

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

ANDREA MÉNDEZ VARGAS

SANDRA ROJAS ROJAS

JOAN MARYLIN CASTRO QUINTERO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

INSTITUTO PEDAGÓGICO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

COHORTE XII

2016

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

ANDREA MÉNDEZ VARGAS

SANDRA ROJAS ROJAS

JOAN MARYLIN CASTRO QUINTERO

ASESORA: MARTHA DORIS MONTOYA MARTINEZ

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

INSTITUTO PEDAGÓGICO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

COHORTE XII

2016

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	8
1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO .....	10
1.1. Planteamiento del problema de investigación .....	10
1.2. Formulación del problema .....	15
2. OBJETIVOS .....	16
2.1. Objetivo general .....	16
2.2. Objetivos Específicos .....	16
3. JUSTIFICACIÓN .....	17
4. ANTECEDENTES .....	21
5. MARCO LEGAL .....	32
6. MARCO TEORICO .....	36
6.1. Diversidad y educación .....	36
6.2. Desarrollo humano .....	40
6.4. Educación inclusiva .....	50
6.5. Política de inclusión educativa .....	52
7. DISEÑO METODOLÓGICO .....	59
7.1. Tipo de estudio .....	59
7.2. Técnicas de recolección de la información .....	60
7.3. Población y muestra .....	61
8. ANALISIS CATEGORIAL: HALLAZGOS .....	62
8.1. Practicas pedagógicas: el quehacer del docente .....	63
8.2. El estilo de enseñanza .....	70
8.3. La tendencia a clasificar a los estudiantes .....	73
8.4. La evaluación de los estudiantes .....	75

8.5. El desempeño académico como meta.....	83
8.6. Disciplina o autoregulación: tensiones en el aula.....	92
8.7. La inclusión una propuesta por la atención a la diversidad: distanciamientos.....	103
9. CONCLUSIONES.....	115
10. RECOMENDACIONES.....	118
Bibliografía.....	121
ANEXOS	

## RESUMEN

La investigación denominada “Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad”, se desarrolló en una Institución Educativa de Neiva, en el nivel de básica primaria. Tuvo como objetivo principal describir las prácticas pedagógicas de los docentes y analizarlas a la luz de las políticas de inclusión educativa. Para tal fin, desde el enfoque cualitativo de investigación, y a través del método etnográfico, utilizando técnicas como la entrevista y la observación no participante, se logró recoger la información desde los sujetos participantes, es decir, desde los docentes y estudiantes, que permitieron vislumbrar las prácticas pedagógicas en relación con la atención a la diversidad. Este estudio develó que aunque la Institución Educativa basa su quehacer pedagógico en el método de proyectos pedagógicos de aula, lo cual motiva la participación activa de los estudiantes y la construcción del conocimiento, aún están presentes algunas prácticas pedagógicas homogeneizantes que entorpecen esas experiencias significativas, como son la evaluación tradicionalista, la disciplina como control, entre otras, las cuales son analizadas como categorías emergentes en esta investigación. De esta manera, este estudio pretende aportar al reconocimiento de las prácticas pedagógicas incluyentes y excluyentes, que están presentes en las aulas de clase, y que posibilitan o impiden, respectivamente, que se dé una educación de calidad para todos, como requisito indispensable para el desarrollo humano.

**Palabras Claves:** Prácticas pedagógicas, Políticas de Inclusión educativa, diversidad, homogeneización, exclusión, desarrollo humano, educación, enseñanza.

## ABSTRACT

The research "Pedagogical practices for attention to diversity", carried out at school in Neiva at primary level. The main purpose of this study was to describe and analyze the pedagogical practices of teachers taking into account the inclusion policies. Through qualitative research, ethnography, interviews and non - participant observation the data was gathered and teachers and students allowed to perceive the pedagogical practices concerning attention to diversity. This research showed that the school uses Project Based Learning in most teaching practices. Thus, participation and meaningful learning are evident. However, there are still some homogeneous teaching practices such as traditional methods of evaluation and classroom interaction which are analyzed as emergent categories. Therefore, this research aims at providing elements to describe inclusive and exclusive pedagogical practices in the classrooms and may promote or decrease education of quality as means of human development.

**Key words:** Pedagogical practices, educational inclusion policies, diversity, homogenization, exclusion, human development, education, teaching.

## INTRODUCCIÓN

*“Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (Freire, 2004)*

La atención a la diversidad se ha convertido en un reto para la educación en los últimos años, el cual surge de la necesidad de brindar una educación de calidad que brinde igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. “El desafío para este tercer milenio que se allega es la construcción de una sociedad, y en particular de una educación y una escuela, en las que las diferencias no sean un delito, sino una posibilidad de desarrollo y crecimiento”. (Devalle & Vega, 2006).

El reconocimiento de los estudiantes como sujetos diversos en todos los aspectos: cultura, religión, raza, género, capacidades, requerimientos, intereses, motivaciones, y demás, dió origen a la necesidad de ofrecer una educación para todos, sin discriminación y sin restricciones. Una educación inclusiva donde todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad”. (UNESCO, 1996).

Si bien es cierto, existen unas políticas de inclusión educativa que traza las directrices para que se garantice el derecho a la educación a todas las personas, sin embargo éstas no se



están cumpliendo a cabalidad por diferentes razones, entre las cuales se encuentran: las condiciones de los planteles educativos, la falta de compromiso de los gestores de la educación, las creencias erróneas, la poca capacitación y sobre todo las prácticas pedagógicas homogeneizantes.

Como es sabido, las políticas de inclusión educativa se materializan en las prácticas pedagógicas de los docentes, ya que el maestro es el que vivencia la diversidad en su aula de clase, conoce las necesidades e intereses de sus estudiantes, y es el principal orientador del proceso educativo de los niños. Esta investigación denominada: “Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad” realiza una descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes y las analiza a la luz de la política de inclusión educativa, caracterizando la forma como los profesores asumen la diversidad de su grupo de estudiantes.

A partir del análisis de las prácticas pedagógicas se pretende generar una reflexión en torno a ellas, para que a partir de ese conocimiento se vislumbren las potencialidades en el quehacer del docente, así como las falencias que se deben superar para lograr el objetivo de la inclusión educativa.

## **1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

### **1.1. Planteamiento del problema de investigación**

Con el fin de garantizar una educación de calidad para todos, la UNESCO ha formulado normas que ayuden a eliminar las barreras de la marginación y de la exclusión que están presentes en los sistemas educativos. Los planteamientos expresados por las Naciones Unidas en la Conferencia Educación para Todos (1990), Conferencia Mundial de Salamanca (1994) y la 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008), han exigido al Estado una profunda transformación del sector, que incluye no sólo a las administraciones nacionales y locales sino a las instituciones educativas y los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje. (Cedeño ,2007). En concordancia con esto, los postulados de la Constitución de 1991, reconocen la diversidad de la población colombiana y establecen la educación como un derecho y un servicio público con función social.

Siguiendo los mandatos internacionales, Colombia se ha trazado la meta de consolidar un sistema educativo incluyente, que garantice a todos los colombianos una educación de calidad sin ninguna clase de exclusión y que atienda las necesidades de los estudiantes, pues el reconocimiento de la diversidad y la atención a la misma constituye un requisito fundamental para alcanzar el desarrollo personal y colectivo. El Ministerio de Educación Nacional enfoca sus acciones en la organización de un sistema educativo que cumpla con esas características, por tal

razón desarrolla las normas relacionadas en la Ley 115 de 1994, que dan marco jurídico a la inclusión educativa. Estableciendo la obligatoriedad de garantizar a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, el derecho a educarse en instituciones educativas abiertas e incluyentes, donde todos los niños y jóvenes pueden estudiar juntos y gozar de igualdad de oportunidades. La política parte de la premisa según la cual todos los niños pueden aprender, siempre y cuando, su entorno educativo ofrezca la oportunidad y las condiciones necesarias para su aprendizaje. Es un mandato de ley que las instituciones educativas brinden una educación para todos, es decir que se cumplan con las políticas de inclusión educativa, pues como lo explica Cedeño (2007):

El Ministerio de Educación Nacional como ente rector de la Educación ha liderado la formulación de la política pública en y para la diversidad, ha ofrecido los lineamientos y generado condiciones básicas en los territorios, para el desarrollo de instituciones educativas protagónicas en la evolución social del ser humano; proyectadas en lo cotidiano, que respondan a las necesidades del momento social, político - cultural y a las demandas y particularidades de las poblaciones vulnerables, mediante la flexibilización de programas, proyectos, currículos y el desarrollo de modelos educativos que apoyen los potenciales individuales, con la participación de diferentes estamentos de la sociedad. (p.1)

Por tanto, el sistema educativo teniendo en cuenta esta responsabilidad, comprende que el nivel de calidad que debe ofrecer, no se mide únicamente por los logros alcanzados por aquellos estudiantes que sobresalen académicamente, sino, sobre todo, por la capacidad que tiene dicho sistema a la hora de ofrecer, proponer y aplicar un diseño y una práctica educativa capaz de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos. En este

sentido, “no son los alumnos con sus particularidades, quienes tienen que adaptarse o “conformarse” a lo que pueda ofrecerles una enseñanza general, planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no” (Arnaiz, 1997).

Esto da a entender que son las instituciones educativas las que se deben adaptar a los requerimientos de los niños y de las niñas, y no los estudiantes a las condiciones del plantel. Sin embargo, construir procesos de inclusión para la atención a la diversidad en las Instituciones Educativas no es una tarea fácil, pues existe cierto temor en algunos de los directivos y docentes ante el reto de la inclusión, quizás porque muchas veces las Instituciones no cuentan con los recursos físicos ni humanos necesarios para atender algunas poblaciones vulnerables, o a la falta de capacitación recibida sobre el tema.

Sin embargo, la falta de recursos, no es el único factor que imposibilita que las Instituciones Educativas apliquen a cabalidad las Políticas de Inclusión Escolar, a este se suma la falta de sensibilización y compromiso de algunos gestores de la educación, que continúan con prácticas pedagógicas homogeneizantes, que no se adaptan a la diversidad de los estudiantes y frustran el derecho de una educación con calidad para todos.

Además, dar una atención eficiente a la diversidad demanda mayor dedicación de los docentes, en cuanto a planear estratégicamente sus clases, el material didáctico, los espacios y

los ambientes para los estudiantes, teniendo en cuenta las diferencias en ritmos de aprendizaje, capacidades cognoscitivas, culturas, condiciones físicas y psicosociales de los educandos. Lo que exige una buena preparación de las prácticas pedagógicas, que contribuya al logro de una educación de calidad que respete las diferencias, para que éstas no sean vistas como obstáculos sino como oportunidades para enriquecer al ser humano y lograr su desarrollo. De igual manera, para alcanzar buenos resultados en sus prácticas educativas, el docente debe ser autoreflexivo y autocrítico de los diferentes elementos que configuran su quehacer pedagógico, los cuales como lo expresa Zabala (2000):

Son lo suficientemente complejos para que no sea fácil reconocer todos los factores que los definen. La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes, etc. Pero la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.

Por otra parte, se ha despertado gran interés en la comunidad investigativa por indagar en torno en las prácticas pedagógicas de los docentes, ya que a éstas se ha otorgado gran responsabilidad en el éxito o fracaso educativo de los estudiantes. Reflejo de ese interés, el 18 y 19 de abril de 2009 se realizó en la Université de Sherbrooke, Québec, Canadá, una jornada internacional de estudio organizada por la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE) y el Centro de Investigación sobre la Intervención Educativa (CRIE). Titulada: Las prácticas de enseñanza: ¿Cuáles son los desafíos a los que nos enfrentamos? ¿Qué sabemos? Perspectivas comparativas entre América del Norte y América del

Sur. Donde se expusieron distintos trabajos investigativos sobre las prácticas de enseñanza en torno a la gestión escolar, las lógicas de acción, la supervisión de prácticas, las rutinas profesionales, la didáctica, junto a la alternancia, la inclusión y la resiliencia. Estas investigaciones estudiaron las diferencias en la eficacia de los profesores, y encontraron que existe un efecto-maestro sobre los procesos de aprendizaje que debe ser considerado como el producto de una interacción entre los alumnos y el profesor a propósito de una situación de aprendizaje, y no como el solo resultado de características personales del educador.

De esta manera, en el contexto de las reformas que modifican en profundidad los sistemas educativos para intentar mejorarlos, se centra la atención en las prácticas pedagógicas de los educadores. “Un nuevo objeto de investigación comienza a emerger. La mirada, puesta hasta ahora sobre el alumno y la manera como el saber es enseñado y aprendido, se vuelve igualmente hacia el análisis sistemático de la acción efectiva del profesor” (Baudouin y Friedrich, 2001).

Autores como Fullan y Stiegelbauer (1991) explican que para el mejoramiento de la calidad de la educación se hace necesario un cambio educativo y que éste depende de lo que los profesores hacen y piensan. Ya que como lo expresa Arzola (2009): “Los/las educadores de educación básica y media influyen con sus prácticas en las representaciones que los jóvenes estudiantes tienen de la escuela, del saber, del éxito escolar y así también influyen en el desarrollo de las competencias sociales y profesionales que le serán útiles en cuanto adultos y ciudadanos”. Es evidente, la importancia de las prácticas pedagógicas para la formación de los estudiantes, por tal razón se exige conocerlas, para que con base en ese reconocimiento, se puedan generar cambios que mejoren la calidad de las mismas.

En consecuencia, es relevante conocer cómo se está dando la atención a la diversidad desde las prácticas pedagógicas en una Institución Educativa de la región, teniendo en cuenta que la educación es uno de los factores que influye directamente en el desarrollo humano, ya que contribuye a potenciar en los sujetos capacidades y libertades que le permiten llegar al mejoramiento de la calidad de vida; se hace necesario indagar si los docentes a través de su quehacer pedagógico están desarrollando unas prácticas pedagógicas que respondan a los requerimientos de los estudiantes y que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación.

## **1.2. Formulación del problema**

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad, en el nivel de básica primaria de una Institución Educativa de Neiva?

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. **Objetivo general**

Conocer las prácticas pedagógicas que se establecen para la atención a la diversidad, en el nivel de básica primaria de una Institución Educativa de Neiva.

### 2.2. **Objetivos Específicos**

Identificar las prácticas pedagógicas que se realizan en el nivel de básica primaria de una Institución Educativa de Neiva.

Describir las prácticas pedagógicas en la atención a la diversidad en el nivel de básica primaria de una Institución Educativa de Neiva.

Analizar las prácticas pedagógicas a la luz de la política de inclusión escolar en el nivel de básica primaria de una Institución Educativa de Neiva.



### 3. JUSTIFICACIÓN

La educación es un derecho fundamental de toda persona y es el motor de desarrollo humano, ya que a través de la formación integral busca la ampliación de las oportunidades de los sujetos, reconociendo sus derechos y capacidades. Para que se vivencie el desarrollo humano en una sociedad, es necesario el reconocimiento de la amplia diversidad del sujeto, de las necesidades, de las identidades, de las culturas, y es indispensable tomar esto en cuenta en las políticas y programas de desarrollo social y educativo.

Ante esto, la educación tiene el desafío de construir sociedades inclusivas, que permitan la expresión de las subjetividades, el reconocimiento de las diferencias y el respeto del derecho a ser, sentir y desarrollarse libremente. Para garantizar ese derecho desde el ámbito de la educación, a nivel mundial, la UNESCO exige a los Estados implementar unas políticas de inclusión educativa que hagan énfasis en la efectiva vinculación mediante la generación de ambientes inclusivos lo cual supone respetar, entender y proteger la diversidad. Por lo cual, los sistemas educativos, las escuelas y los docentes, principalmente, han de responder a las expectativas y necesidades de los alumnos mediante la garantía de un igual acceso efectivo a la educación y a un marco curricular unitario. (Operti, 2008)

Aunque las leyes colombianas se orientan hacia el logro de un país más incluyente a través de la educación, como se refleja en la Constitución Política de 1991, en la Ley General de Educación de 1994, y en su política de inclusión educativa. Los esfuerzos por conseguirlo no

han sido suficientes, debido a que estas normas y las políticas que subyacen de ellas, se aplican parcialmente.

Colombia es un país diverso no solo por su riqueza cultural y étnica, sino también, por consecuencia de los fenómenos sociales que lo agobian, como es el caso del desplazamiento, la pobreza, la delincuencia, entre otros, que han generado el surgimiento de grupos vulnerables que requieren recibir una atención de calidad, que contribuya a su formación y preparación para la vida, ya que la educación es un factor necesario para romper con las brechas de la inequidad, y sobre todo es determinante para el desarrollo humano. Para responder a los requerimientos de las personas en situación de vulnerabilidad, el sistema educativo ha garantizado la gratuidad hasta el nivel de educación media, además entrega subsidios a los estudiantes de escasos recursos económicos para estimular su permanencia en las Instituciones Educativas, aumentando de esta manera la cobertura escolar. Sin embargo, el éxito de un sistema educativo no se evidencia solamente en el número de estudiantes que asisten a las aulas, sino sobre todo en la calidad de la educación que se está ofreciendo. La cual exige el cumplimiento de las políticas de inclusión educativa a través de una reorganización del sistema, que debe evidenciarse en las entidades territoriales y en las instituciones educativas, como directas prestadoras del servicio educativo. Por tal razón:

La descentralización educativa plantea retos a la política de inclusión. La reforma de las Transferencias exige no sólo eficiencia en el gasto sino la definición consensuada de prioridades para atender un amplio espectro de poblaciones que deben ser incluidas en el sistema educativo atendiendo sus especificidades. Los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– son un recurso para hacer efectivos estos requerimientos y para comprometer a la comunidad en su vigilancia y

cumplimiento, ya que permiten modificaciones al calendario escolar, definición de estrategias didácticas según las características de los estudiantes, énfasis en los planes de estudio, entre otras. (Calvo, 2007, p.30).

De esta manera, las instituciones educativas, basadas en su autonomía a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) debe formular propuestas que garanticen una educación de calidad atendiendo la diversidad, es decir, que todos los estudiantes gocen de una educación inclusiva, que reconozca sus diferencias y necesidades, y potencialice su desarrollo integral. Se requiere igualmente una transformación de las prácticas pedagógicas, pues el docente debe orientar su labor al cumplimiento de las políticas de inclusión educativa, lo cual requiere profesionalismo y compromiso, pues formar desde y para la diversidad constituye una tarea que exige en el docente acondicionar sus prácticas pedagógicas a las necesidades de los estudiantes, enseñar de diferentes maneras e integrar distintos enfoques y perspectivas en relación a los saberes para que todos sus estudiantes se beneficien de una educación de calidad, entendida ésta como aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Teniendo en cuenta que todas las acciones deben estar orientadas a la prestación del servicio educativo en forma acertada y oportuna en el marco de la diversidad étnica, cultural y social, con el fin de lograr la inclusión, la equidad y la solidaridad. Para ello se deben reconocer las características culturales y geográficas, los contextos socioeconómicos y las condiciones físicas y psicológicas de estas poblaciones. Estas acciones se concretan desde las prácticas pedagógicas de

los docentes, que deben reconocer las condiciones y circunstancias de vida de cada estudiante e identificar las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales. (Calvo, 2007, p.11). De ahí la importancia de identificar, describir y analizar las prácticas pedagógicas de los docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje, como parte esencial del proceso educativo que debe responder a las políticas de inclusión escolar, como garantía de una educación de calidad para todos, que promueva el desarrollo individual y social.

#### 4. ANTECEDENTES

Con relación al tema de la atención a la diversidad, la inclusión educativa, y las prácticas pedagógicas, son muchas investigaciones que se han realizado desde distintas miradas. A continuación se presentan algunos estudios a nivel internacional, nacional y regional, que representan mayor significancia para la investigación que se desarrolla:

En el ámbito internacional, se encontró que en España, en el año 2011, se hizo una investigación denominada “la inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: Un programa de Investigación-acción” llevada a cabo por Mónica Peñaherrera León y Fabián Cobos Alvarado, en donde el método de la investigación aplicado fue cuasi experimental y, en concreto, el diseño de grupo único, pretest-postest “de grupos no equivalentes”, mediante el cual se analizaron las relaciones de causalidad mediante la manipulación de la variable independiente, partiendo de un grupo ya formado de manera natural, alumnos de 6º de Educación Primaria (grupos experimentales), que se le aplicó el pretest y, posteriormente, el postest una vez finalizada la aplicación de un programa inclusivo aplicando las TIC. Con el cual concluyeron que el programa mejoró el clima de aula, sobretodo la convivencia, las interacciones, la aceptación e integración de los estudiantes. También, que la diversidad debe ser abordada en el aula desde edades tempranas, en torno a propuestas de educación inclusiva, incardinadas en el currículo a través de programas educativos intencionados, para favorecer la inclusión y un clima de aula positivo.

