

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESARROLLADAS CON ESTUDIANTES DE BAJO
RENDIMIENTO ESCOLAR EN UNA SEDE EDUCATIVA OFICIAL DE NEIVA**

ANA YANETH ALDANA HUEPENDO

DERLY CONSTANZA ZAMUDIO TRUJILLO

MAESTRÍA DE EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2019

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESARROLLADAS CON ESTUDIANTES DE BAJO
RENDIMIENTO ESCOLAR EN UNA SEDE EDUCATIVA OFICIAL DE NEIVA**

ANA YANETH ALDANA HUEPENDO

DERLY CONSTANZA ZAMUDIO TRUJILLO

Asesor: GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Tesis de Maestría presentada para optar el título de:

Magister en Educación para la Inclusión

MAESTRÍA DE EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2019

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Ciudad, mes de año

Dedicatoria

A Dios que nos da la fortaleza y sabiduría para triunfar.

A nuestras familias que nos brindaron su paciencia y apoyo.

Agradecimientos

Agradecemos, principalmente a Dios por bendecirnos la vida, por ser el inspirador y darnos la sabiduría y fuerza para continuar en este proceso y poder obtener los resultados de muchos sacrificios.

A nuestras familias, por su amor, trabajo y sacrificio, por ser los promotores de nuestros anhelos, por la compañía y apoyo en el proceso, a nuestros padres porque gracias a ellos hemos logrado convertirnos en lo que somos, por confiar y creer en los sueños, por los consejos, valores y principios que nos han inculcado.

A la institución y las docentes que nos abrieron las puertas y permitieron entrar en su vida escolar en ese ambiente agradable de compromiso y dedicación.

Finalmente, agradecemos a los docentes de la maestría y especialmente a nuestra asesora Gina Marcela Ordoñez, por haber compartido sus conocimientos, porque con su paciencia y rectitud han logrado que podamos crecer día a día como profesionales.

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract.....	11
1. Formulación del Problema	12
1.1. Planteamiento del Problema	12
1.2. Pregunta de investigación	16
1.3. Justificación	17
2. Antecedentes de investigación.....	20
2.1 Antecedentes a nivel local	20
2.2 Antecedentes a nivel nacional	22
2.3 Antecedentes a nivel internacional.....	26
3. Objetivos.....	32
3.1. General.....	32
3.2. Específicos	32
4. Marco Referencial	33
4.1. Marco contextual.....	33
4.2. Marco conceptual	35
4.2.1 Inclusión	36

4.2.2 Prácticas pedagógicas	48
4.2.3 Dificultades del Aprendizaje Escolar	54
4.3. Marco legal	62
4.3.1 Constitución Política de Colombia.	63
4.3.2 Ley general de educación 115 de 1994.	64
5. Metodología.....	67
5.1. Enfoque metodológico de la investigación	67
5.2. Diseño de la investigación	68
5.3. Técnicas e instrumentos de Recolección de Información	69
5.3.1. Técnicas de recolección de información	69
5.3.2. Instrumentos de recolección de la información	71
5.4. Población.....	72
5.4.1. Unidad de trabajo	72
5.4.2. Criterios de inclusión	73
5.5. Fases del proyecto	74
5.6. Plan de análisis de la información	77
5.7. Plan de apropiación social del conocimiento Consideraciones	78
5.8. Consideraciones Éticas	80
6. Resultados.....	81
6.1. Con relación a los actores	82

6.2. Con relación a las prácticas pedagógicas en niños y niñas con BRE.....	84
6.2.1 Con relación al componente cognitivo de la práctica pedagógica.....	85
6.2.2 Con relación al componente práctico de la práctica pedagógica	88
6.2.3. Con relación al componente Dinámico de la Práctica Pedagógica	102
7. Discusión de resultados	112
7.1 La práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje y convivencia.....	112
7.2 Práctica pedagógica y currículo basado en competencias	124
7.3 Convivencia, familia y escuela- relaciones que influyen en BRE.....	130
8. Conclusiones.....	134
9. Recomendaciones	139
10. Referencias	143
11. Anexos	151
11.1 Anexo A: Consentimiento informado a padres o acudientes de estudiantes.....	151
11.2 Anexo B: Consentimiento informado docente de aula	153
11.3 Anexo C: Guía de preguntas de entrevista en profundidad dirigida a docentes.....	155
11.4 Anexo D: Guía de preguntas de entrevista en profundidad dirigida a estudiantes	157
11.5 Anexo E: Protocolo de observación participante.....	158
11.6 Anexo F: Matriz de análisis.	159

