mismos derechos de acceso, cada uno pertenece y tiene derecho a un apoyo para cubrir sus necesidades individuales. Aquí tampoco se hace referencia a lo que deben aprender los alumnos, ni como, ni los resultados. Pero se habla de un cambio en la escuela desde la cultura (incluye actitudes, valores y accesibilidad), las políticas y las prácticas educativas.

### **3.2.3. Gestión escolar.**

Pasando a lo que tiene que ver con las prácticas educativas desde los procesos de gestión escolar de acuerdo a las directrices y orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, este se orienta en forma sistemática al fortalecimiento de las instituciones y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, en respuesta a las directrices y orientaciones regionales y mundiales.

La gestión escolar está constituida por cuatro áreas: área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera. La gestión escolar en sus componentes tienen en cuenta elementos relacionados con los procesos de inclusión escolar, de tal manera que se garantice al interior de ella el ingreso, el aprendizaje, la participación y promoción de los estudiantes en condición

vulnerable. El Proyecto Educativo Institucional como eje articulador de las gestiones, debe garantizar una educación pertinente, todas estas personas tienen potencialidades para desenvolverse dentro del espacio educativo y social y pueden acceder a los diferentes grados escolares. La escuela les debe garantizar los apoyos adicionales que demandan, con el fin de que desarrollen las competencias básicas y ciudadanas, aun cuando necesiten más tiempo y otras estrategias para lograrlas.

### **3.3 Prácticas educativas inclusivas**

Las prácticas educativas inclusivas han sido estudiadas por teóricos como Ainscow y Booth (2000) quienes con el índice de inclusión mostraron el camino para abordar todo lo relacionado con la práctica de la educación inclusiva en la escuela; Arnaiz (2008) y Meléndez (2012) se han dedicado a estudiar todo lo relacionado con estrategias que permitan trabajar en el aula con todas las diversidades que allí conjugan.

En cuanto a las buenas prácticas de aula autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión, el modelo educativo, que ha de permitir gestionar con equidad y atendiendo realmente a la diversidad del alumnado en grupos heterogéneos, donde los alumnos con discapacidad tengan realmente igualdad de oportunidades, ha de ser inclusivo. Implantar y practicar un modelo inclusivo en la escuela requiere un replanteamiento global del sistema educativo, puesto que el actual se sustenta y se justifica por unos principios antagónicos, propios de un modelo selectivo.

Este proceso de cambio y de mejora del sistema educativo, que no piensa sólo en los alumnos con discapacidad, sino que tiene a todos los alumnos, sin excepción, como referencia de

formación y desarrollo, plantea unas buenas prácticas de actuación a partir de tres elementos claves (Muntaner, 2009):

- Referente teórico y actitud del profesorado: El desarrollo de un proceso inclusivo en las escuelas ordinarias, que atienda a la diversidad del alumnado y que trabaje en grupos heterogéneos, donde todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan discapacidad intelectual, puedan aprender juntos con igualdad de oportunidades.
- Modelo organizativo de la escuela: La aplicación en las escuelas ordinarias de estos referentes teóricos y actitudinales representa introducir cambios en la organización del centro educativo, puesto que aplicar un currículum común, flexible y abierto que trabaje adecuadamente a grupos heterogéneos de alumnos desde la igualdad de oportunidades sólo puede hacerse con la incorporación de nuevos recursos y con una organización y utilización distinta de la tradicional, que permite e implica nuevos modelos de actuación.
- Planteamiento didáctico en el aula: La concreción de unas buenas prácticas de la educación inclusiva se encuentran en las actividades desarrolladas en el aula, si bien es lógico que estén condicionadas por las decisiones más generales ya tomadas anteriormente: nuestros referentes teóricos, que conocemos, revisamos y actualizamos periódicamente y el modelo de organización general del centro, que delimita los márgenes, las formas de utilización y los apoyos de que disponemos.

Por lo tanto, las prácticas educativas inclusivas desde estos autores se van a abordar teniendo en cuenta tres grandes elementos: currículos flexibles, didácticas flexibles e innovaciones educativas.

### **3.3.1 Currículo flexible.**

Currículo flexible: tiene como característica principal la capacidad institucional de adaptar su quehacer a las necesidades de los estudiantes que requieren atención por su condición y adaptabilidad al contexto. Teniendo en cuenta una estructura curricular (planes de estudio, prácticas y recursos) que tienda hacia la enseñanza y aprendizaje como forma de consolidar una práctica reflexiva del saber. Consecuentemente, el curriculum constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela. Un curriculum que traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades en su formación. De esta manera, se potencian sistemas abiertos de educación, que conciben el aprendizaje como un proceso realizado por el propio alumno a través de sus intercambios con el medio y a partir de sus particulares formas de pensamiento. Ello promueve una escuela abierta a la diversidad, que permite la adecuación y la adaptación del curriculum a las necesidades educativas que presenta cada alumno. (Arnaiz, 1997).

### **3.3.2 Didácticas flexibles.**

Según el Ministerio de Educación Nacional (2004), las didácticas flexibles se enmarcan desde el aprendizaje social reflejado en el trabajo colaborativo, La tutoría entre pares, estudio de caso y estudio de aula los cuales proporcionan algunas estrategias de vinculación y autorregulación que aportan a obtener unas verdaderas prácticas en aula inclusiva; la enseñanza es tomada desde la ayuda educativa, sistemática y ajustada al contexto para que genere autonomía; los contenidos relacionados con los saberes escolares y sus tareas.

En este mismo sentido, la cooperación como estrategia, es una conducta de aula que consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Por lo tanto, los componentes esenciales que fundamentan un aprendizaje cooperativo efectivo son los siguientes según Johnson y Holubec (1999):

- Interdependencia positiva: cada miembro es responsable del éxito del grupo y debe ser consciente de que su éxito individual depende del éxito de los demás. - Interacción cara a cara: la dinámica de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros, comparten recursos, se ayudan, se refuerzan y gratifican mutuamente.
- Responsabilidad individual: cada alumno es corresponsable del éxito o logros del grupo asumiendo como propias las conclusiones o procedimientos consensuados.
- Habilidades inherentes a pequeños grupos: el alumno debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades básicas de trabajo en grupo.
- Evaluación de los resultados y del proceso: el grupo debe desarrollar actividades de reflexión y evaluación del trabajo en grupo. (p 87)

### **3.3.3. Innovación educativa.**

La Innovación Educativa, juega un papel primordial a la hora de aportar a las prácticas educativas inclusivas, tales como el diseño de universal de aprendizaje, las comunidades de aprendizaje, las escuelas eficaces, la escuela activa, escuelas aceleradas y la escuela nueva. Las escuelas eficaces según Davis y Thomas (1992); Reynolds y Ramasut (1997), deben acompañar cualquier trabajo de mejora escolar en una Institución Educativa. También, son las escuelas que tienen el objetivo de conseguir en todos los alumnos un desarrollo integral y duradero que supere

las expectativas que se espera de ellos dejando de lado el contexto social, cultural y económico en el que se encuentren. En cuanto a comunidades de aprendizaje; una comunidad de aprendizaje es definida como, según Aubert (2004):

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. Es un proyecto de transformación social y cultural. (Pág. 27).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es un acercamiento que se enfrenta con la barrera primordial para hacer aprendices expertos de todos los alumnos: pretende ajustarse a todos los estudiantes y que, por ello, no hace sino aumentar las barreras para aprender. Los aprendices con discapacidad o en otras situaciones de desventaja son más vulnerables a dichas barreras, pero muchos alumnos sin discapacidad también encuentran que el currículo está escasamente diseñado para alcanzar sus necesidades de aprendizaje.

Otra innovación educativa, la escuela activa se entiende como un enfoque pedagógico integral que promueve la instrucción personalizada y la creación de vínculos fuertes entre la escuela y la comunidad para asegurar que los niños y niñas aprendan competencias que les sirvan para la vida. Esta propuesta integral ha sido promovida desde 1992, bajo el liderazgo del Profesor Oscar Mogollón Jaimes como una respuesta a los retos de la escuela primaria unidocente en el sector rural. La propuesta de escuela activa nace como resultado de un proceso participativo que ha permitido analizar la complejidad de los problemas que afectan la calidad de la escuela de acción multigrado, rescatando el sentido de la escuela rural, reconociendo la participación comunitaria y los patrones culturales. En últimas, parte del devolver al docente su

lugar indispensable en la transformación de la educación. La escuela activa rompe con el paradigma tradicional que parte de la ejercitación continua, rutinaria y repetitiva del estudiante como la única posibilidad de adquisición de conocimientos y del aprendizaje, esta explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional ya que identifica el aprendizaje significativo como acción. En este enfoque impera la acción como condición y garantía del aprendizaje.

Escuelas aceleradas, según Levin (2000), "Escuelas Aceleradas" trata de partir de las posibilidades del alumno, de sus capacidades, de sus potencialidades, no enfoca su educación desde el "remedio" o la atención de sus deficiencias. Pero no solamente se queda ahí, sino que es todo un cambio de actitud ante la educación. La diversidad es algo natural y la escuela sigue pensando en sus alumnos-clase-media con unas potencialidades determinadas, afrontando el resto de los alumnos que provienen de ambientes desfavorecidos como un colectivo que "poco se puede hacer por ellos". Estas escuelas tratan de cambiar esta cultura y pensar que todos pueden mejorar, con todos se puede trabajar y llegar a altas expectativas. Se puede decir que "es una actitud global ante la educación". (p. 23).

### **3.4 Prácticas pedagógicas desde la perspectiva del modelo escuela nueva**

Las prácticas pedagógicas según Colbert (2006) se constituyen en el horizonte de formación del sentido crítico, con libertad y autonomía, que integra de manera sistémica estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración. Colbert caracteriza las prácticas pedagógicas en el modelo Escuela Nueva, como un medio de transformación de la enseñanza convencional a través de propuestas pedagógicas que privilegian el aprendizaje activo, participativo y cooperativo. En el desarrollo de las prácticas pedagógicas

se fortalecen las relaciones escuela-comunidad, adaptando el ambiente a las condiciones de la niñez en sus diversas etapas de formación. En estas prácticas también hay procesos continuos de evaluación y seguimiento al desarrollo del aprendizaje.

La propuesta pedagógica de la escuela activa promueve acciones y estrategias que permitan que cada estudiante desarrolle sus habilidades sociales que le permitan vivir en sociedad. Cuando se crean situaciones en las cuales los niños tienen poder de decisión en temas escolares y comunitarios, se fomenta la capacidad de escuchar, dialogar y debatir diferentes puntos de vista de una manera respetuosa y objetiva. La justicia y la solidaridad surgen como valores indispensables para este proceso. Los estudiantes aplican estos conceptos tan abstractos de una manera práctica y educativa. Los estudiantes se educan en la libertad, la tolerancia y la autonomía que se entiende como la libertad de actuar libremente asumiendo con responsabilidad las consecuencias.

Para el Ministerio de Educación Nacional, el modelo de escuela fue ensayado en las zonas rurales con unas características particulares: los niños de primero a quinto de primaria, ubicados en grupos de 4 o 6 se reunían en una gran aula y en una mesa redonda. Cada uno tenía la guía que le correspondía de acuerdo con su nivel de grado y el docente adquiría un nuevo rol: era el facilitador del aprendizaje de los niños. Las guías fueron diseñadas como respuesta a los altos índices de deserción que se presentaban en el campo, debido a las actividades como la pesca, la cosecha, entre otras, que los niños realizan desde pequeños como parte de la cultura regional. Esto, los obliga a ausentarse por largos periodos de tiempo de la escuela. Las guías les permiten a los niños avanzar a su ritmo. De esta forma, si tienen que cumplir con las labores del campo, una vez retornen a la escuela, encontrarán su guía en el momento en el que la dejaron y podrán continuar con su proceso de aprendizaje.



Asimismo, las guías abordan las distintas áreas del conocimiento desde la perspectiva del "aprender haciendo", con actividades acordes a la realidad de los niños. Cortar, pegar, investigar, preguntar, entrevistar, son acciones que las guías plantean para los pequeños. La Escuela Nueva plantea la posibilidad de la promoción flexible. Los niños y niñas en el campo manejan tiempos diferentes a los del área urbana. En épocas de cosecha es común que deban ausentarse por temporadas. También algunas condiciones familiares no les permiten avanzar tan rápido. Por ello, la escuela debe ser ante todo flexible y contar con un procedimiento administrativo para que el niño que vaya acabando su guía, en la época del año que sea, pueda promoverse a otro nivel o grado sin tener que esperar a los demás. El modelo respeta los ritmos de aprendizaje de los niños.

El modelo incorpora elementos de la Escuela Activa, en donde según Mogollón (2011):  
... los niños y niñas de diferentes grados tienen más oportunidades para dialogar, compartir experiencias y realizar actividades de conjunto. Entendidas como, una herramienta pedagógica la cual día a día los estudiantes utilizan como espacio motivador de ambientaciones de su jornada de trabajo y a su vez hacen amena la jornada. (p. 70).

Los acuerdos de grupo propician la interacción, el trato respetuoso y ayudan a construir y aplicar un nuevo concepto de disciplina que abre espacios para que aumente el amor propio, para que se sientan respetados y valorados por lo que realmente logran con su esfuerzo y dedicación.

Originariamente el modelo Escuela Nueva, fue diseñado para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, especialmente las escuelas con aulas multigrado; labor que sigue vigente y con fuerza en el país y en otros países con necesidades similares, Además el modelo ha sido adaptado para atender a niños, niñas, jóvenes, maestros, directivos y padres de familia de diferentes contextos, con condiciones de vulnerabilidad y de emergencia. El programa fue diseñado para escuelas con enseñanza

multigrado donde uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden al ciclo de primaria en Colombia. Las altas tasas de repitencia motivadas por la deserción temporal de los niños campesinos que colaboran con sus padres en las épocas de cosecha fue uno de los problemas al que el programa quiso encontrarle solución.

Para el Ministerio de Educación Nacional, los modelos educativos flexibles son propuestas educativas que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, las cuales se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico, metodológico y didáctico, coherente entre sí, y que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que está dirigido; cuentan con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales didácticos que responden a las posturas teóricas que los orientan. Actualmente se considera Escuela Nueva como un modelo educativo porque presenta de manera explícita una propuesta pedagógica (activa), una propuesta metodológica (cuenta con un componente curricular, uno organizativo administrativo, uno de interacción comunitaria) y una propuesta didáctica (cartillas con unidades y guías, las cuales desarrollan una secuencia didáctica). Estos componentes son coherentes entre sí y hacen de Escuela Nueva un modelo pertinente para atender necesidades del país; le permiten desarrollar algunas de las políticas, planes y proyectos sociales, ofrecer educación básica completa con calidad y equidad y cumplir las metas de atención a los niños y niñas de la zona rural dispersa. Ministerio de Educación Nacional (2010).

## 4. Metodología

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

### 4.1 Diseño metodológico

La investigación se enmarca en un enfoque comprensivo tomando como referente a Mardónés (1991), quien habla de la tradición aristotélica, ya que se parte de la observación de un fenómeno social sobre el cual se reflexiona para comprender sus características, en el caso de esta investigación, se trata de leer, develar e interpretar los rasgos que caracterizan las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva en un aula multigrado de la institución Educativa Miracampos sede- Buenavista modelo escuela nueva del municipio de Quinchía Risaralda. Utilizando como estrategia metodológica estudio de caso intrínseco o único planteado por Stake (como se citó en Gutiérrez, Pozo & 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.