Lo que permite un punto de encuentro con este trabajo de investigación, en relación a la hipótesis que considera que el establecimiento adecuado de las prácticas pedagógicas en atención a la diversidad de los estudiantes, aporta positivamente al enriquecimiento de las mismas y reconoce que la diferencia es una oportunidad de aprendizaje y no una dificultad.

Otra investigación desde este ámbito, es la realizada en México, en el año 2013, por Romelia Hinojosa Lujan, denominada *Prácticas educativas inclusivas: el cambio a través de la investigación-acción*, la cual busca la creación de espacios, prácticas, lenguajes, políticas y escuelas que respeten la diversidad del alumnado; para ello se plantea una metodología que implica la realización de catorce grupos de investigación-acción, a partir de estudiantes de maestría, sembrados en diferentes niveles escolares: tres planteles de preescolar, tres escuelas primarias, siete secundarias y una Unidad de Apoyo a Preescolar a las Necesidades Educativas Especiales (UAPNNE), en ambos subsistemas educativos de la región centro del estado de Chihuahua. Los resultados obtenidos en este trabajo hacen referencia a los pasos que se consideran necesarios para hacer una buena adecuación institucional para llevar a cabo un proceso de inclusión educativa partiendo de una reflexión inicial sobre el área problema de investigación, una planificación de las acciones que traten de dar solución a la problemática, una observación sobre la implementación de las estrategias propuestas y una última reflexión para comprender en lo que se acertó y en lo que se debe seguir mejorando en el proceso de inclusión educativa.

Por otra parte, Marisol Latorre Navarro (2002) realizó un estudio titulado: ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?, lo cual resulta muy relevante para esta investigación pues realiza una caracterización minuciosa del actuar pedagógico de los docentes desde diferentes categorías, llegando a la conclusión que los profesores consideran que lo que define su quehacer es su capacidad de establecer un buen clima en aula y eso, según sus propias evaluaciones, lo logran exitosamente; y que, además dominan los contenidos que deben enseñar. El problema surge frente a cómo hacer que estos alumnos, insertos en un clima propicio, aprendan ciertos contenidos y cómo evaluar si lo logran o no o en qué medida.

Además, Marisol Latorre (2004), desarrolló un trabajo investigación denominado: “Formación inicial y prácticas pedagógicas: desafíos pendientes. Aportes para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena”; el cual encontró que la Reforma a la Educación en Chile, al igual que otras reformas a nivel internacional, ha venido desarrollando un programa de medidas para la transformación y mejoramiento de la formación inicial de profesores y profesoras. El supuesto a la base es que al mejorar la formación inicial, mejorarán las posteriores prácticas pedagógicas de los profesores en la escuela y, en consecuencia, mejorará la calidad y equidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas en las salas de clases de todo el país. Sin embargo, luego de describir y analizar las acciones de las prácticas pedagógicas que realizan los actores pedagógicos, tanto comportamentales como discursivas, los resultados de la investigación pusieron en evidencia que entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio docente existe, a lo menos, un distanciamiento.

Por otra parte, en Santiago de Chile, en el año 2008, Pamela Margarita Blanco Vargas, realiza una investigación denominada: “La diversidad en el aula, una construcción de significados que otorgan los profesores, de educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media”, el cual desentrañó el significado que le otorgan los docentes en su práctica pedagógica cotidiana a la diversidad, llegando a la conclusión que los docentes entrevistados han construido un concepto de la diversidad a partir de la experiencia práctica y muy cercana a la discapacidad o necesidades educativas especiales, por ser una realidad que tienen cerca y que es parte de su vida cotidiana del trabajo, dada las características pedagógicas y socioculturales de la población escolar que atienden.

También resulta interesante la investigación denominada: “La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos”, desarrollada por M<sup>o</sup> del Carmen Oliver Vera en Barcelona en el año 1998. Este estudio realizó cinco aportes fundamentales: primero, investigó cómo se aplica el principio de atención a la diversidad, promocionado por los planteamientos de la Ley Orgánica General del Sistema Educativa (LOGSE) de 1990, en los centros educativos; segundo, creó un instrumento de análisis de las prácticas docentes que se realizan en los centros para dar respuesta a la diversidad; tercero, hizo emerger, basándose en tres estudios (exploratorio-empírico-de caso), los dilemas que se plantea el profesorado en sus prácticas ante la diversidad, de modo que puedan ser objeto de reflexión y acción de mejora; cuarto, analizó la validez y eficacia de los agrupamientos flexibles de alumnos, como estrategia organizativa-didáctica para atender a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos, abriendo una nueva perspectiva de esta práctica. Llevó a cabo una revisión histórica



de esta estrategia, viendo sus pros y contras a la luz de las aplicaciones en diversos países y contextos. Posteriormente, realizó un estudio de la realidad actual de los agrupamientos flexibles de alumnos, destacando el análisis de los procesos y de los resultados que se llevan a cabo en los centros educativos del contexto socio-cultural; por último, aportó un modelo de intervención en las prácticas de agrupamiento flexible que lleva a sugerir nuevas líneas de acción y de mejora a las distintas audiencias implicadas: profesorado, familias, administración educativa, servicios de apoyo, centros...), buscando, en todo momento, la transformación de esta estrategia en un medio de tratamiento de la diversidad presente en las aulas y, por tanto, en los centros educativos.

De manera similar, en la región de Murcia, España, en el año de 2008, Pilar Arnáiz Sánchez, desarrolló un estudio denominado: Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria; el cual presenta un análisis de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad del alumnado con necesidades de apoyo educativo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria; tuvo como finalidad conocer las dinámicas organizativas y curriculares puestas en marcha en un instituto para atender a la diversidad del alumnado a través de la aplicación de las medidas ordinarias de atención a la diversidad (refuerzo individual, agrupamientos flexibles, agrupamiento de materias) y complementarias establecidas en la legislación nacional (programas de diversificación curricular, programas de cualificación profesional inicial, medidas específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades intelectuales y de incorporación tardía al sistema educativo). Desde una metodología cualitativa analizó las opiniones del equipo directivo, encontrando que el profesorado entrevistado considera

adecuada la aplicación de medidas específicas. Así, al alumnado que presenta algún desfase curricular asociado a discapacidad, pertenencia a un grupo cultural minoritario o por algún otro problema se le aplican medidas específicas, generalmente, fuera del aula regular, lo que crea dentro del propio centro dos flujos de enseñanza claramente diferenciados: el especial y el «normal».

En el ámbito nacional se realizó un estudio denominado: Carácter de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del ciclo complementario de la Normal Superior del Quindío, en el proyecto escuela incluyente, autoría de Marleny Bulla De Torres en el año 2009. Es un estudio cualitativo, de enfoque etnográfico-crítico; se basó en la lectura de las prácticas pedagógicas que realizan los/as normalistas superiores, en las comunidades donde se lleva a cabo el proceso de atención educativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad social; para develar lo que significa la experiencia y precisar el perfil pedagógico de los estudiantes en sus prácticas, y al mismo tiempo construir el sentido de ser maestro en las actuales circunstancias del devenir histórico, político y social de la región. Indagó el proceso pedagógico de los maestros en formación inicial, con la infancia, la adolescencia, la juventud, la familia y la comunidad; beneficiarios potenciales del proyecto Escuela Incluyente; con el propósito de comprender las relaciones pedagógicas en los escenarios comunitarios, bajo el marco de la inclusión educativa y social, como una práctica emergente, a partir de las necesidades identificadas en estas poblaciones; atendidas por la Institución formadora de formadores en su programa de proyección social. Este estudio resulta relevante para esta investigación puesto que aporta a la comprensión de categorías como las prácticas pedagógicas inclusivas y las interacciones docente-estudiante.

De manera similar, en el municipio de Soledad (Atlántico), Orietta Díaz Haydar y Fabio Franco Media en el año 2010, caracterizaron e interpretaron las actitudes de los docentes de Soledad hacia la inclusión educativa; a través de la metodología hermenéutica, utilizando, triangulación múltiple, escala de actitudes (EAPROF) como pretexto de las entrevistas y entrevistas focalizadas con actores claves, contrastándolo todo con observaciones de campo. Con la escala de actitudes se identificó ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa y del análisis del discurso emergieron categorías que muestran la importancia y urgencia de realizar acciones tendientes a propiciar actitudes favorables en los docentes, para asegurar así el éxito de la inclusión en el municipio de Soledad. Concluyendo que las actitudes de los docentes juegan un papel de fundamental importancia en el acto de enseñar y más cuando se trata de prestar el servicio educativo a la diversidad. Esta información resulta útil, ya que la metodología y los instrumentos que se emplearon pueden contribuir a la investigación que se está desarrollando.

Por otra parte, en la ciudad de Bogotá, Luis Hernando Pabón Lizcano en el año 2009, desarrolló una investigación denominada : Análisis de la práctica pedagógica de los docentes de matemáticas de los grados cuarto y quinto de primaria de la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán, la cual realizó una lectura detallada de las prácticas pedagógicas que tres docentes de esa Institución, por medio de un estudio de caso múltiple, que logró identificar los elementos relacionados con la planeación, la ejecución y la evaluación, presentes en su desempeño cotidiano en el marco de la enseñanza de las matemáticas. En cuanto a la ejecución de la clase, encontraron varios aspectos como: 1) el seguimiento individual que las docentes

hacen a los estudiantes es muchas veces llevado en la memoria de la docente –no llevan un registro preciso de los logros o dificultades de cada estudiante–; 2) es poco frecuente el uso de preguntas de construcción de conocimiento, especialmente recurren a las interrogantes sólo para centrar la atención; 3) es usual el empleo de sanciones y reportes de insuficiencia para enfrentar el bajo desempeño escolar; 4) se observa una falta de atención a las respuestas erradas de los estudiantes. Esto que puede evidenciar distracción de todos los actores o temor en los estudiantes para señalar la corrección de los datos errados.

En el Municipio de Tangua, Nariño, en el año 2012, Eliana Gómez Ordóñez, Gema del Rocio Guerrero Martínez y Marleni Buesaquillo, realizaron una investigación denominada: “Prácticas Pedagógicas y Diversidad”, que tuvo por objetivo conocer a través de un enfoque histórico hermenéutico, cómo se está comprendiendo la Diversidad desde las Prácticas Pedagógicas en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero. El cual encontró que aunque existe un interés y un conjunto de concepciones en los docentes, basadas en la experiencia que aportan de manera importante a crear un clima de vivencia de la diversidad en la Institución Educativa, todavía falta trabajo en cambiar actitudes y atribuciones frente a la diversidad; trabajo teórico, que facilite herramientas para los docentes; y dialogo de equipo, para lograr que este clima se enriquezca.

En el departamento de Caldas, desde el año 2005, se ha venido desarrollando el proyecto: “Caldas camina hacia la inclusión”, que pretende fortalecer la atención educativa a la diversidad en los 27 municipios del Departamento. La Universidad de Manizales con el fin

de evaluar esa experiencia, desarrolló un estudio liderado por Beatriz Alizate Gómez, sobre la capacidad de inclusión en las instituciones educativas donde se implementa el proyecto, las condiciones reales de las instituciones, y las características que han favorecido u obstaculizado los procesos de inclusión. Para desarrollar dicha investigación aplicaron el Índice de Inclusión, información que fue contrastada con la obtenida través de los grupos focales, en donde se concluyó que debían fortalecerse las prácticas pedagógicas, ya que se evidenció carencia de habilidades en los docentes para implementar la política de inclusión, siendo la falta de capacitación uno de los limitadores principales para que se ejecute la política.

En la Universidad de Manizales se han desarrollado varias investigaciones en torno a las Prácticas pedagógicas de los docentes, una de ellas, el macroproyecto: “Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Caldas, Antioquia, Cauca y Nariño”, desarrollado en el año 2012. El estudio realizado en el Cauca, concluyó que las prácticas docentes centran su atención en los estudiantes en situación de vulnerabilidad, dejando de lado la atención a la diversidad, lo cual hace que su quehacer en la mayoría de los casos se centre en la carencia y no en la potencialidad. (Quiñonez, Solarte & Ospina, 2012). La investigación desarrollada en Medellín encontró que muchos docentes tienen una actitud negativa hacia la diversidad, la cual es concebida como un problema, “A pesar de que muchos docentes dicen saber que es la diversidad no la respetan ni la utilizan a favor de una clase inclusiva y significativa, sino que

la utilizan solo como un inconveniente que no los deja realmente vivir la diversidad como condición de todos” (Tapias, C & Patiño, D. 2013).

En el ámbito regional, más que proyectos de investigación, se vienen desarrollando planes de desarrollo desde la gobernación del Huila, en donde se ha focalizado el interés por la adecuación de las instituciones educativas para la atención de estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales). Resulta necesario indagar cómo los docentes están atendiendo a la diversidad de estudiantes, y si sus prácticas son inclusivas y permiten la interculturalidad, o por lo contrario son homogenizantes y excluyentes.

A nivel local, en la Universidad Surcolombiana de la ciudad de Neiva, se hizo una investigación denominada Estrategias pedagógicas de los docentes que hacen inclusión con niños y niñas invidentes de la Institución Educativa Departamental Tierra de Promisión Sede Enriqueta Solano Durán, realizada por Diana Lorena Cárdenas Muñoz y Tania Marcela Ramírez Góngora en el año 2013; se desarrolló mediante un diseño cualitativo, de tipo descriptivo, usando el método de relatos de vida, con entrevistas semiestructuradas a niños, niñas, docentes y directivos, que permitieron describir las estrategias pedagógicas que han venido utilizando los profesores con estudiantes invidentes de básica primaria en los últimos 4 años. Las autoras de esta investigación concluyeron que las docentes buscan la manera de explicar las temáticas con diferentes materiales de apoyo, como es el uso del braille, también otorgan acompañamiento a un niño vidente para el apoyo del niño invidente, donde la

inclusión se vive como una oportunidad para que los niños con limitación visual interactúen con los videntes y aprendan mutuamente.

Por otro lado, en la Universidad Surcolombiana , Lacura Estefany Celeita, Yuliney Moreno, Monica María Ruiz y Deicy Alexandra Salazar en el año 2011, realizaron una investigación denominada caracterización e identificación de los enfoques pedagógicos vigentes en seis instituciones educativas de la ciudad de Neiva, con un enfoque metodológico cuantitativo de tipo descriptivo, cuyos resultados arrojaron que las prácticas pedagógicas vigentes siguen teniendo un lineamiento hacia lo tradicional por lo tanto es conveniente que surja un cambio radical en las mismas que permita una formación integral a sus estudiantes.

## 5. MARCO LEGAL

La atención a la diversidad en el campo de la educación en Colombia se rige primeramente por la Constitución Política de 1991, como se muestra a continuación:

En el título 1 "De los principios fundamentales", Artículo 1 expone: "Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general".

En el Artículo 67 señala: "la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la protección especial a personas que por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial".

Artículo 68: El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.



Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Por la cual se expide la ley general de educación):

En el Título III "Modalidades de atención educativa a poblaciones", Capítulo 1 "Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales", Artículo 46 "Integración con el servicio educativo", menciona: "La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo".

El Decreto 1860 Del 3 de Agosto 1994: Reglamenta la ley 115 de 1994 en aspectos organizativos y pedagógicos de la de la educación formal en las instituciones educativas, en el párrafo del artículo 38 se menciona: "Con el fin de facilitar el proceso de formación de un alumno o de un grupo de ellos, los establecimientos educativos podrán introducir excepciones al desarrollo del plan general de estudios y aplicar para estos casos planes particulares de actividades adicionales, dentro del calendario académico o en horarios apropiadas, mientras los educandos consiguen alcanzar los objetivos. De manera similar se procederá para facilitar la integración de alumnos con edad distinta a la observada como promedio para un grado o con limitaciones o capacidades personales excepcionales o para quienes hayan logrado con anticipación., los objetivos de un determinado grado o área".

El Decreto 2082 de 1996: "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales". De lo cual se destaca lo siguiente:

Artículo 1. Inclusión de personas con limitaciones o capacidades excepcionales al servicio público educativo.

Artículo 2. Amplia los ámbitos de este tipo de población: Formal, no Formal e Informal.

Uso de herramientas y estrategias para la integración social, académica, educativa y laboral.

Artículo 3. Principios para la formación educativa de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales (Integración social y educativa, Desarrollo humano, oportunidad y equilibrio, Soporte específico). Capacidades o talentos excepcionales (Integración social y educativa, Desarrollo humano, oportunidad y equilibrio, Soporte específico).

Artículo 4. El MEN coordinará el diseño y ejecución de programas de atención integral para este grupo poblacional.

Artículo 5. Incorporación de mecanismos o instrumentos de atención e integración que beneficien a de los niños menores de 6 años.

Artículo 6. Las instituciones educativas deberán tener en cuenta a la población mencionada en la elaboración del PEI.

Artículo 7. El PEI incluirá proyectos personalizados en donde procure desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal.

Artículo 8. La evaluación del rendimiento escolar tendrá en cuenta las características de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

Artículo 12. Creación del plan Gradual de Cubrimiento

Artículo 13. Definición de las aulas de apoyo (Art 14 –Art 2 Inciso 3) especializadas y Unidades de atención integral

Artículo 15. Las unidades de atención integral se conciben como un conjunto de programas y de servicios profesionales que de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios.

De esta manera en Colombia se da forma al marco jurídico de la inclusión educativa que tiene como finalidad brindar un servicio educativo de calidad a todas las personas sin discriminación de ninguna clase, y tendiente al mejoramiento de la calidad de vida y al desarrollo humano, prestando especial atención a aquellas poblaciones vulnerables que habían sido excluidos del sistema educativo.

## **6. MARCO TEORICO**

### **6.1. Diversidad y educación**

En el aula de clase confluyen diversidad de estudiantes, con características, necesidades e intereses distintos, el sistema educativo, las instituciones educativas, y los docentes deben reconocer esas diferencias y atenderlas con calidad, es decir, responder a los intereses y requerimientos de los estudiantes, aportando a su desarrollo; es por esto que las prácticas pedagógicas deben responder a esos requerimientos. Ante esto, es preciso considerar las formas de diversidad que se pueden presentar en el aula escolar:

a) Diversidad cultural: producto de la presencia de múltiples culturas debido a los movimientos migratorios de diferentes grupos sociales de características culturales específicas y que comparten, la misma sociedad y las mismas escuelas.

b) Diversidad social: comprende la pertenencia a una clase social determinada y que, indudablemente, constituye un factor importante a la hora de acceder a la educación formal lo cual implica asistir a determinadas escuelas y obtener determinados resultados.

c) Diversidad de sexos: en muchos contextos, este aspecto continúa siendo un elemento de desigualdad. En algunos entornos educativos todavía se siguen reforzando las ideas estereotipadas de las cualidades de las niñas o de los niños en detrimento del otro sexo.

d) Diversidad ligada a factores intra e interpersonales: concentra todas las diferencias que se dan en el aprendizaje y que se vinculan con aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales. (Arnaiz, 1999)

Se hace necesario asumir la diversidad como algo inherente a todo ser humano, pues como manifestó Garanto Alós (1994):

El concepto de diversidad... acoge múltiples realidades sin hacer referencia al déficit y sí a la originalidad e idiosincrasia de cada uno con sus potencialidades y carencias, con rasgos característicos que le hacen ser único e irrepetible. Por lo tanto todo ser humano tiene cabida dentro del concepto de la diversidad, desde los más inteligentes y capaces hasta los más necesitados, desde los que se hallan en ambientes socio familiares ricos hasta los que se mueven en ambientes 'pobres' o desfavorecidos, desde los que forman parte de mayorías étnicas hasta los de minorías étnicas...Cada persona..., cada alumno tiene una diversidad de necesidades educativas que vienen dadas por múltiples factores -sexo, edad, capacidad, motivación, intereses, momento madurativo, origen social, estilos cognitivos, ritmo de trabajo, nivel socioeconómico, etc. Todo

ello en su conjunto y conjugado de una forma original hace del sujeto un ser irrepetible y por lo tanto, hace que responda de una forma propia "(p.19)

Por lo tanto, la atención educativa a la diversidad debe ser entendida como lo expresó Sáez (1997):

Un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana. (p. 30-31)

De esta manera, la atención a la diversidad es el gran reto de la escuela de hoy, pues exige grandes transformaciones en el quehacer docente, en sus prácticas pedagógicas, en los sistemas de evaluación, y en un sentido amplio: una reorganización de la escuela. Ya que la escuela a lo largo de la historia ha sido impregnada por modelos homogeneizantes, tradicionalistas, que conciben la diversidad como un obstáculo; y a pesar de todos esfuerzos a nivel académico, político y educativo, continúan presentes de una u otra manera en la escuela y responden a las exigencias de un modelo económico capitalista. Tal como lo describe Toffler (1985):

Construida sobre el modelo de la fábrica, la educación general enseñaba los fundamentos de la lectura, la escritura y la aritmética, un poco de historia y otras materias. Esto era el "programa descubierto". Pero bajo él existía un "programa encubierto" o invisible que era mucho más elemental. Se componía -y sigue componiéndose en la mayor parte de países industrializados- de tres clases: una, de puntualidad; otra de obediencia y otra de trabajo mecánico y repetitivo. El trabajo de la fábrica exigía obreros que llegasen a la hora, especialmente peones de cadenas de producción. Exigía trabajadores que aceptasen sin discusión órdenes emanadas de una jerarquía directiva. Y exigía hombres y mujeres preparados para trabajar como esclavos en máquinas o en oficinas, realizando operaciones brutalmente repetitivas.