Lista de Figuras y Tablas

Figura 1: Antecedentes de prácticas pedagógicas	30
Figura 2: Antecedentes de dificultades de aprendizaje	31
<i>Figura 3: Mapa de la ciudad de Neiva</i>	33
Figura 4: Mapa de la Zona Urbana de Neiva.....	34
Figura 5 Dimensiones de la Educación Inclusiva.....	45
Figura 6: Principios fundamentales de la educación inclusiva.....	46
Figura 7: Dimensiones de la práctica pedagógica.	54
Figura 8: Fachada sede educativa	75
Figura 9: Organización de los salones.....	76
Figura 10: Observación de clase	76
Tabla 1	56
Tabla 2	61
Tabla 3	84

Resumen

En esta investigación, se realizó un análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes que presentan Bajo Rendimiento Escolar en una sede de una institución educativa de carácter público de la ciudad de Neiva, desde una línea de investigación cualitativa con metodología etnográfica donde se utilizaron: la entrevista en profundidad a los docentes y estudiantes que participaron, la observación participante como técnicas de recolección de la información y, para el análisis de la información se utilizaron elementos del proceso de análisis de la teoría fundamentada con una matriz de fuente propia.

Se conceptualizaron las prácticas pedagógicas desde el punto de vista de Sacristán (2007), como “una práctica de comportamientos prácticos diversos, donde toman sentido los contenidos del currículo” (p.29), que además manifiesta que se comprenden desde tres componentes: Cognitivo, Práctico y Dinámico. Igualmente se define el Bajo Rendimiento Escolar (BRE) como una dificultad de aprendizaje por Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004) como una alteración en los procesos de aprendizaje que no permiten que el estudiante rinda de acuerdo a sus capacidades y se manifiesta como una dificultad para aprender académicamente de manera general o en áreas específicas y en inadaptación escolar.

El análisis permitió concluir que estas prácticas pedagógicas se dan bajo una tensión entre las intenciones de los docentes, que reconocen la diversidad de situaciones que se puede presentar con los estudiantes y planean sus prácticas pedagógicas desde el conocimiento de las dificultades de aprendizaje y la necesidad de flexibilizar los procesos que se desarrollan, sin embargo, estas intenciones se ven alteradas cuando se llevan a la práctica por diferentes situaciones como la actitud, las relaciones escolares, los recursos, la disposición de los espacios y la influencia de la relación de la familia en la escuela, convirtiéndolas en experiencias de aprendizaje influenciadas por el contexto social, económico y escolar, dirigido por un currículo que estandariza la educación y la reduce a la valoración de resultados.

Palabras claves: prácticas pedagógicas, dificultades de aprendizaje, inclusión, bajo rendimiento escolar

Abstract

In this investigation, carried out an analysis of the pedagogical practices developed with students who present Poor School Performance was carried out in a primary school of a public educational institution in the Neiva city, from a qualitative research line with ethnographic methodology where they were used; the in-depth interview with the teachers and students who participated, the participant observation as information collection techniques and, for the analysis of the information, elements of the theory analysis process based on an own source matrix were used.

Pedagogical practices are conceptualized from the point of view of Sacristan (2007), as “a practice of diverse practical behaviors, where they take the meaning of the curriculum contents” (p.29), which also states that they are understood from three components: Cognitive, Practical and Dynamic. Similarly, Poor School Performance, (BRE) in Spanish stands for, “Bajo Rendimiento Escolar” is defined as a learning difficulty by Romero Pérez and Lavigne Cerván (2004) as a learning difficulty by Romero Pérez and Lavigne Cerván (2004) as an alteration in the learning processes that do not allow the student to perform according to their abilities and it manifests itself as a difficulty to learn academically in a general way or in specific areas and in school maladjustment.