## 4.2 Unidad de análisis

En este estudio la unidad de análisis hace referencia a los rasgos que caracterizan las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva en un aula multigrado de la Institución Educativa Miracampos sede- Buenavista modelo Escuela Nueva del municipio de Quinchía Risaralda.

Estas características fueron observables mediante las categorías emergentes que se describen a continuación:

**Tabla 2. Categorías y subcategorías emergentes**

<p><b>Categoría 1: estrategias didácticas</b></p>	<p><b>Subcategoría 1: 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</p>
---	---	--

		muestran las peculiares reglas y obligaciones que rigen en el escenario institucional en que trabajan los maestros, el escenario del aula” (p. 24).
<p><b>Estrategias didácticas</b></p> <p>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</p>	<p><b>Subcategoría 2: actividades</b></p>	<p>Según Zabala (2000): se puede considerar actividades a una lectura, una investigación bibliográfica, una toma de notas, una observación, una aplicación, una ejercitación, el estudio, etc. Son unas relaciones interactivas entre profesores y alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución en el tiempo y el espacio, un criterio evaluador, etc.</p>

<p>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 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</p>	<p><b>Subcategoría 3: estrategias organizacionales</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</p>
---	--	--

<p>el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>		<p>aprendizaje, promoviendo el aprendizaje entre iguales (Zabala, 2000).</p>
	<p><b>Subcategoría 4: apoyos</b></p>	<p>Arroyave (2007, p. 25)  “...el apoyo es considerado como todas las actividades conjuntas que aumentan la capacidad de una Institución Educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado”</p>
<p><b>Categoría 2: clima escolar</b>  Es la que ha hecho Martínez (1996, p.118):  Definimos pues el clima atmosfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no</p>	<p><b>Subcategoría 1: Pacto de aula</b></p>	<p>El pacto de aula es mucho más que un acuerdo entre estudiantes y docentes, pues implica no solamente el intercambio de conocimientos, la negociación de saberes de</p>

<p>directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socioafectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, normas que lo regulan. Además, de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo.</p>		<p>todo orden y la transacción de las comprensiones, concepciones e ideales individuales o colectivos sobre la vida que les configuran como sujetos sociales, culturales y de derechos, sino también el reconocimiento del contexto social donde se halla inscrita el aula. No se trata solamente de pactar los aspectos prácticos entre docentes y estudiantes para regular los comportamientos, pues lo fundamental es reflexionar sobre el sentido y las implicaciones de hacer parte de una sociedad democrática y participativa. En consecuencia, la necesidad de trabajar sobre el diálogo, la construcción autónoma de</p>
---	--	---



		<p>normas y la promoción de valores solidarios, se constituye en el propósito central del pacto. (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).</p>
	<p><b>Subcategoría 2:</b> <b>participación</b></p>	<p>Es la intervención de los ciudadanos en la toma de decisiones respecto al manejo de los recursos y las acciones que tienen un impacto en el desarrollo de sus comunidades. En este sentido, la Participación Social se concibe como un legítimo derecho de los ciudadanos más que como una concesión de las instituciones. Para que la participación social se facilite, se requiere de un marco legal y de mecanismos democráticos</p>

		que propicien las condiciones para que las comunidades organizadas hagan llegar su voz y sus propuestas a todos los niveles de gobierno.
<p><b>Categoría 3: gestión escolar</b></p> <p>La gestión educativa es un proceso orientado al fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones, que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales, regionales.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional (2008), Guía N°34-</p>	<p><b>Subcategoría1: política-PEI</b></p>	<p>La gestión escolar en los establecimientos educativos, es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas</p>

<p>guía para el mejoramiento Institucional.</p>		<p>locales, regionales y mundiales.</p> <p>La gestión escolar está constituida por cuatro áreas de gestión: área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. Guía N°34- (2008), guía para el mejoramiento Institucional.</p>
---	--	--

**Fuente:** creación propia

### 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 la básica primaria, licenciada en pedagogía infantil y los 13 estudiantes del aula multigrado (preescolar y primero), de una Institución Educativa del municipio de Quinchía Risaralda, de los cuales 6 son mujeres y 7 hombres todos en edades entre 4 años - medio y 6 años. La sede cuenta con estudiantes matriculados que vienen de familias desplazadas por la violencia, 1 niña con trastorno de déficit de atención, estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, niños con extra edad y según los reportes escolares demuestran que

algunos alumnos han aprobado los años escolares sin alfabetizarse, así mismo, el grupo no cuenta con niños con talentos excepcionales diagnosticados. De acuerdo, con los reportes académicos dados por la docente en los periodos 1 y 2, una estudiante está promovida en el grado primero pero en periodo de prueba ya que, el año anterior no alcanzo a aprobar los derechos básicos de aprendizaje para dicho grado, sin embargo, continua con las mismas dificultades para avanzar en los procesos lectores y escritores. En el grado preescolar 1 estudiante no cuenta con la edad necesaria para estar en dicho grado, por lo cual según las observaciones de la docente aún es muy inmaduro para desenvolverse en las actividades y ambiente escolar. 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.

En cuanto al núcleo familiar, (de acuerdo a la caracterización de los estudiantes) está conformado en su mayoría por madre cabeza de hogar, o por los abuelos los cuales trabajan en el campo en las distintas fincas de la vereda.

Por tal razón, para atender a las necesidades de cada uno de los estudiantes se emplea y se trabaja desde el modelo pedagógico escuela nueva - varios grados al mismo tiempo, ubicándose en mesas trapezoidales, la escuela cuenta con infraestructura en buen estado amplias zonas verdes y un amplio espacio educativo (salón).

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

**Tabla 3. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Técnicas de recolección	Instrumentos de análisis
Observación Participante - (Auto observación)	Video –grabación. Diario de campo: registro de la observación. Transcripciones.
Entrevista	Guion de las entrevistas- Audio- grabación
Revisión y análisis documental	Instrumentos del Modelo Escuela Nueva: (cuaderno viajero, diario de campo). Planeaciones de la docente. PEI de la Institución Educativa. Producciones de los estudiantes.

**Fuente:** creación propia

Es importante definir las técnicas que permitieron la recolección de la información, en la que la observación participante según, Gutiérrez y Delgado (1994), citados en el texto de Valles (1999), Técnicas Cualitativas de la Investigación, exponen la consideración de la técnica de observación participante como modalidad de observación exógena, propia de los sistemas observados. La auto observación, constituye un procedimiento de aprendizaje/ conocimiento inverso del realizado en la observación participante, para la cual fue necesario la elaboración de un consentimiento informado (ver anexo No. 1). Esta técnica permitió registrar todo lo que

sucedió en el contexto, perteneciente a la actividad en el aula entre la docente y los estudiantes de grado preescolar y primero, utilizando como instrumento la video grabación en un lapso de 2 horas diarias durante 2 semanas, es decir 20 horas de intervención pedagógica que garantizó en el observador la cantidad de información necesaria para el análisis.

Teniendo en cuenta, los datos observados en la práctica educativa, se hizo necesario registrarlos en el diario de Campo (ver anexo No.2) pues este, fue uno de los instrumentos que día a día permitió sistematizar las prácticas observadas. “El diario de campo permitió al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Útil al investigador en el que se tomó nota de aspectos que consideraron importantes para organizar, analizar e interpretar la información que se fue recogiendo. El diario de campo permitió enriquecer la relación teoría–práctica” (Bonilla y Rodríguez, 2014).

Otra técnica de recolección de información fue el análisis documental en palabras de MacDonald y Tipton (1993, p.188), parte de la revisión y análisis de documentos que fueron elaborados y creados con la intención de registrar el mundo social y que nos dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que las encargaron o produjeron. (Informes oficiales, registros privados y personales). Para efectos de esta investigación se tuvo en cuenta el análisis del PEI, el plan de estudios, Manual de convivencia Institucional y planeador de la docente, usando para el registro de la información el siguiente instrumento (ver anexo No. 3) cuyo diseño facilitó recoger los datos de lo que se registró en los documentos.

Otro instrumento que permitió recoger información fue la entrevista (ver anexo No. 4), la cual según Flick (2004), se caracteriza por tres criterios principales: el primer criterio centrado en el problema, es decir, la pertinencia acerca de la problemática social, el segundo criterio la orientación, es decir, las modificaciones que se puedan generar demostrado en la orientación que

tienen las preguntas respecto a los diferentes actores; y el último criterio, la orientación al proceso de investigación y en la manera de comprender el problema de investigación.

Dicho instrumento permitió recoger la información que no pudo sustraerse de la Observación y el Análisis documental, por lo que sus datos se elaboraron a partir de un plan de preguntas semiestructuradas sometidas a prueba piloto y validación por expertos (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; y Martha Lucía Garzón Osorio, fonoaudióloga, magister en educación y docente de la Universidad Tecnológica de Pereira. La entrevista consta de 12 preguntas, realizadas a 4 estudiantes seleccionados en forma aleatoria en los grados preescolar y primero.

#### **4.5 Procedimiento**

Este proceso inició con la captura de la realidad mediante la observación participante, el análisis documental y la entrevista como técnicas de recolección de datos; como instrumentos, se usaron el diario de campo y video-grabación (con previo consentimiento informado).

Dicho procedimiento se dio en tres momentos; primero **codificación abierta**, entendida como el proceso analítico por medio del cual se identificaron los conceptos y se descubrieron los datos para generar categorías (conceptos que representan fenómenos), las cuales a su vez, formaron unas propiedades y dimensiones. Es decir, se marcó y codificó las transcripciones surgidas de la observación participante, realizándose un listado de códigos que se reexaminaron y se afinaron continuamente descubriéndose así nuevas categorías; segundo, con la **codificación axial**, se relacionaron las categorías puesto que, agruparon los datos nuevamente lográndose conexiones entre categorías y datos involucrando circunstancias bajo las cuales se realizó la

acción y el conjunto de propiedades específicas que pertenecen al fenómeno (contexto). En un tercer momento se dio la **codificación selectiva**, ya que, fue un proceso de integrar categorías para validar las relaciones y completarlas. Reorganizar las categorías o códigos alrededor del fenómeno. Se validó y completó los datos con información estructurada y concreta. A lo largo de todo el proceso se dio una relación teoría- datos; lográndose la saturación teórica, finalmente, se confrontó la observación participante, el análisis documental y la entrevista en un proceso de triangulación, para este caso etnográfico se utilizó el Intramétodo (Denzin y Lincon, 2005), el cual permitió dar validez a los datos.

**Tabla 4. Procedimiento empleado**

<b>Fase</b>	<b>Etapas</b>	<b>Técnica/instrumentos</b>
Fase exploratoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación del problema</li> <li>• Identificación y selección de los contextos</li> <li>• Revisión teórica documental</li> </ul>	Teoría
Fase descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de los instrumentos</li> <li>• Recolección de información</li> <li>• Sistematización Información</li> <li>• Categorización de la información</li> </ul>	Entrevista individual Revisión Documental Observaciones
Fase de análisis e interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis e interpretación a la luz de la teoría de las respuestas a la entrevista,</li> </ul>	Entrevista individual Revisión Documental Observaciones



	observación y revisiones bibliográficas de las categorías	Referente teórico
Fase de construcción de sentido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrastación de los hallazgos de las fuentes orales, en video y escritas</li> <li>• Descripción final de la unidad de análisis estudiada</li> <li>• Interpretación de los resultados</li> <li>• Conclusiones</li> </ul>	Análisis de entrevistas individuales y grupales Análisis de revisión documental Análisis de observaciones Referente teórico

**Fuente:** creación propia

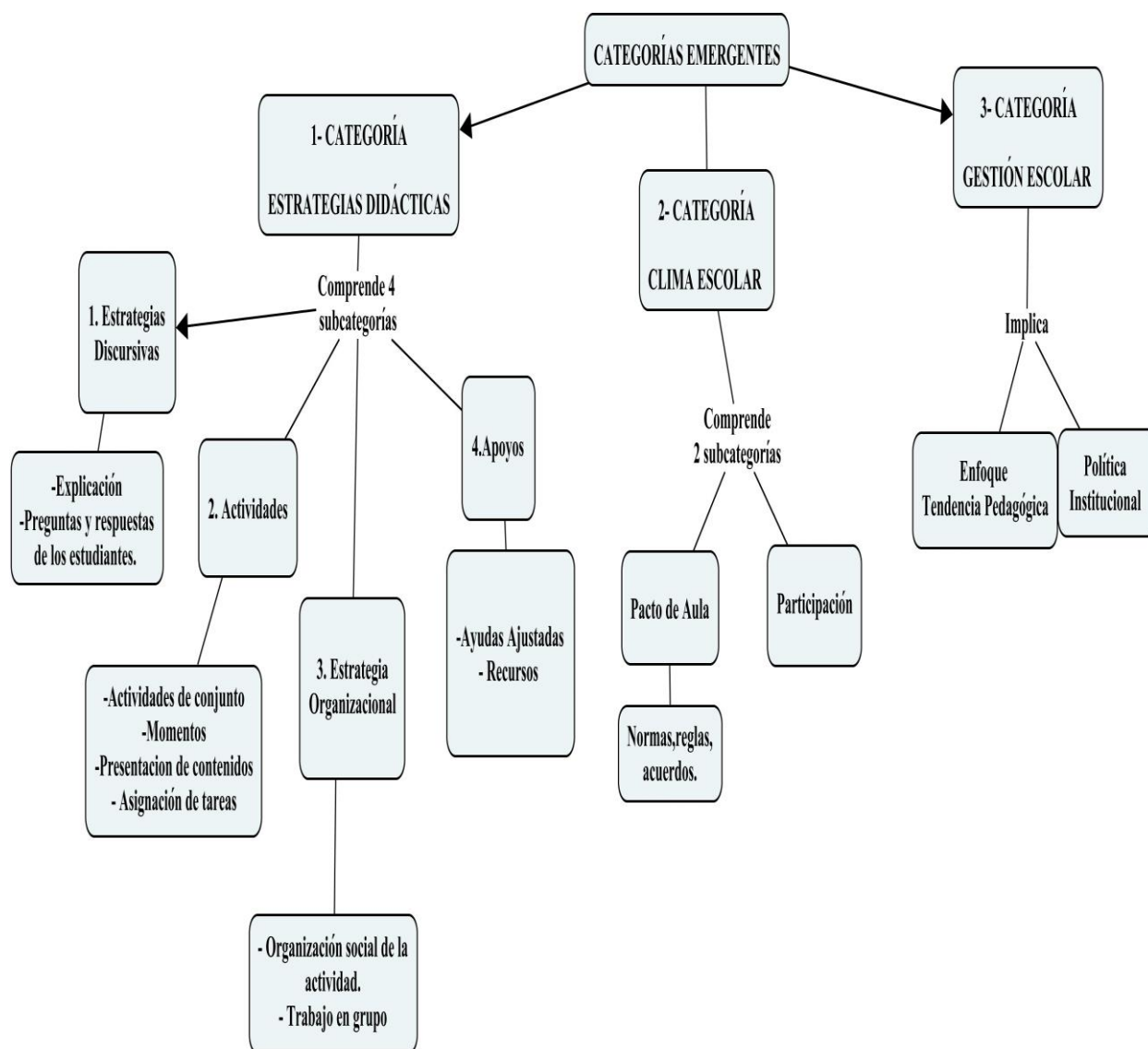
## 5. Análisis y discusión de los resultados

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 los rasgos que caracterizan la práctica educativa realizada en el aula multigrado de una Institución pública en el contexto del modelo escuela nueva, esta permitió identificar tres grandes categorías emergentes la primera; estrategias didácticas, la segunda, clima escolar y la tercera gestión escolar, cada una con sus respectivas subcategorías.

