



**APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ATENCIÓN DE LA
DIVERSIDAD EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA I.E VASCO
NÚÑEZ DE BALBOA (CAUCA)**

**INGRI MILENA SAMBONI
EDGAR HUMBERTO RENGIFO
VANESSA VALENCIA TAPIA**

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de
la Universidad de Manizales para la obtención de título de**

**Magister en:
Educación desde la diversidad.**

**Directora:
MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES**
Magister en Educación. Docente

**Popayán
2014**



Tabla de Contenido

1. Introducción.....	3
2. Problema de investigación.....	3
2.1 Pregunta de investigación.....	5
2.2 Objetivo general.....	5
2.3 Objetivos específicos.....	5
2.4 Justificación.....	5
3. Antecedentes.....	7
4. Fundamentación teórica.....	10
4.1 Significados y sentidos acerca de la diversidad.....	10
4.2 Significados y sentidos acerca de las prácticas pedagógicas.....	12
4.3 Significados y sentidos acerca de los procesos de lectura y escritura.....	16
5. Metodología.....	18
5.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	19
5.2 Categorización.....	20
6. Resultados.....	21
7. Discusión.....	22
7.1 Acercamientos y tensiones en la atención de la diversidad escolar.....	22
7.2 La lectura y escritura como acciones académicas establecidas con intención de reflexión y encuentro personal.....	30
7.3 La atención de la diversidad en el aula: desafíos y compromisos del docente actual.....	33
8. Conclusiones.....	37
9. Recomendaciones.....	38
Bibliografía.....	39

Anexos

1. Introducción

La presente investigación se desarrolló entre los años 2013 y 2014. Esta tuvo lugar en la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa ubicada en la zona rural del Municipio de Balboa, Cauca que atiende población mestiza e indígena. La investigación fue realizada bajo el enfoque etnográfico, mediante el análisis comparativo de la información obtenida a través de entrevistas semi estructuradas, la observación abierta y la didactobiografía que dieron lugar a la comprensión de las prácticas pedagógicas de los maestros en lectura y escritura. Los resultados permiten comprender los marcos culturales desde los cuales dichas prácticas se construyen y transforman.

El rastreo de antecedentes y fundamentaciones teóricas se realizaron en relación a tres categorías nucleares, como lo son: prácticas pedagógicas, diversidad y procesos de lectura y escritura. Por una parte, en la revisión de antecedentes, manifiestan la necesidad de innovar las didácticas pedagógicas para incluir actividades que atiendan a las singularidades de los estudiantes y conviertan la lectura y escritura en procesos de motivación y goce. Por otra parte, las diferentes concepciones de autores plantean alternativas didácticas que provocan la transformación de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, el análisis detallado de la información recolectada permite hallar aproximaciones y tensiones en la atención de la diversidad en el aula, en cuanto a que se encuentra acercamientos hacia la enseñanza contextualizada, reflexiva y participativa; sin embargo, hay resistencia hacia la ruptura total de la educación tradicional, que se refleja en los reducidos espacios y la escasez de recursos didácticos usados en las clases.

2. Problema de investigación

El tema sobre la atención de la diversidad se encuentra dentro de las políticas y reformas educativas y constitucionales del país. Así, desde la constitución política y el programa de la revolución educativa actual, se plantea una educación pertinente y de calidad para todos. En efecto, en Colombia existen políticas externas que median para alcanzar este propósito. Dado desde la Constitución Política y la Ley general de la educación (ley 115 de 1994), se piensa la educación como un derecho fundamental para toda la población; así mismo, está el Plan Decenal de la Educación (2006-2016) que traza grandes propósitos, objetivos y estrategias para orientar la gestión educativa y garantizar la calidad para todos. Con el propósito anterior, el MEN implementa unos lineamientos orientados a la calidad de la educación, y deben hacerse pertinentes en todos los ámbitos. Sean los normativos, los de contexto, los pedagógicos o didácticos. Lo que se desea garantizar es la equidad, acceso, permanencia y calidad para todos (MEN, 2007).

En los marcos de las observaciones anteriores, se debe reflexionar sobre los actores y sus roles dentro de la escuela. Considerando que las acciones de aquellos que participan en las diferentes gestiones de la educación, son elementos primordiales para alcanzar espacios inclusivos y de atención a la diversidad. Para ello, se requiere concebir la educación como procesos de interacción y unidad y comprender que la experiencia de la totalidad permite que todos los participantes se reconozcan dentro de un mismo espacio, en donde sus derechos, compromisos y propuestas tienen un lugar significativo. De ahí que, a cada educador le corresponda actuar ética y políticamente y no de manera neutral en lo que corresponde a la educación inclusiva; significa entonces, que el docente asuma un rol de sujeto tolerante, escuchando la diversidad escolar y rompiendo con el estereotipo autoritario, si el desafío es formar sujetos autónomos y democráticos.

Ahora bien, en la realidad educativa de Colombia, la importancia que se le da al desarrollo de competencias académicas, facilita un espacio para olvidar singularidades en el aula. Los



exámenes de estado, implican frecuentemente prácticas educativas generalizadas y medibles que posibilitan el alejamiento de la atención de la diversidad en el aula y el olvido prácticas pedagógicas se sensibilización. Al respecto, resulta significativo reflexionar sobre las problemáticas educativas actuales del país, partiendo del propio contexto escolar, para así, comprender las prácticas pedagógicas que se desarrollan en un contexto educativo rural desde los procesos de lectura y escritura.

2.1 Pregunta de investigación:

¿Cómo los docentes en sus prácticas de aula dan respuesta a la diversidad de los estudiantes, desde los procesos de lectura y escritura en la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa?

2.2 Objetivo General:

Comprender cómo las prácticas de aula dan respuesta a la diversidad de los estudiantes, desde los procesos de la lectura y la escritura en la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa.

2.3 Objetivos Específicos:

- Identificar las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes, desde los procesos de lectura y escritura en la I.E. Vasco Núñez de Balboa.
- Analizar las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes en la I.E. Vasco Núñez de Balboa, desde los procesos de lectura y escritura.
- Interpretar el sentido que el docente tiene sobre la práctica pedagógica en respuesta a la atención de diversidad de los estudiantes en la I.E. Vasco Núñez de Balboa.

2.4 Justificación

Los retos del docente actual están en las acciones que asuma dentro de su realidad educativa para enriquecer y contribuir a la ideología pública y democrática. Ya lo expresaba Díaz (2012, p. 7) asegurando que la política pública es “un asunto de la ciudadanía, algo que nos compete a todos”. Atendiendo a lo anterior, una buena opción de participación política se vincula con el campo de la investigación, ya que permite indagar la realidad escolar, así mismo, comprender estos espacios, para así, abrir un camino que contribuya a la solución de las problemáticas que emergen en los contextos educativos del país. La investigación le permite al docente leer la realidad y repensarla con una postura crítica y transformadora. Es enraizar su identidad como sujeto potencial, pertenecientes a un presente histórico que dentro de una estructura educativa necesita generar movimiento social de conciencia. Es tener la convicción de que el docente por medio de su acción, puede producir sentidos y significados distintos a los de la enajenación del sujeto. En la misma perspectiva, la participación del docente en la escuela debe enfocarse a la transformación de la sociedad, partiendo primero de un cambio de actitud en las prácticas de aula que desarrolla. Se necesita que participe en la construcción de una escuela activa, que asuma posiciones políticas, pero sobre todo que un docente que atienda la diversidad y reconozca la autonomía y libertad del estudiante. Una libertad como lo expresa Fromm (2006, pág. 54) que permita “el crecimiento de la fuerza de yo” es decir, un acto positivo que permita su propia realización por medio de la expresión de sus potencialidades emocionales e intelectuales. Así, se encaminarán al reconocimiento del estudiante para brindarle un espacio de crecimiento personal para que empiece a formar una red de agentes de cambio en educación, tanto dentro como fuera de las escuelas.

En contraste a lo mencionado anteriormente, se halla en los antecedentes de la educación (2012, Izasa), las prácticas docentes tradicionales y conductistas que concebían al estudiante como sujeto pasivo y de repetición; desde ese sentido, se ve la necesidad de comprender las realidades educativas actuales, para luego generar propuestas de transformación escolar, que

permitan crear estrategias en el aula que den paso a prácticas pedagógicas en donde se le enseñe al estudiante a pensar la diversidad como una potencialidad y riqueza del ser humano.

3. Antecedentes

Los diferentes configuraciones sobre las prácticas de aula que se reflejan en diferentes estudios, enriquece la presente investigación, considerando que sus hallazgos son lecturas vivas de diferentes contextos, que amplían las miradas de la dimensión educativa en emergencia de transformación. A continuación, se describirá algunos estudios que se han abordado sobre las prácticas didácticas y la atención de la diversidad en los procesos de lectura y escritura.