Ante la permanencia histórica de un modelo de educación selectivo, tradicional y excluyente, resulta entonces necesario abogar por un modelo educativo incluyente que vislumbre la diversidad en las aulas, como parte natural y esencial de los sujetos, y de respuesta a ella a través de una educación de calidad para todos; pues como lo expresa Gimeno Sacristán (1995): “Al ser, la diversidad entre los seres humanos o entre grupos de ellos y la singularidad individual entre sujetos, condiciones de nuestra naturaleza, el tema de las diferencias aparece como una dimensión que está siempre presente en cualquier problema que abordemos en educación”. Lo que da a entender, que para atender cualquier situación educativa, nunca se debe desconocer la diversidad, pues es a través de su reconocimiento como se puede lograr el desarrollo humano.

## 6.2. Desarrollo humano

Hablar de desarrollo, exige una mirada desde diversas perspectivas, comúnmente es concebido como sinónimo de adquisición de riqueza y progreso económico, como lo asume el desarrollismo y el neoliberalismo. Desconociendo que el desarrollo humano integra muchos aspectos de la vida de los sujetos.

Si bien es cierto, para que una persona goce de bienestar, debe contar con los recursos económicos necesarios para satisfacer sus requerimientos, esta no es la única condición necesaria para lograrlo, pues “el desarrollo como libertad se enfoca en los fines, o más exactamente, en la libertad para lograr los objetivos en la vida que una persona elige con su razonamiento. Ése es el cambio de enfoque que implica pasar del desarrollo como crecimiento económico al desarrollo como libertad” (Amartya Sen, 2009).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) establece un Índice de Desarrollo Humano (IDH) para conocer el grado de desarrollo de un país, no limitado al nivel de ingresos económicos que tiene éste, sino que representa el impulso de una definición más amplia del bienestar y ofrece una medida compuesta de tres dimensiones básicas del desarrollo humano: salud, educación e ingresos (PNUD, 2001). Esa idea de Índice de Desarrollo Humano está basada principalmente en la teoría del desarrollo como libertad del filósofo y economista Amartya Sen. Pues como lo explica el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2001):



Esta forma de ver el desarrollo se centra en ampliar las opciones que tienen las personas para llevar la vida que valoran, es decir, en aumentar el conjunto de cosas que las personas pueden ser y hacer en sus vidas. Así el desarrollo es mucho más que el crecimiento económico, este es solo un medio – uno de los más importantes – para expandir las opciones de la gente.

En consecuencia, el desarrollo humano no se limita al progreso económico, el desarrollo humano es holístico, integra distintos aspectos, como es el aumento de las potencialidades y la creatividad de las personas conforme con sus necesidades e intereses, y uno de los medios fundamentales para lograrlo es la educación.

Esta forma de ver el desarrollo se centra en ampliar las opciones que tienen las personas para llevar la vida que valoran, es decir, en aumentar el conjunto de cosas que las personas pueden ser y hacer en sus vidas. Así el desarrollo es mucho más que el crecimiento económico, este es solo un medio. Por esta razón, la gente es el centro del desarrollo, pues son las mismas personas las que pueden construir las condiciones para que el desarrollo humano de todos y todas sea posible: “El desarrollo de la gente, por la gente y para la gente” (PNUD, 2009).

El desarrollo humano comparte una visión común con los derechos humanos. La meta es la libertad humana. Las personas deben ser libres de realizar sus opciones y participar en las decisiones que afectan sus vidas. El desarrollo humano y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, ayudando afianzar el bienestar y la dignidad de todas las personas, construyendo el respeto por sí mismos y el respeto por los demás. (PNUD, 2009)

La educación es un derecho humano, cuyo respeto es parte ineludible de toda concepción de desarrollo. Como lo contempla el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos

Humanos:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

Además de ser un derecho vinculado al desarrollo pleno de las personas, la educación incide decisivamente en las oportunidades y la calidad de vida de los individuos, las familias y las colectividades. El efecto de la educación en la mejora de los niveles de ingreso, la salud de las personas, los cambios en la estructura de la familia, la promoción de valores democráticos, la convivencia civilizada y la actividad autónoma y responsable de las personas ha sido ampliamente demostrado. (Naciones Unidas, 2005).

De manera similar, Martha Nussbaum (2012) plantea el desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades, considerando que los elementos más importantes de la calidad de vida de las personas son plurales, cualitativamente distintos y son capacidades. La autora presenta una lista de diez capacidades funcionales humanas centrales:

1. Vida. Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal hasta su fin, sin morir prematuramente o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.

2. Salud corporal. Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada.

3. Integridad corporal. Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites físicos propios sean considerados soberanos; tener oportunidades para disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción.

4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de poder hacer estas cosas de una forma realmente humana, es decir, informada y cultivada gracias a una educación adecuada.

5. Emociones. Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman y nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia; en general, amar, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada.

6. Razón práctica. Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. (Esto supone la protección de la libertad de conciencia).

7. Afiliación. A) Ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social.

B) Teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo,

la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional.

8. Otras especies. Ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.

9. Capacidad para jugar. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.

10. Control sobre el entorno de cada uno. A) Político. Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; tener el derecho de participación política junto con la protección de la libertad de expresión y de asociación. B) Material. Ser capaces de poseer propiedades (tanto tierras como bienes muebles) no sólo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real. (Ian Gough, 2007, p. 183).

El enfoque enfatiza en la justicia social, la cual debe garantizar oportunidades para el mejoramiento de la calidad de vida, y concibe “a cada persona como un fin en sí misma y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano; por tal razón, dicho enfoque, se centran en ‘la elección o en la libertad’”. (Nussbaum, 2012). Y el Estado y sus políticas públicas tienen la tarea de velar por el respeto de la dignidad humana. Solo cuando esto se logre, se puede hablar de una nación con justicia social.

### 6.3 Prácticas pedagógicas

Así como en aula de clases interactúan diversidad de personas con características diferentes en torno a intereses, ritmos de aprendizaje, cultura, capacidades físicas, entre otras; el docente ante esto, establece desde su formación profesional y sus competencias, gran variedad de prácticas pedagógicas, con el fin de contribuir a la formación de los estudiantes y a la adquisición de conocimientos. Las prácticas pedagógicas constituyen el quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto socio cultural, como ese espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro (Cobos, 2000).

De esta manera, las prácticas pedagógicas pueden ser tan variadas y son aplicadas según concepciones, creencias, y conocimientos que posee el docente en el campo de la pedagogía. Son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía. El sujeto pedagógico se entiende como un ser histórico definido por la institución escolar, capaz de acercarse a esa complejidad de un universo sociocultural con una perspectiva más amplia que lo define con un sin número de articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos que legitiman su propia pedagogía. (Zaccagnini, 2008)

El docente reflexiona, evalúa y replantea sus prácticas pedagógicas, pues en la praxis pedagógica se involucran procesos de reflexión sobre las relaciones maestro-alumno, maestro micro entorno, alumno micro entorno y todas estas relaciones con el macro entorno. La reflexión parte de una capacidad discursiva e interpretativa del docente que justifica el accionar pedagógico, la práctica pedagógica está fundamentada en el sentido del discurso teórico que se articula a un desarrollo práctico; en esta articulación se dan tres perspectivas: tradicional, técnica y radical que llevan a constituir el accionar pedagógico y el saber pedagógico. (Vasco, 1990). De esta manera la práctica pedagógica es saber pedagógico proyectado, que implica una necesaria capacidad discursiva sobre los procesos formativos de las personas y un conocimiento profundo de la disciplina desde el cual se asumen posturas epistemológicas. (Baquero, 2004, p. 24).

En el quehacer diario del docente, se manifiestan diversidad de prácticas pedagógicas, a las que se le atribuye el objetivo de formar estudiantes mediante las interacciones que se generan en la clase como parte del proceso enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, los efectos de esta interacción, no sólo a veces apuntan hacia propósitos divergentes, sino que, en muchos casos, aparecen contradictorias respecto de lo que supuestamente deberían ser los objetivos del proceso. La interacción implica, necesariamente la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos propios y en la que la cotidianidad es permanentemente definida y enmarcada en un contexto físico, institucional, histórico y cultural. Estos contextos afectan de manera indiscutible los logros del aprendizaje, por lo que resulta casi ingenuo atribuir relaciones de causalidad entre medios o métodos del profesor y rendimiento, pues son muchos otros los

elementos y aspectos que están interactuando e incidiendo en los efectos o resultados del proceso. (Prieto, 1988)

Por otro lado, es evidente que debido a la complejidad y diversidad de las prácticas pedagógicas, es difícil delimitar y definir todos los factores que las caracterizan, ya que estos están determinados por múltiples aspectos, como son: las características del contexto, las exigencias institucionales, las condiciones del centro educativo, las tradiciones metodológicas, los recursos existentes, la formación y actitudes del docente, la diversidad de los estudiantes, entre otras, que enriquecen las prácticas educativas. Sin embargo, es preciso reconocer algunos aspectos muy concretos que están presentes en toda intervención educativa, pues como lo expresa Antonio Zabala (1996): “el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc. y donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema” (p.3). El autor además explica algunos elementos que se manifiestan en el quehacer pedagógico:

Las dimensiones o variables de cualquier propuesta metodológica incluyen, además de unas actividades o de unas tareas determinadas, una forma de agruparlas y de articularlas en secuencias de actividades (clase expositiva, aprendizaje por descubrimiento, trabajo por proyectos...) unas relaciones y situaciones comunicativas que permiten identificar unos papeles concretos del profesorado y del alumnado (directivas , participativas, cooperativas...) unas formas de agrupamiento u organización social de la clase (en gran grupo, en equipos fijos, en grupos móviles...) una manera de distribuir el espacio y el tiempo (rincones, talleres, aulas de área...) un

sistema de organización de los contenidos (disciplinar, interdisciplinar, globalizador...) un uso de los materiales curriculares (libro de texto, enseñanza asistida por ordenador, fichas auto correctivas ...) y un procedimiento para la evaluación ( evaluación de resultados, evaluación formativa, evaluación sancionadora...). (Zabala, A. 1996, p.4).

Al hablar de prácticas pedagógicas se hace necesario tratar el tema de los estilos de enseñanza, los cuales según Blanco (1994), varían a partir de la interacción docente-estudiante, y la forma como se desarrolla el trabajo escolar:

- La tarea orientada: Los maestros prescriben el material que se va a enseñar y demandan un cumplimiento específico por parte de los estudiantes. El estudio va acompañado de unas tareas específicas e individuales y un desarrollo que mantiene a cada estudiante en un estado de expectación continua.

- El proyecto cooperativo: Los maestros elaboran el plan de instrucción con la cooperación de los estudiantes. Los procesos de enseñanza se desarrollan en una atmósfera tranquila y la experiencia del adulto y su trasfondo profesional les sirven de guía a los estudiantes en el aprendizaje. Los maestros alientan y dan apoyo a los estudiantes para que participen a todo nivel.

- Centrado en el niño: Estos maestros proveen una estructura para los estudiantes que persiguen cualquier interés. Este estilo es característico de maestros que muestran el mismo interés y curiosidad de los niños. Además de ser un estilo extremadamente infrecuente, parece imposible imaginarlo en su forma pura en el salón de clases.



- Centrado en el sujeto: Los maestros enfocan su organización del contenido en lo que va a aprender el estudiante.

- Centrado en el aprendizaje: Estos maestros se interesan por igual por todos los estudiantes y su objetivo curricular. Rechazan el sobre-énfasis de los estilos “Centrado en el niño” y “Centrado en el sujeto”.

- Involucrados emocionalmente y con contrapartes: Los maestros se involucran emocionalmente en lo que están enseñando. Usualmente con este estilo se produce en el salón de clases una atmósfera excitante y emocionalmente cargada. Sus contrapartes se conducen en el salón de clases dominando el tono emocional, cuando el proceso racional debiera ser el dominante.

Otro de los componentes importantes de las prácticas pedagógicas son las estrategias de enseñanza, las cuales, según Díaz & Hernández (2001) son mecanismos o modos para lograr los aprendizajes en los alumnos, y nombran una serie de estrategias que se pueden utilizar en el aula, y las clasifican de acuerdo al momento en que se aplican; estas pueden ser las preinstruccionales, las construccionales y las postinstruccionales. Las estrategias preinstruccionales, son las que preparan y ubican a los estudiantes –como los objetivos y los organizadores previos–; las construccionales, ayudan a centrar la atención, a seleccionar información, a codificar e interrelacionar las ideas, ilustraciones, organizadores gráficos, analogías, preguntas intercaladas, señalizaciones, mapas y redes conceptuales, organizadores textuales, resúmenes, entre otros, y las postinstruccionales, que llevan a la síntesis y crítica del tema abordado y de los materiales utilizados como mapas y redes conceptuales, resúmenes finales, entre otros.

Ante esto, conocer las prácticas pedagógicas es una tarea compleja pero enriquecedora, ya que da un gran indicio de la calidad de educación que se está impartiendo en la Institución Educativa, pues a través de ese ejercicio docente se están desarrollando los procesos de enseñanza- aprendizaje, los cuales deben ser adecuados a la diversidad de los estudiantes.

#### **6.4. Educación inclusiva**

Se tiende a confundir la inclusión educativa con la integración educativa, siendo dos conceptos diferentes, que por ende conllevan a prácticas pedagógicas diferentes, pues como lo explica Rosa Blanco Guijarro (2011):

En el paradigma de la integración los estudiantes se tienen que adaptar o asimilar a la oferta educativa disponible (currículo, normas, métodos, evaluación) independientemente de su lengua materna, cultura o características individuales. Por esta razón las acciones se orientan a preparar a los alumnos (adaptaciones curriculares, materiales y equipamientos específicos) para que “encajen” en un sistema que se mantiene inalterable. Este modelo se ha mostrado insuficiente para lograr una plena participación y aprendizaje de todos, y conlleva a un etiquetaje de los alumnos (los integrados) que los separa del resto.

Debido a que esta alternativa no arrojó los resultados deseados, se creó la propuesta de inclusión educativa que conlleva a una transformación del sistema educativo, de las instituciones educativas y de las prácticas pedagógicas para adaptarla a las necesidades de todos los

estudiantes, las cuales deben posibilitar una educación de calidad desde la diversidad, sin exclusión ninguna. Como lo expresa Guijarro (2011): “en la inclusión, por el contrario, el foco de atención es transformar los sistemas educativos y las escuelas para que sean capaces de acoger a todos los estudiantes de la comunidad y dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje que son fruto de su procedencia social y cultural y sus características individuales en cuanto a capacidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje”.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT. El concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. (UNESCO, 2005)

Lo cual significa que el Proyecto Educativo Institucional, las prácticas pedagógicas y el currículo, deben flexibilizarse con el fin de responder a las necesidades de todos los estudiantes, para que éstos en la medida de sus posibilidades, adquieran los aprendizajes necesarios para su desarrollo personal y socialización.

## **6.5. Política de inclusión educativa**

La educación es un derecho humano fundamental, ya que es necesario para el logro de otros derechos humanos, y es deber del Estado asegurar que este servicio esté al alcance de todos los colombianos. Como lo expresa la UNESCO (2008):

El papel del Estado es de gran relevancia en relación con la educación, como bien público, ya que estas transformaciones, así como la mejora de la educación, no son posibles sin una fuerte intervención del Estado. Sin desmerecer la importante función del resto de la sociedad, cuyos aportes son sin duda de la mayor importancia, estos solo colaboran con la función del Estado de generar políticas acordes con estos nuevos desafíos.

La política de inclusión educativa se centra en la formación de instituciones educativas inclusivas, que respeten y valoren la diversidad en todas sus formas: cultural, social e individual. Para ello se debe proveer un acceso igualitario de todos los estudiantes a una educación de calidad, que dé respuesta a las expectativas y necesidades de los educandos.

Las políticas de inclusión educativa hacen énfasis en garantizar una educación de calidad para todos, prestando mayor atención a los grupos vulnerables, es decir aquellas poblaciones que por sus condiciones físicas, sociales, económicas o culturales, corren mayor riesgo de ser excluidos. Por esta razón, el Gobierno Colombiano enfoca sus acciones para garantizar ese derecho, a través de la organización del sistema educativo y la elaboración de normas

relacionadas en la Ley 115 de 1994, que dan forma al marco jurídico de la inclusión educativa, siendo uno de sus principios, la obligatoriedad de garantizar a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, el derecho a educarse en instituciones educativas abiertas e incluyentes, donde todos los niños y jóvenes pueden estudiar juntos y gozar de igualdad de oportunidades. La política parte de la premisa según la cual todos los niños pueden aprender, siempre y cuando, su entorno educativo ofrezca la oportunidad y las condiciones necesarias para su aprendizaje. (Cedeño, 2011).

La UNESCO (2008), enlista las diferentes medidas para lograr la inclusión para todos:

- Se deben atender las necesidades de todos los estudiantes (primera infancia, niños, adolescentes, jóvenes y adultos).
- Se debe abordar la disparidad de género y la educación y el aprendizaje se deben adaptar a las necesidades, intereses y expectativas de niños, niñas, mujeres y hombres.
- Se deben combatir las discriminaciones raciales, étnicas, socio-económicas o culturales y los privilegios que inciden en el acceso y participación.
- Se debe articular e integrar orgánicamente el aprendizaje a los diferentes niveles del sistema educativo desde la educación para la primera infancia hasta la educación superior.

- Se deben integrar todas las formas, tipos y estilos de aprendizaje (informal, no formal y formal, personalizado, auto-dirigido, abierto y educación a distancia), como así también los diferentes objetivos de aprendizaje (general, artístico, técnico y vocacional).

Según la UNESCO (2008), se hace necesaria una educación basada en los derechos humanos, centrada en la inclusión educativa, y ésta se logra con un enfoque holístico e integral que aborde todos los aspectos y niveles de los sistemas educativos. Aquellos temas relacionados con la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad; no sólo se aplican a la enseñanza primaria sino que se tornan igualmente importantes para la educación de la primera infancia y para la enseñanza secundaria y terciaria. Además, resulta crucial aplicar este enfoque a la educación no tradicional y no formal, asegurándose que todas las formas de educación para todos los estudiantes se encuentren enmarcadas dentro de los principios de la no discriminación y de la inclusión.

Para lograr los fines de la inclusión educativa, la UNESCO (2008), plantea el cumplimiento de los siguientes aspectos:

- *Formulación de políticas*

Resulta fundamental desarrollar políticas educativas basadas en los principios mencionados anteriormente para el logro de cada uno de los objetivos de la EPT. Los entornos políticos, económicos y culturales adecuados resultan absolutamente esenciales para respaldar la implementación de prácticas basadas en los derechos humanos. Alcanzar a los no alcanzados requerirá de políticas dirigidas que traten la discriminación y la desigualdad en todos los

aspectos del sistema educativo. Además, estas políticas deben promover prácticas de aprendizaje inclusivas en todos los entornos de aprendizaje, respaldadas por currículos inclusivos, capacitación docente, gestión, etc.

- *Desarrollo/diseño curricular*

El currículo es una de las herramientas más poderosas a disposición de la autoridad estatal para determinar el contenido y el alcance de la educación. Por lo tanto, debería ser relevante para las vidas de los alumnos y alumnas a quienes va dirigido e inclusivo en su naturaleza misma, a fin de garantizar un mayor nivel de educación de calidad. Los principios de las metodologías centradas en el alumno y del aprendizaje a lo largo de toda la vida son necesarios para la implementación exitosa de prácticas inclusivas en el entorno de aprendizaje.