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 subcategoría 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, tal y como se muestra en el siguiente mapa categorial:

Para el análisis de los resultados se procederá a hacer una descripción de cada una de las categorías que emergieron durante el proceso de codificación de los datos, seguidamente el estudio de los datos al interior de cada uno de los instrumentos utilizados.

Gráfico 1. Mapa categorial



Fuente: creación propia

## **5.1 Estrategias didácticas**

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 la investigación como estrategias de enseñanza, 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 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.

Teniendo en cuenta lo anterior se pudo agrupar al interior de las estrategias didácticas cuatro elementos emergentes que responden a los procedimientos utilizados por el maestro con la intención de promover el aprendizaje y la participación de los estudiantes, ellas son estrategias discursivas, actividades, estrategias organizacionales y apoyos.

### **5.1.1 Estrategias discursivas.**

Al interior de la categoría de estrategias didácticas se pudo identificar las estrategias discursivas entendidas esta como aquella ayuda dirigida a orientar y guiar los aprendizajes de los alumnos en la dirección de las intenciones educativas que intentan construir una versión conjunta y compartida de conocimiento. Respecto a esto, 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).

Además, de ser un plan que un hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que encuentra. Su conformación depende de la combinación de recursos es dar cuenta de una planificación discursiva particular. (Menéndez, 2000).

De esta manera, la observación participante permitió evidenciar que en el aula de clase las Estrategias Discursivas se presentan cuando la docente hace preguntas y sus estudiantes responden frente al saber enseñado.

En la práctica Pedagógica observada, se trabajó un cuento llamado “la gallinita roja”, para este día de clase, la docente presenta a los estudiantes un video llamado “la gallinita Marcelina”, que según la maestra está muy relacionado con el texto escrito que anteriormente se presentó a los alumnos. A medida que se proyecta el video la docente invita a los niños a que hagan algunas comparaciones con el cuento, estableciendo relaciones de semejanzas y diferencias entre situaciones y personajes.

Al terminar el video retoman las preguntas, el niño o niña que iba dando su respuesta, ésta era pegada en el tablero con una imagen, de la siguiente manera:

Pregunta la maestra “¿Cuáles son los personajes del cuento?” El niño B responde: “la gallinita”, acto seguido la docente pega la imagen de la gallinita en el tablero y así sucesivamente continúan las preguntas.

A continuación se presentan algunos de los datos evidenciados en la clase, los recursos discursivos que usa la docente y que permite en el estudiante reflejar el saber enseñado:

**Tabla 5. Transcripción tomada de la observación de clase**

Docente: *ya les voy a preguntar entonces haber niña 4 y niña 10 van a responder entonces*

*¿Cuáles eran los personajes de la historia?*

*Niña 3: la vaca.*

Docente: *niña 4 y niña 10.*

*Niña 10: la vaca.*

Docente: *¿ahí hablaban de vacas?*

*Niños: Noooooooooo.*

*Niño 9: gato- perro y cerdo.*

*Niña 3: la gallina los pollitos.*

Docente: *puede ser la gallina, y la pega en el tablero ¡espere! Toma otra imagen y dice sus hijitos y los pega. Que eran los pollitos. ¿y cuantos pollitos habían?*

*Niños: seiiiss.*

Docente: *¿y cuantos pollitos tiene nuestro cuento?*

*Niña 3: tres.*

Docente: *tiene tres apenas. ¡si! ¿A no donde vivían ellos?*

*Niño 7: en una casa.*

Docente: *¿allá en el video donde decía que vivían ellos?*

*Niña 10: en el remolino.*

Docente: *en el molino, ¿dónde más decía que vivían ellos?*

*Niña 3. En la casa.*

Docente: *Ahí dice un nombre ¿quién se acuerda?*

*Niño 7: yo no, yo no.*

Docente: *en la granja- pero en nuestro cuento donde viven ellos.*

Niño 7: *en un- en un gallinero.*

La docente dice: *vamos a mirar el video del cuento en que se parece en que se diferencia a nuestro cuento porque la gallinita roja ya la vamos a terminar hoy y mañana. Después seguimos con otro cuento que ya les vamos a contar despuesito de que se trata.*

**Fuente:** Observación de la clase

Mercer (1997), argumenta que una aproximación al discurso en el aula es un proceso colectivo de construcción que se desarrolla dinámicamente es decir, es una co-construcción, en el transcurso de la cual los participantes crean nuevas formas de organización de la mediación semiótica y nuevas formas de acción. Coll (2004) expone que la construcción de significados compartidos remite a las formas en que profesores y estudiantes hacen públicas, contrastan, negocian y modifican, a través del lenguaje, las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares. Por lo tanto, es necesario que el docente promueva la construcción de marcos de referencia compartidos a través de la utilización de estrategias discursivas tales como: la obtención del conocimiento relevante de los estudiantes, a través de preguntas o pistas; describir las experiencias compartidas en el aula, mediante recapitulaciones literales o reconstructivas o recurriendo a elementos del contexto; responder a lo que dicen los estudiantes por medio de confirmación o rechazo de la información, repeticiones o reformulación de sus aportes.

De acuerdo con el autor y la evidencia presentada, la docente hace preguntas sobre sucesos, acciones, personajes y elementos de la historia, pero no pone en consideración la construcción colectiva de significados, no se recurre a elementos del contexto, las preguntas no se realizan con el fin de dirigir una experiencia compartida sino de dar respuesta al contenido de

una historia, en este orden de ideas, se está utilizando el lenguaje para que los estudiantes aporten sus puntos de vista sobre el contenido de un cuento, de tal manera que estos confronten o repitan lo que ya se ha estudiado, sin proceder en ningún momento de la clase a ser confrontados, revisados o reflexionados, el lenguaje se utiliza en este caso exclusivamente como un medio de comunicación de tipo literal o referente a un contenido mas no a la obtención de significados compartidos.

Así mismo, los análisis de Barnes (1976) muestran con claridad, que si bien el habla entre alumnos puede ser una fuente poderosa de mecanismos de influencia educativa para promover la construcción del conocimiento en el aula, no todas las formas de habla que aparecen tienen el mismo valor educativo.

En este mismo sentido la entrevista da cuenta del uso de las estrategias discursivas en el desarrollo de la clase:

**Tabla 6. Respuestas tomadas de la entrevista a los estudiantes**

*Entrevista.*

¿Describa como es la clase por su profesora?

*R/ 1= una clase es con matemáticas, y haciéndome dictados, también eeee enseñándome las letras.*

*R/ 2= nos explica que escribir, nos dice que tenemos que hacer, y si lo podemos escribir, luego pasamos a la otra hoja y podemos escribir todo lo que nos coloca.*



*R/ 3= es divertida, nos reímos, nos dice que hay que hacer, cantamos, oramos*

**Fuente:** entrevista realizada a estudiantes

Se puede concluir que la docente es la protagonista de lo que sucede en el aula, ella es quien elige y decide que se va a abordar y aunque algunas de estas son actividades propias del docente como; organizar algunos contenidos, gestionar la actividad del aula, valorar los progresos de sus estudiantes etc., que de acuerdo con el principio de participación (Ainscow, 2012), el termino de participación se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social, de esta manera, las actividades de la docente deberían complementarse en un proceso efectivo y exitoso en construcción y colaboración con sus estudiantes.

Se observó que la docente para lograr en sus estudiantes la comprensión del texto trabajado, emplea la estrategia discursiva: El dialogo, basándose en preguntas y respuestas como una forma de intercambio en donde los participantes abren o cierran posibilidades dentro del mismo. Los recursos que la docente presenta para abordar el cuento lo hace de diferentes formas para este caso con ayuda audiovisual y escrita, ella actúa como mediadora en el intercambio y es quien decide el tipo de preguntas que se dan en la conversación.

Tanto en la entrevista como en la observación se identificó que es la docente quien lleva la iniciativa y el control de la comunicación, se evidencio la falta de uso de las estrategias discursivas como un proceso de construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos, ya que, la docente es quien tiene un fin determinado en función de la situación interactiva en la que encuentra, este fue responder ciertas preguntas referentes al cuento

trabajado. Por tal razón, tampoco se dio una creación de representaciones compartidas sobre los contenidos y tareas escolares del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que, el ejercicio en la clase de lenguaje no fue la experiencia de la oralidad altamente significativa para el niño pues faltó posibilitar la expresión de su pensamiento y la construcción de saberes, reflejándose los intercambios sociales.

A diferencia de la entrevista; en la observación se pudo evidenciar con mayor claridad las preguntas orientadoras formuladas por la docente para guiar el proceso de comunicación, ya que, no se presentó formas particulares de negociación ni participación de los estudiantes en la práctica del aprendizaje. Se puede concluir, según Mercer (1987), en lo que debería ser la construcción del conocimiento propia de los procesos de enseñanza y aprendizaje se encontraron tendencias distintas, reflejándose el conocimiento transmisible.

En este caso está la imagen del docente como transmisor de conocimiento y estudiantes que han de reproducirlo. Olvidándose que es el docente quien genera procesos dinámicos de construcción del conocimiento en los que se reflexiona conjuntamente, posibilitando la crítica y la creación.

En cuanto al análisis documental no arrojó datos al respecto, debido a que en la planeación de la docente no se mostró ningún apartado en el que esté registrado las preguntas orientadas en la observación para guiar el proceso de enseñanza - aprendizaje, lo que concluye que en este aspecto las preguntas realizadas por la docente no fueron planteadas en su plan de clase.

Se observa entonces como en el marco de la educación inclusiva las estrategias discursivas no dan respuesta a la intención comunicativa que se debe de dar para atender las necesidades particulares de los estudiantes, ya que, en un proceso de construcción de

significados compartidos en buena medida depende del habla del profesor y el alumno, y en particular de las estrategias discursivas que se pueden emplear cuando se tiene un propósito en los contenidos a orientar en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Teniendo en cuenta las evidencias presentadas anteriormente, en la práctica pedagógica no se evidencia formas o técnicas particulares de conversación, que debería emplear la docente cuando intenta guiar la construcción del conocimiento con sus estudiantes. Tal como lo diría, Mercer (1997), estas estrategias responden a la necesidad de guiar la actividad de aprendizaje de los alumnos en la dirección de las intenciones educativas e intentar construir una versión conjunta y compartida de conocimiento educativo con los estudiantes. Por lo tanto, esas formas de conversación intencionadas y dirigidas a una meta requieren ser empleadas e incluidas en la situación de comunicación que a diario se da en el aula de clase.

La estrategia discursiva que se privilegia es la rutina de preguntas y respuestas en el aula, esta podría ser una estrategia muy efectiva para guiar la construcción del conocimiento, pero si bien hay buenas razones para utilizar tales rutinas, también, hay algunas buenas para utilizarlas esporádicamente y solo como parte de un repertorio más amplio de actividades comunicativas. Se puede concluir, que las preguntas y respuestas a los estudiantes presentadas en la práctica pedagógica estudiada limita la oportunidad que el alumno tiene para contribuir a la clase, pues la intención comunicativa está más dada desde la comprensión del tema por parte de la docente que por la comprensión que deberían adquirir los niños y niñas. Como diría Mercer (1997):

Los estudiantes necesitan implicarse en nuevos conocimientos para consolidar su propia comprensión, y esto no se puede hacer simplemente escuchando información presentada lógicamente por un experto, necesitaran sin duda utilizar la información de ellos mismos y aplicarla bajo distintas condiciones, si lo que se pretende es asimilar el conocimiento. (p. 85).

Finalmente, se privilegia en la práctica pedagógica de la docente el dominio de un modelo el cual se centra el aprendizaje en los contenidos. Bajo este modelo, las interacciones que se efectúan en el aula escolar son de carácter unidireccional, de la docente hacia sus alumnos. En este modelo, el maestro juega un papel protagónico, porque se considera que el conocimiento reside en ella. Los estudiantes son receptores pasivos y los contenidos sólo son transmitidos sin significación o relevancia. En este caso, los contenidos se aprenden en forma memorística. Es importante considerar que en este tipo de enseñanza y aprendizaje no se toma en cuenta las experiencias cotidianas que cada estudiante desarrolla en su contexto. Este aspecto de la Docente coincide con el hallazgo encontrado en la investigación de los autores Cortés y Villamarín (2009), Magister en Educación de la Universidad de Santo Tomas, “Prácticas Pedagógicas en Escuela Nueva”, donde se evidencio que la mayoría de los docentes tienen conocimiento teórico del modelo, saben sus características, la forma de aplicarlo y los diferentes componentes, sin embargo, a nivel práctico, no todos los docentes lo aplican de manera pura, se observa que algunos de ellos tienden a trabajar de manera tradicional.

### **5.1.2. Actividades.**

Por otra parte, aparece la sub-categoría actividades, según Zabala (2000); se puede considerar actividades a una lectura, una investigación bibliográfica, una toma de notas, una observación, una aplicación, una ejercitación, el estudio, etc. Son unas relaciones interactivas entre profesores y alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución en el tiempo y el espacio, un criterio evaluador, etc.

El modelo escuela nueva, Ministerio de Educación Nacional (2010, tomo I), en su manual de implementación generalidades y orientaciones pedagógicas, plantea las actividades de

conjunto como un instrumento de aula propio del modelo y son acciones breves que se utilizan al inicio de la clase para que los estudiantes se motiven a adentrarse en un tema específico, en medio de la clase para equilibrar el ritmo del aula o para pasar de un tema a otro y al final de una clase para cerrar la explicación de los contenidos o fortalecer la incorporación de los saberes.

Por lo tanto la observación de clase arroja que estas actividades se reflejan cuando la docente al inicio de su clase realiza un encuadre: presentando la fecha del día, saludando, construyendo la agenda de las actividades y dando una calurosa bienvenida.

### **Tabla 7. Transcripción de clase tomada de la observación**

*Observación de clase.*

*Docente: ¿Que vamos a hacer el día de hoy? Entonces eso, vamos a hacer primero la oración, (saluda a un niño que llega buenos días), la bienvenida, vamos a hacer la oración la bienvenida, vamos a jugar un juego que se llama la gallina ciega como la gallinita va a atrapar a los pollitos.*

*Se da inicio a la clase la profesora saluda a sus alumnos, dice: Buenos días para todos.*

*Docente: hoy estamos a lunes 20 de abril, repite lunes 20 de abril vamos a iniciar hoy revisando o viendo el video.*

**Fuente:** observación de la clase

Teniendo en cuenta las evidencias anteriores, según lo observado la docente al iniciar la jornada escolar recibe a sus estudiantes con un saludo, los niños y niñas van llegando se organizan en círculo allí se saludan, presentan la fecha del día y la docente les cuenta que van a trabajar durante la jornada. Hacen la oración, leen el cuaderno viajero, leen cuentos, comparten

reflexiones o entonan canciones infantiles, esto significa que la docente realiza una serie de actividades de encuadre antes de iniciar la jornada.