Inicialmente, dentro del ámbito internacional se hallan estudios relacionados con las prácticas de aula y la importancia de la autonomía del estudiante en el desarrollo de las actividades de la lectura y la escritura. Por una parte, Ortiz Marielsa; López Trinidad; Marilín García; Gisela Molina, Emiliana Pernía; Ivette Busto; Diana Rosales & Elida Araujo (2009) en sus estudios cualitativos realizados con estudiantes y docentes de Venezuela, encuentran el predominio de la educación conductista y mecánica de la enseñanza. En tal sentido, coinciden en que en el aula se debe desarrollar actividades significativas y placenteras enlazadas a los agrados, experiencias y necesidades de los estudiantes, para así, favorecer el deseo y gozo por leer y escribir. Por otra parte, Torres Perdomo, María Electra (2007), Caldera, Escalante & Terán (2011) hallan en sus investigaciones cualitativas, que el aprendiz trae consigo unos conocimientos que deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo de actividades en la lectura y la escritura, lo que permite desarrollar en el aula procesos constructivistas que contribuye a que el estudiante desarrolle un rol crítico y autónomo en el aula contrario a la didáctica tradicional de la lectura que se aplica en aquellas aulas. Se necesitan entonces, didácticas que permitan al estudiante sentir emociones positivas que le ayuden a alcanzar los conocimientos necesarios para el óptimo desarrollo en estos procesos.



Respecto a los sentidos que dan los docentes a las prácticas didácticas en atención a la diversidad se tiene en cuenta las siguientes investigaciones significativas para el presente estudio. El primer hallazgo de enfoque cualitativo, se desarrolló en Chile con docentes de diferentes niveles de educación. Como resultado, se halla que los docentes tipifican la diversidad como discapacidad. Así mismo, infiere la diversidad como un trabajo difícil, de desesperanza y no como un trabajo posible y colaborativo. En este sentido Liñán Blanco, Laura (2009, p. 94) concluye que “En la toma de decisiones por parte del docente, puede no estar respetándose las diferencias individuales”. En contraste con la anterior, el segundo hallazgo se relaciona con una investigación cualitativa de tipo descriptivo y exploratorio desarrollado también en Chile con treinta y tres profesores. Como resultado, Miranda Castillo, Angélica; Rivera Altamirano, Eliseo; Godoy Montesinos, Xeny & Maldonado Elevancini, Cecilia. (2006) hallan que los docentes entienden la diversidad como maneras, ritmos, intereses, capacidades y contextos diferentes. De igual forma, en el tercer hallazgo de enfoque etnográfico, desarrollado con cincuenta y cuatro estudiantes de educación inicial de seis escuelas públicas de Madrid; se halla que la diversidad se vincula al contexto familiar, económico y de procedencia de cada estudiante, lo que influye en el ritmo de aprendizaje, la interacción en el aula y los resultados escolares en estos procesos. Por ello, Benítez, Laura; Cabañero, Javier; Sobrino María Rosa; Viadero David (2003, p. 238). afirman que los estudiantes “Aprenden a leer y a escribir con un ritmo diverso”. De ahí, que los docentes deban crear estrategias generales que atiendan los diversos niveles de aprendizaje con la intención que el estudiante viva la lectura y la escritura como de manera placentera.

Dentro del mismo contexto español, se encuentran investigaciones que hayan algunas de las problemáticas en la atención de la diversidad en el aula. Así, Arnaiz, Sánchez Pilar (2009, p. 214) halla que los docentes plantean dentro del currículo diversas estrategias en la atención de la diversidad; sin embargo, la diversidad es tan compleja que se requiere de disposición, materiales didácticos, creatividad, trabajo en equipo, autonomía, claridad de metas, falta de tiempo, formación del profesorado y profesorado de apoyo. Se dice, también, que las dificultades de los docentes en la atención de la diversidad se relacionan con la cantidad de estudiantes en una misma aula, así como la falta de apoyo administrativo, la ausencia de la colaboración de las



familias y los espacios inadecuados. Sin embargo, en la valoración global del estudio se concluye que ante este paisaje sombrío, resulta esperanzador la disposición para desafiar las dificultades que acarrearán la diversidad y que el pensamiento positivo de los docentes al expresar que las dificultades de la diversidad tienen solución.

Pasando al ámbito nacional, se encuentran hallazgos de investigaciones que también estudian las prácticas pedagógicas en los procesos de lectura y escritura. Para iniciar con la descripción, se encuentran los estudios de enfoque cualitativo de Hernández Machuca, Diana Carolina (2012) y Clavijo Olarte Amparo (2000), realizados con docentes de colegios de la ciudad de Bogotá. Los hallazgos encontrados se refieren a la práctica didáctica de la escritura como dominio de saberes formales, repetición, acumulación, memoria y descontextualización. Por el contrario, en la investigación de Amaya, Jorge Orlando (2012) la escritura se da como un proceso de permanente diálogo entre los gustos personales de los estudiantes y los objetivos pedagógicos del profesor. En conclusión, estas dos investigaciones muestran la importancia de diseñar didácticas que conecten la lectura y escritura con la vida personal del estudiante, sin olvidar lo lingüístico, cognitivo y social. Así mismo, Ortiz, Casallas, Elsa María (2009), en su investigación en instituciones educativas privadas y públicas de Ibagué-Tolima, halla la prioridad de ciertas prácticas de lectura y escritura en atención a un tipo de cultura académica que intentan promover. Frente a ello, la investigadora concluye que en las prácticas didácticas de lectura y escritura de nuestro país, se necesita intervenir por medio de proyectos pedagógicos transformadores e incluyentes.

Finalmente la Universidad de Manizales, a través de la Maestría en Educación desde la Diversidad, ha desarrollado investigaciones con el objetivo de conocer cómo se está comprendiendo la diversidad desde las prácticas pedagógicas. Uno de ellas se desarrolló en la Institución Educativa Misael Pastrana Bolero del municipio de Tanga Nariño con docentes de diferentes áreas disciplinares. Su enfoque fue histórico hermenéutico. Como resultado, Gómez, Ordoñez, Eliana; Guerreiro, Martínez, Gema del Rocío & Buesaquillo, Buesaquillo Marleni (2012, p.162) hallan que los docentes no ven la diversidad como oportunidad y potencialización,



ya carecen de conocimientos de teorías sobre el tema, sin embargo, en su experiencia empírica reconocen que se enfrentan a ella. Otro estudio cualitativo de enfoque descriptivo interpretativo, que complementa la perspectiva anterior, se realizó con siete docentes de diferentes áreas de algunas instituciones del sector rural del municipio de Popayán. En el resultado Orozco Tobar, Ada. Milena; Valladares Ruiz, Adriana Yazmín; & López Ordóñez, Julieta, Gigliola (2013, p. 22) expresan que “Las concepciones de los docentes sobre la diversidad se orientan más a aspectos académicos relacionados con el éxito escolar”. Finalmente, otro hallazgo relevante se desarrolló en cuatro instituciones educativas del Cauca con doscientos docentes. Como resultado, Campo, Mosquera, Sauca & Trujillo (2013, p.15) hallan que “Los maestros conciben la diversidad principalmente desde las diferencias étnicas”. De ahí, que se considera la diversidad como un mito en el aula, lo que conlleva a tensiones entre los estudiantes que participan en estos contextos educativos.

4. Fundamentación teórica

La indagación teórica que enriquece conceptualmente la presente investigación se desarrolla alrededor de las categorías de diversidad, prácticas de aula y procesos de lectura y escritura. A continuación se realizará un análisis de las diferentes perspectivas sobre estas categorías, con el propósito de hilar sentido final entre los conceptos y el contexto educativo en el cual se desarrolló el estudio.

3.1 Significados y sentidos acerca de la diversidad.

El tema de la diversidad se ha convertido en los últimos años en objetivo fundamental, para los discursos de las ciencias sociales. Este hecho, se da por la necesidad del reconocimiento del sujeto dentro de una sociedad con tendencias homogéneas, que dan una sola visión del sujeto y que elimina toda singularidad al admitir una sola forma de pensar, una sola forma de ser y estar. No obstante, algunos autores conciben la diversidad como diferencia, particularidad, condición, derecho, subjetividad, autenticidad y autonomía.

Por su parte, Magendzo (2006) entiende la diversidad como el ejercicio auto reflexivo que conduce hacia la aceptación y la responsabilidad que se tiene por los demás. De ahí que, para este autor la diversidad se relacione con la autonomía del individuo, con su responsabilidad social, la participación, la ciudadanía activa y con la ética intercultural que se da en el reconocimiento del ser del otro. En este sentido, la diversidad debe ser vista como un componente central de la democracia, de los derechos humanos.

Frente a la diversidad como las diferencias individuales, Gimeno (1995) y Santos (S,f) admiten que el ser humano es diferente, desigual, y que va en contraposición a lo homogéneo. Así, se reafirma que la diversidad tiene que ver con las diferencias individuales que implican la diversidad humana y la diversidad social y cultural. En esta misma mirada, Cárdenas (2011) complementa que la diversidad abarca elementos biológicos y que inciden en los seres humanos, ya que hay diferencia desde lo morfológico y lo fisiológico, como también las relaciones que se establecen entre los seres vivos y el medio ambiente, es decir, pensar en diversidad es visualizarla con la naturaleza y las características que rodean a los seres humanos. No reconocer las diferencias es a la vez negar la propia existencia y la de los otros, existencia como categoría de identidad propia y no repetible, la cual está integrada por la historia y a nivel colectivo, a través de la experiencia e interrelaciones de tipo genético, ambiental y cultural.