The analysis conclude that these pedagogical practices occur under a tension between teachers' intensifications, which recognize the diversity of situations that may arise with students and plan their pedagogical practices from the knowledge of learning difficulties and the need for to make the processes that are flexible more flexible, however, these intensities are altered when they are put into practice by different situations such as attitude, school relationships, resources, the arrangement of spaces and the influence of the family's relationship in the school, turning them into learning experiences influenced by the social, economic and school context, led by a curriculum that standardizes education and minimizes the assessment of results.

Keywords: pedagogical practices, learning difficulties, inclusion, poor school performance

1. Formulación del Problema

1.1. Planteamiento del Problema

La educación inclusiva y tomando como base el concepto que ofrece la UNESCO (2008), hace referencia entonces al reconocimiento y la aceptación de todas aquellas diferencias que hacen único al individuo como ser independiente, las diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas, psicológicas, cognitivas, físicas y de género entre otras; el mayor reto se encuentra en el reconocimiento y la aceptación de la diversidad de necesidades en los estudiantes; esto implica que se generen cambios en las instituciones educativas acerca de cómo abordar los procesos educativos y pedagógicos mediante el uso de herramientas estratégicas y didácticas tales que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé de forma participativa.

Al realizar una mirada nacional al contexto educativo, se encontró que, según el reporte del DANE (2018), de 3.640.617 estudiantes matriculados en el nivel de primaria durante el año escolar 2017, reprobaron 208.801 (5.7%) estudiantes y 87.929 (2.4%) desertaron de algún grado de este nivel. Cuando se reduce a nivel departamental, el Huila reportó 70.406 estudiantes matriculados, de los cuales 4.689 (6,7%) reprobaron y 1.866 (2,7%) desertaron.

Finalmente, a nivel municipal, en Neiva se matricularon 31271 estudiantes, de los cuales 2241 (7,2%) reprobaron y 1046 (3,4%) desertaron. Este panorama muestra que, aproximadamente, el 10% de los estudiantes deben realizar el mismo grado escolar por reprobación o deserción del sistema educativo en el que se encuentran cifras que puede ser motivo de alarma, teniendo en cuenta que la educación debe buscar que todos los estudiantes logren obtener el mínimo de conocimientos y reducir los índices de repitencia. Al indagar en diferentes establecimientos educativos, coincidió que los motivos eran diversos, entre situaciones económicas, sociales, familiares y finalmente por dificultades individuales de los estudiantes.

La investigación se realiza en la jornada de la mañana en una sede educativa oficial de Neiva, cuenta con siete grados entre primero y quinto de primaria con aproximadamente 32 estudiantes por cada grado, provenientes de los barrios que conforman la zona sur de la

ciudad de Neiva. El ambiente familiar en el que conviven los niños y niñas de la sede es muy variado, debido a esto, se pueden encontrar, entre otros, casos de familias nucleares, extensas, monoparental, reconstituidas, de padres separados y en varios casos están al cuidado de algún familiar diferente a papá o mamá, y/o viven con familias sustitutas. En la jornada de la mañana, laboran siete docentes del género femenino. Igualmente, los docentes, docentes administrativos, estudiantes, padres de familia, acompañantes y demás integrantes de la comunidad educativa, mantienen buenas relaciones interpersonales basadas en la tolerancia y el respeto.

No obstante, en cada salón de clase, natural y espontáneamente, se presentan algunos casos de niños o niñas que muestran situaciones de dificultad en los procesos cognitivos y sociales. Durante el año escolar 2018 en la sede Jornada mañana fueron remitidos a la orientadora escolar 13 estudiantes con “problemas de comportamiento”, como alteraciones en el salón de clase, discusiones con sus compañeros, reacciones inadecuadas con los docentes y pares; circunstancias que, según los docentes afectan su aspecto académico, pues afirman que son los mismos que presentan bajo rendimiento escolar; este término es utilizado por estos docentes para referirse a la dificultad de los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos en sus actividades diarias.