**Tabla 8. Transcripción de clase tomada de la observación**

<p><i>Observación de clase</i></p> <p>Docente pregunta: <i>¿quién quiere hacer la oración?</i></p> <p>Niña 3: <i>yooo, yoo. Gracias Dios, por este nuevo día, por permitirnos estar acá, por los papas, por la comida, por la casa, por los alimentos te pedimos que nos cuides de todo mal y peligro.</i></p> <p><i>Amen. Todos los niños van repitiendo lo que la niña 3 dice.</i></p> <p>Docente pregunta: <i>alguien más quiere complementar la oración?</i></p> <p>Docente: <i>te pedimos señor que nos des mucha sabiduría y conocimiento para aprender todo lo que hacemos en la escuela.</i></p>
--

**Fuente:** Observación de la clase

El diario de campo de la docente da cuenta de cómo en las observaciones, es común que los estudiantes en cualquier momento de la clase entonan canciones infantiles, mueven las partes de su cuerpo a medida que van cantando. Algunas canciones las propone la docente, otras surgen de los estudiantes y todos cantan a la vez. Esto lo hacen como actividades de conjunto, las observaciones mostraron que dichas actividades las realizaban al iniciar la jornada. Para la Fundación Escuela Nueva “volvamos a la gente” su directora Vicky Colbert, considera que estas actividades no deben durar demasiado y no es necesario que estén directamente relacionadas con el plan de estudios. Sugiere que sean efectivas en términos del impacto que genere en los sujetos, de la didáctica con que se manejan los temas o situaciones y de las opciones de participación real que tengan los sujetos. En ocasiones las Actividades pueden ser útiles para repasar el trabajo de

algunos contenidos; o, para fortalecer los procesos de reconocimiento del otro alentándoles a compartir los talentos, habilidades o potencias que poseen y que estos espacios cobran vida en la medida que la lúdica se constituye en motor para movilizar la cotidianidad de la escuela.

Las actividades de conjunto como estrategia en el aula, favorece a todos los estudiantes y especialmente a la población con problemas de atención, hiperactividad o de comportamiento, estimulan la motivación, concentración y se garantiza en estos estudiantes la posibilidad de tener espacios propios, experimentar cambios, hacer pausas activas, cambiar de actividad rápidamente, y en general ayuda a superar las dificultades propias de sus condición comportamental y emotiva.

De acuerdo por lo expuesto por Colbert (2008), se considera que las actividades de encuadre y de conjunto en los datos observados, son utilizadas como actividades que hacen parte de una rutina como actividad propia del modelo escuela nueva, sin embargo la maestra en su práctica no puede identificar el alcance que esta representa en beneficio a todos los estudiantes incluyendo a aquellos que por sus condiciones particulares requieren este tipo de espacios en procura del mejoramiento de sus habilidades, capacidades comportamentales y cognitivas. Se observa que las actividades de encuadre las realiza como anteriormente se dijo, en rutina y siempre al inicio de la jornada. No se observó durante las actividades el acoplamiento de estas actuaciones en situaciones específicas para mejorar procesos de atención y participación, se concluye entonces que a pesar de que las actividades de encuadre hacen parte de la estrategia docente, estas no están cumpliendo su función al interior de la dinámica grupal, desconociéndose en la práctica su fin incluyente en un modelo flexible.

**Tabla 9. Transcripción de clase tomada de la observación**

*Observación de clase.*

Niño 5: *Profe acuérdesese que hoy traje el cuaderno viajero para que lea a los niños lo que hice con mis papas.*

**Fuente:** Observación de la clase

La observación permitió dar cuenta como día a día un estudiante diferente se lleva a casa el cuaderno viajero para compartir y registrar en él ya sea un cuento, poema, copla, canción, cuento, frase, dibujo, mensaje, carta, afiche etc., previamente elaborado con ayuda de sus padres, este cuaderno regresa al salón y en la actividad en conjunto la docente comparte a todos los compañeros lo que se hizo en casa.

Los datos presentados con anterioridad pueden dar cuenta de la ejecución de actividades de entrada, acogida y reencuentro durante la clase pudiéndose observar que aunque son actividades de acogida, gozo, disfrute, son estrategias que la docente implementa desde el enfoque de sentido común, que para Carr y Kemmis (1998), son prácticas educativas que van de acuerdo con conceptos, conocimientos y destrezas de una determinada tradición. Teniendo en cuenta que una práctica educativa es social, en cuanto a que el aprendizaje no se adquiere en forma aislada, sino que se aprende de otros y se comparte con otros; se observa en la docente un acto rutinario, porque no le permite a los estudiantes expresar por sí mismo lo realizado en casa, sino que es la maestra quien toma el papel protagónico. La evidencia muestra cuando el estudiante expresa “para que lea a los niños lo que hice con mis papas”. Los estudiantes no se observan motivados a compartir las experiencias, en este sentido, se solicita la actividad como un elemento más de la rutina diaria del quehacer del maestro. Se considera entonces que esta actividad identificada como de conjunto no está cumpliendo un propósito desde la participación



y el reconocimiento como pilares de la educación inclusiva porque, no se presentan una relación de experiencias compartidas y negociadas que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común. Se trata de una responsabilidad recíproca donde los actos de aprender y aprehender con otros son fundamentales. Asimismo, Ainscow y Echeita (2011, p.5) consideran que “el término participación se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus voces y la valoración de su bienestar personal y social”.

Según el análisis documental de la planeación; se observa la orientación que la docente debe realizar con respecto a la temática que se está abordando, pero en la planeación no están registradas las actividades de encuadre.

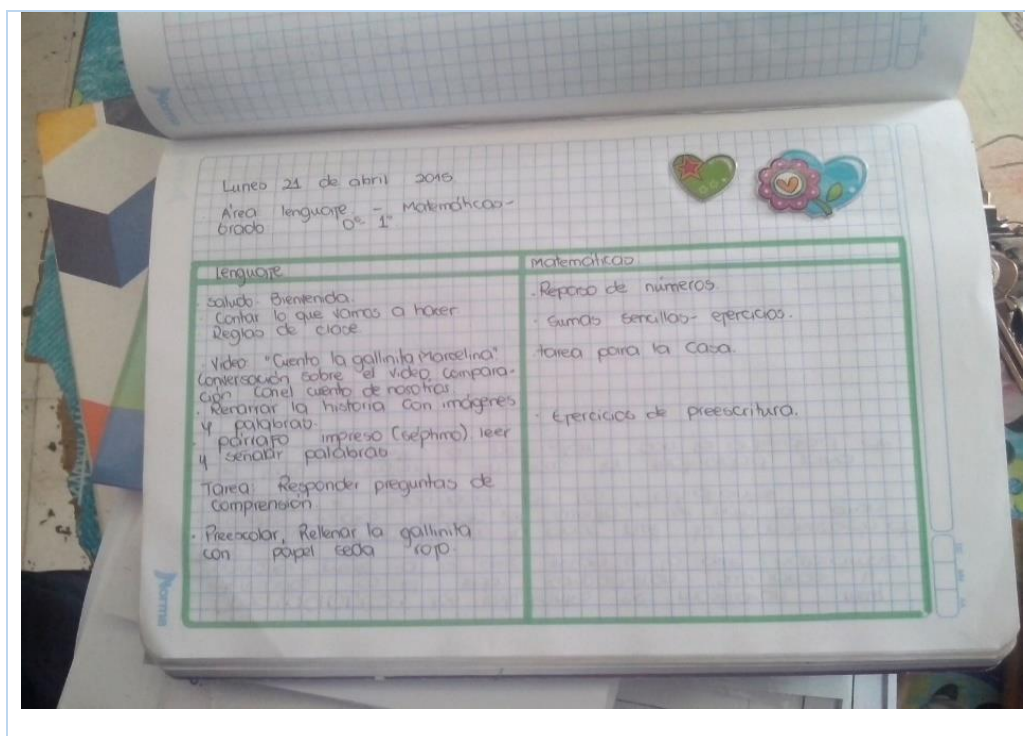
**Tabla 10. Planeación de clase**

Lenguaje	-Lectura y escritura del párrafo 6. -análisis del contenido del párrafo. ¿para que se llevaran los granos al molino? Preguntar uno a uno por qué cada animal no le ayudo a la gallinita en su trabajo.
Ética y valores	-entablar una sencilla conversación sobre la importancia de trabajar en equipo, de ayudar a los demás, de ser acomedido. Escribir una frase alusiva al tema.
sociales	- Todos los niños tienen derecho a una familia(aventura fantástica pág 59) complementar con la familia de los animales.
Matemáticas	-La adición en el círculo de 0 a 9. -Términos de la adición. -Manejo del ábaco

**Fuente:** Análisis documental

Diferente al hallazgo encontrado en el diario de campo de la docente, el cual muestra un pequeño registro de algunas actividades como, saludo, bienvenida, reglas de clase. Cabe decir que dichos aspectos por sí mismo no evidencia como sería el desarrollo de cada uno.

**Tabla 11. Diario de campo**



**Fuente:** Análisis Documental

Teniendo en cuenta el análisis documental que se realizó a la planeación de clase de la docente, se observa que en ninguna de las actividades registradas día a día, está escrito los encuadres, la bienvenida, las actividades de conjunto etc., aunque estas son actividades propias del modelo pedagógico apropiadas por la docente faltan ser integradas y registradas en la planeación de clase.

Además, en el diario de campo de la docente estas actividades no se evidencian en forma explícita, tampoco presentan ninguna explicación detallada de cómo fueron desarrolladas en

clase, esto muestra una clara diferencia de lo observado en la Práctica en cuanto a que ésta sí reflejó el desarrollo de las mismas.

En este sentido y en conclusión no se observa en la docente coherencia, entre la ejecución de las actividades y la planificación de las mismas, esto puede significar que, aunque son actividades propias del modelo y la docente las asume en el aula y crea espacios para que se desarrollen con los estudiantes estas siguen siendo acciones rutinarias y repetitivas en las cuales los estudiantes no tienen participación, y no hacen parte de la consciencia del maestro en su reflexión diaria al no estar registradas en los planes de estudio ni las planeaciones de clase.

### **5.1.3 Estrategias organizacionales.**

Para la subcategoría estrategias organizacionales según Zabala (2000), se entiende como la aparición de diferentes modelos organizativos es la respuesta a las nuevas inquietudes en la enseñanza, a las diferentes concepciones educativas y a los conocimientos psicopedagógicos. Se defiende el trabajo en equipo como medio para fomentar la socialización y la cooperación, para poder atender los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, resolver problemas de dinámica grupal, y hacer posible el aprendizaje entre iguales, etc.

La docente, al iniciar la clase y realizar el encuadre agrupa a todos sus estudiantes preescolar y primero, así mismo, hace para todos la misma explicación y presentación de contenidos para la clase, en el momento del trabajo específico para cada grado separa sus estudiantes ubicando en un lado del salón grado preescolar y en el otro lado grado primero.

La docente propone actividades diferenciales para cada grupo de estudiantes de acuerdo a su grado escolar frente a un mismo tema.

**Tabla 12. Transcripción de clase tomada de la observación**

*Observación de clase.*

La docente dice: *Ahora si los niños de primero, todos los de preescolar nos vamos a sentar a este lado. Niña 5 y niña 3 cambien con ellos dos. Ustedes dos cambien para allá para hacer el trabajo de preescolar.*

Niña 3: *niña 5 usted y yo acá. Donde está niño 6 y niño 8. Esto es para hacer el trabajo que les voy a explicar.*

**Fuente:** Observación de la clase

Para Vigotsky (1978), Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001), el alumno no aprende en solitario, sino que, por el contrario, la actividad auto-estructurante del sujeto estará mediada por la influencia de los otros, y por ello el aprendizaje es en realidad una actividad de reconstrucción de cúmulo de conocimientos de una cultura. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer el conocimiento, ampliar perspectivas y desarrollarnos como personas están determinados por la comunicación y el contacto interpersonal de los docentes y los compañeros de grupo. Por lo tanto, mientras los estudiantes van desarrollando las actividades pueden interactuar entre ellos, y esto permite una comunicación social e intercambio de conocimientos.

Según Ainscow (2012), la inclusión tiene que ver con la creación de comunidades en las que todos – alumnos y profesores- se sientan parte reconocida y se les ofrece oportunidades de estar, de participar y de aprender.

A la luz de la educación inclusiva la distribución que la docente realiza dificulta el aprendizaje entre iguales- ya que, no se reconoce la heterogeneidad y la valoración de la diversidad a un aprendizaje. Se observa en la evidencia que la docente agrupa dos grados, preescolar y primero, esta redistribución aísla el trabajo conjunto, siendo este gran oportunidad

de aprendizaje tanto para los que se consideran están más avanzados, como para los que no, es decir el grado primero se podría considerar como una etapa escolar más avanzada a la del preescolar.

**Tabla 13. Tomado del análisis documental**

*PEI (2013) de la Institución Educativa:*

*La estrategia pedagógica que guía las labores de formación los niñas y niños trabajan se realizan normalmente en grupo, alrededor de mesas, consultando y desarrollando las guías de trabajo en áreas como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. De igual manera, propone como eje principal el trabajo colaborativo en la construcción de un buen ambiente de aprendizaje es decisivo el trabajo colaborativo, ya que este es considerado como uno de los métodos o estrategias que busca el desarrollo integral de los estudiantes en los aspectos social, afectivo y cognoscitivo. En este tipo de trabajo cada uno asume su responsabilidad de manera autónoma, pero, al mismo tiempo, comprende que tiene que coordinar sus pensamientos y acciones con el resto de los integrantes del equipo.*

**Fuente:** Análisis documental

Se puede concluir, que desde lo que se plantea en el PEI, el modelo escuela nueva se hizo precisamente para atender una población diversa en el caso de la Institución Educativa estudiada su característica principal es la zona rural, por ello la tendencia pedagógica responde a dicha población, pero desde lo que se estudió en la observación se registró dos grados diferentes (preescolar y primero) a los cuales se les asignó tareas distintas a pesar de contar con el mismo espacio académico, por lo que se concluye que en la práctica se está dando respuesta a las

necesidades de los estudiantes como si se estuviera en la escuela unitaria y no en el modelo flexible.

Según lo que propone el PEI Institucional, la estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los estudiantes está encaminada en el uso, consulta y desarrollo de las guías de aprendizaje propias del modelo escuela nueva, es decir, las guías de aprendizaje (cartillas), fueron diseñadas pensando en la mejor forma de aprendizaje de los niños, sin embargo, en la observación participante no se hace uso de guías de aprendizaje propuestas por el modelo en ambos grados, el análisis documental confirma que la intervención didáctica y pedagógica de la docente se realiza a partir del desarrollo de una serie de actividades en las cuales el eje principal es el reconocimiento de un texto narrativo Cuento: La gallinita roja, libro de la colección semilla-Ministerio de educación Nacional.

En conclusión, como se observó en lo encontrado en la investigación: Prácticas Pedagógicas en Escuela Nueva, de los autores Cortés y Villamarín (2009), respecto a las estrategias pedagógicas para el trabajo multigrado, sus hallazgos confirman que la totalidad de los docentes desarrollan estrategias orientadas al desarrollo de la misma asignatura para todos los grados y la interacción entre grupos y grados es escasa, dichos hallazgos coinciden en lo encontrado en este estudio respecto a que aunque el modelo en la escuela nueva invita al desarrollo de actividades conjuntas y compartidas a partir del aprendizaje colaborativo, se evidencia una tendencia en la práctica pedagógica de la docente en diversificar las tareas y las actividades de acuerdo a los grados escolares.

Este tipo de estrategia organizacional no responde a la educación inclusiva, ya que, en el aula rural el proceso de aprendizaje de los niños parte de una estructura de aprendizaje colaborativo. Y no se estaría cumpliendo con el elemento clave para atender una práctica

inclusiva como el que propone Muntaner (2009): en el cual el modelo organizativo de la escuela: implica introducir cambios en la organización del centro educativo, puesto que aplicar un currículum común, flexible y abierto que trabaje adecuadamente a grupos heterogéneos de alumnos desde la igualdad de oportunidades sólo puede hacerse con la incorporación de nuevos recursos y con una organización y utilización distinta de la tradicional, que permite e implica nuevos modelos de actuación.