- *Formación docente*

Los docentes, los responsables de la gestión educativa, son los actores más importantes en el proceso de hacer un sistema educativo más inclusivo. Ellos tienen la a veces ardua tarea de traducir marcos de referencias, políticas y directivas en las prácticas cotidianas salvaguardando los intereses de los niños. La formación inicial y continua de los docentes y el apoyo que ellos brindan constituyen estrategias clave para el logro de un sistema educativo inclusivo basado en los derechos.

- *Desarrollo de materiales*

Aun encontrándose la educación disponible y accesible, no significa que sea relevante o de una calidad aceptable. Sobre la base de los principios de igualdad y participación, todos los Materiales de aprendizaje deben ser accesibles para todos los estudiantes y su contenido debe ser relevante para la situación de cada uno de ellos. Los materiales educativos no deben presentar barreras para el aprendizaje de ningún niño lo que significa que deben estar adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante.

- *Actitudes, metodologías de enseñanza y pedagogías*

El logro de un sistema educativo inclusivo requiere, sobre todo, un cambio de paradigma hacia pedagogías y metodologías más inclusivas y centradas en el alumno, basadas en los principios de derechos humanos de la no discriminación, igualdad y los intereses de los niños. Los docentes, como agentes de cambio clave en el proceso hacia la inclusión y la no discriminación, deben estar facultados para poder eliminar activamente las barreras externas al y dentro del proceso de aprendizaje.

- *Desarrollo de escuelas basadas en los derechos y centradas en los intereses de los niños*

Una escuela basada en los derechos, que refleje y ayude a los niños a efectivizar sus derechos es esencialmente una escuela centrada en los intereses de los niños, una escuela que no sólo es académicamente efectiva sino que también incluye a todos los niños y niñas, protege sus intereses y su salud, posee un enfoque de género, y es propulsora de la participación de los alumnos, sus familias y sus comunidades. Sin duda alguna, esto requiere de un sólido apoyo por parte de los docentes y los directivos, como así también de las comunidades alrededor de la



escuela. Todos deben poder y querer garantizar la inclusión en el aula y en el aprendizaje no sólo para sus propios niños – no sólo para el niño y niña “promedio” – sino también para otros niños y niñas con características diferentes en términos de género, condición socio-económica, capacidad/discapacidad, idioma y origen étnico, etc.

Ante estos requerimientos, el gobierno nacional formuló la Política de Revolución Educativa, que exige la transformación de los establecimientos educativos, para dar respuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes. Por ende, se crea la necesidad de que las prácticas pedagógicas de los docentes, se adecuen igualmente a la diversidad de los estudiantes.

Es un mandato de ley que las instituciones educativas brinden una educación para todos, es decir que se cumplan con las políticas de inclusión educativa, como lo explica Cedeño (2007):

El Ministerio de Educación Nacional como ente rector de la Educación, ha liderado la formulación de la política pública en y para la diversidad, ha ofrecido los lineamientos y generado condiciones básicas en los territorios para el desarrollo de instituciones educativas protagónicas en la evolución social del ser humano; proyectadas en lo cotidiano y que respondan a las necesidades del momento social, político y cultural y a las demandas y particularidades de las poblaciones vulnerables, mediante la flexibilización de programas, proyectos, currículos y el desarrollo de modelos educativos que apoyen los potenciales individuales, con la participación de diferentes estamentos de la sociedad. (p.1)

De esta manera, las instituciones educativas del país están siendo evaluadas en forma permanente, y uno de los aspectos tenidos en cuenta es el índice de inclusión que refleja el grado en que se está prestando el servicio educativo en términos de equidad a todos los estudiantes.

## 7. DISEÑO METODOLÓGICO

### 7.1. Tipo de estudio

El proyecto investigativo se enmarca dentro del enfoque cualitativo, el cual permite acercarse a la realidad desde las dimensiones subjetivas y desde allí aprehenderla, sin perder la objetividad y rigor en la investigación del fenómeno que se está estudiando, puesto que la “naturaleza de la realidad social es objetiva y subjetiva a la vez” (Bonilla, 2000, p. 53).

El enfoque cualitativo orienta una manera particular de asumir el objeto de investigación, buscando las cualidades para luego “expresar un concepto global del objeto” (Cerdeña, 2005, p.47). Además, se da mayor relevancia a la “capacidad humana para percibir, explorar e interpretar la realidad” (Bonilla, 2000, p. 73); por esta razón, los comportamientos, actitudes, percepciones y vivencias de los sujetos a ser investigados, son insumos de gran valor en la recolección y análisis de la información.

Por tal razón, el diseño metodológico a utilizar en el camino investigativo es de tipo etnográfico, el cual pretende describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades (Patton, 2002; McLeod y Thomson, 2009). Álvarez-Gayou (2003) considera que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y

finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural. En este proceso investigativo, el método etnográfico permitirá describir y comprender a la luz de las políticas de inclusión educativa, las prácticas pedagógicas de los docentes de una manera confiable.

## **7.2. Técnicas de recolección de la información**

Para la recolección de información se emplearán dos técnicas: observación no participante y entrevista semiestructurada.

La observación como técnica de investigación científica, presenta diferentes formas, dependiendo de los medios de sistematización de lo observado, el grado de participación del observador, el número de observadores y el lugar donde se realiza la observación; una de esas modalidades es la observación no participante. La cual según Pelto y Pelto (1978), consiste, exclusivamente, en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno. Los observadores son no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los sujetos de investigación, para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos.

Para esta investigación se hará uso de la entrevista semiestructurada, la cual se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). (Sampieri, Collado & Baptista, 2010). La

guía de entrevista pasó por juicio de expertos, quienes determinaron la pertinencia de las preguntas allí formuladas y dieron validez al instrumento. (Ver Anexos).

### **7.3. Población y muestra**

La población objeto de estudio la constituyen veinte docentes que se desempeñan en el nivel de básica primaria, y los estudiantes que ellos tienen a cargo.

La muestra es por conveniencia, corresponde a 11 docentes de los diferentes grados de Educación Primaria, que autorizaron indagar sobre las prácticas pedagógicas que realizan en su quehacer educativo. También la constituyen 14 estudiantes de los diferentes cursos del nivel de Básica primaria.

### **7.4. Procedimiento**

La investigación se llevó a cabo en dos momentos:

Primero, con el acuerdo de los docentes seleccionados para la participación en el proceso de investigación, se realizó la observación de las clases y el registro de éstas en el diario de campo. Después con el ánimo de conocer el sentir sobre educación, inclusión y práctica pedagógica se realizaron entrevistas (semiestructuradas), tanto a los docentes como a los estudiantes. En un segundo momento, se desarrolló el análisis de los datos a través de procesos de categorización axial, y la triangulación de la información, permitiendo la identificación de categorías y subcategorías, llevándose a cabo de esta manera el análisis de los resultados.

## 8. ANALISIS CATEGORIAL: HALLAZGOS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS INICIALES	SUBCATEGORIAS EMERGENTES
<b>PRACTICAS PEDAGOGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El quehacer del docente.</li> <li>- El estilo de enseñanza.</li> <li>- La evaluación de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La clasificación de los estudiantes</li> <li>- El desempeño académico como meta</li> <li>- Disciplina o auto-regulación.</li> </ul>
<b>POLÍTICAS DE INCLUSION Y DESARROLLO HUMANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas pedagógicas desde las perspectivas de la inclusión.</li> <li>- La inclusión educativa: distanciamientos.</li> </ul>	

### **8.1. Prácticas pedagógicas: el quehacer del docente**

El PEI de la Institución Educativa en donde se desempeñan los docentes participantes, concibe su tendencia pedagógica en constante transformación, fundamentándola en la pedagogía crítica, la cual es una propuesta que pretende motivar en los estudiantes la conciencia crítica de la realidad, que le permita ser un sujeto activo y gestor del cambio en la sociedad. Como lo expresa Paulo Freire (2006): “la práctica del educador, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos de instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia. Práctica que deberá basarse en la solidaridad.” (p.30). De esta manera, la Institución Educativa asume la educación como proceso de negociación que facilita la comprensión de la realidad para mejorarla y está guiada por una práctica que considera como elementos importantes la autonomía, la participación, la comunicación, la significación, la humanización, la transformación y la contextualización.

En esta Institución Educativa desarrollan la metodología de los proyectos pedagógicos de aula, los cuales se fundamentan en la enseñanza activa, partiendo de las necesidades del alumno, la alumna y la escuela, con el fin de proporcionar una mejor educación en cuanto a calidad y equidad, en principios pedagógicos que sustentan la praxis pedagógica (Carrillo, 2001).

Los docentes desarrollan estos proyectos de aula durante todo el año escolar. El primero denominado de diagnóstico, indaga entorno a la caracterización de cada uno de los estudiantes, conociendo sus intereses y necesidades; el segundo, gira en torno al contexto social del niño, su comunidad, barrio y ciudad; el tercero investiga el contexto físico natural, los problemas ambientales y características de la naturaleza que rodea al niño. Cada proyecto inicia con la

etapa de Negociación, en donde discuten con los estudiantes sobre lo que quieren investigar según sus requerimientos, eligen democráticamente un nombre para el proyecto, los acuerdos para su realización y objetivos. La siguiente etapa es la de desarrollo, donde desde una pregunta de investigación realizan todas las actividades académicas para dar respuesta a ese interrogante, los estudiantes orientados por el maestro recogen información necesaria directamente en el contexto que están estudiando, y a través de sus padres y los miembros de la comunidad. Los docentes integran todas las temáticas del plan de estudios a cada uno de los proyectos, para que sean desarrolladas desde allí. De esta manera, se asume la vida de los sujetos y del contexto social y natural como contenido esencial de aprendizaje. La siguiente etapa corresponde a la socialización, en donde los niños participan en un evento cultural, en el cual todos los niños de la escuela presentan los productos obtenidos de la investigación, dan a conocer el conocimiento que construyeron a través de una forma muy creativa. Finalmente, el proyecto es evaluado por los padres de familia, quienes expresan los avances y dificultades de sus niños durante el desarrollo del proyecto pedagógico, además hacen sugerencias para la realización de los próximos proyectos. Los docentes de esta forma fundamentan su práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula, siendo una metodología innovadora que consideran ha traído excelentes resultados en la formación de los estudiantes.

Si bien es cierto, esta Institución Educativa se caracteriza por su metodología de proyectos de aula, se pudo observar que algunos docentes, muy pocos en realidad, preocupados por las exigencias del MEN en cuanto a estándares y por las pruebas Saber, se dedicaban a desarrollar toda programación del grado, dejando el desarrollo del proyecto para algunas horas, ocupando un buen tiempo en afianzar en los estudiantes unos conocimientos de una manera un



tanto tradicional; de esta manera, aunque estos docentes eran conocedores de que los contenidos se van desarrollando desde el proyecto, preferían salirse por unos momentos del mismo, para abarcar con mayor rapidez todas las temáticas. Esto refleja la gran presión que ejerce las pruebas externas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, aunque esta Institución a diferencia de otras, no se preocupa por entrenar mecánicamente a los estudiantes en estas evaluaciones, pues considera que es mucho más importante obtener aprendizajes significativos en los estudiantes, pues para esta Institución Educativa lo verdaderamente relevante es educar en y para la vida; no obstante, el Ministerio de Educación Nacional sí la está evaluando de acuerdo a esos resultados, que no logran captar la realidad pero sí determinan para ellos si una Institución está brindando una educación de calidad. De esta manera, las Instituciones educativas son categorizadas, señaladas, excluidas, y se visibiliza una vez más que el discurso de atención a la diversidad que manejan las autoridades de la educación muchas veces se aleja de la realidad, como lo expresa Gimeno Sacristán (1992): “Lo lamentemos o no, las teorías educativas no determinan ni han determinado en gran medida la realidad, aunque quizá sí el discurso sobre la misma” (p.13). Además, teniendo en cuenta, como lo expresaba Gimeno Sacristán:

La práctica pedagógica es mera reproducción de hábitos existentes, o bien, respuestas que los docentes tienen que dar a demandas y consignas externas. Si algunas ideas, valores y proyectos se hacen realidad en educación es porque los docentes los hacen de algunas maneras suyas; en primer lugar interpretándolos, para después adaptarlos.

Quizás algunos docentes, generalmente los que llevan poco tiempo en la Institución, no se han apropiado a cabalidad de la propuesta educativa de la Institución donde laboran, y por tal razón no han transformado sus prácticas pedagógicas, y siguen desarrollando unos hábitos en el

quehacer ya aprendidos y arraigados. Como se pudo observar, en ocasiones dictaban largos párrafos del libro, o los copiaban en el tablero para que los estudiantes los transcribieran, también pedían memorizar conceptos para las evaluaciones. Lo cual se corresponde con un modelo selectivo, ya que se valoran más los resultados que los procesos; se hace énfasis en enseñar contenidos académicos como medio de desarrollar las habilidades y destrezas y no contenidos culturales y vivenciales como medio de adquirir y desarrollar estrategias para resolver problemas de interés real para los alumnos. (De Valle & Vega, 2006)

Otros docentes, por el contrario, mostraban mayor conciencia en la metodología que caracteriza a la Institución, aunque consideraban que algunas temáticas no podían ser desarrolladas a través de los proyectos, y las desarrollaban de forma aislada. Alternaban el proyecto de aula con las clases magistrales pero se preocupaban por desarrollarlo.

No obstante, varios de los docentes de la Institución asumen el desarrollo de los proyectos pedagógicos como método esencial en su práctica educativa, pues, en las observaciones realizadas se notó claramente el desarrollo de los proyectos de aula con todos sus pasos, donde integran las diferentes áreas del saber, logrando aprendizajes significativos. A continuación se da a conocer lo que comentaron los docentes acerca de sus métodos de enseñanza:

El planteamiento de temas afines con sus actividades. Integración de temas pertinentes que conlleven al mismo conocimiento. Organización de los proyectos de aula con la debida participación de padres y estudiantes. Elaboración de pruebas para evaluar el proceso y hacer

correctivos. La participación de padres de familia en las actividades para que se familiaricen con la institución, adquiera saberes, comportamientos, responsabilidades. (Docente 8).

De esta manera, el docente articula los diferentes temas con actividades pertinentes para llegar al conocimiento, y eso lo logra a través del desarrollo del proyecto de aula, motivando la participación activa de los padres de familia, que acompañan el proceso y colaboran con su saber y experiencia. Al final evalúa el logro de los objetivos, su participación y apoyo en el desarrollo del proceso educativo. Teniéndose en cuenta esos resultados para la elaboración de próximos proyectos. Esa evaluación la realizan todos los docentes en reunión de padres de familia. De esta manera, se da gran importancia al acompañamiento y apoyo de los padres de familia en los procesos educativos. En concordancia con lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional (2006):

Las instituciones educativas se deben convertir en el espacio natural donde los padres o personas responsables de los niños y jóvenes, además de confiar la educación y formación integral de éstos, encuentren la oportunidad de reflexionar sobre la forma como se desempeñan como padres y la manera como pueden ser parte activa en la formación de los hijos, en la medida que establezcan una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores con directivos, docentes, con otros padres de familia y en general, con toda la comunidad educativa en beneficio de los niños.(P.6)

Otro docente explicó:

Yo siempre inicio con una pregunta y de ahí voy desarrollando el tema, casi el mismo estudiante es el que va haciendo la clase, a medida que voy preguntando voy haciéndola; o si es matemáticas un problema y de ahí voy empezando a trabajar, siempre arrancó de una pregunta.

(Docente 10). Charpack, Pierre y Yves (2006), mencionan: “El aprendizaje basado en la enseñanza mediante preguntas e interrogantes es difícil, pero es maravilloso cuando veo el resultado, por tanto merece la pena intentarlo.” (p. 3). El docente de esta manera busca despertar en los estudiantes el interés y el deseo de llegar al conocimiento a través de la investigación. Lo que se corresponde con una metodología indagatoria, pues los estudiantes aprenden a pensar y resolver problemas. Aprenden que no hay un lugar o un solo recurso para conocer las respuestas, sino que hay diversas herramientas que son útiles para explorar los problemas, de esta manera el docente es un facilitador del aprendizaje y generador de la necesidad de conocer. (Avilés, G., 2011). Pues como expresa uno de los docentes entrevistados: “ellos mismos van dando como la respuesta, e incluso ellos mismos a veces van haciendo el tema sin necesidad de yo ir explicando”. (Docente 10). Contrario a lo que sucede en la educación tradicional, donde el docente es el que sabe, y transmite el conocimiento a los estudiantes, quienes solo se limitan a recibirlo y acumularlo sin sentido.

Por otro lado, uno de los docentes expresó: “utilizo la metodología basada en proyectos de aula, de ahí se desprenden las estrategias a aplicar en cada una de las áreas, basados en la pedagogía constructivista con estrategias para que el alumno construya su propio saber y vaya formando su estructura cognitiva”. (Docente 7). Lo cual da a entender, como lo explica Ginette Avilés (2011), es una metodología que busca aprendizajes significativos en el desarrollo cognitivo del estudiantado. Con la finalidad de desafiar procesos donde el aprender a aprender, sean la consigna, se plantean situaciones de aprendizaje constructivistas en la medida en que a los estudiantes se les brinde el espacio de aprender haciendo, motivando la reflexión sobre sus propios aprendizajes y que así puedan integrar en sus análisis una serie de elementos que le

faciliten luego recordar y evocar esos conocimientos. Mediante la utilización de los cinco sentidos, el ser humano desarrolla habilidades que le permiten ser actores de sus propios aprendizajes. Lo que se relaciona con lo expresó uno de los docentes entrevistados: “utilizo como método los proyectos de aula y el ensayo y error, ellos aprenden practicando y equivocándose”. (Docente 5).

Este método de enseñanza exige al docente mucha creatividad y dedicación, pues debe planear diferentes actividades, como experiencias vivenciales, entrevistas, salidas pedagógicas, entre otras, que permitan la construcción significativa del conocimiento. Para que se den esos aprendizajes significativos, el docente motiva la expresión de los conocimientos previos de los estudiantes, su vida cotidiana, pues como lo expresa Ballester (2002):

En la práctica docente es de vital importancia contemplar los conocimientos previos del alumnado, poder enlazarlo con las ideas nuevas y conseguir un aprendizaje real y, por tanto, aprendizaje significativo. En el aprendizaje por construcción, los conceptos van encajando en la estructura cognitiva del alumnado, donde éste aprende a aprender aumentando su conocimiento.

De esta manera, los docentes que desarrollan a cabalidad los proyectos pedagógicos de aula, logran despertar en los estudiantes el interés investigativo, siendo sujetos autónomos e inquietos por el reconocimiento de su entorno, con una mirada crítica hacia los fenómenos sociales, y con el entusiasmo suficiente para proponer alternativas de solución a los problemas que les aquejan, lo que se corresponde con una pedagogía crítica. Esto se debe a que los métodos activos contribuyen a fomentar en el alumnado el espíritu de la investigación, la iniciativa, la autonomía, la curiosidad tanto por la adquisición como por la aplicación de lo que

se sabe. La autonomía, la curiosidad, la originalidad, la iniciativa, así como la variedad y la riqueza de las experiencias personales, constituyen variables cognoscitivas que favorecen la resolución creativa de problemas. (Amegan, 1993, p.174)

## **8.2. El estilo de enseñanza**

Como lo concluyó el proyecto Caldas camina hacia la Inclusión (2012), el modelo pedagógico de la Institución puede ser un factor facilitador de la política de inclusión, en cuanto afecta no solo aspectos cognitivos sino de comportamiento, interacción y relaciones. En el caso de la Institución educativa donde laboran los docentes participantes, el modelo pedagógico es fundamentado en la pedagogía crítica, y en los elementos del constructivismo, ya que el docente reflexiona continuamente sobre su práctica pedagógica y es crítico de la misma a través de los colectivos docentes, en donde a través de un trabajo equipo, replantea su quehacer educativo de acuerdo a los requerimientos percibidos, y en el aula el maestro se convierte en posibilitador y estimulador de la participación de los estudiantes para que ellos construyan su propio conocimiento producto de la interacción del alumno, maestro, entorno. Garantizando que todos los estudiantes investiguen, reconozcan su realidad y juntos trabajen en el desarrollo de un proyecto pedagógico que motiva la participación, la autonomía, el trabajo colaborativo, el reconocimiento de la diferencia, y respeto por la diversidad.