Además de estos estudiantes, también se estableció que hay otros, que han sido reportados por su bajo rendimiento académico, sin necesidad de presentar problemas en su comportamiento o en las relaciones escolares. Así, haciendo la revisión de varios documentos, se pudo establecer que, según el reporte entregado cada año por la institución al Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en el contexto terminaron matriculados y asistiendo, para el año 2017, 234 estudiantes de los cuales 43 reprobaron el grado en el que venían, cifra que corresponde al 18% de la población y que se consideró, en su momento, por los directivos de la institución, elevada. Realizando la búsqueda para el año 2018, y revisando documentos institucionales, como las actas de comisión de evaluación y promoción, en donde se determina las asignaturas que reprobaron los estudiantes y si presentan problemas de convivencia. En estas se pudo ver reflejado, a manera de resumen, que, en cada grado, aproximadamente, 15 estudiantes no logran

superar por periodo escolar entre una y hasta cuatro asignaturas, dentro de las que se encuentran con más dificultad matemáticas y lengua castellana.

Tomando en cuenta que no se reporta estudiantes con diagnóstico médico de discapacidad intelectual, estas cifras de reprobación alarman a la comunidad educativa, principalmente a los docentes, los cuales en sus informes entregados a la comisión de evaluación y promoción de la institución, plasman que este bajo rendimiento se debe a diversas circunstancias como familiares, pues sus padres no dedican tiempo suficiente para continuar con el proceso, algunos niños no viven con sus padres y los cuidadores (por lo general los abuelos) no poseen las herramientas académicas para el apoyo y acompañamiento en las tareas; individuales, pues los niños y niñas, que van reprobando alguna asignatura, demuestran poco interés y motivación, otros, como se mencionó anteriormente, tienen dificultades en las relaciones escolares debido al comportamiento y esto afecta el rendimiento académico, y otros muestran algún grado de dificultad para desarrollar algunas destrezas como de lectura, escritura y comprensión, que les permita avanzar en su proceso de aprendizaje.

De la misma manera, por algunas observaciones preliminares, se logró identificar que, en muchos de los casos presentados por bajo rendimiento escolar, los estudiantes tienden a considerar que no tienen capacidades y se excluyen o son excluidos por aquellos que van avanzando según lo planeado.

Al realizar un abordaje teórico, se encontró que en su mayoría estas dificultades para aprender las categoriza Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004) por Bajo Rendimiento Escolar y las conceptualiza como “un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje caracterizados porque los alumnos rinden significativamente por debajo de sus capacidades, y que se manifiestan como dificultades en el aprendizaje e inadaptación escolar” (p.27). Esta caracterización permite establecer que son estudiantes que no presentan trastornos significativos en su desarrollo y por lo tanto las causas son producidas por factores externos y el mismo autor revela, que, aunque están en el grupo de las conocidas dificultades del aprendizaje escolar, estas, de ser tratadas con prácticas pedagógicas pertinentes pueden ser recuperables, de lo contrario conllevan al fracaso escolar, el cual Bravo Valdivieso (2012) precisa como consecuencia de, lo que para él son

problemas generales para aprender, que deberían ser identificados en el ámbito educativo tomando en cuenta el contexto socio-cultural del estudiante. Es por esto que se hace necesario que dentro de las prácticas pedagógicas se reconozca la diversidad en los estudiantes y se desarrolle el proceso de enseñanza desde las diferencias, en este caso, para aprender.

De la misma manera, se tiene en cuenta que Díaz Quero (2006) define la práctica pedagógica como “La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (p.90). Esta actividad dirigida por un currículo, debe pretender a la formación de los estudiantes según sus necesidades y propender por el trabajo cooperativo en una atmosfera de aceptación, respeto, cooperación, inclusión.

En este sentido, la problemática del presente proyecto de investigación, gira en torno a analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en dos grados, específicamente segundo y quinto, donde se reportaron mayor reprobación en las asignaturas de matemáticas y lengua castellana, las cuales los docentes reconocen que tiene dificultades académicas y estas afectan la convivencia y el desarrollo de la personalidad; ameritan ser revisadas para establecer posibles alternativas de solución.