Respecto a la diversidad como la posibilidad de diálogos y el enriquecimiento del otro, Ghiso (2000) plantea la multiplicidad como entrada a los diálogos de saberes, que posibilitan la participación de todos para leer el contexto reconociendo sus diferencias y respetando al mismo tiempo las condiciones socio-culturales particulares, y así facilitar el empoderamiento por lo propio. Por otra parte, Skiliar (2002) se refieren al concepto de alteridad para referirse a la diversidad. Este autor, plantea la necesidad de observar “al otro” y permitir complementarse con él:

Necesitamos del loco, del deficiente, del niño, del extranjero, del salvaje, del marginal – de la mujer, del violento, del preso, del indígena etc.; y los necesitamos, básicamente, en



términos de una invención que nos re-posicione en el lugar de partida a nosotros mismos; como un resguardo para nuestras identidades, nuestros cuerpos, nuestra racionalidad, nuestra libertad, nuestra madurez, nuestra civilización, nuestra lengua, nuestra sexualidad.
(Skliar, pg. 98)

Es decir, el ser humano necesita trascender de la posición egocéntrica del nosotros-ellos y sin perder su identidad y autonomía empezar a definirse dentro de la “mismísima del otro”.

3.2 Significados y sentidos acerca de las prácticas pedagógicas

Respecto a las prácticas pedagógicas como desarrollo de conocimientos significativos, Freire (1999) concibe que el conocimiento no se transmite, sino que está en constante construcción. Entendiéndolo así, la educación se piensa como un continuo acto creador, como interacción y espacios de construcción colectiva. Esto, con el propósito de desarrollar en los currículos conocimientos significativos. Consecuentemente, Vygotsky (1934), considera que a mayor interacción social, mayor conocimiento y más posibilidades de actuar, es decir que cuando tenemos contacto con el otro, hay una posibilidad para conocer, aprender, vivenciar, experimentar y poder actuar. De igual forma, el autor considera que el conocimiento significativo es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero éste entendido, a partir de lo social y culturalmente. Frente a esto último, Zemelman (1998) complementa, explicando que re significar, reconstruir lo teórico en algo más práctico, es poner en relación lo que se enseña con el contexto. Para ello, el docente debe trascender de las teorías planteadas, hacia la observación, identificación de las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que finalmente producen producción de conocimiento, así como también criterios por los cuales se le justifica o anula.

Por otra parte, Freire (S,f. p. 35) expresa que:

La pedagogía humanista y liberadora, tendrá pues, dos momentos distintos a que interrelacionados. El primero en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis, con su transformación, y el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Es decir, que las prácticas pedagógicas necesitan formación para la emancipación y autonomía. Freire compara la escuela tradicional con el capitalismo, entendido como las relaciones entre opresor y oprimido y que al reflejarlo dentro de la escuela bancaria, se sitúa en las relaciones de poder ejercida por el docente, imagen de autoridad que se dedica a llenar vacíos sobre el alumno pasivo privado de construir su propia verdad; viéndose entonces, la formación de un sujeto para la obediencia y homogenización. Así pues, romper con estas estructuras de aula implica que el docente sea un sujeto político, que a partir de su propia emancipación agencie conciencia crítica en sus estudiantes y de paso hacia la autonomía escolar. La educación para la emancipación implica la propia acción pero también la expansión y reconocimiento de las mismas.

Patiño (2011, p. 5) explica que:

Es fundamental que las estrategias didácticas contribuyan a motivar a los niños, niñas y jóvenes, despertar su interés y curiosidad para que sientan la necesidad de aprender.

Lo que significa que, las estrategias didácticas flexibles e incluyentes son una buena herramienta para atender la diversidad dentro del aula. Para ello, el docente debe crear actividades que motiven y den respuesta a todos los estudiantes, independientemente de sus dificultades, estilos y ritmos de aprendizaje. Esto, con el fin de evitar el rechazo y la comparación que conlleva a la baja autoestima.

Paralelo a lo anterior, se encuentra Rosano (S.f. p.4) quien expresa que:

La educación inclusiva es un movimiento educativo que se enmarca en la cultura de la diversidad, quiere construir una escuela diferente, una escuela hecha para todos los niños de la comunidad, donde aprendan y participen juntos. La educación inclusiva es aquella que no discrimina por ningún motivo.

En otras palabras, las prácticas pedagógicas en atención de la diversidad son aquellas que reconocen a todos los estudiantes que la integran, independientemente de sus condiciones físicas, económicas y sociales. Desde esta mirada, las prácticas docentes deben fundamentar en el respeto a los sujetos educativos, por ende el educador multicultural en el escenario educativo le corresponde fomentar el respeto hacía la diferencia, es entender al estudiante y reconocerlo como agente potenciador de cultura.

Así, la práctica pedagógica es importante desarrollar una política de inclusión. En este sentido, el educador no debe demeritar la capacidad intelectual del estudiante. Por lo tanto, debe tener en cuenta que el proceso de enseñanza no debe desarrollarse como censura sino que debe ser un proceso de autoestima y confianza para cada educando.

Desde esta mirada, la diversidad en la educación multicultural se debe fundamentar en el respeto a los sujetos educativos, por ende el educador multicultural en el escenario educativo debe fomentar el respeto hacía la diferencia, es entender al estudiante y reconocerlo como agente potenciador de cultura. De igual manera, Romero (2008) considera que el educador multicultural debe llegar a las comunidades indígenas como generador de conciencia social y gestor de impacto educativo, y entender que por encima del desarrollo de las competencias en el área de aprendizaje, él debe conocerse asimismo, mejorando su estado de ánimo, y por ende el educador debe tener un buen trato a los niños lejos del castigo físico y psicológico. Para Dussel (2004), la educación multicultural es responsabilidad del Estado quien debe generar políticas públicas donde no haya exclusión social, y especialmente que no exista desigualdades sociales,

es un problema donde existe fronteras topológicas donde hay población vulnerable, periferia y adecuan los gobiernos estatales delimitantes sociales:

El carácter relacional de la desigualdad lleva a preguntarse por el conjunto de la sociedad y no solamente por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos. No es un problema topológico que se resuelva corriendo esa frontera para acá o para más allá; más bien, es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades. (Dussel:2004;4)

En efecto, el autor invita a que el educador haga una mirada retrospectiva a los escenarios de la educación multicultural, porque el educador multicultural que mira desde adentro los entornos educativos del docente está analizando los lineamientos curriculares, el entorno socioeducativo de sus docentes, es necesario que el educador confronte diariamente la educación creando nuevos proyectos de aula. En esta misma perspectiva, Melero (2013) postula que los gobiernos deben instaurar la igualdad de oportunidades en los grupos sociales, con el propósito de atenuar las desigualdades sociales que en la realidad persisten de manera decreciente, por eso propone que para que haya una educación multicultural en el desarrollo de condiciones favorables para todos los sectores sociales el postula que los educadores no debemos discriminar a los docentes bajo ninguna circunstancia y de alguna forma renovar el proyecto de aula del educador multicultural, basándose en la carta magna, y el fomento de una educación multicultural en sus costumbres ancestrales

Finalmente las prácticas de aula como espacios de participación e inclusión, Magendzo K (2006) se refiere a el reconocimiento del sujeto dentro de un espacio en donde pueda innovar, crear y recrear, ya que es este un espacio de participación, en donde se promueve a los sujetos a discutir, reflexionar sobre las problemáticas ciudadanas, en donde todos tienen la oportunidad de hablar y de proponer, reflejando así la postura activa y ética de cada persona perteneciente a una cultura.

Desde esta mirada, el educador debe tener en cuenta que el proceso de enseñanza no debe desarrollarse como censura sino que debe ser un proceso de autoestima y confianza para cada estudiante.

3.3 Significados y sentidos acerca de los procesos de lectura y escritura

Los procesos de lectura y escritura se conciben con la noción de procesos u etapas, sin olvidar hacer uso del lenguaje en contextos reales significativos para el aprendiz. Respecto a la escritura en la parte técnica, Camps (1990, p.23) plantea que escribir “Es una actividad compleja a lo largo de la cual el escritor lleva a término múltiples acciones interrelacionadas a diferente nivel”, siendo así necesario contar con tres elementos importantes: planificar, revisar y elemento final, el primero consiste en la selección de las ideas y su organización de acuerdo con los fines que se ha propuesto; es decir, la intención comunicativa, el destinatario y el tipo de texto que empleará. La revisión permite que el escritor realice cambios, bien sea en la planificación o bien el texto ya escrito y el Elemento final articula la planificación y la revisión; generando la composición escrita realizada por el estudiante en colaboración con el docente y sus compañeros. En referencia, a la enseñanza de la lectura, Jurado (1997) identifica cuatro niveles de comprensión, el primero, corresponde a la lectura de carácter literal-primario: que abarca la comprensión de frases y palabras que se consideran como claves temáticas del texto; el segundo corresponde a las lecturas de carácter literal en modo de paráfrasis que consiste en mencionar lo comprendido con otras palabras de las enunciadas en el texto original; el tercero, obedece a un nivel más elevado de comprensión en relación al nivel literal, las lecturas de carácter inferencial son aquellas en que el lector construye inferencias, deduce, presupone o infiere lo no dicho; finalmente las lecturas de carácter crítico-intertextual que pone en juego la competencia enciclopédica del lector, debido a que en este nivel de lectura se referencia valores y juicios teniendo en cuenta relaciones con otros textos que entran en la red con el texto leído.