Es de resaltar, para que este método de enseñanza sea efectivo, la relación maestro–estudiante debe ser horizontal. El maestro desempeña un papel de sujeto dialogante que no impone su contenido sino que busca junto con sus estudiantes temas de interés que los lleven a

un aprendizaje mutuo por el camino de una educación crítica frente al mundo que viven y las situaciones que se presentan, convirtiéndolos en seres humanos pensantes y reflexivos. El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad (Paulo Freire, 1990). El estudiante es reconocido como actor, como interlocutor creador y crítico, consciente de la importancia del trabajo autónomo, solidario y colectivo. No obstante, aún se nota el estilo autoritario en algunos educadores, lo que dificulta en los estudiantes la participación activa y la espontaneidad que se necesita para el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula.

Sin embargo, comúnmente los padres de familia, y algunos docentes, resaltan y califican de buen maestro al que muestra buen dominio de grupo, lo cual se le atribuye al docente que mantiene el salón de clases en completo silencio, donde sus estudiantes se limitan a responder a las preguntas del profesor, y participan ordenadamente cuando se lo pide el maestro, siendo las interacciones espontáneas entre compañeros escasas, y aún más, resultando poco aceptable levantarse del puesto, pues esto es percibido como desorden. Si bien es cierto, los estudiantes muestran disciplina y atención en clase, también se observa cierto temor al expresar las ideas, compartir con los compañeros y sobre todo al dirigirse al docente. Aunque el estilo autoritario del docente se contrapone a la propuesta pedagógica de la Institución Educativa, aún está presente en algunos docentes, quienes basados en una disciplina rígida desarrollan su quehacer educativo, y como lo expresa Weber (1976): “ Un docente autoritario promueve en los niños la violencia, el rencor, baja autoestima y autovaloración; el desarrollo de este niño(a) será difícil ya que la huella quedará marcada para siempre, considerando que el niño tomará este modelo como una forma natural de profesor a adulto, la personalidad del primero”.(p.2).

El estilo autoritario del docente coarta la creatividad y la iniciativa de los estudiantes, pues la obediencia del estudiante es tan extrema que se olvida de su condición de ser autónomo. Se pudo observar que los docentes con este estilo de enseñanza generalmente organizan los estudiantes en el salón de clases formando filas, y tratando de separarlos unos de otros para evitar las distracciones e interacciones, prevaleciendo el trabajo individual y competitivo, sobresaliendo el estudiante más rápido y competente en la tarea encomendada. Siendo un estilo que se contradice totalmente con la propuesta de trabajo de los proyectos pedagógicos de aula, donde el trabajo colaborativo y la construcción colectiva de conocimiento es lo esencial, ya que el aprendizaje cooperativo permite a los alumnos trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Por otro lado, la relación entre docente y estudiante debe fundamentarse en la confianza y el respeto, y desarrollar un estilo democrático de enseñanza, basado en la participación y toma de decisiones en el grupo de estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje. Este estilo de enseñanza se evidencia en los docentes que desarrollan a cabalidad los proyectos pedagógicos de aula, pues ese método exige la espontaneidad y autonomía en los estudiantes, siendo el docente un facilitador del proceso; de esta forma se logra en el aula el establecimiento de relaciones de colaboración y ayuda para construir «relaciones auténticas» no sólo entre profesores sino también entre el alumnado. Esto se consigue cuando los profesores demuestran una consideración positiva hacia todos los alumnos; cuando se comportan en sus clases de manera que muestran coherencia y justicia, al tiempo que crean confianza; cuando comprenden y muestran que la comunicación con los alumnos supone tanto escuchar cómo hablar y cuando



hacen de sus clases lugares en los que los alumnos y alumnas pueden experimentar sin temor a ser castigados. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Ese clima de confianza, colaboración, dinamismo y participación, se observó en las clases durante el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula, donde los estudiantes trabajan junto con sus profesores en una relación horizontal, comunicativa y afectiva, siendo el estudiante el protagonista de su proceso educativo, y la vida el objeto de estudio.

### **8.3. La tendencia a clasificar a los estudiantes**

Al interior del aula, los docentes realizan clasificaciones, como las que expresaron ellos mismos:

Tengo niños con déficit de aprendizaje, tengo un niño especial y tengo alumnos común y corriente. (Docente 9).

Mis estudiantes se clasifican en tres grupos: los que quieren aprender, los que medio quieren y los que no quieren aprender. (Docente 6)

Estas clasificaciones quizás las realizan los docentes para dar un trato especial a cada grupo de niños según sus necesidades, no obstante puede ser causa de exclusión dentro del aula escolar. Pues como lo explica Parrilla (2006):

Sea cual sea el discurso de la normalidad que revisemos, subyace a todos esos discursos la consideración de un ideal homogéneo que considera a todo lo que se escapa del parámetro

utilizado, como anormal, deficiente o en mal estado. La normalidad se convierte así en un concepto alienador, que niega identidades, que penaliza determinados desarrollos. (p. 122).

Además, etiquetar o rotular a un estudiante o grupo de estudiantes, puede tener efectos negativos en su proceso educativo. Como lo explica Inmaculada Baños Gil (2010):

Desde 1964 se han realizado numerosas investigaciones sobre la influencia de las expectativas (prejuicios, pronósticos, anhelos e intencionalidades) de los docentes tanto en el rendimiento como en la conducta de los alumnos. Todo apunta a la conclusión de que las expectativas del profesor suponen uno de los factores más poderosos en el rendimiento escolar de sus alumnos. Por lo que, si un profesor espera buenos resultados de sus alumnos, el rendimiento de éstos se aproximará a su capacidad real que si los espera malos. (p.3)

De esta manera, se evidencia lo importancia de asumir la diversidad en el aula como una riqueza más no como un problema, ya que de la forma como el docente afronte esas diferencias depende en gran parte el éxito o fracaso de sus estudiantes. El docente debe vivenciar en su comunidad educativa la cultura de la diversidad, la cual se aleja del paradigma de la normalidad, en el cual se continúa estigmatizando y encasillando, porque la sociedad quiere seguir manteniendo los privilegios de unas clases sobre otras, de unas razas sobre otras, de un sexo sobre otro, de unas capacidades sobre otras, de unas ideas sobre otras,... de unas personas sobre otras. (Rosano, S., 2007).

Pero la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa

debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de desarrollo humano. En este sentido trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas. (Echeita, G. 2008).

De esta manera, la cultura de la diversidad más que un discurso es una postura política que trasciende la filosofía de la normalización, siempre que se crea que todas las personas son diferentes y tienen la misma oportunidad de desarrollarse y vivir su propia vida.

#### **8.4. La evaluación de los estudiantes**

En el sistema educativo colombiano, la evaluación constituye un aspecto importante para medir la calidad educativa, tanto que a las Instituciones se les está midiendo por el resultado de las pruebas externas, lo cual resulta siendo una evaluación descontextualizada en la mayoría de los casos, pues no tienen en cuenta las condiciones particulares del plantel educativo y de los mismos estudiantes. Simplemente se podría decir que es una evaluación para controlar y exigir el mejoramiento de la educación que se corresponde a una didáctica parametral, que fortalece a la lógica dominante que configura el sistema educativo, y no reconoce al sujeto con su historicidad y su realidad. Contrario a la evaluación que está enmarcada en una didáctica no parametral, ésta última, como lo explica Estela Quintar (2002): “pretende formar sujetos que

posibiliten procesos transformativos de aprendizaje a través de la promoción del deseo de saber y de expresar ese saber, problematizando su realidad”. (P.18). Es decir, la forma de evaluar es un tanto tradicional, pues no refleja el saber del estudiante frente a su realidad sino el saber estático frente a una prueba estandarizada que se aleja de lo vivencial.

No obstante, al interior de las aulas sucede algo análogo, según las observaciones realizadas, muchos docentes elaboran y aplican las mismas pruebas a todos los estudiantes, pasando por alto las particularidades de su grupo de estudiantes en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje. Siendo una de las causas principales del fracaso escolar. Como sucedía en uno de los grados segundo, a pesar de que uno de los alumnos tenía dificultades de aprendizaje, la docente le seguía enseñando y evaluando de la misma forma que a los demás niños, obteniendo el estudiante bajas calificaciones y generándose la reprobación del año escolar. Esta situación puede ser consecuencia de la falta de capacitación de los docentes en el tema de inclusión educativa, pues muchos de ellos expresaron no haber recibido capacitaciones al respecto, además no cuentan con un maestro de apoyo que les oriente en esos casos. De esta manera se está homogeneizando y excluyendo al mismo tiempo, pues como lo explica María Antonia Casanova (2011):

Aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén tomando en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la valía del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente

cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva. (p. 82)

Los docentes comentaron a cerca de sus formas de evaluar:

Cada vez que termino un tema lo evaluó con una previa escrita, a veces preguntas abiertas o tipo saber, también les dejo trabajos escritos, no me gusta que se acumulen temas para que no les quede tan pesado. (Docente 11)

Según el comentario del docente, la evaluación como la describe, no logra identificar las destrezas y habilidades que han desarrollado los estudiantes porque alude más a los contenidos, que a los procesos.

También, una docente comentó: “yo realizo evaluaciones escritas frecuentemente, los padres de familia les gusta ver las evaluaciones, para saber qué tanto saben sus hijos y si aprenden o no”.

Es evidente que los padres de familia que se formaron en una educación tradicional, exigen ese mismo estilo de enseñanza para sus hijos y para ellos el mejor profesor es el más estricto, que más presiona y controla a los estudiantes, el que más evaluaciones y trabajos deje. Perpetuándose de esta manera la educación bancaria de la que hablaba Paulo Freire, en la cual el docente deposita en el educando una información, que él recibe pasivamente y debe memorizar de forma mecánica para dar razón de ella y demostrar aprendizaje. Y lo más grave es que este tipo de propuestas homogéneas provocan desigualdades notorias en el rendimiento de los

alumnos y en la calidad de sus aprendizajes, pero la escuela no se hace cargo de esto, por el contrario, se continúa responsabilizando al alumno o a su entorno familiar y social de los malos resultados. (Cingolani ,2004).

A continuación se citan otras expresiones de los docentes a cerca de su forma de evaluar:

Los evalúo permanentemente por medio de las actividades, concursos y la participación en la clase. (Docente 4)

La hago a diario, a mí casi y no me gusta ¿qué es la célula? A tal cosa B, no, todo el tiempo yo estoy con ellos por ejemplo estamos en Ciencias Naturales y les digo guardemos el cuaderno y vamos a jugar a tingo tango, entonces empiezo a evaluar lo que estoy viendo en la clase, que juguemos a cabeza y cola, que vamos a hacer 10 preguntas y los 10 primeros niños que me respondan, y entonces ahí yo voy a evaluando y me voy dando cuenta qué niño participa y quien no participa, quien tiene idea de quien no tiene, quien está poniendo cuidado en la clase quién no, y si lo de la evaluación en sí y escrita, pero es como para llevar un registro para que el papá diga que sí lo evaluaron, pero yo soy poco amante a esas evaluaciones. (Docente 10)

Lo cual da a entender que es una evaluación continua y dinámica, sin embargo , los concursos para evaluar, incentivan la competencia mas no la cooperación entre los estudiantes; como se observó, algunos docentes para hacer su clase más dinámica, idean pequeños concursos, por ejemplo, dar una buena nota a los primeros que terminen el trabajo, a los más creativos, los más estéticos, entre otras condiciones, que movilizan pero al mismo tiempo,

sesgan; pues hay niños que no logran obtener esas recompensas, y dejan de hacer el trabajo pues creen que no van a ganar; igualmente sucede, cuando el sistema de calificaciones arroja el puesto de un estudiante con relación a los demás, en muchos casos se despierta sentimientos de rivalidad entre los alumnos que se disputan los primeros puestos, así como frustración en los estudiantes que ocupan los últimos puestos.

Continuando, otras expresiones de los docentes a cerca de su práctica evaluativa fueron:

Con evaluaciones tipo saber, preguntas abiertas, permanente y con la autoevaluación. (Docente 5)

Se evalúa en todo momento, con talleres, la coevaluación y la autoevaluación. (Docente 3)

De manera integral, se evalúa con la prueba saber, se utiliza la autoevaluación y la coevaluación se tiene en cuenta la participación en las clases y el proceso de convivencia. (Docente 8)

Estos docentes tienen en común que practican la autoevaluación, la cual permite al estudiante ser consciente de su propio progreso, y como lo expresa Calatayud (2007):

Una de las estrategias que puede contribuir a afrontar la diversidad de los discentes en el aula es enseñarles a que evalúen su propio aprendizaje. La autoevaluación puede y debe ser un instrumento que facilite atender, respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje según las diferentes características del alumno. Características relativas, por ejemplo, a: capacidades,

estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, atención, ajuste emocional y social, etc.

La autoevaluación en este sentido, empodera al estudiante de su propio aprendizaje, le permite realizar una reflexión de su proceso formativo, y exteriorizar su percepción sobre sí mismo, siendo el protagonista de su propio desarrollo; de esta manera, esa información expresada por los estudiantes, le permite al profesor hacerse una idea del impacto de la práctica docente en la vida escolar.

Algunos docentes también hacen uso de la coevaluación, que según observaciones realizadas, consiste en que los compañeros dan apreciaciones sobre el desempeño del estudiante a evaluar, y el docente también da su punto de vista; sin embargo, esta forma de evaluación debe ser desarrollada con mucho cuidado, pues en ocasiones, como lo expresó la docente, se pueden presentar dificultades:

“Cuando he motivado la coevaluación, se me han presentados algunos problemas entre estudiantes, pues algunos estudiantes hablan muy bien de sus amigos para que les coloque buena nota, y cuando dicen algo malo de algún compañero a veces terminan disgustados”. (Docente 9)

No obstante, esta estrategia de evaluación permite la participación de los estudiantes y el análisis crítico, como lo expreso el docente:



“Los estudiantes se animan mucho con la coevaluación, participan y expresan lo que piensan con libertad, y pierden el miedo a la evaluación, siendo más dinámica”.(Docente 1)

Relacionado con esto, Mónica Borjas (2011), realizó una investigación en la cual concluyó:

La coevaluación como experiencia formativa, favorece el encuentro con el otro a través de un diálogo abierto. En este sentido, es una oportunidad para el reconocimiento del otro y del “yo” en el otro, a partir de la identificación de las sensibilidades, de los progresos y de las oportunidades de mejoramiento que descubren entre todos. De esta forma, la experiencia coevaluativa se torna en un encuentro para el aprendizaje colaborativo. En esta dirección, la evaluación debe estar enfocada hacia la práctica de la participación, de la de la libertad, donde cada uno de los agentes que hacen parte de este proceso logre impulsar verdaderos cambios. (p.96)

De esta manera, la coevaluación permite la democracia en el aula, empodera a los estudiantes del proceso evaluativo, que anteriormente era solo potestad del maestro, respeta la diversidad de opiniones y motiva la reflexión y el pensamiento crítico. Igualmente permite la interacción entre pares, la negociación y el trabajo colaborativo. Así, como lo expresa Mónica Borjas (2011): “la coevaluación se convierte en práctica democratizadora de los procesos educativos generadora de autonomía”. Lo que según la autora, se corresponde con lo propuesta de “la educación como práctica de libertad” de Freire, promotor del diálogo y la participación para la comprensión del mundo. (Borjas, 2011).

Es de señalar que los docentes enfatizaron en la presencia permanente de la evaluación en el aula de clase, siendo una práctica pedagógica inherente al quehacer del maestro, y con múltiples estilos, como lo expresaron a continuación:

Se evalúa cada actividad en particular, tareas, talleres, participación, lo que se realizó, las dificultades y los aciertos, en forma oral y escrita, hay momentos para evaluar en forma conjunta, los niños opinan sobre los desarrollos de sus compañeros. (Docente 10)

Se evalúa desde las relaciones entre ellos, la participación activa en el desarrollo de las actividades y cómo percibe o comprende los temas vistos. (Docente 6).

Es preciso resaltar que la evaluación está inmersa en todos los procesos institucionales, y se evidencia continuamente en el aula de clase en la práctica pedagógica. Muchas veces esta se ve reflejada en una calificación, la cual en ocasiones se asume como una herramienta de control, pues es frecuente escuchar a los docentes controlar la disciplina en la clase y fuera de ella a través de una calificación del comportamiento. Además resulta una evaluación sanción, cuando el resultado de la misma refleja la reprobación de una asignatura o del año escolar, mas no una oportunidad para el mejoramiento. Lo cual se corresponde con el Sistema Educativo actual, el cual busca la excelencia de un modo selectivo, y centrado en el rendimiento académico. Siendo clasificados según el promedio de calificación que obtengan, en niveles de desempeño: superior, alto, básico y bajo. Y al interior del aula, muchas veces son catalogados como “excelentes, buenos, regulares y malos”; lo que puede generar estigmatización.

Por otro lado, como lo expresó una docente: “Yo los evalúo durante el desarrollo de los talleres, ejercicios, prácticas, lo evalúo durante ese proceso, miro la evolución, el interés, el compromiso que ellos tengan al momento de socializar, si han comprendido o no la temática. Se hace durante el proceso de las actividades”. (Docente 1)

La evaluación observada de esa manera, muestra un carácter sumativo, ya que pretende confrontar de manera más o menos precisa unos resultados de aprendizaje esperados con los que efectivamente pueden mostrar los estudiantes al final de un curso o proyecto. De esta manera se llega a modelos de “calificación” basados en acierto y error que permiten determinar si un niño o niña aprueba o reprueba una asignatura. Distanto un poco de la evaluación formativa, la cual, no tiene como propósito fundamental definir si se aprueba o reprueba una asignatura, sino obtener diagnósticos más individuales que puedan ser tomados como punto de partida para nuevas actividades pedagógicas. (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Lo que da a entender, que al asumir la evaluación de mera forma calificativa, se está perdiendo el verdadero sentido de la misma, como un proceso tendiente a conocer los requerimientos de los estudiantes, para replantear en ese sentido, las propias prácticas pedagógicas hacia la atención a la diversidad.

### **8.5. El desempeño académico como meta**

Una de las mayores preocupaciones del docente, es que sus estudiantes alcancen un buen desempeño académico, pues el Sistema exige al alumno cierto nivel de rendimiento para ser promovido. Cuando el estudiante está presentando dificultades académicas el profesor adopta diferentes acciones tendientes a lograr su nivelación. Siendo una exigencia del Ministerio de

Educación brindar al estudiante el apoyo y las oportunidades necesarias para que alcance los requerimientos del nivel educativo que cursa.

Además, desde hace muchos años ha existido una preocupación por este tema no solo a nivel nacional sino internacional, como lo revela el Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la Educación Básica, realizado por la Unesco. Donde una de las preguntas claves fue: ¿Cuál es el rendimiento de los alumnos de la región?, el estudio arrojó como resultados que los estudiantes de muchos de países estudiados, incluido Colombia, presentan un bajo desempeño, y sobre todo logró demostrar que a pesar de las adversas condiciones sociales, económicas y culturales, los alumnos pueden alcanzar buenos resultados, y que la escuela sí hace diferencia y puede compensar los efectos de la inequidad social. Además, los resultados indican que un buen sistema educativo o una escuela eficaz no necesariamente requieren de enormes inversiones de recursos; no es un asunto tanto de cantidad sino de eficacia en las medidas llamadas a afianzar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Ante esto el Ministerio de Educación Nacional estableció como desafío elevar el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual constituye para ellos un indicativo de la calidad educativa, razón por la cual se ha centrado en exigirle al docente un mejoramiento de su quehacer educativo. (Altablero, 2001).

Sin embargo, pese a todos los intereses por mejorar esos desempeños en los estudiantes, no ha sido posible, por diferentes factores: económicos, sociales, políticos y educativos; y en la actualidad, la preocupación por el rendimiento académico es aún más fuerte, dado que Colombia en los últimos años ha obtenido resultados muy malos en las evaluaciones PISA, las cuales son

las pruebas internacionales de educación del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, que hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ocde) y que evalúa los desempeños académicos de los escolares de quince años en diferentes países.

Es de señalar que estas pruebas son excluyentes en tanto que no tienen en cuenta la diversidad de los estudiantes, sus contextos socioculturales, oportunidades, condiciones personales y comunitarias, entre otros aspectos que afectan de una u otra forma el desempeño del estudiante, y al ser estandarizadas para todos son homogenizantes y excluyentes.