Así, el tema que reúne esta investigación es: Prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de bajo rendimiento escolar en una sede educativa oficial de Neiva

1.2. Pregunta de investigación

De esta manera, se hace necesario analizar las Prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes alrededor del alto índice de bajo rendimiento y reprobación del año escolar y constante reprobación de una o más áreas que han presentado los estudiantes de la Institución educativa donde se realizó la investigación, más específicamente en una sede y jornada; y establecer cuales pueden servir como modelos para mejorar los procesos educativos, eliminar las barreras para el aprendizaje, las Dificultades en el Aprendizaje (en adelante DA), en especial las categorizadas como Bajo Rendimiento Escolar (en adelante BRE), favorecer la participación y la sana convivencia; con herramientas diseñadas para la participación de todos los estudiantes sin excepción, enriqueciendo las condiciones y factores de diversidad en todos los ámbitos de sus vidas indistintamente de sus condiciones físicas, emocionales, psicológicas, como también las económicas, políticas, geográficas y culturales de su entorno familiar, institucional y social.

Así pues, la pregunta que orienta esta investigación es:

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas con estudiantes con bajo rendimiento escolar en una sede oficial de Neiva?

1.3. Justificación

Cuando se habla de inclusión en el sistema educativo, por lo general, las personas se remiten a relacionarla con la integración en un aula regular de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, entendiéndose esto como una limitación física o cognitiva. Este es un error muy común, pues se debe establecer que la inclusión va más allá de una limitación, trasciende al hecho de comprender que cada persona es un mundo diferente con necesidades que se atienden cuando se aceptan y se aprende a compartir sin discriminar y entendiendo que todos tienen los mismos derechos. El gobierno colombiano, y en su efecto, el Ministerio de Educación Nacional, han adelantado diversas iniciativas para promover la inclusión al sistema educativo de las personas que presenten algún tipo de vulnerabilidad, atendiendo a los requerimientos de organismos internacionales que velan por el respeto a la diversidad. Así pues, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008) entiende la inclusión y la educación inclusiva de la siguiente manera:

La inclusión puede ser concebida como proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p.22)

En este sentido, Echeita (2013) hace referencia al concepto de educación inclusiva, de la siguiente forma:

Como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante..., porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. (p.107)

Se toma la importancia de la inclusión en la vida escolar en la que todos los estudiantes deben sentirse admitidos y aceptados desde su diversidad por la comunidad educativa a la cual pertenecen, donde deben ser respetados sus derechos, diferencias, formas y ritmos de aprendizaje; es en el sector educativo donde existe una gran preocupación por un aprendizaje y un rendimiento académico de alta calidad que muy poco se ha visto reflejado en los resultados de las pruebas aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que miden el desempeño académico de los estudiantes y las destrezas adquiridas en el proceso educativo, como son las pruebas saber 3°, 5° y 9° y las pruebas ICFES saber 11°.

Igualmente, esta preocupación se ha visto reflejada en la Institución seleccionada por los resultados obtenidos en dichas pruebas y, además, por los reportes que hacen los docentes periódicamente en las comisiones de evaluación y promoción, en el consolidado de la eficiencia interna institucional que refleja un alto índice de reprobación de las áreas de matemáticas y lengua castellana, como también la reprobación de grado llevando al fracaso escolar.

A pesar del impacto que tiene el fracaso escolar en las Instituciones Educativas en Colombia y que, según Bravo Valdivieso (2012), están altamente relacionados con Dificultades en el aprendizaje (DA) y el sistema escolar; han sido muchas las investigaciones a nivel nacional y local sobre Dificultades de Aprendizaje Específicas (DAE) y muy limitado lo que se ha investigado sobre las relacionadas con bajo rendimiento escolar (BRE), las cuales para Romero y Lavigne (2005) ocasionan dificultades en la vida escolar y cotidiana del niño, niña o adolescente que no ha sido visibilizado y orientado por sus docentes, constituyendo limitaciones o restricciones significativas que afectan el funcionamiento global de los sujetos o su adaptación al entorno.