Freire (1999, p, 56) va más allá de la parte estructural acerca de la lectura y escritura, de ahí que exprese que “La redacción de los textos de lectura, que deben tener en cuenta a los hombres



y mujeres en su contexto de transformación”, es decir tomar el contexto como desafío para que realizar que los estudiantes se motiven a mirar la importancia de la lectura y la escritura desde lo significativo estimulando la participación del otro lo que se espera es que mediten de lo que pasa por medio de la lectura y escritura en una percepción objetiva de su entorno para que sensibilice y llegue a la razón de ser desde la función de la realidad. De igual forma, Braunstein (1985, P.329)) piensa que “La realidad no es un libro que puede ser leído directamente para captar en el las ideas que encierra” lo que se debe es tener cuidado en la crítica que se hace de la realidad, en el cual la lectura nos hace una introducción de lo real, pero afirma que la lectura no debe hacerse únicamente como un formalismo en el que la escuela se impone a identificar la ortografía y la sintaxis, además en donde nos encasillamos en evaluar a los estudiantes sobre lo que entienden, esto en un recurso que se decía si sabía leer o no, lo que se debe de enfocar en analizar que los estudiantes aunque no sepan leer de un libro, lo hacen desde su realidad sin saber leer. Además se habla de la lectura literal, que es reconocer las letras y la lectura sintomal, lo que se pretende es que se realice preguntas sobre lo que el libro nos presenta, para indagar sobre la idea central del autor.

Por su parte, Lerner (1996. P, 7) expresa que se debe de leer para resolver unas problemáticas “Leer para escribir, es decir para profundizar el conocimiento que se tiene sobre el temas del artículo que se está escribiendo” en donde se tenga en cuenta la planificación del tema y se mire la lectura como una parte en donde se trate que el enseñar y aprender se pueden hacer desde la lectura y escritura con el propósito de intercambiar o compartir conocimiento, en la que se asuma como una forma didáctica de poder propiciar ese encuentro con los estudiantes, lo que les permite que generen su proyecto de poder aprender.

Finalmente, Larrosa, (2011, p. 28) concibe que: “Pensar la formación como lectura implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente, como relación de producción de sentido”, es decir que la lectura construye significados que transforman al estudiante y en general al lector. Entonces, es de vital importancia que se tenga en cuenta que la

lectura manifiesta no solo saberes, sino también, que forma en valores actitudes y perspectivas en los lectores.

5. Metodología

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, en el cual mediante estrategias etnográficas, se describe la unidad de análisis, para este caso, las prácticas de aula en atención a la diversidad, en los procesos de lectura y escritura. La investigación se llevó a cabo desde el mes junio de 2013 hasta el mes de julio de 2014; proyectando conocer, interpretar y comprender los significados de las prácticas pedagógicas estudiadas dentro una unidad de trabajo integrada por ocho docentes de bachillerato de las diferentes áreas del disciplinarias de la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa ubicada en el departamento del Cauca.

El tipo de investigación etnográfica posibilitó observar de cerca, comportamientos, actitudes, pensamientos, interacciones dentro de un espacio escolar rodeado de diversidad estudiantil. Restrepo (s,f p. 2) se explica que:

Describir las relaciones entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular (como puede ser un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución o un programa), es lo que busca un estudio etnográfico.

De tal forma, el acercamiento a la realidad y la observación detenida como parte de la descripción; permitió recoger datos, así mismo, analizarlos, categorizarlos e interpretarlos objetivamente, con el fin, de alcanzar los logros trazados. Como consecuencia de esto, surgen tres categorías emergentes, como lo son: aproximaciones y tensiones en la atención de la diversidad escolar; la lectura y escritura como acciones académicas establecidas con intención de reflexión y encuentro personal y la atención de la diversidad como desafío y compromiso del docente actual. Estas categorías emergentes que más adelante se analizan en los hallazgos encontrados en la presente investigación.

5.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Este estudio cualitativo se abre a una búsqueda de sentidos colectivos e individuales sobre la diversidad en el aula. Las distintas significaciones de los docentes acerca de la diversidad, así como sus acciones dentro de la práctica pedagógica construyen una representación social que aunque inacabada, posibilita vislumbrar realidades pedagógicas dentro de la escuela. Ahora bien, las técnicas e instrumentos de recolección de datos seleccionados son: la entrevista semiestructurada; la observación abierta o inestructurada y la didactobiografía.

En primer lugar, la entrevista semiestructurada, permitió el diálogo, la interacción, el intercambio de ideas entre investigador e informante. Esto, se logró por medio de la elaboración de una guía de preguntas generales y concretas (Ver anexo 1), en las cuales el investigador fue introduciendo interrogaciones adicionales para precisar conceptos acerca de la diversidad y las prácticas pedagógicas en los procesos de lectura y escritura. En ellas se reflejan pensamientos, opiniones, estereotipos y prejuicios. Las entrevistas se registraron en grabadoras de voz, con previa autorización del entrevistado, para luego ser transcritas y categorizadas.

En segundo lugar, la observación abierta o inestructurada en el aula de clase, desarrollada con ocho docentes de diferentes áreas disciplinarias, permitió profundizar en la unidad de análisis en relación con los la unidad de trabajo. Para ello, se usó los sentidos al descifrar lenguajes verbales y no verbales en la práctica pedagógica. En efecto, se exterioriza las acciones de los docentes, permitiendo contrastarlas con los sentidos dados en la entrevista acerca de la diversidad. Para este estudio se realizaron 24 observaciones en total (tres para cada docente), registradas en videos, para luego, ser analizadas en base a guías de observación (ver anexo 2) en las cuales se realizan anotaciones descriptivas de los hechos ocurridos en clase (metodologías, didácticas, relación docente- estudiante, comentarios y actitudes de los mismos) y anotaciones interpretativas de lo que se está percibiendo (emociones, reacciones, interacciones de los participantes)

Por último, la didacto-biografía permitió observar “La colocación simbólica e histórica del sujeto que habla” (Salcedo, 2009, 11). De tal forma, se le reconoció al docente la narración de sí mismo, con el propósito de reconocer sus experiencias y comprender la construcción del mismo, como sujeto histórico en el presente. Para ello, se construyó unas preguntas de sentido o preguntas problematizadoras (ver anexo 3) que permitiera abrir un camino en la escritura del docente, para luego leer minuciosamente y categorizar ese conocimiento. Para la realización de la didacto-biografía se da libertad en tiempo y estilo de escritura y lenguaje. Además, no hay condición en el número de hojas escritas ni en la forma en que se responden las preguntas problematizadoras.

5.2 Categorización:

La categorización se realizó a partir de los planteamientos teóricos de Fernández (2006) en relación al análisis de datos cualitativos. Partiendo de ello, una vez obtenida la información proveniente de la entrevista, las observaciones y didactobiografías, se procedió a su transcripción. Ahora bien, para el estudio de la información, se realizó la codificación de la información transcrita, con el fin de simplificarla y hallarle sentido. La codificación forma las subcategorías que forman categorías emergentes las cuales refleja un patrón de conducta en los docentes en su labor social cotidiana. Cabe anotar, que el proceso de codificación se realizó bajo matriz de relaciones en donde se convino los datos obtenidos en la entrevista, observación y Didactobiografía de las categorías iniciales de diversidad, prácticas pedagógicas y lectura y escritura.

6. Resultados

A continuación, se muestra un cuadro resumen que da cuenta de los hallazgos encontrados:





7. Discusión

7.1 Acercamientos y tensiones en la atención de la diversidad escolar.

Entendiendo la diversidad como característica de los tejidos humanos al reflejar diferentes representaciones culturales, políticas, religiosas, sexuales, académicas; se pone de manifiesto el compromiso de cada actor social con el medio social en que interactúa. De ahí que, en la convivencia la diversidad sea como lo expresa Gimeno “Tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella.” (2000, p.2). Desde este pensamiento, se hace ineludible la existencia de las singularidades, aquellas que constituyen variedad. Se entiende entonces, que la diversidad es inherente al ser humano y teniéndola como condición es su tarea fortalecerla y actuar en su conformidad.