## **5.2. Apoyos**

Emergió la subcategoría apoyos, según lo aportado por Arroyave (2007, pág. 25) “...el apoyo es considerado como todas las actividades conjuntas que aumentan la capacidad de una Institución Educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado”. Se traslada de una concepción del apoyo como intervención de tipo terapéutico, remedial y/o de rehabilitación ejecutado por expertos, a un carácter más paliativo que preventivo. Este aspecto se articula al Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la que pueden participar los distintos miembros de la comunidad educativa, y que puede dirigirse a cualquier ámbito, área o persona de esa misma comunidad.

En la observación la docente utiliza como apoyo la explicación a aquellos estudiantes que por sus dificultades para seguir una instrucción requieren nuevamente se les repita la información, la docente acude al estudiante las veces que este se lo solicite.

Un ejemplo se evidencia en las respuestas de los estudiantes entrevistados quienes contestaron así;

**Tabla 14. Entrevista a los estudiantes**

*Entrevista; ¿Qué hace la profesora cuando usted o algún compañerito no entienden algo?*

*R/ 1= EE no entienden, nos explica.*

*R/ 2= nos explica.*

*R/ 3= cuando los niños salen al recreo ella me explica.*

*La niña 3 durante la clase se queda atrasada en lo que debe copiar, en este caso la docente le pregunta algo para que lo lea y ella se le dificulta responder, durante la hora del descanso la maestra toma un espacio para reforzar con el objetivo de superar las dificultades de la niña. (Ver respuesta de la entrevista).*

**Fuente:** Entrevista realizada a los estudiantes.

**Tabla 15. Transcripción de clase tomado de la observación**

*Observación de clase:*

*Docente dice: Niña 3 por favor tómese el refrigerio y cuando termine la espero en el salón.*

*Los demás al terminar el refrigerio pueden salir del salón.*

**Fuente:** Observación de la clase

Se evidencia una intención positiva por parte de la docente para querer avanzar a la alumna, pero el quitarle un espacio de su descanso (recreo, juego, espacio libre), no garantiza que se esté implementando una ayuda ajustada. Ya que, no hay una articulación e intercambio de experiencias y estrategias necesarios para el desarrollo de los procesos formativos.

Como estrategias la explicación se convierte en la única manera de la docente ayudar a las necesidades de aprendizaje que en algún momento requiera un estudiante, por lo que se



concluye que a la docente le falta hacer uso sistemático de pautas específicas o implementar recursos apoyados en el diseño universal para el aprendizaje, cuyo objetivo es minimizar las barreras y los obstáculos al aprendizaje poniendo en juego la movilidad del pensamiento a través de diferentes formas de presentar la información, y diferentes maneras del estudiante poder expresar el conocimiento. Esta como estrategia que supera las adaptaciones de los contenidos o los indicadores, aumenta la capacidad del estudiante de responder fácil y diferente a una determinada actividad.

La atención a la diversidad no puede reducirse a la consideración del alumno escolarmente problemático como diverso y a la utilización de los apoyos especiales para este alumno concreto, sino que, como apuntan Martín y Mauri (1996; 14) citado en Muntaner (2009): “La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende fundamentalmente de la capacidad de ajustar la intervención del docente a las variadas necesidades educativas de todos los alumnos”.

Se concluye entonces que la docente emplea las ayudas y los apoyos como actividades extras que no están incorporadas en la dinámica del aula al interior de la jornada escolar, a manera de una actuación diferencial para ciertos estudiantes que no han logrado el aprendizaje en los mismos espacios que se ha logrado para el resto, en este orden de ideas los apoyos no están dando respuesta a lo manifestado por Ainscow (2012) en cuanto a que las actividades no están contribuyendo a la atención a la diversidad. Por consiguiente, educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, y conlleva desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y en una dinámica de trabajo para todos.

### 5.3. Clima escolar

Podría pensarse que un buen clima en la clase o la actuación positiva continuada de los profesores pueden hacer innecesarias las reglas de disciplina, pero sería no caer en la cuenta de que esas reglas de actuación son los puntos de apoyo que hacen posible ese buen clima escolar. Esto conlleva a lo que ha dicho Martínez (1996) citado en Barreda Soledad (2012):

Definimos pues el clima atmosfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, normas que lo regulan. Además, de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo. (p. 118).

Por lo tanto, se puede decir que el clima de aula se crea a partir de varios factores, principalmente las relaciones sociales alumno- alumno, y alumno- profesor siendo este último el encargado de gestionarlo mediante las normas y la metodología adecuada a cada momento. En efecto, el respeto a las personas y a las pertenencias, la ayuda desinteresada a los compañeros, el orden y las buenas maneras exigen que todos los que conviven en un curso acepten unas normas básicas de convivencia y se esfuercen día a día por vivirlas. El buen clima de un colegio no se improvisa, es cuestión de coherencia, de tiempo y de constancia.

### **5.3.1 Pacto de aula.**

Para garantizar un buen clima escolar son las normas las que sirven de punto de referencia y ayudan a lograr un ambiente sereno de trabajo, orden y colaboración. De esta manera, la convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica, se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes (Mockus, 2002) citado en Ministerio de Educación Nacional (2013). Así mismo, esta se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Mockus, 2003) citado en Ministerio de Educación Nacional (2013). En este sentido, para que esas normas sean eficaces, es necesario: que sean concertadas a través de una relación efectiva, afectiva y asertiva entre los miembros a través de un pacto de aula.

**Tabla 16. Transcripción de clase tomada de la observación**

La observación de clase arrojó:

Docente: *Antes de iniciar cada uno me va a decir algunas de las reglas o normas del salón que podemos hacer y que no podemos hacer. Reglas del salón que podemos hacer y que no podemos hacer así como en la casa ustedes tienen unas normas.*

Niño 5: *dice que no podemos jugar en el salón.*

Doc: *no podemos jugar en el salón ¿qué más?*

Niña 3: *ni corretear. Doc: ni corretear. Niña 3: ni irnos para allá señala la videocámara y nosotros la tenemos que pagar.*

Doc: *ni gritar ni hablar tan duro, podemos hablar pero cuando alguien habla los demás escuchan, Con voz muy suave dice hay que hacer silencio.*

Niña 3: *¿profe me presta un color?*

Doc: *me hace el favor.*

Niña 3: *profe es que niño 7 siempre levanta las cosas.*

Doc: *niño 7 porque se tiró allá de una a coger sin permiso.*

Niña 3: *con papel profe. Vea dele papel a niño 7 para que se limpie los mocos, pero díglele gracias. Niño 7 no le dice gracias profe. ¿Porque no dice gracias?*

Doc: *No niño 7 no dice gracias.*

Niña 3: *no dice gracias cierto pro.*

Doc: *hay que decir gracias, por favor y gracias.*

**Fuente:** Observación de la clase

En la clase observada la creación de normas antes de iniciar la jornada escolar se originan a partir de lo que los estudiantes viven en los hogares, cada niño y niña participa con un elemento del pacto de convivencia, el cual todo el grupo escolar deberá cumplir en el transcurso de la jornada, lo que en las estrategias propias de la escuela nueva se denomina encuadre y, este encuadre hace parte de la rutina de clase y día a día, lo reiteran con frecuencia en las clases observadas. En lo observado la docente solicita a los estudiantes que aporten desde las normas adquiridas en casa lo que ya saben que pueden hacer o no hacer y con ello recuerdan las normas en el salón.

Maturana (1994) afirma que, hablar de convivencia escolar es hablar de educación inclusiva, ésta supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto, la participación y la convivencia. No hay convivencia escolar si no hay educación inclusiva. En este sentido la convivencia del aula hace parte de una construcción de normas construidas en forma conjunta las cuales hay reconocimiento por el actuar y sentir del otro, sin embargo, aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela. Se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales.

El modelo escuela nueva propone que en las instituciones educativas se construya el manual de convivencia en conjunto con los estudiantes, padres de familia y comunidad en general, de esta manera son ellos mismos los que construyen las “ normas ” con orientación de docentes y directivos, permitiendo ello una mayor apropiación de compromisos y acuerdos establecidos, los cuales se empiezan a trabajar con la estrategia de gobierno estudiantil; se puede decir en este sentido que para la docente los aportes de los estudiantes en el aula de clase, se convierten en los determinantes de las normas de conductas que indican como los alumnos deben

actuar en situaciones específicas, particularmente en aquellas de carácter social. Aunque se observó que los estudiantes fueron participes, estos respondieron a normas rígidas ya preestablecidas, y no se evidenció en las clases énfasis en la construcción del contrato didáctico y la negociación con los estudiantes que permitiera separar un tiempo para el juego, o para la conversación entre pares .

Teniendo en cuenta la apreciación en lo referente a la norma desde un enfoque inclusivo el actuar de la docente no está determinada por una política institucional en la cual la norma se constituya en un conjunto de posibles acuerdos a partir de los cuales se generan actos de convivencia, participación libre y responsable posibilitando el desarrollo de la conciencia individual y colectiva sino que es un proceso unidireccional en el que los estudiantes tienen una mínima participación en las directrices para regular sus conductas en el ambiente escolar.

En cuanto al análisis Documental al finalizar el pacto o manual de convivencia aparece la siguiente cita:

### **Tabla 17. Análisis documental**

*Nota*

*Este Manual de Convivencia fue reformado por el Comité de Calidad según actas 09, 10 y*

*11. Con la asesoría del proyecto líderes siglo XXI.*

*Socializado al Consejo Académico según Acta 05 del 6 de Julio de 2012.*

*Reformas aprobadas por el Consejo Directivo en acta 06 del 12 de Julio de 2012.*

**Fuente:** Análisis Documental

Según el análisis documental en el PEI Institucional el pacto de convivencia esta previamente elaborado y revisado por algunos docentes del Establecimiento Educativo en este

caso los que pertenecen al Comité de Calidad (Bachillerato), y es este el que se debe cumplir en la comunidad educativa. De igual manera, en la observación se concluye que los pactos, normas y acuerdos de convivencia surgen a partir de unas reglas rígidas ya preestablecidas en las cuales no se dio una construcción ni participación por parte de los estudiantes.

Contrario a lo que estipula el manual de Convivencia en el que se establece que, la participación del estudiante en el establecimiento de normas y acuerdos debe concretarse como un estilo democrático propio de un modelo inclusivo en la práctica del maestro, en cada momento y circunstancia, mas no como un elemento preestablecido y de obligatorio cumplimiento, tal como lo expresa Chaux, Vargas, Ibarra & Minski (2013) citado en Ministerio de Educación Nacional. (2011), en un pacto de aula se definen las expectativas sobre la manera cómo deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos.

Se puede concluir entonces, que no se evidencia una participación por parte de los estudiantes en la construcción de las normas y los acuerdos para una sana convivencia, se desconoce que el pacto de aula es una estrategia para facilitar y garantizar la armonía en el aula escolar. No se refleja lo que según Ainscow y Booth (2000, p.14) al hablar de las prácticas inclusivas dice: “Estas deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas, es intentar asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes”. Esta incidencia explica porque las actividades y eventos en el aula de clase no se dan manera aislada en el contexto del aula, sino que esta interconectado con otros sistemas, como el institucional y el socio-cultural en la cual se haya inscrita, de ahí que lo que acontece en este espacio obedece asimismo a unas políticas, lineamientos y a una cultura poco coherentes entre ellas.

### 5.3.2 Participación.

En cuanto a la participación de los alumnos en la escuela, concepto que podría quedar limitado simplemente a lo que prescribe la normativa escolar (delegados, consejos escolares...), requiere una reflexión más profundizada y clara sobre el propio concepto de participación y sobre la voluntad de la propia escuela de disponer los mecanismos que hagan posible un aprendizaje real y significativo. Entender la participación autónoma de los chicos y de las chicas como un objetivo terminal requiere determinar un proceso gradual de aprendizaje y articular, en función de los niveles y de las etapas, toda una serie de elementos, humanos, espaciales y temporales, que nos lleven a un aprendizaje progresivo hacia la autonomía y la responsabilidad individual y compartida.

Por lo tanto, para la participación los estudiantes respondieron en la Entrevista.

#### Tabla 18. Entrevista a los estudiantes

¿Cómo se eligen las tareas, temáticas y actividades de clase?

*R/ 1= lo elige la profe, ella dice que vamos a hacer.*

*R/ 2= La profesora dice que debemos hacer, que vamos a escribir.*

*R/ 3= La profesora dice con que seguimos.*

**Fuente:** Entrevista realizada a estudiantes

En cuanto a la participación para elección de los contenidos de la clase.



**Tabla 19. Transcripción de clase tomada de la observación**

*Observación de clase:*

Entonces con color después de la fecha escribimos séptimo párrafo. Niños: con color.

Doc: *siiii séptimo párrafo después de la fecha, acá esta séptimo párrafo.*

Niña 3. *Profe no vamos a escribir nada más.*

Doc. *Vamos a señalar con este mismo color las palabras que ya conocemos pero leyéndolas*  
*niña 3.*

Niño 7; *de acá.*

Niña 3: *gallinita profe, profe gallinita, profe también pato.*

Doc: *claro, todas. Todas eso muy bien, muestre aquí se tragó letras ¿qué es esto?*

Niña 3: *profe puedo unir esta mire.*

Doc: *que dice ahí lea.*

Niña 3: *la h con la a... ¡ya entendí! ¿Profe cierto que esta no la conocemos?*

Doc: *eeeeee nooo. Eeee es harina vea. Ha-ri-na. Emite sonido aaaaaa donde empieza ha.*

*Amaso la harina. La gallinita, lea, lea. Empiece desde el principio laaaa- gallinita a – ma-  
sooo llllaa harina.*

Niña 3: *¿profe puedo unir harina?*

Doc: *hay niña 3 usted sabe cuáles son las palabras, concentradita y juiciosa, despacio las  
encuentra.*

Niña 3: *yo uni gallinita, yo uni pato.*

Doc: *aquí que dice, acá empieza con la ga, con que empieza niña 3?*

Niña 3: *con la gue.*

Doc: *hay que mirar las letras.*

Niña 3: *pa-to*.

**Fuente:** Observación de la clase

El texto narrativo abordado en clase “la gallinita roja”, es seleccionado por la rectora de la Institución y algunas maestras auxiliares, al ser propuesto por la escuela, no lo hace interesante ya que, como se observa, la docente debe hacer un gran esfuerzo para captar la atención del texto en los estudiantes. Es evidente la dificultad que encuentra la docente para que los estudiantes encuentren en el texto palabras conocidas, es posible que la temática del texto no cumple con las expectativas de los estudiantes ya que no se tuvo en cuenta las experiencias y conocimientos de ellos frente al tema para que este sea significativo, en este sentido la participación del estudiante en los contenidos de aprendizaje cobran un valor primordial.

Se puede concluir, si bien es importante en este caso realizar prácticas de lectura y escritura apoyadas de un texto narrativo, es aún más importante crear ámbitos donde la lectura y escritura sean practicas vivas, reales, en las cuales hay una intención e interacción real con el conocimiento, basado en los intereses y realidad de los estudiantes, lo que incrementa significativamente su participación, esto aumenta la relación de sentido con el texto y hace que el estudiante en condición vulnerable, tengan mayor acceso al aprendizaje y por ende los estudiantes que tienen poco acceso a éste sean visibilizados y reconocidos.

Las respuestas de los estudiantes en la entrevista, reflejan que la toma de decisiones ante las temáticas y actividades lo realiza la docente. De esta manera, la docente en este caso no cumple con la tarea de reflexionar y negociar la elección de temas, tareas y actividades, lo que convierte la relación con los estudiantes en dirección vertical y tradicionalista.

Otras respuestas de los estudiantes en cuanto a la participación se reflejan de la siguiente manera,

**Tabla 20. Entrevista de los estudiantes**

Entrevista, ¿Cómo participa usted en la clase y que hace su profesora con sus aportes o los de sus compañeros?