Sin embargo, en las Instituciones Educativas y en todo el Sistema en general, más que hablar de rendimiento académico se debería hablar de desarrollo y progreso del estudiante, pues es un concepto mucho más integral y que concibe los diferentes ritmos de aprendizaje y capacidades de los estudiantes, pues la educación debe reconocer la diversidad de capacidades para potenciar el desarrollo del sujeto, y para cumplir ese objetivo se debe garantizar la calidad de la educación en tanto derecho fundamental, la cual, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella. El derecho a la educación significa el derecho a aprender a lo largo de la vida y está fundado en los principios de obligatoriedad y gratuidad, y en el derecho a la no discriminación. (Discusión de las políticas educativas para América Latina y el Caribe, 2007, p. 5)

Por otro lado, según las observaciones realizadas, los docentes hacen un seguimiento a los estudiantes con bajo desempeño académico, citando a los padres de familia, estableciendo actas de compromiso. Finalizando cada periodo, entregan las calificaciones junto con los planes de mejoramiento a los padres de familia, para que desarrollen las actividades en la casa y luego las sustenten en la escuela; de esta manera se realizan las nivelaciones en las asignaturas que han reprobado. Cuando el estudiante no mejora su rendimiento académico es remitido a Coordinación y de ser necesario a Orientación Escolar, donde la Psicóloga realiza un trabajo con el estudiante y los padres de familia; en algunas ocasiones el estudiante es remitido a otros profesionales de la salud para que ayuden en el proceso. Lo cual puede corresponder con lo explicado por Mabel Cingolani (2004): “Las diferencias de los rendimientos de los alumnos se interpretan como déficit. Y se transforman en “problemas personales” de cada estudiante, la escuela en escasas circunstancias cuestiona su accionar y, cuando lo hace, no siempre genera una solución. Esta interpretación del “fracaso o de los bajos rendimientos” fomenta el desarrollo de procesos de selección y de exclusión”. Estos procesos selectivos, según la autora, traen las siguientes consecuencias:

- Repetición reiterada de años y o cursos
- Derivación a tratamientos (médicos, psicológicos, pedagógico, etc.).
- Derivación a escuelas especiales
- Marcada deserción.

De lo anterior se puede inferir que la escuela y en un sentido general el Sistema, continúan concibiendo la diferencia como déficit o carencia, razón por la cual es homogeneizante

a través de la exigencia de unos mismos desempeños para todos los estudiantes. Asumiendo sin saber, un modelo selectivo, el cual considera “la diferencia” como minusvalía, deficiencia, falta, y no como potencial. Señala lo que le falta al alumno, lo que no tiene, en lugar de reconocer sus posibilidades y potencialidades y actuar a partir de ellas. Por lo tanto, desde el modelo de escuela selectiva, la diversidad es entendida como algo que está por debajo de lo normal o como una desviación de lo común. (Devalle & Vega, 2006, p. 101).

Además, es claro que el interés de los docentes muchas veces se centra en el rendimiento académico, en que el estudiante adquiera unos conocimientos para determinadas asignaturas, y las calificaciones son el reflejo de la adquisición de esas competencias. Para Rodríguez (2005), el rendimiento académico es:

El resultado del proceso educativo que expresa los cambios que se han producido en el alumno, en relación con los objetivos previstos. Estos cambios no sólo se refieren al aspecto cognoscitivo, sino que involucran al conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses, inquietudes, realizaciones, etc., que el alumno debe adquirir. Es decir, el rendimiento escolar no sólo se refiere a la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos por el alumno en la escuela, sino a todas las manifestaciones de su vida. (p. 62)

Si bien es cierto, el rendimiento escolar es uno de los indicadores del aprendizaje de los estudiantes, ese no es el único, pues el aprendizaje no siempre se refleja en las evaluaciones, talleres y trabajos que el estudiante presenta a su profesor, también se visualiza en todos los aspectos de su vida, a nivel personal y social. Y en ese desempeño influyen muchos factores, como lo expresa Kaczynka (1986):

El rendimiento académico resume la influencia de todos los factores: alumno, profesor, objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos, sistema de evaluación, infraestructura, mobiliario, hogar, sociedad, etc., que de una u otra manera influyen para lograr o no lograr los objetivos programados. Sin embargo los factores más importantes son el binomio humano: alumno maestro. La función del maestro es estimular, planificar, dirigir y evaluar a los alumnos para que logren los objetivos programados, es decir, para formarlos o educarlos. No se debe olvidar que, “de todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte, la responsabilidad”. Entonces, se debe tener presente que el rendimiento académico representa en todo momento el esfuerzo personal del alumno, orientado por el profesor e influenciado por otras variables, como son, las condiciones individuales, las condiciones pedagógicas, las condiciones ambientales, etc. (p.74)

Es cierto además, que el éxito o fracaso en los aprendizajes de los alumnos dependen del entrecruzamiento de múltiples factores tales como el contexto socio-político y ambiental, las características individuales, las condiciones curriculares, didácticas y organizativo-institucionales. (Devalle, A. & Vega, V., 2006, p.110)

Los estudiantes expresaron que sus profesores realizan las siguientes acciones cuando un estudiante va mal académicamente:

Le llaman la atención le dicen “papito póngase las pilas porque si no pierde el año” (Estudiante 1).



“Nos mira a todos hasta las tareas y el que no traiga lo anota de una vez al observador”.  
(Estudiante 8)

“Nos ponen a recuperar las materias con puras evaluaciones”. (Estudiante 10)

“A ellos los ayudan por ejemplo se quedan recuperando la materia, pero a veces los ayudan haciendo planes de mejoramiento y cuando un niño pierde una materia la profesora para que no la pierda les hace los planes y se escriben en el tablero”. (Estudiante 2)

“La profesora da muchas oportunidades, pero cuando hay niños que no funcionan en eso, por ejemplo un niño que se llama Castro, ese niño le importaba el fútbol, vivía a todo momento con balones, le importa más el fútbol que el estudio, ahora resultó vendiendo gelatinas, porque ese niño no quería estudiar, el perdía todas las materias, así que no le importaba; la profesora llamó a la mamá y al papá pero no volvió, ha vuelto pero a vender gelatinas por ahí afuera”.  
(Estudiante 6)

De esta manera, el alumno no se interesaba por la enseñanza en la escuela, su interés se inclinaba hacia el deporte. Las escuelas deberían identificar esos gustos de los estudiantes y potencializarlos para que sus estudiantes se motiven y continúen estudiando, y así evitar la deserción escolar.

Además, como lo expresan Bergeson y Heuschel (2003), las propias escuelas se implican en prácticas o crean condiciones (horarios inflexibles; currículum fragmentados;

jerarquía de asignaturas, énfasis en habilidades de orden inferior/básicas; estrategias de enseñanza inadecuadas, limitadas y rígidas; textos y otros materiales didácticos inadecuados; evaluación competitiva, creencias, actitudes y expectativas de profesores hacia los alumnos y sus padres, etc.) que empujan a algunos alumnos a abandonar . Presentando dificultades en lograr el objetivo de todo centro y todo sistema educativo, el cual es el desarrollo integral de los estudiantes. Es decir, del desarrollo de la comprensión lectora o el cálculo, pero también de la felicidad de los alumnos, su auto concepto, o su actitud creativa y crítica. (Murillo, 2008)

Un estudio realizado en México (2008) sobre las causas del abandono escolar, concluyó que para revertir el proceso de deserción escolar involucra hacerse cargo, en primer lugar, de los intereses, demandas y formas de intervención social de los jóvenes y tratar de integrar la cultura juvenil al interior de la cultura escolar. Ello implica, entre otras cosas, desarrollar procesos de enseñanza–aprendizaje acordes con la realidad y con los intereses de los jóvenes, pero también incluye ampliar los espacios y mecanismos de participación institucional de los mismos. (Valdez, E., Román, R., Rodríguez, M., Moreno, I., 2008).

De esta forma, se visualiza claramente que en el rendimiento académico influyen muchos factores, la actitud del docente hacia el estudiante, y viceversa, que debe ser una relación basada en el respeto y la empatía, el interés por el estudio, el entorno social, el contexto y los requerimientos de los estudiantes. El docente debe tener la habilidad para percibir los intereses de sus estudiantes y desde ellos realizar su enseñanza, no irse en contra de lo que para los estudiantes es importante.

García y Palacios (1991) expresa algunos de los factores suelen intervenir en el rendimiento académico:

En el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el auto concepto del estudiante, la motivación. En suma, el rendimiento académico del alumno depende de su situación material, social y de cómo es consciente de su propio aprendizaje, que debe ser tomado en cuenta en el momento de evaluar su nivel de aprendizaje. (p.99)

La calidad de las practicas pedagógicas de los docentes influyen notoriamente en el desempeño académico de los estudiantes, las cuales deben responder a los intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes; cuando un estudiante deserta del sistema educativo son muchos las causas que pueden haber llevado al alumno a abandonar su escuela, factores intrínsecos a la personalidad, y extrínsecos como las condiciones socio-económicas, el ambiente escolar, su adaptación a la escuela, los métodos empleados por el docente, y a otros errores en el sistema académico, pues como lo expresa Gimeno Sacristán (2004):

El fracaso escolar es un producto resultante de la propia institucionalización de la educación. En el sistema escolar es normal fracasar y la educación lo que tiene que hacer es evitar que las personas fracasen. Pero dejadas las cosas a su curso, el fracaso escolar es un producto lógico e inevitable del mismo sistema. (p.72)

El autor también habla que el fracaso escolar no es en realidad un fracaso del estudiante. Se presenta como una especie de derrota del sujeto en las instituciones escolares, cuando en realidad es un fracaso del sistema educativo. El cual trae graves consecuencias pues se está reduciendo el derecho a la educación y por ende la oportunidad de alcanzar un mayor desarrollo humano. (Sacristan, G., 2004). Muchas veces se reduce la educación a lo académico, siendo para muchos docentes y aún más para el mismo sistema, lo más importante, desconociendo las diferentes capacidades que tiene el sujeto y que deben ser descubiertas y potencializadas en las escuelas; y esto solo se puede lograr con una educación inclusiva, que permita asumir la diversidad como riqueza, mas no como obstáculo para el desarrollo humano, pues antes bien lo posibilita en la medida en que se respetan y reconocen las diferencias e intereses de los sujetos.

#### **8.6. Disciplina o autoregulación: tensiones en el aula**

Dentro de las prácticas pedagógicas, uno de los aspectos que más preocupa a los docentes es la disciplina en el aula. Se considera que el maestro es competente si logra mantener el orden, la disciplina, el control del grupo; pues debe velar por un clima propicio para que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje y se cumplan las metas trazadas. Como lo explica Gotzens (1997): “la disciplina es el conjunto de procedimientos, normas y reglas mediante las cuales se mantiene el orden en la escuela, y cuyo valor es básicamente la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje” (p.233). De esta manera, la autora concibe la disciplina como una herramienta esencial para el aprendizaje. Otros autores rescatan la importancia del autogobierno para el mantenimiento de la disciplina, lo cual da a

entender que esta no se logra exclusivamente a través de la presión externa, sino que también surge del interior del propio sujeto, es decir, de un interés personal:

La disciplina es el conjunto de estrategias que favorecen la seguridad y el autogobierno, permitiendo la superación de antinomias hasta llegar al equilibrio entre autoritarismo y permisivismo, de tal manera que la aceptación de autoridad sea un valor y la disciplina un medio para lograr la socialización y la madurez personal del educando, potenciando la superación del individuo dentro del marco de las instituciones preestablecidas (Gomez, Mirt y Serrats, 2000, p.27)

Por otro lado, con el fin de mantener un clima de sana convivencia en el aula, los docentes ejercen la autoridad en su grupo, acudiendo a diferentes métodos para evitar la indisciplina y eliminar conductas disruptivas, como lo expresaron los siguientes entrevistados:

“Fuera de mantener el diálogo, indicando normas para la buena convivencia, se estimula con los puntos positivos, una mejor calificación, según el área que se esté trabajando; la maestra permanece callada el tiempo que dure la indisciplina, ya ellos entienden que con la mirada les están pidiendo atención, orden y respeto”. (Docente 9)

“Mantenerlos con permanente trabajo, no hay que soltarlos, no hay que dejarlos solos. Soy dinámico y a la vez estricto”. (Docente 5)

“El dialogo permanente con los estudiantes, implementando normas, acuerdos, y la práctica de valores”. (Docente 7)

“Desarrollo de trabajos en grupo, dirigidos, y los niños que son más inquietos les designo tareas y que coordinen el trabajo”. (Docente 2)

“Mantener los niños siempre ocupados y con actividades de su interés. Haciendo cantos y dinámicas cuando el ambiente se pone pesado”. (Docente 4)

Los docentes en ocasiones acuden a estos métodos guiados por su intuición y experiencia, pues han probado diferentes estrategias, hasta encontrar la que más funciona a cada caso. Un estudio realizado por Estrela (2005), encontró que las intervenciones disciplinarias de los maestros obedecían a participaciones fundadas sobre todo en su intuición y experiencia, más que en la aplicación sistemática de una teoría psicológica o pedagógica determinada.

Sin embargo, la disciplina se logra en la medida que se instaura en el estudiante un conocimiento de su propia forma de aprender, de esta forma la disciplina está dada por la autorregulación y no por la regulación que el docente le impone en el aula. De ese modo, muchas de esas tácticas de disciplina pueden solucionar el problema momentáneamente, empero, muchas veces no logran introyectar el sentido de la disciplina en la vida del estudiante. Pues aunque la disciplina en primera instancia es una herramienta para mantener el orden y el funcionamiento de la clase, solucionar dificultades que se presenten en la convivencia, es un requisito necesario en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que el estudiante debe asumir en toda su vida estudiantil. Kounin (1977) cit., en Estrela (2005) distingue una estrecha dependencia entre

las técnicas de organización empleadas por el profesor y la disciplina. Después de muchos estudios concluye que las técnicas favorecedoras de la disciplina son:

1. El testimonio: el profesor es capaz de comunicarle en todo momento al grupo su conocimiento y atención sobre los sucesos de la clase, aun cuando esté de espaldas al grupo.
2. La atención simultánea: el maestro atiende situaciones distintas al mismo tiempo.
3. El ritmo de la clase y la destreza para pasar de una actividad a otra.
4. La riqueza de la motivación proporcionada al alumno.
5. Mantener al grupo ocupado.

Los docentes manifestaron que las tácticas que más utilizaban para mantener la disciplina en el aula eran mantener a los estudiantes ocupados, con actividades permanentes que los motiven. Esto da entender que la disciplina debe ser dinámica, ayudando a los estudiantes a enfocar su energía hacia metas de aprendizaje (Tanner, 1980).

Por otra parte, cuando un estudiante presenta conductas inaceptables, los docentes expresaron que realizaban las siguientes acciones:

“Pongo la mirada fija al estudiante que esté realizando actos de indisciplina en el aula hasta hacerlo sentar; igual los puntos positivos y negativos diarios, estímulos con notas y roles de liderazgo”. (Docente 7).

“Se hace seguimiento, se envía a coordinación y orientación escolar. El recreo es un espacio propicio para el dialogo con los niños, y ellos arreglan su comportamiento hablando, haciéndolos amigos”. (Docente 5).

“Hablarle, tolerancia, paciencia. Se hacen actas de compromiso con el estudiante y el padre de familia. Remisión a psicoorientación”. (Docente 3)

“Le trato con cariño, porque ellos casi siempre son indisciplinados porque le falta amor en la casa, lo utilizo para que me colabore y se sienta comprometido a mejorar”. (Docente 4)

“Dialogo con él, le explico la importancia de las normas y me oriento por lo establecido en la ruta para la convivencia escolar”. (Docente 2)

“Se le pregunta, buscando mucho hablar con ellos el por qué, que interpreten si está bien o está mal lo que están haciendo, me gusta darles como ese reconocimiento “mira vas a tener derecho a tener tu cuento”, cada uno tiene un cuento que yo les proporciono y eso se convierte en un premio, entonces los motivo, o si no, se le realiza una supervisión más minuciosa que a los demás”. (Docente 1).

“Bastante diálogo, acercamiento con padres, para en conjunto poder identificar las causas del mal comportamiento, y a su vez lograr apoyo familiar; reubicación frecuente en el aula, conocer sus comportamientos fuera de ella. Si persiste desmejorando, se sigue el conducto regular: orientadora escorar, coordinadora, seguimiento para aplicar correctivos”. (Docente 9)



“Se dialoga con el niño y el padre de familia, se hace un proceso con la orientadora escolar en conjunto con los padres y el docente”. (Docente 4).

La mayoría de docentes coinciden en que ante un caso de indisciplina, se dialoga con el estudiante, con el padre de familia, y se le hace el seguimiento al caso; si eso no mejora, se lleva el conducto regular con la coordinación y la orientadora escolar.

Tanner (1980) reconoce diferentes medios de los cuales se sirve el maestro para mejorar su eficiencia y disminuir los problemas de control escolar, utilizando unos recursos que se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Preventivos: destinados a la preparación de la atmósfera viable para que el proceso instruccional se lleve a cabo de manera exitosa.
- Correctivos: toman en cuenta los medios de intervención directa con la finalidad de estimular o promover alguna modificación en las conductas disruptivas de los alumnos.

Si bien es cierto, diferentes docentes expresaron que elaboraban con sus estudiantes acuerdos de convivencia fundamentados en el diálogo, sin embargo éstos no han sido suficientes para mantener la disciplina, teniendo que utilizar los recursos correctivos al interior del salón, como también acudiendo a instancias superiores como la Coordinación y la orientación escolar. En Coordinación de convivencia se decide si el estudiante es merecedor de una sanción disciplinaria y desde orientación escolar, la Psicóloga realiza un trabajo con los padres de familia y el estudiante para mejorar el comportamiento del niño o de la niña, y si se considera necesario,

se le entrega al padre de familia una nota remisoria para que pueda solicitar en su EPS la atención con un especialista para que el estudiante sea valorado. Esto se maneja de manera discreta para evitar que el niño o la niña sean señalados o etiquetados por los compañeros.

No obstante, como se pudo observar, cuando un estudiante es remitido a orientación escolar, los compañeros del aula comienzan a murmurar y a preguntar, pues es sabido por ellos que allí sólo se envían a los niños con problemas, lo que hace sentir mal al estudiante que acude a esa dependencia. Para evitar esa situación, se debería desmitificar ese servicio, y la orientación escolar ser llevada al aula de clase, para que beneficie a todos, y los estudiantes puedan interactuar con la psicóloga de una manera natural sin que se esté centrando la atención en un solo estudiante. Pues como lo expresan Stainback y Jackson (2013):

Si un alumno necesita ciertos tipos de herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativo o social, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente. Esto supone que, en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, es éste el que se acerca a él. (p. 27).

Por otro lado, algunos estudiantes expresaron que sus maestros empleaban ciertas estrategias para corregir la indisciplina:

“Cuando hemos hecho algo muy malo, a veces la profesora nos castiga no dejándonos salir a jugar”. (Estudiante 2).

“Nos corrige con negativos, y observaciones cuando se porta muy mal”. (Estudiante 7).

“Nos corrige y si no hacemos caso nos lleva a coordinación”. (Estudiante 9)

“Cuando un niño se porta mal el profesor lo hace sentarse adelante a hacer algo, o lo pone cerca de él un buen rato”. (Estudiante 10)

“Cuando hacemos algo malo, la profesora nos pone planas con mensajes sobre cómo debemos comportarnos”. (Estudiante 11).

Esas formas de corregir a los estudiantes, que emplean algunos profesores, obedecen a una forma tradicionalista de ejercer la disciplina, que se puede ubicar dentro del modelo conductista, ya que se fundamenta en la teoría del condicionamiento operante, donde las conductas aceptadas son reforzadas y las inaceptables son sancionadas para buscar su extinción. García correa (2008) afirma:

La disciplina conductista constituye un ejercicio de dominación porque entre otras cosas, además de sancionar, promueve la culpabilización del alumno. En muchas ocasiones el profesor se muestra como un “poderoso” cuya misión es destruir, podar, eliminar la conducta indeseable de sus alumnos y para ello utiliza la “espada”, violencia. Tal vez, en muchas ocasiones, el profesor se muestra, ante el alumno como el “redentor” que elimina los actos fallidos y erróneos de sus alumnos a golpe de terapia correctora o eliminadora de conductas indeseables para restablecer el orden adecuado.(p.15).

Como los estudiantes lo manifestaron, los puntos negativos, las malas calificaciones, y las observaciones en la hoja de vida del alumno, son percibidos por ellos como castigos, siendo esa forma de control aceptada y empleada constantemente en las instituciones educativas; y para muchos docentes es la herramienta más útil en el manejo de la disciplina. Además, la disciplina conductista predomina en los manuales de convivencia, en las políticas de disciplina de las instituciones educativas, y si bien es cierto, pueden prevenir y controlar los problemas de conductas de los alumnos, mostrando a los alumnos acerca de las conductas que se esperan de ellos y cuales se consideran prohibidas. Trata de fijarle al alumno el buen comportamiento mediante la eliminación rápida de la conducta perturbadora. Tiene una dimensión sancionadora. (García, 2008). Donde el estudiante muchas veces cumple las normas por el miedo a la sanción y no por sus sentimientos de justicia y sus principios como persona. Lo que da a entender que el estudiante actúa de diferente forma dependiendo de la presión externa que tenga, es decir por una motivación extrínseca más no por una motivación intrínseca o inherente a la persona.