Dentro del campo educativo el docente atiende la diversidad en el aula al escuchar sus formas, sea en los aspectos físicos, contextos familiares y sociales, gustos e intereses, ritmos de aprendizaje y habilidades; comprender esas particularidades son un puente hacia el éxito escolar de los estudiantes, ya que permite la planificación de una clase que atienda a las diferencias para así, brindar no solo conocimientos significativos a cada uno de ellos, sino alcanzar la curiosidad e interés de los alumnos.

A continuación se expondrán las prácticas pedagógicas (PP) identificadas, concibiéndolas desde el pensamiento de Martínez (1992, p. 6) como:

Una práctica de saber en donde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido.

Es decir, que las PP son escenarios de reflexión y adquisición de saberes. En ellas los docentes disponen de elementos humanos y materiales para interactuar y comunicarse con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas prácticas son las acciones diarias de los docentes dentro de la escuela, en ellas se refleja metodologías, didácticas, relaciones pedagógicas, apropiación de saberes inacabados. Igualmente, el estudiante como parte elemental, refleja comportamientos, actitudes, intereses y afectos. Así, las experiencias comunes entre docentes-estudiantes se transforman en vivencias escolares cotidianas dando una identidad a una PP específica.

Referente al reconocimiento de las PP en atención de la diversidad, dentro de la presente investigación se halla la enseñanza contextualizada al desarrollar en clase temas escolares y sociales en torno a la realidad de los estudiantes:

El tema desarrollado en clase es sobre el gobierno escolar y la participación de los estudiantes en estos procesos educativos, ya que se elegirá para la siguiente semana al contralor del colegio. El docente explica la importancia y el derecho de elegir y ser elegido. Explica el concepto de democracia, las funciones y compromisos del contralor estudiantil. (OD1)¹

Cuando planeo mis clases pienso en cuáles son las necesidades y los gustos de los estudiantes. Pienso no solo en exponer temas y conocimientos, sino también en cómo conectarlo con su ambiente familiar y social. Para mi es importante hacer eso para que los temas dados tengan significado en su vida y sean mecánicos. (ED6)

Contextualizar la enseñanza es relacionar los contenidos escolares a experiencias cotidianas, buscando que el alumno interprete su mundo a partir de lo que aprende en aula

¹ En adelante aparecerán las siglas que identifican los relatos y técnicas de las cuales se obtuvo la información. Estos se especifican de la siguiente forma:

Didactobiografía docente: DD1 y así sucesivamente.

Entrevista docente 1: ED1.

Observación docente 1: OD1.



de clase. La enseñanza contextualizada traduce prácticas pedagógicas que atienden contextos concretos, pensados por el docente quien planifica previamente el contenido que va a desarrollar. Así, aunque el docente no sea el único en diseñar específicamente los planes de estudio de su área disciplinar, sí es autónomo y cumple un papel importante en la proyección de los temas acordados dentro de un currículo oficial, ya que su rol activo se refleja en la adaptación de estos currículos a la realidad escolar y en su ejercicio diario pone de manifiesto el interés por enseñar contenidos significativos:

El desarrollo de cualquier tema o unidad implica seleccionar informaciones que proponer al alumno, ordenarlas lo que exige saber apreciar el valor de un contenido dentro del contexto de la especialidad a que pertenece. (Gimeno, 1998, p. 320)

En otras palabras, la selección que hace el docente de los temas a desarrollar en clase refleja su conocimiento e interpretación acerca de la cultura en la que se desempeña, con el fin generar en los alumnos conciencia social y de iniciativas de solución de las problemáticas que enmarquen esa cotidianidad. Es en la enseñanza contextualizada en donde se vincula el entorno del alumno para llevarlo a la reflexión crítica sobre su realidad y la posibilidad de transformarla.

Otra PP identificada en la atención de la diversidad, tiene que ver con la enseñanza reflexiva en la cual los docentes brindan tiempo y espacio para reflexionar en torno a las algunas realidades sociales:

La docente hace reflexión sobre el comercio y las fechas especiales, a propósito de la celebración del día del amor y la amistad; ella reflexiona sobre esta fecha en la cual se reactiva el comercio y la publicidad que hace creer como obligación dar regalos materiales a las personas queridas, aumentando el número de ventas de las empresas, pero, así mismo el número de los consumidores. La docente habla sobre el despilfarro del dinero mientras que en otras partes se carece de las necesidades básicas. Finalmente, la docente dice que hay otras maneras más sensibles de expresar los sentimientos e invita a los estudiantes a expresar de su aprecio con detalles menos materialistas,



como por ejemplo con canciones y cartas escritas, tema que se desarrolla en la siguiente clase.
(OD2)

En la cita anterior, la pedagogía reflexiva se entiende como el cambio de las concepciones convencionales que se tiene del pueblo. En esta práctica se expresa la mirada inquieta del docente que analiza aquellos sistemas que impiden la autonomía del sujeto para alinearlos y someterlos en sus parámetros. Así mismo, se exterioriza un problema que hoy constituye a la sociedad y se refleja el desafío de aprender a pensar autónomamente en realidades de indagación. El acto de pensar se convierte en puente hacia la liberación del individuo, ya que se piensa, se reflexiona, se auto reflexiona y se proponen bases para la transformación en el aula escolar y en la sociedad. De igual forma, el compromiso del docente se vincula con la superación del silencio para potenciar su capacidad crítica frente a la realidad y así empezar a desarrollar el lenguaje de la liberación.

El docente al comprender la realidad que le rodea, al analizarla de manera reflexiva y crítica, al promover nuevos conocimientos privilegiando el pensar reflexivo en los estudiantes, estaría interviniendo en la transformación del mundo. Ahora bien, para entender la razón de ser de las realidades y hacer una lectura reflexiva del contexto socio-cultural desde donde se da la práctica, hay que retomar también el contexto teórico que esclarece y afirma problemáticas sociales. De ahí, que en esta práctica pedagógica se desarrolle a partir de un proyecto educativo:

Otro proyecto que desarrollo se llama Palabrario que una es estrategia de creación literaria con la cual semana tras semana se experimenta con el lenguaje reflexivo del estudiante a través de ejercicios de escritura dirigida, que incitan al decir y al encontrarse con el mundo de posibilidades que ofrece la palabra. (DD2)

Los proyectos pedagógicos en el aula permiten desarrollar procesos educativos innovadores que fortalecen los métodos de la enseñanza tradicional. Estos proyectos se diseñan a partir de intereses y necesidades de la escuela y la comunidad y en ellos se privilegia la teoría y la práctica



con el fin de implementar aprendizajes significativos. Para ello, se involucra a los estudiantes con los saberes, el desarrollo personal y su formación como individuos reflexivos y autónomos. El fin de estos proyectos es contribuir a la realización personal del estudiante.

Por su parte, la educación Colombiana y de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, plantea como uno de los fines de la educación lo siguiente:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (1994, p.2)

Es decir, que las PP tienen la responsabilidad de responder a las problemáticas y el avance de la realidad social, cultural y económica del contexto donde labora, por medio de prácticas activas que reflejen su sentido de afecto hacia la escuela y la comunidad proponiendo objetivos y metas que generen cambios hacia el futuro.

Por otra parte, se identifica en las PP la posibilidad de la participación en el aula:

En mis clases me gusta que mis estudiantes hablen y tomen la palabra sin que yo les diga porque para mí eso significa que ellos también son líderes importantes en este espacio de enseñanza. Algunos lo hacen otros no, pero sé que poco a poco ellos perderán el temor de expresarse. Eso es un proceso que quiero conseguir en ellos. (DD4)

Constantemente la docente realiza preguntas para que los estudiantes participen. Les dice que todos sus aportes son importantes. Luego, con sus aportes se recoge la información y se define el tema. (OD5)

La participación en el aula se entiende como la intervención del estudiante en relación a lo que se hace en el salón, con lo que se decide y con lo que se aprende. Así, dentro del aula escolar la



participación transforma el aprendizaje tradicional en la intervención y el papel activo del estudiante, medios primordiales para su enseñanza. No obstante, aunque en esta PP se refleja la intención de los docentes por escuchar a los alumnos frente a sus saberes y puntos de vista, se halla que son escasas las voces que participan. Se necesita, crear ambientes de confianza e interés que permitan que el estudiante se reconozca como parte de ese espacio y para que de manera autónoma tome parte en él.

En relación a lo anterior, Gimeno (1998, p. 33) expresa como principio fundamental de la escuela contemporánea:

Facilitar y estimular la participación activa y crítica de los alumnos en las diferentes tareas que se desarrollan en el aula y que constituyen el modo de vivir de la comunidad democrática y de aprendizaje.

Significa, que el docente además de diseñar técnicas de enseñanza para alcanzar la participación en el aula, requiere articular el desarrollo de valores, tales como, la libertad, la autonomía, la mirada crítica y la capacidad de iniciativa. También, la contextualización de saberes permite establecer relación entre la teoría y la praxis acercando al estudiante al goce dentro del aula y con ello a la participación, condición esencial en la formación de un ciudadano democrático.