*R/1= bien, yo no sé.*

*R/2= bien, escribiendo, y ya la profe nos califica.*

*R/3= hablando, mostrando las tareas.*

**Fuente:** Entrevista realizada a los estudiantes

Desde la Educación inclusiva es posible asegurar que, cuando el aprendizaje del estudiante está mediando por sus propios intereses y en la propuesta de enseñanza en la selección de los contenidos cabe la participación del estudiante, entonces estos cobran sentido y verdadero significado, desde esta perspectiva afirma Ausubel (1983):

...Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (p.18).

Para los estudiantes el participar se refleja en las actividades académicas que realizan a diario, como, escribir el cuento, mostrar las tareas y hablar respecto a lo que se esté abordando en el aula sobre lo que propone la maestra. Ellos consideran que se involucran y participan desde ese punto de vista en las actividades académicas.

En cuanto a la asistencia de los estudiantes.

### **Tabla 21. Transcripción de clase tomada de la observación**

*Docente: Bueno niños, vamos a mirar quienes vinieron hoy y quienes faltan. La docente se para frente al cartel de la asistencia pegado en la pared y empieza a llamar a lista. Docente dice: niño1, contesta niño: presente... así sucesivamente lo hace con cada uno de la lista. Los mismos niños responden presente o si un estudiante no llego si alguien sabe comenta el porqué de la falta.*

**Fuente:** Observación de la clase

Al terminar la jornada la docente llama a los padres de familia consultando el motivo de la falta tal y como lo afirman los estudiantes en la entrevista:

### **Tabla 22. Entrevista a los estudiantes**

Entrevista, ¿Qué hace la profesora cuando usted o un compañero faltan mucho a clase?  
R/1= llama a la casa. R/2= pregunta a los niños. R/3= llama a lista

**Fuente:** Entrevista realizada a los estudiantes

En ambas evidencias tanto en la observación de clase como en la entrevista estas tienen relación ya que, reflejan el interés que muestra la docente por identificar las causas de la inasistencia de algún estudiante en su clase, pero indagar por las faltas de asistencia por sí sola, no es una acción que garantice la participación de sus estudiantes. Ya que, el control de asistencia se realiza desde una rutina diaria y como una exigencia propia del modelo escuela, e

importante tener en cuenta que la ausencia de un estudiante en clase disminuye la posibilidad de participación y, ello afectaría la incidencia que un estudiante aprenda con otro, como diría Vygotsky (1978) pone el acento en la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo. Vygotsky (1978-1934) Carrera, B., y Mazarella, C. (2001). sostiene en su teoría que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida.

Dice Vigotsky que aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.

Por lo tanto, uno de los objetivos de la educación inclusiva es, potenciar la idea de que la escuela es una comunidad educativa en la cual se le da sentido, reconocimiento y pertenencia a sus miembros, en ella se favorece la igualdad de oportunidades, se proporcionar una educación personalizada, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre los alumnos, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo. (Cynthia, 2000).

Desde esta perspectiva, los llamados a lista que realiza la docente, por sí solo, no garantiza la participación del estudiante, siempre y cuando la docente no incorpore en su actuar diario un verdadero significado a la ausencia de un estudiante en el salón de clase, se reconozca la importancia y el sentido que tiene desde una verdadera educación inclusiva pertenecer y formar parte de un grupo, acrecentar sentimientos de pérdida de oportunidad ante las ausencias y la ganancia en términos de aprendizaje que conlleva interactuar con el otro.

Se concluye entonces que la participación no está siendo vista como una oportunidad para compartir experiencias, oportunidades y tomar decisiones que surgen en la interacción con el otro sino por el contrario la docente está desaprovechando las características particulares del aula en cuanto a la diversidad del alumnado y las necesidades de estos, por lo tanto difícilmente se podrá dar respuesta a uno de los objetivos de la educación Inclusiva como lo es potenciar y favorecer la escuela en igualdad de oportunidades.

Como lo plantea Colbert (2006) en cuanto a la participación de los estudiantes coincide con lo encontrado en este estudio respecto a que se siguen primando los ambientes de monotonía escolar, la tendencia a estandarizar los estilos de aprendizaje, la poca participación y el poco dinamismo de las clases no permiten crear situaciones en las cuales los niños tengan poder de decisión en temas escolares, teniendo en cuenta que cuando se da participación al alumnado estos espacios fomentan la capacidad de escuchar, dialogar y debatir diferentes puntos de vista de una manera respetuosa y objetiva.

#### **5.4 Gestión escolar**

La gestión escolar en los establecimientos educativos de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2013), es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales. De acuerdo a lo anterior la gestión escolar tiene en cuenta varios tipos de gestión al interior de las cuales se encuentra la directiva, está definida de acuerdo a la Guía 34 del MEN:

La manera como el establecimiento educativo es orientada. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución. (p. 27).

Al interior de esta gestión la institución direcciona el PEI por lo que para efectos de este estudio fue necesario identificar el enfoque desde el cual esta direcciona sus políticas y prácticas.

#### **5.4.1 Enfoque.**

##### ***Tendencia pedagógica.***

En cuanto a la subcategoría de la tendencia pedagógica, expresa concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2005), los modelos educativos flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Estos modelos se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen. También cuenta con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales didácticos que guardan relación con las posturas teóricas que las orientan.

**Tabla 23. Análisis documental**

*Según el PEI (2013) de la Institución en su capítulo 4, el modelo pedagógico que se adopta es: La Institución Educativa Miracampos, en su pensar, sentir, saber, hacer, ser, convivir y emprender ha unido esfuerzos planteando el modelo escuela nueva, como el enfoque pedagógico que enmarcará cada de las acciones que constituyen el componente metodológico de la Institución. Con la firme misión de promover en la comunidad una formación integral, con calidad para la vida es Escuela Nueva una excelentísima oportunidad para nuestra institución educativa, pues está estructurado sobre bases conceptuales bien definidas y relacionadas, que puede considerarse como alternativa pedagógica pertinente, atiende las necesidades reales de la población rural, de condiciones diversas, en el marco de las múltiples interacciones culturales y ambientales.*

**Fuente:** Análisis Documental

De acuerdo al PEI institucional, este plantea el modelo escuela nueva, el cual atiende a población rural en condición diversa, por lo tanto, promueve un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, un fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de la niñez. La promoción flexible permite que los estudiantes avancen de un grado o nivel al otro y terminen unidades académicas a su propio ritmo de aprendizaje. (Colbert, 2008).

Se puede entonces decir que la Institución Educativa cumple desde su PEI la ejecución de un modelo que responde a unas necesidades específicas de la población Rural.

Al interior del aula la tendencia pedagógica se observa en cuanto se tienen en cuenta algunos elementos propios de la escuela nueva como lo es los rincones escolares. El modelo



escuela nueva promueve, Un nuevo rol del docente como facilitador. En la práctica educativa de la docente se evidencia la aplicación de un instrumento de aula propio del modelo como lo es el rincón del trabajo, que potencia en los niños su capacidad de observación, creatividad, reconocimiento y respeto por el trabajo de los demás.

**Tabla 24. Transcripción de clase tomada de la observación**

*Observación de clase*

La docente dice: *Rapidito para poderlas pegar, la gallinita bien linda y pegar los trabajos allá en el rincón del trabajo. Porque todos vamos a observar los trabajos de los demás compañeros y mirar que hicimos de parecido y que tenemos de diferente. Todos los trabajos son una muestra de lo que hicimos este día.*

**Fuente:** Observación de la clase

**Tabla 25. Transcripción de clase tomada de la observación**

*Observación de clase*

Mientras los estudiantes observan los trabajos comentan:

Niña 5: *hay mira el mío tiene más bolitas y están pequeñas.*

Niña 9: *yo no me Salí de la raya, pero el mío le faltó más bolitas.*

Docente: *a todos les quedo muy bonito, solo que unos hacen la tarea más grande, otros más pequeños, y así cada uno la hace como pueda. Pero todos son muy bonitos. Y por eso los pegamos todos.*

Niña 13; *hay sii profe todos son diferentes.*

**Fuente:** Observación de la clase

El dato anterior mostró que a partir de la exhibición del trabajo realizado durante la jornada se generó un espacio propio del modelo flexible escuela nueva, “rincón del trabajo” donde se observó la comunicación frente a una situación compartida y significativa que se estaba desarrollando en el aula. Este fue un espacio para reconocer al estudiante, valorar sus capacidades, crear interacción entre los alumnos y procesos comunicativos.

Esta situación de aprendizaje contribuye a las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula, a favorecer la construcción conjunta del conocimiento, y al éxito en las relaciones sociales entre los estudiantes y la docente.

Se observó como el entorno de aprendizaje está compuesto por elementos del espacio físico con sus características y los del espacio real, que la docente ofrece para las producciones de los alumnos, en este caso el rincón del trabajo. Las paredes del aula son consideradas como partícipe activo de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.

Las paredes construidas cumplen diversas funciones: reflejan el trabajo de los alumnos, son una evaluación permanente y estímulo para el aprendizaje individual, se convierten en un medio de comunicación hacia fuera del grupo por ejemplo, con las familias, y refuerzan en los alumnos su sentido de pertenencia al grupo y el reconocimiento del aula como un espacio para aprender. Así mismo, promover la creatividad y la propia producción es una forma de respetar la individualidad. (Augustowsky, 2012).

#### **Tabla 26. Análisis documental**

*La planeación de clase es otro de los elementos que hacen parte de la práctica en esta tendencia pedagógica, el análisis documental muestra una planeación con una pequeña justificación y un objetivo general que pretende propiciar ambientes de aprendizaje*

*significativos y el desarrollo de competencias lingüísticas, matemáticas, científicas y ciudadanas a través del trabajo con un texto narrativo cuento “la gallinita roja”. La estructura de la planeación consta de las áreas de enseñanza, las actividades o estrategias a desarrollar, recursos e indicadores de desempeño, lo que indica que se hace un trabajo basado en una secuencia didáctica.*

**Fuente:** Análisis Documental

Tal como lo señala Zabala (2000):

La secuencia didáctica constituye una potente unidad de análisis para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente: Esto es así porque la secuencia didáctica expresa diferentes componentes de la práctica: las decisiones de los docentes vinculadas con la selección y organización de los contenidos, de los recursos, del espacio, del tiempo; la incidencia que tienen en dichas decisiones las definiciones curriculares y la oferta editorial; el grado de autonomía con que cuentan para tomar tales decisiones y el sentido educativo que les otorgan; el papel asignado al alumno; la organización social de la clase y la trama vincular que de ella deviene; el sentido y papel de la evaluación en tanto componente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y como dispositivo de control de resultados. (p. 53).

Las siguientes fotografías seleccionadas de la planeación de la docente evidencian el proyecto ya construido; cada docente de grado primero tiene su copia simplemente sigue el paso a paso que refleja la secuencia y lo complementa con otras actividades que considere necesarias:

Tabla 27. Secuencia de clase

FECHA	AREAS	ACTIVIDADES (Estrategias métodos o técnicas)	RECURSOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO
Febrero	Lenguaje	<p>1 día</p> <p>-Con anterioridad el docente lee el texto de La gallinita Roja entendiendo el significado de su contenido y la estructura, es decir de que se trata, el espacio, los personajes y sus características, la secuencia narrativa, el problema como se resuelve.</p> <p>-Escribir el texto de La gallinita Roja en un cartel.</p> <p>-desde su semántica se elaboran preguntas para presentarle al grupo antes de la lectura del texto</p> <p>- hacer anticipación con base en el título (autor, portada contraportada, editorial, colección)</p> <p>- Escribir como pueda el primer párrafo de la historia de la gallinita roja.</p>	<p>Cuento la gallinita roja</p> <p>Cartel o friso, diapositiva</p>	<p><i>Observación: En este proyecto se trabajaron mucho las vocales y las consonantes g, p, ll y si es posible la n.</i></p> <p><i>Expresa sus ideas del cuento a partir del título y/o el cartel.</i></p>
	Artística	<p>-Entonar nuevamente la canción de las vocales.</p> <p>- Decorar la i</p> <p>-Ejercicio: Descubre y pinta las vocales que están en la gallinita.</p>	<p>Fotocopia de la i</p> <p>Fotocopia de la gallina</p>	<p><i>Reconoce la i en diferentes lugares y sonidos.</i></p>
	Matemáticas	<p>-Formación de conjuntos teniendo en cuenta los dibujos observados en el cartel presentado y material real del medio.</p> <p>Escritura del concepto de conjunto, ejemplos.</p>	<p>Cuerdas de lana, cabuya etc.</p>	<p><i>Forma conjuntos de manera correcta</i></p>
		<p>2 día</p> <p>Lectura del texto y confrontar hipótesis</p> <p>-Observar el dibujo de los párrafos 4 y 5 de la</p>		

Fuente: Análisis documental

Tabla 28. Planeación de clase. Justificación del proyecto

PROYECTO N°:2

**LA GALLINITA ROJA**

PERIODO ACADÉMICO: 1      AÑO: 201      I.H.S: \_\_\_\_

NOMBRE DEL PROYECTO: "LA GALLINITA ROJA"      TIEMPO PROBABLE: 175 Horas

TIEMPO REAL: \_\_\_\_ HORAS

JUSTIFICACIÓN: Es bien importante que los niños y la niñas conozcan su ambiente, la diversidad de seres, y todas las relaciones que se establecen en su vida cotidiana, teniendo en cuenta que estas deben ser mediadas por principios de sana convivencia (cooperación, responsabilidad, solidaridad) que a su vez generen en ellos el sentido de pertenencia y cuidado por su entorno.

OBJETIVO GENERAL: Propiciar ambientes de aprendizaje significativos que desarrollen las competencias lingüísticas, matemáticas, científicas y ciudadanas a través del trabajo lúdico y creativo del texto la gallinita roja.

1

Fuente: Análisis documental

Teniendo en cuenta lo encontrado, según la planeación de la docente se observa la enseñanza del lenguaje específicamente la lectura y la escritura a partir de un cuento “La gallinita Roja” de la colección Semilla (MEN), el cual expresa la maestra no ha sido elegido por sus estudiantes sino que es una secuencia didáctica previamente diseñada por la rectora y algunas maestras auxiliares de la Institución Educativa.

El texto mostrado en la evidencia de la fotografía N°4, es un aporte a una justificación a lo que se considera pertinente abordar en la secuencia. El proyecto da cuenta de una secuencia coherente, bien diseñada que tiene en cuenta los lineamientos y estándares básicos de competencias en lenguaje, con el propósito de desarrollar competencias y promover valores. Sin embargo. A pesar de lo anterior, la secuencia no contempla elementos del modelo escuela nueva y aspectos de la educación inclusiva en los que se propende por la participación de los estudiantes en la elección de las actividades y acciones de aula de tal manera que estos permitan desarrollar en los estudiantes sus intereses y necesidades siendo ellos quienes orienten y decidan qué es lo que quieren aprender.