Por otro lado, según la teoría de la evaluación cognitiva, la conducta de los alumnos está regulada por las siguientes razones:

- a) Razones intrínsecas, que producen placer, satisfacción o excitación mientras la persona realiza una actividad
- b) Razones identificadas, determinadas por los valores y metas personales
- c) Razones introyectadas, determinadas por presiones internas orientadas a actuar de cara a evitar una evaluación negativa, como puede ser la culpabilidad, la vergüenza o la turbación

d) Razones externas, referidas a conductas formadas por refuerzos externos, cumplimiento de reglas, o miedo al castigo. Además, también pueden existir conductas a motivadas o sin razón (Vallerand et al., 1992).

Es evidente que la disciplina que se está manejando en el aula obedece en su mayoría a motivaciones externas, más no por motivaciones internas, estas últimas llevan a actuar disciplinadamente por las convicciones personales, y por el interés hacia los aprendizajes, mas no por los castigos o premios que pueda recibir. De esta manera, “los profesores deberían promover estrategias disciplinarias fundamentadas en razones intrínsecas y favorecedoras de la autodeterminación de los alumnos”. (Gutiérrez & López, 2009).

Además, la disciplina en el aula se está fundando en el temor a las sanciones, las normas se han convertido en punitivas, cuando el sentido de la norma ha de surgir de la necesidad de convivir y compartir con el otro, para así lograr un mayor desarrollo personal y colectivo. Por esta razón se debe alcanzar la apropiación de la norma, la cual debe surgir del colectivo, de los estudiantes, y así construir una disciplina democrática; para lo cual el proyecto Atlántida recomienda Introducir cambios en el currículo escolar, haciéndolo más inclusivo y reconstruyéndolo en torno a los valores democráticos como la no- discriminación, el respeto y tolerancia por culturas ajenas a la dominante, la promoción de actitudes de compromiso individual y colectivo con determinadas aspiraciones (ecología, desarrollo sostenible, consumo responsable, igualdad de oportunidades). Para lo cual plantean las siguientes indicaciones para trabajar en las instituciones educativas:

Las actividades escolares deben ser diseñadas de tal forma que su cumplimiento pueda ser realizado con éxito por alumnado con diversos niveles, el profesorado debe ser un recurso para el aprendizaje más que una autoridad, la enseñanza debe partir de los intereses del alumnado, favorecer la colaboración de las familias con el centro educativo participando en los procesos de decisión relativos a los temas de convivencia, revisar y mejorar las estrategias docentes de gestión del aula como la interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción, y desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y de resolución democrática de conflictos (p.22).

Estos planteamientos muestran como el estilo democrático en el aula de clases, la construcción de comunidad y el respeto por la diversidad, son claves para lograr la disciplina escolar.

Por otra parte, también es importante resaltar que los docentes utilizan diversas formas para incentivar no solamente el buen comportamiento sino también el éxito escolar de los estudiantes, como son las buenas calificaciones, las felicitaciones, las izadas de bandera, los positivos y premios que van desde un dulce hasta una salida a cine o a piscina, como lo expresaron algunos de los estudiantes:

“Los profesores a veces nos premian con dulces, con positivos y observaciones buenas”.  
(Estudiante 3)

“A nosotros la profesora nos ha premiado porque nosotros somos buenos estudiantes, y nos han premiado como el concurso de lo del reciclaje, nosotros ganamos el primer lugar, y gracias a que la profesora nos acompañó fue que nosotros fuimos. La profesora también nos

premia llevándonos mañana a una función donde nosotros nos tenemos que disfrazar de mayores como profesores, abogados, veterinarios, etcétera”. (Estudiante 5)

“La profesora a veces nos felicita, nos saca a los 5 mejores estudiantes y nos lleva a cine o a piscina y a veces nos dejan hablar en clase”. (Estudiante 6)

Por otra parte, se observó en uno de los docentes el uso de la técnica denominada economía de fichas, la cual consiste en suministrar al estudiante un refuerzo positivo (fichas que luego puede cambiar por diversos reforzadores) al buen comportamiento. Es un sistema eficaz, fácil y agradable, y un poderoso procedimiento para mantener y desarrollar las conductas sociales. (García, A. 2008). El docente comentó sobre esa herramienta: “Me ha servido mucho para mejorar la disciplina en el aula, ya no tengo que estar alzando la voz, los niños están más atentos, y se sienten muy contentos cuando se ganan una ficha y las reúnen para poder ganarse un premio”(Docente 10). No obstante es un procedimiento conductista que obedece a las leyes del condicionamiento operante, que funciona siempre y cuando se den los reforzadores, predisponiendo al estudiante a exigir un premio por su buen comportamiento, y cuando no hay tal reforzamiento la conducta tiende a extinguirse, mientras que cuando la disciplina se adquiere como una forma de vida que facilita el crecimiento humano, se fortalece y prevalece.

### **8.7. La inclusión una propuesta por la atención a la diversidad: distanciamientos**

El hecho de que los docentes sean actores directos en los procesos escolares, les permite evidenciar las condiciones y necesidades que surgen como resultado de la evolución de cada momento histórico, social y económico del ámbito educativo al cual pertenecen, por ello

también hacen parte de la creación de las normas que regulan su labor; las cuales se ven manifiestas a través del Proyecto Educativo Institucional.

Estas normas además de buscar obtener prácticas pedagógicas que generen resultados educativos que hagan efectiva la vinculación y participación de la población diversa y que logre los niveles de desarrollo individual de acuerdo a la potencialidad particular, también buscan que los actores inmersos dentro del proceso educativo sean protagonistas con sus aportes para la transformación de su entorno social.

Para este fin, se tiene en cuenta que tanto directivos, como el grupo docente, son los responsables de que su Institución sea el lugar de realización y de desarrollo de la política pública de educación inclusiva, que dé respuesta a las necesidades reales del entorno y que estén orientadas al logro de los objetivos propuestos desde la perspectiva de la educación inclusiva, la cual da gran importancia al reconocimiento de las diferencias de los sujetos.

Ahora bien, siendo una directriz nacional la política de inclusión educativa, las prácticas pedagógicas no reflejan a cabalidad todas las pretensiones legales de la misma, como requisito para el desarrollo humano de todos sus estudiantes desde el derecho a una educación de calidad desde la diversidad; es posible pensar, que una de las razones por la cual no se ha logrado la aplicación de la política de inclusión educativa como se esperaría, es por causa de las diferentes percepciones que se tienen de la misma, que muchas veces no son las más adecuadas.



Pues luego de preguntar a los docentes, sobre sus conocimientos en relación a la normatividad que implica los procesos de inclusión educativa esto fue lo que respondieron:

“Es cuando logramos adaptar a un niño con dificultades que pueden ser motrices, psicológicas, y lo integramos al grupo, y se hacen adaptaciones a los temas”. (Docente 3).

“Es incluir a los niños que tienen una necesidad especial e integrarla al grupo, y tratarlo igual, haciéndolo que se sienta igual a los demás, no haciéndoles notar su diferencia”. (Docente 4).

“Es meter en el sistema educativo a esos alumnos con déficit de aprendizaje, alumnos especiales, alumnos de otras razas y de otros credos al mismo sistema educativo”. (Docente 9).

Se evidencia, que algunos docentes confunden el concepto de inclusión con el de integración, piensan que con el simple hecho de ingresar a un estudiante al sistema educativo ya se está haciendo inclusión, lo cual es solo el comienzo de un proceso y no su fin. Pues la educación inclusiva debe ser de calidad, como lo explica la UNESCO:

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas.

Se ha de tener en cuenta, según las observaciones y entrevistas realizadas, que la Institución Educativa estudiada a pesar de su interés por ser inclusiva, no lo ha logrado en su totalidad, y continúa realizando un proceso de integración, pues no se tienen las condiciones de infraestructura y de recursos necesarios para satisfacer los requerimientos educativos de todos sus estudiantes, los alumnos deben adaptarse a las condiciones existentes, y algunas de las prácticas pedagógicas continúan siendo homogeneizantes. “Con la educación integradora se pretende que los niños y niñas con deficiencias estén en los centros ordinarios y participen en la medida de sus posibilidades; que los compañeros los acepten, que gocen de los mismos derechos, y que cumplan con los objetivos académicos”. (Porter, 2004)

No obstante, varios docentes se acercan en su discurso a la idea de inclusión educativa, como lo muestran sus expresiones:

“Inclusión educativa, pienso yo que cuando hablamos de inclusión educativa le abrimos el derecho a cualquier persona de que tenga las condiciones necesarias para poder tener una vida, un desarrollo y un bienestar apto para su condición. Cuando están en inclusión educativa es cuando tiene sus condiciones aptas y se le respetan sus diferencias y todos estamos al tanto de ellas sin estarlas retardando sino más bien haciendo que se desenvuelva como debe ser, es el derecho que tienen todas las personas”. (Docente 1).

“Es como diseñar propuestas educativas teniendo en cuenta las necesidades de los niños y la diversidad de las personas y aplicarlos en su centro educativo”. (Docente 7).

“Una escuela para todos, sin exclusiones, en la que conviven y aprenden todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales y grupales”. (Docente 8).

Por otra parte, varios de los docentes manifestaron que no habían recibido capacitación por parte de la Institución o la Secretaría de educación sobre inclusión educativa, algunos expresaron conocer del tema por iniciativa propia. Lo que ha generado que la mayoría de los docentes tengan una concepción errónea sobre la atención a la diversidad.

Los docentes además, manifestaron no contar con los recursos didácticos ni los espacios necesarios para desarrollar sus prácticas pedagógicas con calidad, ya que las salas de informática están en mal estado, solo hay una sala de video para la cantidad de estudiantes, no hay un sitio cómodo o auditorio para reunir a todos los alumnos, y sobre todo las aulas de clase no tienen una adecuada ventilación e iluminación, además las sillas estilo universitarias no se adecuan a las necesidades de los niños de básica primaria.

Además, la Institución Educativa no cuenta con rampas suficientes que faciliten la movilidad de uno de los estudiantes que presenta discapacidad motora, que se desplaza en sillas de ruedas, lo cual le impide movilizarse libremente por toda la Institución. Lo cual constituye una barrera para el aprendizaje y la participación del estudiante, pues él debe adaptarse a las condiciones del plantel y no al contrario, como lo exigen las políticas de inclusión educativa. Estas barreras pueden originarse de distinta forma, como lo explica Gerardo Echeita (2012):

Las barreras para la inclusión se pueden encontrar en los diferentes planos que conforman el centro escolar, es decir, en las culturas, en las políticas y en las prácticas escolares que, al

interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, son las que generan o mantienen los procesos de fracaso escolar, marginación o exclusión educativa. (p.5).

Uno de los mayores retos que enfrentan los docentes es la atención a la diversidad, siendo ésta una práctica necesaria que lleva a un proceso complejo. Que requiere no solo recursos y medios, sino un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas, hacia principios de igualdad, justicia y libertad. (Devalle y Vega, 2006). Es un gran desafío para el sistema educativo y sobre todo para las prácticas pedagógicas, el que sea asumida la diversidad como un valor más no como una dificultad. Pues muchas veces las diferencias personales, culturales y sociales son vistas como obstáculos para el desarrollo de los procesos educativos. Rosa Blanco (2004), en la Conferencia Magistral sobre realidades y perspectivas en educación inclusiva, refiere:

Las diferencias entre los seres humanos es lo común y no lo excepcional, sin embargo, al igual que ocurre en la sociedad, las diferencias en el ámbito educativo se obvian, se niegan y se valoran negativamente, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas educativas diferenciadas para distintos colectivos de alumnos y alumnas(...) ( p.24)

Esa percepción de la diversidad se evidencia en el comentario expresado por el docente: “Este año no ha sido diverso, este año ha sido generalmente homogéneo en lo académico y en lo de convivencia, este año he sido afortunada, aunque en años anteriores he tenido casos muy difíciles, pero los he sacado adelante; generalmente yo procuro manejar los casos a nivel de aula, muy rara vez los llevo a orientación escolar o muy rara vez remito esa inquietud mía con el nivel

directivo porque pienso que los maestros debemos tener la capacidad suficiente de manejar la problemática de aula”. (Docente 8).

De esta manera, para este docente, el tener un grupo relativamente homogéneo es una fortuna, pues desde su punto de vista, la diversidad genera una problemática que debe ser capaz de asumir. Además, expresó que el hecho de no tener en su grupo casos de indisciplina o de mal rendimiento académico le ha facilitado el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, por tal razón refiere sentirse muy a gusto con su grupo de estudiantes. Se evidencia que el docente ignora que todo grupo es heterogéneo, pues los sujetos que lo conforman son diversos a pesar de tener características similares. Desconoce que la diversidad también hace referencia a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, y es innata al ser humano.

Por otro lado, un docente expresó: “la diversidad la veo como una oportunidad para integrar y como una forma de fortalecer la convivencia”. (Docente 2). Aunque el profesor muestra una actitud positiva hacia la diversidad, ya que la ve como una oportunidad para convivir respetando las diferencias, se evidencia que aún está presente la idea superficial de integrar, no se ha llegado al nivel de inclusión. También es cierto que algunos docentes no tienen clara la diferencia entre integración e inclusión, la cual dista la una de la otra en lo siguiente:

La integración tiene dos características claves, que la definen: por una parte, hay un modelo educativo determinado, que acoge a los alumnos diversos, diagnosticados o categorizados como de N.E.E., provenientes de culturas y con lenguas distintas o con determinadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que con la aplicación

de la lógica de la homogeneidad estaban fuera del sistema y que ahora son integrados. (Muntaner, 2010, p.6)

Según el modelo integrador, el problema está en el estudiante, y es él el que debe adaptarse a la forma de enseñanza y a la organización de la escuela. Contrario a lo que sucede en la escuela inclusiva, en la cual, es la escuela la que debe adaptarse a los requerimientos de todos los estudiantes, y eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación.

Se ha producido un cambio del concepto de integración por el de inclusión plena, y esto por una serie de razones; en primer lugar, se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas (...). En segundo lugar, se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo es reintegrar a alguien o a un grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido. (...). (Stainback & Jackson, 2011).

Por consiguiente la integración educativa aunque significó un avance importante en el campo educativo, pues abrió la posibilidad a todos los niños y niñas a socializarse en una escuela regular, no brinda una atención adecuada que permita el desarrollo de los niños a través de una educación de calidad y según sus requerimientos. Por tal razón la finalidad de la educación es ser inclusiva, que reconozca la diversidad y se resignifique a partir ésta, pues como lo explica López Melero: “En una escuela sin exclusiones desde el principio se sabe que las personas que acuden a ella tienen diferencias cognitivas, afectivas y/o sociales; diferencias de género, étnicas, culturales,...etc. Por tanto, el proyecto educativo del centro se ha de elaborar pensando en éstas y no en niñas-os hipotéticos. O sea, se ha de elaborar un Proyecto Educativo

Comprensivo, Único y Diverso, cuyo epicentro sea la diversidad y no la normalidad”. De allí la importancia de construir un currículo flexible y un PEI inclusivo.

Por otro lado, los docentes reconocen la diversidad que hay en su grupo de estudiantes de esta manera:

“Los niños evidencian su diversidad cuando hay momentos para hacer comentarios del lugar de donde provienen, la comuna, sus vecinos, hablan de su religión, cómo se llevan a cabo algunos ritos, respetan la hora de religión, realizan las actividades propias de la clase”. (Docente 9).

“Cada niño aporta conocimiento en cuanto a sus creencias, religión, cultura, costumbres, son valorados sus aportes para obtener un aprendizaje más significativo con las experiencias de cada uno de estos niños”. (Docente 7)

Esto da a entender, que el maestro motiva en sus estudiantes el reconocimiento de la diversidad, los estudiantes comparten sus diferentes creencias, vivencias, contextos, se conocen más entre sí y aprenden de su vida cotidiana; algo que se fortalece a través de los proyectos de aula es: el respeto por la diferencia y la construcción de conocimiento desde las experiencias de los estudiantes.

De igual manera, teniendo en cuenta que la diversidad es inherente a la sociedad y al sistema educativo, pues todas las personas son diferentes en distintos aspectos: “la lengua, la

cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico” (ARNAIZ, 2003: 171), los docentes en su mayoría, reconocen esa pluralidad en los grupos de estudiantes:

“Tengo Diversidad cultural, hay diversidad cognitiva, tengo niños con capacidades excepcionales, muy buenos, competentes, como también aquellos que requieren de apoyo continuo y otros que requieren de un equipo interdisciplinario. Hay una gran diversidad, yo creo que dentro de este grupo que tengo hay de todo un poco, hay diversidad cultural, de religión, de raza”. (Docente 1)

“Hay diversidad porque la edad de los estudiantes es heterogénea, su estrato social, hay afro descendientes, desplazados; unos con muy buena capacidad de aprendizaje, los hay con ritmos de aprendizaje lento, su cultura diversa”. (Docente 8).

De esta forma, se puede decir que algunos docentes reconocen los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta que cada estudiante trae consigo una historia personal y social que determina la forma de pensar y actuar y por lo tanto una forma de aprender. Algunos estudiantes requieren de manera permanente del acompañamiento y supervisión del docente, mientras que otros son autónomos en la realización de las actividades. (Patiño, G).

Por otra parte, muchos docentes reconocen la heterogeneidad en su grupo de estudiantes, y lo expresan de la siguiente manera:



“La interacción y convivencia del grupo es buena a pesar de la diversidad de origen de los niños, pero es respetada y de cada uno de los niños se aprende un poquito”. (Docente 10)

“La diversidad de mi grupo es un gran porcentaje, hay una diversidad cultural, intelectual, tengo toda una inclusión de estudiantes y hay una diversidad en todos los aspectos, tengo 35 niños en total donde cada uno de ellos es diferente”. (Docente 3).

“La diversidad de mi grupo es bastante compleja, ya que se encuentran niños diferentes en su forma de pensar, sentir, actuar, etc”. (Docente 6)

“Hoy en día los niños manejan diferentes credos religiosos, los niños vienen con costumbres muy diversas sobre todo de familia, por eso yo le hablo a ustedes de los patrones de crianza, de los consumos culturales de los niños que es bien importante conocerlos para no herir susceptibilidades y para trabajarle al niño dentro de sus entornos”. (Docente 12).

En conclusión, se evidencia que varios docentes reconocen la gran diversidad en su grupo de estudiantes, en cuanto a condiciones físicas, creencias, culturas, credos. Y algunos expresaron que el reconocimiento de esas diferencias facilitaba la convivencia en el aula de clase, mientras que solo un docente dijo que esa diversidad hacía difícil la convivencia. Es de resaltar que unos pocos docentes consideraron que su grupo tendía a ser homogéneo, en cuanto a edad, comportamiento, costumbres y credos. Se observa que el primer reto de la escuela es reconocer, aceptar y trabajar con la diversidad, no pasar por alto las necesidades y capacidades de los estudiantes, solo así se puede comenzar el camino hacia la inclusión; igualmente, asumir la

diversidad en el contexto educativo exige otra manera de entender la educación que nos lleva a trabajar por el desarrollo de la igualdad de oportunidades, la eliminación de las desigualdades y la búsqueda de nuevas formas de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

## 9. CONCLUSIONES

- La Institución Educativa basa su práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula, los cuales incentivan la participación activa del estudiante en la construcción de un conocimiento que nace de su experiencia. Por ello el lema de una escuela de vida y debida. En donde los contenidos que se trabajan en el aula son: la vida de los estudiantes, su contexto social, y sus intereses de aprendizaje. Esta metodología de enseñanza favorece la atención a la diversidad, ya que promueve la participación de todos los niños y niñas, el trabajo colaborativo y la construcción de un currículo abierto y flexible que permite el reconocimiento y el respeto a la diferencia. Sin embargo, existe una contradicción en las prácticas pedagógicas de algunos docentes, que continúan con un estilo de enseñanza autoritario y una transmisión tradicional de conocimientos, que no les permite cumplir a cabalidad con la propuesta pedagógica de la Institución.
- Las exigencias del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a estándares y resultados en las pruebas Saber ejercen mucha presión en la labor docente, e influyen en las prácticas pedagógicas, ocasionando que algunos profesores desplacen el desarrollo de los proyectos de aula, para dedicarse a entrenar a los estudiantes en las pruebas externas, impartiendo unos contenidos para cada grado escolar según los estándares de competencias, los cuales como su nombre lo indica, son estandarizados para la población colombiana, y no siempre corresponden

a los requerimientos e intereses de aprendizaje de los niños y niñas. Más aún, el Ministerio de educación evalúa la calidad educativa y clasifica a las Instituciones según los resultados de las pruebas Saber, lo que genera gran tensión en los docentes, pues éstas no tienen en cuenta la particularidad en la enseñanza sino que evalúan de una forma homogenizante y según parámetros generales.