Continuando con la descripción de las PP identificadas, se halla el conocimiento disciplinar por parte del docente:

El docente desarrolla el tema de la reproducción sexual humana. Con ayuda de imágenes, describe el aparato reproductor masculino y femenino con sus partes y sus funciones. Habla del ciclo menstrual femenino, sus efectos en el estado de ánimo de la mujer. También explica, la fecundación dentro del cuerpo femenino, las semanas de embarazo y el cuidado del feto. En el desarrollo del tema hace reflexiones sobre la continuidad de la especie y los aportes genéticos de los progenitores. Invita a hacer comparación a los estudiantes con sus padres o familiares en rasgos físicos y de carácter.



Termina haciendo un llamado a la responsabilidad sexual en la adolescencia y así evitar los embarazos indeseados expresándolo como uno de los problemas actuales en el país. (OD7)

Para esta PP identificada el conocimiento disciplinar se analizan a partir de los interrogantes qué y para qué enseñar. El qué enseñar se refiere a los saberes que el docente tiene sobre los temas esenciales para desarrollan en clase. En la PP citada, el docente refleja la apropiación de los conceptos que enseña respeto a la reproducción humana. Por su parte, el interrogante para qué enseñar tiene que ver con los sentidos que el docente da a los temas desarrollados en relación al contexto. En este aspecto, se refleja que el contenido enseñado pasa por la reflexión de la realidad, de ahí que el docente exprese “los embarazos indeseados como problema actual del país” haciendo un llamado a la responsabilidad sexual en los adolescentes. Ahora bien, el conocimiento disciplinar no asegura que el docente tenga dominio didáctico. Ya que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje es esencial también tener en cuenta el cómo enseñar y a quiénes enseñar, con el propósito de motivar y generar el interés de los estudiantes hacia los temas que se desarrollan.

En relación con este último, se identifica en PP la carencia de recursos didácticos. Así, se observa que “El salón es el único espacio en que se desarrollan las clases” (OD3), como también se observa que “Los recursos usados por el docente fueron tablero, libro guía o preparador de clase” (OD8).

Los recursos didácticos comprenden todo el material y los espacios didácticos en el proceso de la enseñanza. Estos son elementos fundamentales para favorecer el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Ahora bien, considerando que los recursos didácticos son mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del de las practicas docentes, con el fin de hacer las clases más atractivas y así motivar al estudiante hacia los saberes propuestos; se hace evidente la escasez de ellos en las PP citadas anteriormente.

Por otra parte, Márquez, afirma que:



Seleccionar un material didáctico adecuado es la clave para aprovechar su potencialidad práctica [...] cuando seleccionamos recursos educativos para utilizar en nuestra labor docente, además de su calidad objetiva hemos de considerar en qué medida sus características específicas están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo. (2000, p. 1)

En otras palabras, utilizar los recursos didácticos en el aula mejoran el aprendizaje de los estudiantes, ayudando a ejercitar y desarrollar las habilidades, así mismo, despiertan la motivación, la impulsan y posibilitan crear interés por el contenido de estudio. Entonces, utilizar en las prácticas docentes múltiples recursos didácticos y apropiarlos no solo a los temas sino a los intereses de los estudiantes, constituye enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Finalmente se identifica para esta categoría, las PP como espacios de indiferencia y falta de motivación. Así, se observa que:

Algunos estudiantes no realizan la actividad propuesta por el docente, conversan, caminan por el salón, otras se peinan en clase, juegan o usan el celular para distraerse. (OD3)

En el desarrollo del taller, unos alumnos se levantan del puesto y se trasladan donde otro compañero para hablar. Se escuchan las risas, dos niñas juegan con el cuaderno. (OD8)

De acuerdo a lo anterior, se manifiesta la falta de estrategias didácticas del docente para alcanzar la motivación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas.

La docencia implica saber llegar a los estudiantes. Por consiguiente, en estos tiempos cambiantes, adecuarse a las nuevas formas de abordar la enseñanza implica que el docente diseñe y emplee estrategias motivadoras en el aula. Liñán (2009, 78) explica sobre la motivación en el aula que:

El papel del maestro en este sentido es fundamental, ya que a través de sus actitudes, comportamiento y desempeño dentro del aula podrá motivar a los alumnos a construir su aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, el proceso de enseñanza aprendizaje es de cambios sustanciales a las formas convencionales de cómo se ha venido abordando; ésta tendrá se hace desde metodologías pedagógicas que demuestren disposiciones favorables entre los actores que participan. Así mismo, la motivación depende por un lado del docente, pero también del estudiante y su capacidad por aprender, de acuerdo a su interés y necesidades

7.2 La lectura y escritura como acciones académicas establecidas con intención de reflexión y encuentro personal.

La lectura y la escritura son procesos fundamentales dentro de las prácticas pedagógicas, puesto que por medio de ellas los estudiantes, logran manifestar su capacidad de aprender, comprender y expresarse, asumido como un proceso dialéctico transformador de la lectura del mundo y el universo semántico del estudiante y a partir de él desarrollar las destrezas comunicativas, permitiéndole realizar la transformación del sujeto referente a su propia realidad.

Respecto a la lectura, Larrosa (2011, p. 26) expresa que:

Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquellos que somos.

Lo que quiere decir que, cada palabra leída produce significados que transfiguran al lector. Es el dialogo entre lector- texto-mundo lo que suscita interrogantes profundamente humanos. Así, la lectura, produce transformación personal que más allá de lo cognitivo, implica la creación de nuevos valores personales.

En relación a lo anterior, una PP hallada manifiesta la lectura y escritura como creación reflexiva. Así, se visualiza que: “La docente expresa en clase que las lecturas que van a leer traen unos mensajes que permite que los estudiantes reflexionen sobre su comportamiento” (OD3); “Varios estudiantes dan su punto de vista acerca del tema planteado en el texto leído” (OD6)

En estas prácticas la introversión, se dé como una posibilidad de encuentro entre el estudiante y el mundo que le rodea. El estilo de realizar las prácticas pedagógicas permite que se enfatizan en el ser reflexivo, enfocándose en la expresión del estudiante y su capacidad para transformar el mundo. Las prácticas pedagógicas que enfatizan la reflexión de los estudiantes hacen que motiven a preguntarse por la importancia de esta en su realización personal. Al rededor de lo anterior, Ferreiro (2001, p. 17) realiza interrogantes como: “Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo ¿Para qué y para quién alfabetiza?”. De aquí se origina la pregunta sobre qué clases de prácticas docentes se trabajan en las clases, para qué se hacen realmente. Su respuesta se enlaza con prácticas pedagógicas para la vida que impliquen espacios de reflexión.

Así, mismo, la lectura se reflejó como medio vivificador en el aula. Es por ello, que algunos docentes exteriorizan que: “En las clases los temas se exponen en una actividad que se socializa entre todos para generar retroalimentación, aprender unos de otros” (OD8). Lo que exterioriza el docente en esta práctica, es que los estudiantes piensen sus propias formas de aprendizaje. Por lo tanto, el docente en su clase centra el interés en la interacción y el diálogo entre compañeros, buscando que los estudiantes aprendan del otro al momento de exponer el tema; esto revela la lectura y expresión escrita desde la experiencia compartida en el aula, en donde que ellos mismos implementen su ritmo de aprendizaje.

Otra PP analizada, tiene que ver con la lectura y escritura como espacios de encuentro personal. Para Larrossa (2011, p. 44): “Si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar”. Lo que compete el poder encontrarse consigo mismo a través de la lectura y la escritura.

Frente a lo anterior un docente expresa:

La docente hace referencia sobre la actividad que realizaron en la clase anterior acerca de la canción como posibilidad de expresión y la importancia de identificarse con la letra de estas canciones. (DD2).

En la anterior práctica docente, el docente asume el proceso de escritura como un medio de producción de sentido, enfocándose en la relación de contextos permitiendo que se diera un pensamiento reflexivo y de encuentro personal.

La práctica pedagógica cumple un rol fundamental para “El análisis de las decodificaciones grabadas, proporciona la capacitación de temas básicos susceptibles de ser desdoblados en unidades de aprendizaje en los más variados campos” (Freire 1999, P.64) el poder interrelacionar el aprendizaje con la forma de vida de los estudiantes permite crear un vínculo directo con la lectura y la escritura, como lo expresa un docente: “Esto último teniendo en cuenta que es la educación un proceso y herramienta liberadora y emancipadora” (DD1) el estilo de la práctica pedagógica se enfocó en poder relacionar su forma de vida, esta se orientándose en la educación liberadora, en donde no hay una estructura rígida a seguir, pues el estudiante es quien pone su ritmo.

Respecto a los recursos didácticos se refleja la disposición unas mínimas herramientas pedagógicas: “las clases se desarrollan en el aula. El docente usa tablero y el marcador para desarrollar su clase” (OD4), lo que hace que se limite la clase. Sin embargo, el docente reconoce la importancia de ellas. De ahí, que exprese que:

“Debemos trabajar con todas las herramientas que tengamos a disposición, las herramientas que nos ofrece el mismo medio, las herramientas que nos ofrecen los mismos estudiantes” (ED4).