Otro hallazgo desde lo que plantea el PEI de la Institución Educativa se evidencia el enfoque integracionista, desde la atención a las necesidades educativas especiales:

### **Tabla 29. Análisis documental**

***En el pacto de convivencia de la Institución (2013):***

*La institución propenderá por la inclusión respetando las diferencias por discapacidad, raza, tendencias sexuales, desplazamiento y formará en sus alumnos el espíritu de tolerancia.*

*Según los derechos de los estudiantes en el pacto de convivencia plantean;*

**a) *El libre desarrollo de su personalidad.***

- b) Ser tratadas @ de manera equitativa en lo concerniente a sus derechos y obligaciones sin distinción de grado, edad, sexo, posición económica, social, ideológica o discapacidad física o mental.*
- c) Recibir oportunamente los tiempos de aprendizaje en las competencias de acuerdo con los horarios y el plan de estudios establecido.*
- d) Los estudiantes con NEE tienen derecho a ser atendidos y valorados por el personal de apoyo o médico que requieran de acuerdo a su discapacidad o dificultad. Deben ser tratados con respeto consideración e igualdad de forma que puedan desarrollar sus capacidades y habilidades para la vida y sana convivencia.*

*En el apartado capítulo I: horizonte institucional o componente teleológico: “ideas y pensamientos que guían las acciones de la comunidad educativa” se encuentra la misión, visión, valores, principios y filosofía institucional, PEI versión 2013, se evidencia que:*

### ***Misión***

*La Institución Educativa Miracampos promueve una formación integral, con calidad para la vida y el desarrollo de potencialidades encaminadas al desempeño competente en cualquier ambiente, mediante el aprovechamiento de todos los recursos a fin de responder a las demandas de la globalización y la transformación permanente.*

### ***Visión***

*En el año 2016 la Institución Educativa Miracampos será líder en procesos de calidad y generará acciones emprendedoras y formativas encaminadas al fortalecimiento de los valores y principios institucionales en pro del mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad y del desarrollo sostenible y cultural de la región.*

**Valores**

- *Respeto.*
- *Tolerancia.*
- *Honestidad.*
- *Solidaridad.*
- *Responsabilidad.*

**Principios**

- *Inclusión.*
- *Convivencia.*
- *Comunicación.*
- *Investigación.*
- *Liderazgo.*

**Fuente:** Análisis documental

Teniendo en cuenta la evidencia, se puede observar que dentro del direccionamiento estratégico se determina la necesidad del desarrollo de competencias, valores y liderar procesos de calidad. Claramente, enuncia la inclusión como principio, pero éste al igual que los demás no se desarrolla ni se define a profundidad.

Desde lo que plantea el apartado del pacto de convivencia, se observa como la Institución asume una atención diferencial desde un enfoque de integración dirigido a una población específica, en este caso a las personas con discapacidad en relación a su incorporación a la

escuela ordinaria, se observa que a pesar de tener un modelo flexible evidente en el PEI este no está dando una respuesta adecuada a todos los sujetos dentro del currículo ordinario. Es decir, en su enfoque se preocupan por la atención primordial a la población con N.E.E considerando que este tipo de estudiantes son los que requieren mayor atención e inclusión para proporcionar aprendizajes y las condiciones adecuadas para su atención, desconociendo las otras poblaciones propias del contexto que hacen parte de la escuela, por ello la inclusión se extiende a todo el proceso de escolarización y está relacionada con la transformación de los Establecimientos Educativos para incrementar las oportunidades de participación y éxito académico de todos los estudiantes. (Giné, 2013, p.17).

Se concluye que al interior de una educación Inclusiva no se observa en este aspecto la diversidad, las características de los estudiantes, la identificación de las necesidades de la región y de manera especial del contexto. En este sentido no se evidencia que en el pacto de convivencia y en el direccionamiento estratégico se identifiquen con el enfoque que corresponda al modelo flexible de Escuela Nueva y que por ende responda a la demanda social de la población rural, a la diversidad y vulnerabilidad que esta acoge.

#### **5.4.2 Política institucional.**

El PEI Institucional contempla unos capítulos en los cuales al final de uno de ellos está la cita de los docentes responsables de la revisión y los ajustes realizados.

#### **Tabla 30. Análisis documental**

*En el capítulo III: objetivos generales del proyecto educativo institucional en el objetivo 3, contempla algunos artículos de la ley General de Educación:*



*Definir los objetivos generales que guiaran este proyecto en el marco de la ley 115 del 8 de febrero de 1994 o ley general de educación y el decreto 1860 del 3 de agosto 1994 en su artículo 14.*

**Fuente:** Análisis documental

Según la evidencia, a nivel de política la Institución Educativa no tiene definido los lineamientos y directrices que orientan su modelo de Escuela Nueva en el que está inmerso un enfoque de Educación Inclusiva. Sin embargo, en el Pacto de Convivencia (2013), es adoptado según una serie de decretos y artículos que tienen en cuenta las políticas, acuerdos y resoluciones relacionados con la educación.

**Tabla 31. Análisis documental**

*Consejo directivo acuerdo-Nro. 40 (Septiembre/2013), por la cual se adopta el pacto de convivencia.*

*El consejo directivo de la Institución Educativa Miracampos, en ejercicio de sus facultades legales, en especial las conferidas por los literales, a, b, c, d, e, h, i, k, l, del artículo 23 del Decreto Ley 1860/1994 y de los artículos 67, 68 (del derecho a la educación), 8, 71 y 72 (de la cultura), 79 (del ambiente), 38, 103 (de los mecanismos de participación), del 46 (sobre juventud), del 47 (sobre discapacidad), del 49 sobre el derecho a la salud, del 44 (sobre el derecho de los niños), del 41 (sobre el conocimiento de la cívica y la constitución), del 20 (sobre el derecho a la información), del 19 (sobre la libertad de culto), del 16 (sobre el libre desarrollo de la personalidad, del 13 (sobre el derecho a la igualdad), del 7 (sobre lo multicultural y lo pluriétnico) de la constitución nacional. Del artículo 87 de la Ley 115, de la*

*Ley 715, de la Ley 1014, de la Ley 375 (de juventud), de la Ley 734 (código disciplinario único), de la Ley 1577, de la Ley 909 sobre carrera administrativa, de la Ley 1013, la Ley 1029 y en especial de la Ley 1098 en sus artículos 8 al 12, 17 al 46, 51, 94, 95, 111, 142, 143, 151, 152, 156, 169, 170, 175, 201 al 207, 210 al 214 (código de la infancia y de la adolescencia), de la Ley 1146/2007 (normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente), de la Ley 1453/2011 (Reforma al código penal), de la Ley 1616/2013 (de salud mental), de la Ley 1620/2013 y el decreto 1965 del 2013(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"), de la Ley 1404/2010 (Escuela de padres y madres de familia), de la Ley 1562 ("por la cual se modifica el sistema de riesgos laborales y se dictan otras disposiciones en materia de salud ocupacional), de la Ley 1361 ( por medio de la cual se crea la Ley de protección integral a la familia), de la Ley 1482 de discriminación, Ley 133 de la libertad de religión y de cultos, de la Ley 1635/2013 de la licencia por luto, de la Ley 1010/2006 sobre acoso laboral, de los decretos 2277, 1860, 1850, 1286, 1278 y de la resolución 13342; de las sentencias de la corte constitucional, del plan decenal de educación, del artículo 2347 del código civil, directiva 16/2013.*

**Fuente:** Análisis documental

Al interior de este conjunto de normas dan respuesta a una política Incluyente la ley de Infancia y a la Adolescencia 1098, la Constitución Política en sus artículos (67-68-48) el decreto 1860, La Ley 1482 de discriminación, Ley 133 de la libertad de religión y de cultos.

Desde el análisis documental, el PEI Institucional desconoce los acuerdos que a nivel Internacional se han consolidado como políticas que orienten y direccionen las Prácticas Educativas estos son, la ONU (1948) que promueve La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asimismo, La ONU, en diferentes declaraciones ha abordado asuntos relativos al respeto y atención de la diversidad, como la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; en 1982 el Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad, en 1989, La Convención Mundial sobre los Derechos de la Infancia y entre otros. La Educación Para Todos (EPT) en La Conferencia Mundial celebrada en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990.

Teniendo en cuenta la evidencia relacionada con las políticas institucionales, la practica pedagógica de la docente está aislada con respecto al enfoque ya que, aunque implementa en el aula aspectos propios del modelo escuela estos no se encuentran registrados en las planeaciones de clase, no se evidencia una labor intencionada por parte de la docente para identificar intereses, necesidades y particularidades de sus estudiantes y con ello tratar de ajustar el currículo y dar respuesta a la diversidad. Por lo tanto se desarrollan una serie de actividades en el aula pero no dan respuesta a la población diversa y vulnerable propia del contexto. En el ambiente escolar se presenta la misma situación siendo necesario dar respuesta a las, condiciones y particularidades de los alumnos, es necesario que los niños y las niñas tengan la oportunidad de elegir las actividades y acciones de aula, siendo ellos quienes dan la pauta para decidir qué es lo que quieren y necesitan aprender. Lo que significa, que la Practica Pedagógica, el Enfoque, la Política Institucional y el Ambiente Escolar, no dan respuesta desde el modelo Escuela Nueva aun enfoque Inclusivo sino desde el enfoque de Educación Tradicional, con elementos y estrategias propias del modelo pero mediados por una propuesta expositiva de la maestra y

activista de parte de los estudiantes, sin provocaciones que implican procesos de participación real de los estudiantes.

En conclusión se observan aspectos propios del enfoque integracionista, que corresponde a admitir a todos los estudiantes en la escuela sin importar su condición, pero sin propender por una atención centrada en el desarrollo de las potencialidades y necesidades de cada uno de los estudiantes, a partir de actividades colaborativas que involucren el aprendizaje mutuo y no la organización en grupos de trabajo sin dinámicas incluyentes que por sí solo no implica ni garantiza el aprendizaje ni la participación.

## 6. Conclusiones

El propósito del estudio es comprender los rasgos que caracterizan las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva en un aula multigrado -modelo escuela nueva y teniendo en cuenta como se ha venido presentando el análisis de los datos y el árbol categorial con sus categorías y subcategorías emergentes, del mismo modo se presentan las conclusiones:

### **Categoría: Estrategias didácticas**

**Subcategorías:** Estrategias discursivas, Actividades- en el modelo escuela nueva llamadas actividades de conjunto, Estrategia Organizacional y Apoyos.

- Con respecto a las prácticas educativas, las estrategias discursivas que se privilegia en la práctica de la docente es la rutina de preguntas y respuestas, esta aunque es una estrategia muy efectiva para guiar la construcción del conocimiento, en el marco de la educación inclusiva no dan respuesta a la intención comunicativa que se debe de dar para responder a las necesidades particulares de los estudiantes, ya que, en un proceso de construcción de significados compartidos en buena medida depende de las estrategias discursivas que se pueden emplear cuando se tiene un propósito de enseñanza y aprendizaje.
- En cuanto a las actividades de conjunto estas son acciones propias del modelo Escuela Nueva que se utilizan al inicio de la clase para que los estudiantes se motiven a adentrarse en un tema específico, en general ayudan a superar las dificultades comportamentales y emotivas de los estudiantes, sin embargo, dentro de la práctica pedagógica estudiada éstas no están cumpliendo con dicho propósito ya que, la maestra en su práctica no puede identificar el alcance que las actividades de conjunto representa en beneficio a todos los estudiantes

incluyendo a aquellos que por sus condiciones particulares requieren este tipo de espacios en procura del mejoramiento de sus habilidades, capacidades comportamentales y cognitivas.

- En la práctica pedagógica no se observa en la docente coherencia, entre la ejecución de las actividades y la planificación de las mismas, esto puede significar que, no hacen parte de la consciencia del maestro en su reflexión diaria.
- Aunque el modelo escuela nueva invita al desarrollo de actividades conjuntas y compartidas a partir del aprendizaje colaborativo, se evidencia una tendencia en la práctica docente en diversificar las tareas y las actividades de acuerdo a los grados escolares, aspecto que no favorece la educación inclusiva ya que la distribución que la docente realiza dificulta el aprendizaje entre iguales y no se reconoce la heterogeneidad y la valoración de la diversidad en el aprendizaje, siendo esta gran oportunidad de aprendizaje tanto para los que se consideran están más avanzados como para los que no.
- Como se observó en lo encontrado en la investigación: “Prácticas Pedagógicas en Escuela Nueva”, de los autores, Cortés y Villamarín (2009), respecto a las estrategias organizacional para el trabajo multigrado, sus hallazgos confirman que la totalidad de los docentes desarrollan estrategias orientadas al desarrollo de la misma asignatura para todos los grados y la interacción entre grupos y grados es escasa, dichos hallazgos coinciden en lo encontrado en este estudio respecto a que aunque el modelo en la Escuela Nueva invita al desarrollo de actividades conjuntas y compartidas a partir del aprendizaje colaborativo, se evidencia una tendencia en la Práctica Pedagógica de la docente en diversificar las tareas y las actividades de acuerdo a los grados escolares.

- Aunque la docente emplea las ayudas y los apoyos como actividades extras que no están incorporadas en la dinámica del aula al interior de la jornada escolar, esta se realiza a manera de una actuación diferencial para ciertos estudiantes que no han logrado el aprendizaje en los mismos espacios que se ha logrado para el resto, en este orden de ideas los apoyos no están dando respuesta a la atención a la diversidad.
- Como estrategia, la explicación se convierte en la única manera de la docente ayudar a las necesidades de aprendizaje que en algún momento requiera un estudiante, por lo que se concluye que a la maestra le falta hacer uso sistemático de pautas específicas o implementar recursos apoyados en el Diseño Universal para el aprendizaje, cuyo objetivo es minimizar las barreras y los obstáculos al aprendizaje poniendo en juego la movilidad del pensamiento a través de diferentes formas de presentar la información, y diferentes maneras del estudiante poder expresar el conocimiento.

### **Categoría: Clima Escolar**

#### **Subcategorías: Pacto de Aula y Participación.**

- Siguen primando los ambientes que poco motivan la participación y el dinamismo de las clases estos no permiten crear situaciones en las cuales los niños tengan la posibilidad de seleccionar los temas de aprendizaje basados en los estándares básicos escolares a partir de la escucha, el dialogo y el debate teniendo en cuenta diferentes puntos de vista y e intereses.
- En torno al objetivo específico de los principios, políticas, normas y acuerdos que orientan la práctica educativa se concluye que, no se evidencia una participación por parte de los estudiantes en la construcción de las normas y los acuerdos para la convivencia, se desconoce

que el pacto de aula es una estrategia para compartir experiencias, oportunidades y tomar decisiones que surjan de la interacción con el otro.

Teniendo en cuenta el contexto de la investigación y partiendo de su Tendencia Pedagógica, el Modelo Escuela Nueva, es una innovación educativa que centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje, por ende ya es un modelo flexible e incluyente por lo que se hace necesario enfatizar en su análisis dado los hallazgos encontrados en la práctica y como estos aportan a la reflexión y construcción de la educación inclusiva.

### **Categoría: Gestión Escolar**

#### **Subcategorías: Tendencia Pedagógica, Política Institucional**

- El modelo escuela nueva se hace novedoso ya que, nace como una respuesta a los persistentes problemas de la educación, como es la baja calidad, eficiencia y cobertura de las escuelas rurales por ello la Fundación Casa Luker S.A. (2003), desde 2002-2003 y la Secretaría de Educación Municipal de Manizales, luego de revisar diferentes alternativas para afrontar la realidad de sus jóvenes decidieron tomar la experiencia de escuela nueva, exitosa por décadas en el área rural colombiana, y adaptarla al contexto como un escenario para la construcción de paz en estratos sociales bajos de la ciudad, contrario a lo que ocurre en los resultados de este estudio en cuanto a que, en la práctica observada se continua dando respuesta a las necesidades de los estudiantes como si se estuviera en la escuela unitaria y no al interior de un modelo flexible.