- El manejo de la disciplina, es una de las prácticas que ocupan mayor tiempo y esfuerzo a los docentes. Para el ejercicio de la cual, la mayoría de maestros emplean técnicas conductistas, como el reforzamiento operante, a través de calificaciones, puntos positivos y negativos, sanciones, restricciones de lo que les divierte, premios, entre otros, que buscan el reforzamiento de conductas positivas, y la extinción de conductas desadaptativas, fomentando en ocasiones un comportamiento pasivo y sumiso en los estudiantes . Esta forma de ejercer la disciplina va en contra vía con el desarrollo del pensamiento crítico del niño, y frustra la autonomía que permite la participación espontánea de los estudiantes, siendo una contradicción a la pedagogía crítica que sustenta el quehacer de los docentes que laboran en la Institución.

- La evaluaciones al interior de las aulas resulta de cierto modo homogenizante, ya que una misma prueba es aplicada a todos los alumnos, sin distinción de ritmos de aprendizaje, lo que genera reprobación en las áreas. De esta manera, aunque el currículo de la Institución es flexible, las evaluaciones son rígidas en varios casos, dificultando que se evalúe formativamente a la diversidad de estudiantes. La evaluación así concebida se está empleando para controlar,

comparar, clasificar, mas no para conocer el progreso del estudiante en términos de su desarrollo humano.

- Varios docentes confunden el concepto de inclusión con el de integración, lo que revela poca formación en el tema, tienen la creencia errónea de que inclusión es integrar a un estudiante con necesidades educativas especiales al aula regular; desconociendo que todos los estudiantes sin excepción son diversos, y son incluidos cuando se les brinda una educación de calidad, de acuerdo a sus intereses y requerimientos. El desconocimiento de los docentes sobre educación inclusiva está afectando la calidad de las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad.

- Aunque la Institución Educativa tiene como uno de sus propósitos fundamentales ser un establecimiento inclusivo, no lo ha logrado a cabalidad debido a que existen vestigios de la educación tradicional en las practicas pedagógicas de algunos docentes, igualmente hace falta mayor apropiación de la pedagogía crítica y de la estrategia de proyectos pedagógicos de aula por parte de algunos maestros, por tal razón hace falta mayor reflexión pedagógica en torno al quehacer educativo y fundamentalmente replantear las prácticas pedagógicas para que se dé una adecuada atención a la diversidad.

## 10. RECOMENDACIONES

- Se hace necesario romper las barreras para el aprendizaje y la participación que se lograron identificar en esta investigación para que de esta manera se dé paso a una educación de calidad para todos; donde se respeten los estilos y ritmos de aprendizaje y la diversidad sea vista como oportunidad y no como dificultad, y sea tomada en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pues los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. (Mark Vaughan,2000).
- Capacitar a los docentes en inclusión y sus políticas educativas, como una forma de brindar herramientas conceptuales y prácticas para la atención de la diversidad de los estudiantes; igualmente brindar formación en evaluación y flexibilización del currículo, ya que son conocimientos imprescindibles para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y por ende de la calidad educativa.
- Resulta importante que el docente asuma un estilo democrático y no autoritario en el ejercicio de la disciplina, para que ésta no sea impuesta sino asumida como una forma de convivir en armonía para el ejercicio de la ciudadanía y el logro de objetivos comunes, en donde

se le brinde la oportunidad a los estudiantes de reconocer las dificultades de comportamiento y proponer formas para mejorar. Amy Gutmann (2001) señala que la educación democrática debe preparar a todos los alumnos para participar, como ciudadanos políticamente iguales, en la configuración deliberativa del futuro de su sociedad, incluyendo aquellos valores necesarios para la reproducción del proceso democrático mismo. Por lo tanto el ideal de una democratización de la educación se caracteriza por condiciones formales: no represión, no discriminación y deliberación democrática.

- Generar mayores espacios de interacción entre los docentes, para que éstos reflexionen sobre su práctica pedagógica, puedan compartir las experiencias significativas y las dificultades que se vivencian en el quehacer del maestro. De esta manera, crear redes naturales de apoyo entre los docentes que potencialicen la planeación y el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas.
- Fortalecer la propuesta pedagógica de proyectos de aula, brindando la formación que requieren los docentes que ingresan nuevos a la Institución, así como en pedagogía crítica, para que de esta manera no se pierda la esencia de las prácticas pedagógicas que según el Proyecto Educativo Institucional deben caracterizar el accionar del maestro.
- Motivar la cooperación entre los estudiantes y el trabajo colaborativo, para que el conocimiento sea construido colectivamente, y de esta manera evitar el individualismo en el

aula, ya que éste genera exclusión y rivalidades entre compañeros. Para lograr este propósito se debe estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender. (Pere Pujolás, 2009)



## Bibliografía

- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Amegan, S. (1993). *Para una pedagogía activa y creativa*. México: Trillas.
- Arnaiz Sánchez, P. (1999). *Atención a la diversidad en contextos inclusivos*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional Reto Social para el próximo milenio: "Educación para la diversidad". 25 Aniversario de AEDES. Madrid.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. (2008) *Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. *Revista de Educación* 349. Mayo – agosto 2009, 203. Murcia, España.
- Arzola, S. (2009). *Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal*. *Pensamiento Educativo*. Volumen 44. Recuperado el 5 de julio de 2014 de [www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download\\_file/view/139/](http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/139/)
- Avilés, G. (2011). *La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde "Charpack y Vygotsky"* *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*. Volumen XII. En: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66622603009>> (Recuperado en: 10 de abril de 2015).
- Baquero, P. (2004). *La investigación en el aula: una estrategia para la transformación de las prácticas docentes*. Bogotá, Colombia: La Salle.
- Bergeson, T. y Heuschel, M. A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. En <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>. (Recuperado en: 25 de mayo de 2015).

- Blanco, E. (1994). Compendio de metodologías en la enseñanza de lectura y estilos de aprendizaje. Puerto Rico: Ponce.
- Blanco, R. (2011). De la Inclusión en la escuela a la Inclusión en el aprendizaje. Palabra Maestra. Recuperado 10 de noviembre de 2013 de <http://www.palabramaestra.org/notitotal.php?idn=94&idt=4>
- Blanco, R. (2008) Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25 -28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza.
- Baudouin, J.-M. y Friedrich, J. (2001). Théories de l’action et éducation. En J.-M.Baudouin y J. Friedrich (dir.), Théories de l’action et éducation (p. 7-24). Bruxelles: De Boeck Université.
- Ballester, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. España.
- Baños, I. (2010). El efecto pygmalión en el aula. Revista innovación y experiencias educativas. En: [http://www.csi.csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_28/INMACULADA\\_BANOS\\_GIL\\_01.pdf](http://www.csi.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BANOS_GIL_01.pdf). (Recuperado el 15 de febrero de 2015)
- Blanco, R. (2009) “La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas”. En Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Comp. AlvaroMarchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll. P. 87-99. Fundación Santillana/OEI, Madrid, España
- Bonilla, E. & Rodríguez P. (2000). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación

- Universidad del Norte n° 15. En:  
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1206/2361>.  
(Recuperado en 15 de noviembre de 2014)
- Calatayud, A. (2007). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad. En: <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/> (Recuperado: 5 de octubre de 2014).
- Calvo, G. (2007). La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular Región Andina / OIE-UNESCO. p. 11-30.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. Educere, vol. 5. En:  
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>. (Recuperado el 15 de febrero de 2015)
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(1), p. 78-89. En: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf>. (Recuperado en 17 de octubre de 2014).
- Cedeño, F. (2001). Realidad y desafíos de la inclusión educativa en Colombia. Palabra Maestra. Recuperado el 25 de noviembre de 2013 de  
<http://www.palabramaestra.org/notitotal.php?idn=95&idt=4>
- Cedeño, F. (2007). Hacia una Política Pública para la Diversidad. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 25 de noviembre de 2013 de  
<http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/Integracion/fulviacedeno.pdf>
- Cerda, H. (2005). Los elementos de la investigación. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho.
- Cingolani, M. (2004) El respeto por la diversidad: un desafío educativo. En:  
<http://usuarios.arnet.com.ar/rcoronda/diverso.pdf>. (Recuperado en: 10 de febrero de 2015)

Cobos, M.E. (2000). La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación (307-332). En G. Forero, (Compilador). Nuevos Horizontes Pedagógicos. Tunja: UPTC.

Coll, C. y Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (Eds) Desarrollo psicológico y educación, Vol.2. (pp. 331-356). Madrid: Alianza.

Concejo Educativo de Castilla Y León (2005). El trabajo cooperativo, una clave educativa. España. En: <http://www.concejoeducativo.org/alternat/coop-clave.htm> (recuperado en 3 de febrero de 2014).

Charpak, G., Pierre, L. & Yves, Q. (2006) Los niños y la ciencia. Editorial Siglo XXI: Francia.

Devalle A. y Vega V. (2006). Una escuela en y para la diversidad. Argentina: Aique.

Díaz, F. & Hernández, G. (2001) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), pp. 9-18. En: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>. (Recuperado el 12 de diciembre de 2014).

Echeita, G. (2010). Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas. Madrid: Editorial Mad.

Estrela, M. (2005). Autoridad y disciplina en la escuela. México: Editorial Trillas.

- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación. México: Paidós.
- Freire, Paulo (2004). El grito manso. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). The new meaning of educational change. Nueva York: Teachers College Press [ed. esp.: El cambio educativo, guía de planeación para maestros. México: Trillas, 2000].
- Garanto, J. (1994). Concepto de la diversidad e implicaciones psicopedagógicas. V Jornada sobre Orientación Psicopedagógica y Atención a la Diversidad. Barcelona. Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional (ACOEP), p. 17-28.
- García, A. (2008). La Disciplina Escolar. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- García, O. & Palacios, R. (1991). Factores condicionantes del aprendizaje en lógico matemático. Tesis de grado de Magíster. Universidad San Martín de Porras. Lima.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1992). Comprender y Transformar la Enseñanza. Colección Manuales de Pedagogía. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En, VVAA: Atención a la Diversidad. Barcelona: Graó.
- Gimeno, J (2001) Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía. Madrid: Morata.

- Gimeno, J. (2004): Quién fracasa cuando hay fracaso escolar ? En: I Congreso anual sobre el fracaso escolar. Palma de Mallorca.  
En:<http://www.fracasoescolar.com/congrescat/conclusions2004.html>. (Recuperado en: 5 de noviembre de 2014).
- Goetz, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomez, M., Mirt, V. & Serrats, M. (2000). Propuestas de intervención en el aula. Técnica para lograr un clima favorable en clase. Madrid: Narcea.
- Gotzens, C. (1997). La disciplina escolar. Barcelona: Horsori/.ICE
- Gotzens, C. (2001). Cuaderno de educación. La disciplina escolar. Barcelona: Editorial Horsor.
- Gutmann, A (2001). La Educación Democrática: una teoría política de la educación. Barcelona: Paidós.
- Ian Gough. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. Publicado en: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, nº 100, Madrid: CIP.
- ICE (2004). La religión y la escuela. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 4. Barcelona.  
En: <http://www.rieoei.org/opinion18.htm>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T y Holubec, E.J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

- López, M (2001) La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades EN A. Sipán(Ed.) Educar para la diversidad en el siglo XXI. (pp. 31-64) Zaragoza: Mira editores.
- López, M (2004).Construyendo una escuela sin exclusiones. España: Ediciones Aljibe.
- López Melero, Miguel (S, f). La educación intercultural: la diferencia como valor. En: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Miguel%20L%C3%B3pez%20Melero.pdf> (Recuperado en 10 de mayo de 2015).
- MEN (2010). Educación de calidad: el camino para la prosperidad. Recuperado el 7 de abril de 2014 de [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2006). Como Participar en los Procesos Educativos de la Escuela.Colombia. En: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-120646\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-120646_archivo_pdf.pdf) (recuperado en 23 de septiembre de 2014)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012).Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Redes de Colaboración. Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. España. En: <http://www.educatolerancia.com/pdf/M9%20REDES%20DE%20COLOBORACION.pdf> (recuperado en 3 de mayo de 2014).
- Muntaner, J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. Revista Electrónica Iberoamericana sobre

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (1), 4-28. Recuperado [11/03/2015] de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf>

Naciones Unidas (2005). Objetivos de Desarrollo del Milenio: Una Mirada Desde América Latina y el Caribe. La educación como eje del desarrollo humano. Santiago de Chile. Recuperado el 8 de abril de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/21541/lcg2331e.pdf>

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Opertti, Renato (2008). Inclusión Educativa: El Camino del Futuro: Un desafío para compartir. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. (OIE – UNESCO). Recuperado el 7 de abril de 2014 de <http://www.ibe.unesco.org>

Patiño, L. La atención de la diversidad en el contexto del aula de clase. Universidad de Manizalez. En: [http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/alternativas\\_pedagogicas\\_pasto/criterios/alternativas\\_diversidad.pdf](http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/alternativas_pedagogicas_pasto/criterios/alternativas_diversidad.pdf) (Recuperado en 2 de febrero de 2014).

Parrilla, Ángeles. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: Jacobo, Zardel, Adame, Emilia y Ortiz, Abraham (2006). Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares. (Volumen V). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación - acción. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 5(2), pp. 121-132. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art6.pdf>. (Recuperado el 2 de mayo de 2015).

PNUD. Programa De Las Naciones Unidas para el Desarrollo(1999): Informe sobre el desarrollo humano 1999, Harla, México.



Prieto, M. et al 1988. "La Práctica Pedagógica, algunas de sus características y sus implicancias en los resultados del proceso" en Diálogos Educativos, 9-10, UPLA, Valpo. pp. 48-56.

Proyecto Atlántida (2001). La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.

Pujolás, P. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. España: Universidad de Barcelona.

Quintar, E. (2002). La enseñanza como puente a la vida. México: Universidad Nacional del Comahue, México: UPN.

Quiñonez, Solarte & Ospina, (2012). La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad. Universidad de Manizales. Recuperado el 6 de julio de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4429953>

Rodríguez, R. (2005). Niveles de inteligencia emocional y de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos con alto y bajo desempeño académico. Revista Ciencia y aprendizaje. Vol. 01, N° 01, pp. 166-182.

Ruiz, J. (1998). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto, Bilbao. p.174

Sáez, (1997), en Arnaiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds.): 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Murcia: Universidad de Murcia.

Sampieri, R., Baptista, L. & Collado, C. (2010). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill. México. P. 414

Tapias, C & Patiño, D. (2013). Diversidad educativa, un reto que se vive en la ciudad de Medellín. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención a la diversidad. Universidad de Manizales. Recuperado el 6 de julio de 2014 de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/554>

Tanner, L. (1980). La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje. México: Interamericana.

Toffler, A. (1983) La tercera ola. Plaza & Janes. Nueva York: S.A.. Editores.

UNESCO (2005), Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos. Paris.

UNESCO (2007). Discusión de las políticas educativas para América Latina y el Caribe. (2007). Educación de calidad para todos. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf> (Recuperado en: 15 de febrero de 2014).

UNESCO (2008), Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra. En: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINT\\_ED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINT_ED_48_Inf_2_Spanish.pdf) (Recuperado en: 10 de mayo de 2014)

UNICEF (2014). Repitencia: se trabaja sobre la inclusión con nuevas pedagogías. En: <http://misionesonline.net/2014/09/13/repitencia-escolar-una-consecuencia-que-afecta-los-chicos-mas-pobres/> (Recuperado en 25 de enero de 2015).

Universidad de Manizales & Gobernación de Caldas (2012). Caldas camina hacia la inclusión. Caldas.

Vasco E. (1994). Maestros alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial: Magisterio.

Vaughan, M. (2000). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK

Weber, E. (1976) Estilos de Educación, Barcelona: Herder.

Zabala, A. (2008). La función de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. Instrumentos de análisis; las relaciones interactivas en clase. En:  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_46/a\\_669/669.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_669/669.html).  
(Recuperado en 12 de septiembre de 2013).

Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Editorial Graó.

Zaccagnini, M. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. Revista Iberoamérica de educación ISSN: 1681- 5653.  
Recuperado 20 de octubre de 2013 de  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>

## ANEXOS

### ANEXO1: Guía de Entrevista a Docentes

1. ¿En qué grado escolar desempeña su labor docente?
2. ¿Cuál es su formación académica?
3. ¿Cuántos años ha trabajado como docente?
4. ¿Cuáles son sus mayores cualidades como docente?
5. ¿Qué es lo más difícil de su quehacer como docente?
6. Describa cómo ve la diversidad en su grupo de estudiantes.
7. ¿En su grupo hay estudiantes con diferentes creencias, costumbres, culturas, etnias? ¿Cómo se vivencian esas diferencias en su clase?
8. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para desarrollar sus clases?
9. ¿El trabajo que propone en su clase, generalmente es desarrollado por sus estudiantes de forma individual o grupal?
10. Describa ¿cómo es la relación que establece con sus estudiantes?
11. ¿Qué entiende usted por inclusión educativa?
12. La Institución Educativa apoya a los docentes para que se dé la atención a la diversidad?  
(Si es afirmativo) ¿Cómo lo hace?
13. ¿Cómo es la participación de los estudiantes en sus clases? ¿Qué estrategias utiliza para que se dé esa participación?

14. ¿Ha recibido capacitaciones que le ayuden a atender la diversidad de estudiantes? ¿Sobre qué temáticas?
15. ¿Cuenta con los recursos necesarios para desarrollar sus prácticas pedagógicas?
16. ¿Qué aspectos de su clase considera se pueden mejorar?
17. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?
18. ¿Cómo motiva a sus estudiantes?
19. ¿Qué acciones realiza cuando tiene un estudiante con bajo desempeño académico?
20. ¿Qué acciones realiza cuando tiene un estudiante indisciplinado?
21. ¿Cómo es la convivencia en el aula?
22. ¿Qué estrategias utiliza para mantener la disciplina en el aula?
23. ¿Qué fue lo más importante que enseñó a sus estudiantes esta semana?
24. ¿Qué será lo más importante que sus estudiantes aprenderán de usted este año?
25. ¿Qué aprendió de sus estudiantes esta semana?

**ANEXO 2: Guía de entrevista a estudiantes**

1. ¿Cómo encuentra las enseñanzas que le brinda la escuela? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades?
2. ¿Qué es lo que más le gusta de las clases?
3. ¿Qué le disgusta de las clases?
4. ¿Qué es lo que más le agrada de los docentes de la Institución?
5. ¿Qué mejoraría en los docentes de la Institución?
6. ¿Qué correctivos utilizan los docentes para con los estudiantes?
7. ¿Cómo premian los docentes a los estudiantes?
8. ¿Cómo es la participación de los estudiantes en la clase?
9. ¿Los temas que se tratan en las clases son de interés para todos los estudiantes?
10. ¿Cuentan con los recursos necesarios para el desarrollo de las clases?
11. ¿Cómo son los materiales que utilizan los docentes para desarrollar las clases?
12. ¿Qué hace el profesor ante la indisciplina de un estudiante?
13. ¿Cuándo un estudiante va perdiendo la asignatura que acciones realiza el profesor?
14. ¿Son resueltas las dudas de los estudiantes en las clases?
15. ¿Cómo es la comunicación entre docentes y estudiantes?
16. ¿Cómo son las relaciones interpersonales entre los profesores y los estudiantes?
17. ¿Cómo los evalúan los docentes?
18. ¿Sienten que los docentes los tratan de manera justa?
19. ¿Los estudiantes realizan trabajos colaborativamente?
20. ¿Los docentes prestan atención a todos los estudiantes?
21. ¿Los profesores comparan a los estudiantes con los otros?

**ANEXO 3: Formato para el registro de la observación no participante**

Fecha: (día, mes, año) \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora final: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_

Actividad observada:  
\_\_\_\_\_

<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>COMENTARIOS DEL OBSERVADOR</b>	<b>CATEGORÍAS EMERGENTES</b>