Por otra parte, se analizan las PP como didácticas establecidas. Esto, se refleja en lo que realiza el docente cuando dice a los estudiantes que “lo que deben hacer es sacar la idea principal del salmo que se les ha dado” (OD3) este tipo de práctica pedagógica es implantada ya que, el docente trae actividades de lectura previamente fundadas para desarrollar en aula.

Para Braustein (1985. p, 330), “Saber leer es saber reconocer las palabras escritas, para los maestros es saber referir esas palabras a objetos o acontecimientos reales”. Desde esta perspectiva, se crítica la forma en que algunos docentes realizan a diario la formación, sin tener en cuenta el verdadero proceso de lectura y escritura. La práctica docente que se presenta es la de impartir instrucciones referentes a la educación en la que no se mostró una concertación con los estudiantes.

La labor docente debe estar direccionada hacia el manejo de la diversidad del estudiantado, donde se permita la inclusión de todos los estudiantes en los talleres lectura y escriturales que estos a su vez se vuelan un conocimiento reflexivo donde los educandos puedan restituir a la comunidad lo aprendido.

7.3 La atención de la diversidad en el aula: desafíos y compromisos del docente actual

Las PP identificadas para esta categoría se comprenden alrededor de dos conceptos: desafíos y compromisos del docente.

Por una parte, los desafíos pedagógicos comprenden el desarrollo de prácticas docentes autónomas. Es la resistencia al aprendizaje mecánico de contenidos y la



normalización didáctica que perfila docentes y estudiantes pasivos. Al respecto, Zemelman, en la entrevista concedida a Rivas (2005, p. 12) explica que:

Rescatar la autonomía de la persona, no es el desconocimiento de aquello que la determina, sino el reconocimiento de que no tiene por qué doblegarse a aquello que lo determina y poder reconocer horizontes de posibilidades.

Lo que quiere decir que, la autonomía del docente tiene que ver con la capacidad de crear didácticas que reconozcan otras formas de enseñar. Significa, ir más allá de la cotidianidad didáctica escolar, innovando en los currículos públicos establecidos. En este propósito, el docente se resiste a la repetición y el sin sentido de aquellos contenidos generalizados que se desvinculan del contexto de los estudiantes; en cambio, confronta la alienación del saber y del poder en su actuación pedagógica, para generar nuevas prácticas educativas que conformen escenarios en donde la autonomía y la mirada crítica construyan nuevos significados en la realidad escolar.

En lo que concierne a, la presente investigación se reconocen las PP autónomas como un desafío para el profesor. Así, se expresa que:

Un reto para cada uno de los que integramos la institución educativa es que debemos ser gestores autónomos y líderes de las actividades, sólo así se realizarán verdaderos procesos de retroalimentación y aprendizaje y no simples actividades periódicas. (ED2)

En relación a la cita anterior, el docente comprende que las PP actuales tienen como desafío la transfiguración del automatismo escolar hacia prácticas de iniciativa escolar, caracterizadas por la interacción y la escucha.

También, otro docente explica que “Uno de los desafíos es que hay que salirse de esquemas que nos han trazado a los docentes, precisamente ahí está la función del docente” (ED4). En otras palabras, en las prácticas docentes intervienen legislaciones que

establecen parámetros generales. Entre ellos están los lineamientos curriculares y los estándares educativos que personalizan la calidad educativa. Frente a esto, se considera que:

La didáctica se empezó a llenar de normatividades de las políticas públicas, currículo, teorías, programas... y actualmente de todo lo que tiene que ver con competencias, estándares de calidad, etc., o sea, de todos los nuevos lenguajes que son síntomas de parámetros que minimizan a los sujetos. (Rivas 2005, p. 10)

En efecto, las normatividades de la educación, conceptúan en el docente condiciones pedagógicas en el desarrollo de su práctica. No obstante, el ejercicio de la autonomía y conciencia crítica, permite que el docente seleccione los temas que va a desarrollar en el aula, igualmente posibilita la creación de múltiples proyectos que atiendan necesidades e intereses de los estudiantes, enlazando praxis inclusivas y de retroalimentación.

Finalmente, los retos del docente actual en relación a la acción de la autonomía escolar, se vinculan con la superación del miedo hacia lo nuevo y la ruptura con la comodidad escolar.

Así pues los compromisos del docente actual, se comprenden alrededor de dos conceptos: la afectación en el aula y la vocación del docente.

La afectación en el aula se refiere a causar comportamientos de sensibilización humana en el estudiante. Para Skiliar (2013, p. 5) “educar es conmover, educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir”. Lo que quiere decir que, las prácticas pedagógicas son prácticas de convivencia entre singularidades, en las cuales los docentes y estudiantes están juntos en constante interrelación, pero sin pretender perder la esencia propia.



En relación a lo anterior, se halla que:

Yo pienso que yo como profesor debo influir en los comportamientos de los estudiantes, pues creo que más que formar en conceptos académicos se debe retomar la cuestión de los valores y la moral. (ED1)

En este mismo sentido, un docente expresa que:

En consecuencia, busco que valores tales como el respeto, la igualdad y la libertad sean promovidos en todas y cada una de las actividades que se desarrollen con los chicos. (ED2).

De acuerdo a las citas anteriores, la afectación en el aula se vincula con los comportamientos de estudiante en relación con los valores morales que constituyen como parte esencial en la formación integral de las personas.

En efecto, en la vida escolar se desarrollan relaciones interpersonales que trascienden de enseñanzas cognitivas sujetas a saberes disciplinares hacia valores morales que haga conscientes a todos los participantes de la necesidad de desarrollar actitudes que favorezcan la convivencia escolar.

De otro lado, la vocación del docente, se relaciona con la formación permanente del docente que favorezca la atención de la diversidad escolar. Respecto a lo anterior, unos docentes expresan que: “Me gusta leer y enterarme de cosas que me sirva para mejorar y actualizarme, eso ayuda a conocer los estudiantes de ahora” (DD4); “Es importante decir que cada día necesito evaluar mis actos y capacitarme para entender los procesos en los cuáles desarrollamos nuestras actividades” (ED7).

Las voces anteriores expresan el compromiso del docente actual por comprender y enriquecer sus prácticas. La formación permanente en el docente implica el reconocimiento de la labor social, sus efectos y contribuciones a la sociedad. En este caso los docentes son conscientes de

su labor social, reconociéndose como sujetos hacia transformación escolar. Al respecto, Gonzales (2008, p, 11) explica que:

La formación del profesorado, se constituye en uno de los principales factores dinamizadores y cualificadores de los sistemas educativos. Se dice a menudo que los docentes solos no podrán cambiar la educación, pero si no cambian los docentes difícilmente podrán lograrse transformaciones en ella.

En otras palabras, la formación del docente es un proceso de mejoramiento continuo que permite general cambios en la educación. Ahora bien, la formación permanente no solo se refiere a la adquisición de saberes disciplinares, sino también al conocimiento de una sociedad cambiante que necesita ser atendida. La formación constante posibilita cambios perspectivas y actitudes en mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

8. Conclusiones

Se identifican acercamientos y tensiones en las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes, desde los procesos de lectura y escritura. Acercamientos en cuanto a que el docente adapta los currículos oficiales a su realidad escolar. De ahí nacen las reflexiones, la significación y encuentro personal del estudiante. Tensiones, respecto a que todavía hay prácticas docentes convencionales en el uso de los recursos didácticos usados.

Se considera la planificación anticipada del docente como dificultad en el desarrollo de la autonomía escolar, no obstante, se comprende la intención de acercar a los estudiantes a los procesos de lectura escritura de sensibilidad.

Los sentidos que los docentes tienen sobre la práctica pedagógica en respuesta a la atención de diversidad de los estudiantes, permiten descifrar el conocimiento que tienen los docentes sobre la diversidad escolar.

9. Recomendaciones



Para los que lean esta investigación es importante tener en cuenta que para este estudio la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes en lectura y escritura no se toman como representaciones acabadas sino como procesos que se construyen y se transforman.

Para quienes estén interesados en continuar este estudio es fundamental ampliar la experiencia complementando con otras unidades investigativas que posibiliten profundizar y enriquecer la presente investigación.

Bibliografía

- Amaya, Jorge Orlando. (2012). *La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación*. Revista Enunciación, vol.17. Nro.1. Bogotá Colombia.
- Arnaiz, Sánchez, Pilar. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 349, 203-223. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_10.pdf
- Benítez, Laura; Cabañero, Javier; Sobrino María Rosa; Viadero David. (2003) *Lectura y escritura en Contextos de Diversidad*. Madrid. Recuperado el 2 de marzo del 2013. En http://www.educacion.navarra.es/porta/digitalAssets/2/2009_LECTO-ESCRITURA.pdf
- Blanco Vargas, Pamela. (2008). La Diversidad en el Aula. Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana. Disponible en http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf
- Braunstein, Nestor, A. (1985) N. psicología ideología y ciencia. Editorial siglo XXI.