- Aunque la institución pretende en su direccionamiento estratégico incorporar elementos normativos que garanticen un direccionamiento legal para la prestación del servicio educativo, se desconoce y no se ponen en práctica algunos acuerdos importantes que a nivel internacional se han consolidado como políticas que orienten y direccionen las prácticas educativas inclusivas.
- Se evidencia que las características que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva en la práctica educativa en el aula multigrado, se limita a algunas estrategias discursivas, de organización del aula, de normas y acuerdos, que se ponen de manifiesto, pero que insuficientemente responden a las necesidades específicas de los estudiantes que requieren de procesos flexibles, adaptados y transformaciones en la propia práctica.

## 7. Recomendaciones

- Con este estudio se abren nuevas posibilidades de investigación en la Institución Educativa, como formación de docentes frente a sus propias prácticas, que estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes, cuáles de esas estrategias resultarían efectivas para generar aprendizajes significativos, ambas posibilidades puedan servir al desarrollo de unas prácticas cada vez más Inclusivas como lo demanda el actual momento de la educación en el país.
- Al comprender las diferentes formas de trabajar con el alumnado se puede identificar si ciertos aspectos de las prácticas educativas pueden ser, en sí mismas, barreras para la participación. A partir de ello, se debe potenciar la interacción entre el alumnado y el docente, y los procesos de desarrollo deben incorporar mecanismos diseñados para poder identificar las barreras que algunos alumnos puedan estar experimentando y así poder darles solución a través de una reflexión pedagógica desde un enfoque inclusivo.
- Es de suma importancia revisar y realizar los ajustes pertinentes a las políticas Institucionales, ya que, requieren de unas orientaciones e implementación de lineamientos que permitan atender a la diversidad actual de las aulas escolares.
- Se considera que se deben transformar las diferentes áreas de la Gestión Escolar para mejorar la Inclusión de niños, niñas y jóvenes, lo cual se logra a través de la aplicación de las políticas públicas.
- Sería conveniente profundizar en investigaciones que aborden temáticas tales como formación del profesorado para que cuente con competencias necesarias para atender

la diversidad y las concepciones de aprendizaje que prevalece en el docente del aula Rural.

- Sería recomendable, a partir de lo encontrado en este estudio y con el objetivo de que se implementen unas efectivas prácticas incluyentes, que la Institución Educativa emprenda un proceso más definido de implementación de la educación inclusiva, teniendo en cuenta diferentes alternativas tales como la Guía No.34 establecida por el MEN, las estrategias de apoyo a las gestiones con enfoque inclusivo (MEN), o la aplicación del índice de inclusión formulado por Ainscow y Booth (2000).
- El estudio de la propia práctica permitió una reflexión del trabajo realizado en el aula, dando cabida a procesos de transformación pedagógica a partir de los hallazgos encontrados sin embargo, es de considerar que el estudio de una práctica en particular no es suficiente para generar cambios en la cultura institucional, por ello, se debe seguir propiciando espacios de trabajo interdisciplinar, interinstitucional e intersectorial con el fin de mejorar la atención a la diversidad.

## Referencias

- Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Índice de inclusión*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, Vol. XXXVIII, No. 1, 17-44.
- Ainscow, M., y Echeita, G. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)
- 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.
- Arnaiz, P., y De Harco. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. España: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. y Lledó, C. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los Centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 8, Número 5. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>

- Arnaiz, (2011). *Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar*. Recuperado en:  
[file:///C:/Users/HP/Downloads/22-708-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/22-708-1-PB%20(1).pdf)
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: como favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, N° 1, 25-44. Recuperado de:  
<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149121/132111>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*.  
Routledge
- Arroyave, D. (2007). *Seminario Tendencias educativas y pedagógicas emergentes desde la perspectiva compleja*. Recuperado en;  
[file:///C:/Users/HP/Downloads/Dora\\_Arroyave\\_GUIA-ESTUDIO-TRABAJO-SEMINARIO-TENDENCIAS-EDUCATIVAS-PEDAGOGICAS-EMERGENTES-COMPLEJIDAD-2014-1%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dora_Arroyave_GUIA-ESTUDIO-TRABAJO-SEMINARIO-TENDENCIAS-EDUCATIVAS-PEDAGOGICAS-EMERGENTES-COMPLEJIDAD-2014-1%20(4).pdf)
- Arroyave, D. (2010). Educación Inclusiva: *Desde un sistema de apoyo individual hacia un sistema de apoyo institucional, una perspectiva sistemática otra forma de entender y asumir el apoyo*. Recuperado en:  
[http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/R0838\\_Arroyave.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/R0838_Arroyave.pdf)
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004): *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Augustowsky, G. (2012). *Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa*, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de;  
<http://live.v1.udesa.edu.ar/files/escedu/dt-37%20augustowsky.pdf>

- Ausubel, D. (1983). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. Fascículos CIEF. Sao Paulo: Universidad de Río Grande.
- Barnes. (1976). Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Ediciones Morata. Tomado de; [https://books.google.com.co/books?id=MvJFDqGysNkC&pg=PA100&lpg=PA100&dq=Barnes+\(1976\)&source=bl&ots=VmDwp7bXAx&sig=dDADmHhdwV](https://books.google.com.co/books?id=MvJFDqGysNkC&pg=PA100&lpg=PA100&dq=Barnes+(1976)&source=bl&ots=VmDwp7bXAx&sig=dDADmHhdwV)
- Barreda, Soledad. (2012). *El docente como gestor del clima de aula, factores a tener en cuenta*. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Berzunza, Sánchez y Meraz (2013). Análisis de Estrategias Discursivas en Docentes. Psicología y Ciencia Social ISSN (Versión impresa): 1405-5082 jmmd@servidor.unam.mx Universidad Nacional Autónoma de México –México Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/314/31414787005.pdf>
- Bonilla y Rodríguez. (2014). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Recuperado de, [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario\\_de\\_campo.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf)
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis. *Revista de epistemología de las Ciencias Sociales* (23), 204-216.
- Carr y Kemmis. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

- Casa Luker S.A. (2003). Sistematización del programa escuela activo urbano, informe final, Fundación Luker. Recuperado de; <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pedagogical/projects/486/Sistematizaci%C3%B3n%20EAU%20FINAL%2030mar12%20Crece.pdf>
- Colbert. (2008). *¿Qué es Escuela Nueva?* Recuperado de: <http://www.escuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva.html>
- Coll, C., & Onrubia, J. (2004). 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)
- Colombia Aprende. (2004). *Experiencias Significativas para poblaciones vulnerables: Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidades.* Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88730\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88730_archivo.pdf) pag 42
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Cortes, E. y Trujillo, V. (2009). *Las prácticas pedagógicas en el modelo escuela nueva* (tesis de maestría). Universidad de Santo Tomás. Recuperado de: [https://www.academia.edu/7649955/Caracterizaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_pr%C3%A1cticas\\_pedag%C3%B3gicas\\_en\\_Escuela\\_Nueva](https://www.academia.edu/7649955/Caracterizaci%C3%B3n_de_la_pr%C3%A1cticas_pedag%C3%B3gicas_en_Escuela_Nueva)
- Davis y Thomas (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes.* Recuperado de <http://www.tirant.com/libreria/libro/escuelas-eficaces-y-profesores-eficientes-maria-angeles-villegas-garcia-9788471336132>

- Departamento Nacional de Planeación. (2000). *La Educación en Colombia: Evolución y diagnóstico*. Santafé de Bogotá: Boletines de divulgación económica. Recuperado en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/La%20educaci%C3%B3n%20en%20Colombia%20evoluci%C3%B3n%20y%20diagn%C3%B3stico.pdf>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p.p 87-88). México: Mc Graw Hill Interamericana.
- 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.
- Escobar, S., & Hernández, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología* (11), 125-145.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Selección: Entrevistas semiestructuradas.
- Francolí, R. (2002). La participación de los alumnos en la escuela o el aprendizaje de la participación. *Revista Aula de Innovación Educativa*. Recuperado en: <http://www.grao.com/revistas/aula/116-cultura-visual/la-participacion-de-los-alumnos-en-la-escuela-o-el-aprendizaje-de-la-participacion>
- Garnique (2012). *Revista internacional de investigación en educación*. Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.



- Gutiérrez, J., Pozo, T., & 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>
- Gutiérrez, Pozo & Fernández. (2002). *Investigación con estudio de casos*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Jhonson, Jhonson y Holubec. (1999). Aprendizaje Cooperativo. Modalidades de enseñanza centradas en competencias. Recuperado de: [http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form\\_apoyo\\_calidad/programa-de-formacion-permante/evaluacioncompetencias2/sesion4a7/aprendizajecooperativo/!](http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-permante/evaluacioncompetencias2/sesion4a7/aprendizajecooperativo/)
- Levin. (2000). Las escuelas aceleradas una década de evolución. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina.
- López, M. (2002). La cultura de la diversidad, una propuesta desde la práctica: competencia cognitiva, autonomía y calidad de vida, el proyecto Roma u otro modo de educarnos con las personas con síndrome de Down. *Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI* (pp. 63-66). Huelva: editorial RAIPAD
- López, M. (2008). *¿Es posible una escuela sin exclusiones? Barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje*. Innovación educativa, N° 21, 2011: pp. 37-54 Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a02v14n1.pdf>
- Lunt, Evans, Norwich y Wedell. 1994. La atención a las necesidades educativas especiales. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=8dhnCwAAQBAJ&pg=PA355&lpg=PA355&dq=Lunt,+Evans,+Norwich+y+Wedell,+1994;&source=bl&>

MacDonald y Tipton (1993). Técnicas cualitativas de la investigación social. Recuperado de:

[https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2014/09/valles\\_m\\_-\\_tecnicas\\_cualitativas\\_de\\_investigacion\\_social-cap-4.pdf](https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2014/09/valles_m_-_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_social-cap-4.pdf)

Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Anthropos.

Marín y Blanco. R. (2009). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 3. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>.

Martín y Mauri (1996). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*.

Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

Maturana. (1994). *El sentido de la humano*. Santiago de Chile: Dolmen.

Meléndez, (2004). Diversidad y equidad: paradigma educativo urgente, Académica de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Parlamentaria*, Vol. 12, No. 2.

Menéndez. S. M. (2000). *Hacia una teoría del contexto discursivo*, Universidad de Buenos Aires, recuperado de: <http://www.cricyt.edu.ar/ral/vols/v16/menendez.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Guía para el mejoramiento institucional. *De la autoevaluación al mejoramiento en serie, Guías No. 34*. Recuperado de:

[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Recuperado de:

[http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-259880\\_archivo\\_pdf\\_criterios.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-259880_archivo_pdf_criterios.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela Módulo: Pactos de Aula: una estrategia pedagógica para la convivencia pacífica y el desarrollo de competencias ciudadanas*. Recuperado de:  
[http://www.opcionlegal.org/sites/default/files/pactos\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://www.opcionlegal.org/sites/default/files/pactos_en_el_aula.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. Guías Pedagógicas para la convivencia escolar; guía N°49. Bogotá.
- Mogollón, O. y Solano, M. (2011). *Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Recuperado de:  
[http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active\\_Schools\\_Spanish.pdf](http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf)
- Monereo, A. M. y Valdés. (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). 89
- Moriña, A., & Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (339), 517-539.
- Muntaner (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de educación*, 349, 45-67.
- Oliveira, M. (2012). Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhao: Políticas y prácticas. Brasil.
- Plumilla educativa. (2007). *Revista educativa N°15*: Universidad de Manizales. Recuperado de:  
<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/viewFile/829/9>

- Rodríguez. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 37, No. 2. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Santos, C. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Volumen 15, N°2.
- 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.
- UNESCO. (1990). *Conferencia Mundial Sobre la Educación Para Todos*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Unesco. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Valles. (1999). Metodología de la Investigación; Recuperado de; [file:///C:/Users/HP/Downloads/1344-4395-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/1344-4395-1-PB%20(1).pdf)
- Verdugo, A. y Vega J. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú Ed.
- Vygotsky. (1978). Enfoque sociocultural. *Educere*, Vol. 5, No. 13, 41-44. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Zabala, A. (2000). Las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y del alumnado. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/206849416/Zabala-A-2002-La-practica-educativa-Como-ensenar>

## 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 Lenguaje que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva en los grados de preescolar y primero de la Institución Educativa Miracampos sede Buenavista municipio de Quinchia Rda 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 Lenguaje que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva, en los grados de preescolar y primero de la Institución Educativa Miracampos sede Buenavista municipio de Quinchia Rda .

**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 la investigadora utilizara 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 Lenguaje en los grados preescolar y primero. Para la aplicación de estas técnicas.

**Beneficios:** La información obtenida permitirá comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en Lenguaje que aportan a la Educación inclusiva en los grados preescolar y primero 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 consolidaran 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 Elizabeth Rivera Gonzalez 318-6937504

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en el municipio de Quinchia vereda Buenavista 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**

<b>DIARIO DE CAMPO</b>		
<b>ACTIVIDAD:</b>		<b>FECHA:</b>
<b>PROPÓSITO:</b>		<b>DURACIÓN:</b>
<b>CARACTERIZACIÓN: (se hace para la primera observación).</b>		
<b>DESCRIPCIÓN:</b> se describe la realidad.	<b>INTERPRETACIÓN:</b> Se interpreta a la luz de la teoría y de los autores.	<b>REFLEXIÓN:</b> Se confronta la teoría y los datos con la realidad.

**Anexo 3. Análisis documental**

CORPUS DOCUMENTAL			
FICHA No.			
FECHA	ACTIVIDAD	No. DE HOJAS	PRODUCCIÓN DE....



## Anexo 4. Guion de la entrevista

### ENTREVISTA PARA ESTUDIANTE

#### Guión

Buenos días (rapport)

“romper el hielo, agradecimientos por permitir la entrevista”

Teniendo en cuenta el tema de inclusión tan mencionado en este tiempo por los medios de comunicación y en nuestras escuelas que hacen énfasis sobre la educación inclusiva, esta investigación pretende comprender cuales son los rasgos y características de las prácticas educativas en Lenguaje que aportan a la educación inclusiva por esto me gustaría que me contara:

#### PRÁCTICAS:

1. Describa una clase realizada por su profesora
2. Cuándo la profesora propone trabajos en equipo, ¿Cómo se da la organización de los grupos de trabajo?
3. ¿Cómo procede su profesora cuando tiene dificultades académicas o con sus compañeros?
4. ¿Qué opciones implementa su profesora para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes ¿Cómo enfrenta la la profesora las necesidades que le presentan?
5. ¿Cómo se eligen las temáticas, tareas escolares y actividades de clase?
6. Como los evalúa su profesora?
7. Como se ubica la profesora en el salón para dar la clase?
8. Que es lo que mas le gusta y menos le gusta de la clase?

#### CULTURA:

1. Para usted qué es la diversidad?
2. Describa la relación con su maestra
3. Cómo valora la profesora sus aportes y opiniones?
4. Cuál es la participación de la familia en la escuela o colegio?
5. Cómo lo recibieron cuando llegó por primera vez a la institución?
6. Qué hace usted y que hace su profesora cuando un compañero necesita ayuda
7. Siente que hay algún tipo de discriminación en su salón y como se manifiesta
8. Cuando un compañero lo molesta o le dice cosas que no le gusta usted que hace?

#### POLÍTICAS

1. Que hace la profesora y la institución cuando hay un niño con dificultades o problemas?
2. Qué actividad realizó la institución y o su profesora cuando usted llegó por primera vez?
3. Que hace la institución o tu profesora cuando usted o un compañero faltan mucho a clase o se quiere retirar del colegio?
4. Qué hace el orientador escolar o docente de apoyo cuando usted o un compañero presenta alguna dificultad?
5. Cuales considera son sus principales necesidades para que usted y sus compañeros se sientan mejor en el salón o en la institución?