- Caldera de Briceño, Reina Violeta; Escalante de Urreacheaga, Dilia Teresa; Terán de Serrentino, Mirian. (2011). *La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica*. Revista Educere Vol. 15, Nro. 51. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Campo Flor, Adriana; Mosquera Moreno, Luis. Enrique; Sauca Avirama, Dimas & Trujillo Agredo, Israel. (2013). La atención a la diversidad mito y tensiones: Desde la visión de los docentes de cuatro instituciones del departamento del Cauca. Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/811/10/INFORME%20INVESTIGACI%C3%93N%20IV.pdf>
- Camps, Anna. (1990) *La enseñanza de la composición escrita*. En: Una visión general. Monográfico leer y escribir. Cuadernos de pedagogía. Julio-agosto. No 216.
- Clavijo Olarte, Amparo. (2000). Una mirada a la lectura y la escritura desde la práctica de los docentes en la escuela. *Revista Científica*, 0(2), 215 - 230. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/315/459>
- Cárdenas, Zuluaga, Claudia. (2011). “*La diversidad en la diversidad*”. Módulo Educación para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM, 2011.
- Díaz, Gómez, Álvaro. (2012). “*Sobre la subjetividad*”. Módulo: Subjetividad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales: CEDUM.
- Dussel, Inés. (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. En publicación: *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Inés Dussel FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>



- Fernández Núñez, Lissette. (2006). *Cómo analizar datos cualitativos*. En: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf> (Recuperado el 10 de agosto del 2014)
- Ferreiro, Emilia. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Editorial, S.L. Fondo de cultura económica.
- Freire, Paulo. (S,f). *Pedagogía del oprimido*. En: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf> (Recuperado el 5 de agosto del 2013)
- Freire, Paulo. (1999). *La pedagogía de la esperanza un recuento con la pedagogía del oprimido*. Editorial siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Editorial siglo XXI.
- Fromm, Erich (2006). *Miedo a la libertad*. Madrid: Editorial Paidós. Disponible en: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/FROMM%20El%20Miedo%20A%20La%20Libertad.pdf>
- Ghiso, Alfredo. (2000). *Potenciando la diversidad, Diálogos de Saberes, Una Hermenéutica colectiva*. En: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf (Recuperado el 23 de junio del 2014)
- Gómez, Ordoñez, Eliana; Guerreiro, Martínez, Gema del Rocío y Buesaquillo, Buesaquillo Marleni. (2012). *Prácticas Pedagógicas y Diversidad*. Revista plumilla, Nro. 10. Manizales: Universidad de Manizales.



- Gimeno Sacristán, José. (1998). *De la publicación: Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Gimeno, Sacristán, José. (1995). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación!.* KIKIRIKI. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular.
- Gimeno, Sacristán, José. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Atención a la diversidad*, 11-36.
- Gonzales Lara, Mireya. (2008). *Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en formación y planteamiento de propuestas*. Bogotá: Ediciones S.M.
- Hernández Machuca, Diana carolina. (2012). *Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza*. Revista Enunciación, Vol.17. Nro.1. Bogotá Colombia.
- Isaza de Gil, Gloria. (2012). Antecedentes de los elementos epistemológicos que han dado cuenta de los procesos pedagógicos. En: http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/epistemologia_y_pedagogia/material_apoyo/elementos_epistemologicos.pdf (Recuperado el 3 de noviembre del 2014)
- Jurado, Fabio. (1997) *la lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos*. En: Entre la lectura y la escritura. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Delia. (1996). *Es posible leer en la escuela*. En: http://www.oei.es/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf (Recuperado el 24 de abril de 2014)



- Lián Blanco, Laura. (2009). *La motivación en el aula*. Revista digital transversalidad educativa, n° 25.
- Magendzo, Abraham. (2006). *El Ser del Otro: un sustento ético político para la educación*. Polis, Revista de Universidad Bolivariana, vol. 5, Nro. 15. Chile: Universidad Bolivariana
- Martínez Boom, Alberto. (1992). *Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía*. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_04arti.pdf
- Márquez, Graells, Pere (2000). *Los medios didácticos*. En: http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio1/docs/materiales_estudio/u3_13/Los_medios_didacticos.pdf (Recuperado en octubre 18 de 2014)
- Melero, López, Miguel. (2013). *Algunas Estrategias para construir una escuela inclusiva*. Salamanca. Editorial Salamanca.
- MEN. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. En http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf (Recuperado en junio 22 del 2014)
- MEN. (2007). *Educación para la inclusión*. En: http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-36246_tablero_pdf.pdf (Recuperado el 28 de noviembre de 2013)
- Miranda Castillo, Angélica; Rivera Altamirano, Eliseo; Godoy Montesinos, Xeny y Maldonado Elevancini, Cecilia. (2006). *Diversidad, lectura y escritura en la ciudad de los Ángeles. Un estudio fenomenológico*. En: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/18Mirandaetal.pdf> (Recuperado el 20 de febrero del 2013)



- Okuda Benavides, Mayumi; Gómez-Restrepo, Carlos. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV. 118-124.
- Orozco Tobar, Ada. Milena; Valladares Ruiz, Adriana Yazmín; & López Ordóñez, Julieta, Gigliola. (2013). *La diversidad en la escuela: Una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales*. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1063/1/109_Orozco_Tobar_Ada_Milena_Art%20La%20Diversidad%20en%20la%20Escuela..pdf (Recuperado en 3 agosto de 2013)
- Ortiz Casallas, Elsa. María. (2013). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Revista Núcleo*, (26), 127-150. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v21n26/art05.pdf>
- Ortiz Marielsa; López Trinidad; Marilín García; Gisela Molina, Emiliana Pernía; Ivette Busto; Diana Rosales & Elida Araujo (2009). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras* [online]. vol.51, n.79, pp. 89-126. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n79/art04.pdf>
- Patiño Giraldo Luz Elena (2011). *La atención a la diversidad en el contexto de aula de clase*. Modulo alternativas Pedagógicas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Plan decenal de la Educación (2006-2016) http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf
- Restrepo, Eduardo. (S.f.). *Técnicas etnográficas*. En: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/tecnicas%20etnograficas-borrador.docx>. (Rescatado el 3 de agosto del 2014)



- Rivas Díaz, Jorge. (2005). *Pedagogía de La dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar*. Revista interamericana de educación de adultos. Michoacán, vol. 27, Nro. 1.
- Romero, Ibáñez. Pablo de Jesús. (2008). *Pedagogía de la humanización en la educación inicial*. Bogotá. Editorial Universidad San Buenaventura.
- Rosano Ochoa, Santiago. (S,f. p 4). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. En: <http://www.redkipusperu.org/files/59.pdf> (Rescatado el 3 noviembre del 2014)
- Santos. Guerra. Miguel, Ángel (S,f). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Disponible en: <http://jportugal.wikispaces.com/file/view/El+pato+en+la+escuela.pdf>
- Salcedo, Javier. (2009). *Pedagogía de la potencia y didáctica no parámetral*. En: http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/aula_magna1.pdf (Recuperado el 3 de noviembre del 2014)
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades Y Pedagogías. ¿Y si el otro no estuviera ahí. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.
- Skliar, Carlos. (2013). *Prácticas Pedagógicas: perspectivas teóricas. El presente educativo en tanto comunidad existente: sobre el estar-juntos en las instituciones educativas*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá. Colombia. (2a. ed.). CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.



Torres Perdomo, Maria Electra. (2007) La lectura y la escritura: un binomio completo. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Rafael Range. Centro de Investigaciones para el Desarrollo Integral Sustentable (CIDIS) Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16677/1/lectura_escritura.pdf

Vigotsky. Lev, Semionovich. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*.

Zemelman, Hugo. (1998) Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: editorial Anthropos.

Anexos

Anexo 1

Entrevista semiestructurada
Preguntas orientadoras
¿Qué tipo de ser humano se quiere formar?
¿Cómo concibe el desarrollo humano?
¿Qué tipo de procesos educativos se han de promover para que ese ser humano se desarrolle de manera integral?
¿Qué experiencias se pueden utilizar para promover ese desarrollo?
¿Cuál es su concepto de educación?

Anexo 2

Guía de observación	
ANOTACION DESCRIPTIVA	ANOTACION INTERPRETATIVA
Se anota en forma de descripción detallada lo que sucede en relación al evento estudiado. Se narran los hechos ocurridos, qué, quién,	Se hace comentarios sobre los hechos, es decir, las interpretaciones de lo que está percibiendo sobre significados, emociones, reacciones, interacciones de los



cómo, cuándo y dónde. (Codificar la información tal cual se hace con la entrevista)	participantes.
-------------------------------------------------------------------------------------	----------------

Anexo 3

Didactobiografía
PREGUNTAS DE SENTIDO
1- Para ser el maestro/a que soy ahora y hacer lo que hago... ¿Quién he sido antes?
2- Se dice y digo que la educación es importante... en mí hacer de todos los días ¿Qué la hace importante?
3- Se dice que los niños son el futuro... en el futuro de mis alumnos ¿Qué presencia tendré?
4- Se dice que el cambio es importante... para ser parte del cambio ¿En qué necesito cambiar yo?