Tomando como base la revisión bibliográfica realizada y la normatividad a su alrededor, el trabajo de investigación “Prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de Bajo Rendimiento Escolar en una sede educativa oficial de Neiva”, busca realizar una aproximación a la vida escolar vivenciada por los estudiantes y docentes en el aula de clase para identificar, describir y determinar las prácticas pedagógicas que se desarrollan con los estudiantes con DA, en especial las desarrolladas con los de BRE y conlleven a su análisis.

Realizando una revisión bibliográfica se pudo determinar que el BRE lo clasifica Romero y Lavigne (2005) como una forma de DA que conlleva al aislamiento social, rechazo, marginación, exclusión educativa, exclusión social y desadaptación entre otros, de mayor incidencia en las aulas de clase alrededor del mundo y por consiguiente en Colombia. Por lo tanto, es indispensable realizar una amplia revisión en torno a este tema, y analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan para la atención de los estudiantes que presenten estas dificultades.

2. Antecedentes de investigación

Durante las últimas décadas se ha venido desarrollando una serie de normatividades para la atención y permanencia de los niños, niñas y jóvenes bajo un enfoque diferencial y con alto riesgo de vulnerabilidad en Colombia, lo cual bajo el marco de la educación inclusiva referenciado por el MEN (2017) requiere eliminar las barreras para el aprendizaje y participación, que lleva a reconocer la diversidad, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de esta población.

De esta manera para la presente investigación se realizó una consulta de la literatura en particular investigaciones realizadas en el contexto local, nacional e internacional pertinente al tema de investigación y a las categorías que fundamentan el referente conceptual las cuales son: Inclusión, prácticas pedagógicas y dificultades en el aprendizaje.

2.1 Antecedentes a nivel local

Las autoras Kelly Johana Castellanos Gómez y Lawis Magnolia Vega Vargas (2018), realizaron una investigación de nivel de maestría en la universidad Surcolombiana denominada “Prácticas pedagógicas en proceso de inclusión de dos instituciones educativas del departamento del Huila” desde una línea de investigación de orden cualitativa, con metodología de estudio de caso con el objetivo de analizar las 10 prácticas pedagógicas en proceso de inclusión de dos instituciones educativas del departamento del Huila: una en el ámbito privado y otra en el ámbito oficial. Las categorías desarrolladas fueron: Prácticas pedagógica desde la mirada de Gimeno Sacristán e inclusión desde el concepto de Belgich.

Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron: La revisión documental, la observación participante, y las entrevistas a profundidad.

La investigación concluye que, las prácticas pedagógicas varían dependiendo del contexto en que se desarrollen, hay marcadas diferencias entre el contexto privado y contexto oficial. Al igual que para generar procesos de inclusión se requieren buenas prácticas pedagógicas, docentes comprometidos con su labor profesional, sensibles, flexibles y dispuestos al cambio; que desarrollen las potencialidades de los estudiantes,

formen para la vida y adapten las estrategias, contenidos y espacios educativos al estudiante y no esperen que el estudiante se adapte a ellos, con el fin de promover una educación para todos.

La pertinencia de esta investigación para el presente trabajo desde el referente conceptual consiste en la mirada de Gimeno Sacristán sobre prácticas pedagógicas, el concepto de Belgich sobre inclusión y desde el diseño metodológico de investigación cualitativo.

Trujillo Echeverry et al (2018), realizaron un estudio investigativo a nivel de maestría en la universidad Surcolombiana titulado “Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes para la atención a la diversidad desde la actividad rectora del arte para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición en 15 instituciones educativas de carácter público de Neiva” donde utilizaron un enfoque cualitativo y diseño etnográfico, con el propósito de descubrir las prácticas pedagógicas que desarrollan 42 docentes que orientan los niveles de transición en el sector público de la ciudad de Neiva. Desde algunos elementos del diseño de la teoría fundamentada se realizó el análisis de los instrumentos, basados en tres grandes categorías de las prácticas pedagógicas: Estrategias de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica desde el aporte teórico de Contreras y Contreras (2012).

Como conclusión, para atender la diversidad desde el sector educativo, la práctica pedagógica debe contener los tres elementos de Contreras y Contreras (2012), con el fin de promover la lectura y la escritura emergente y favorecer el aprendizaje de los estudiantes mediante buenas prácticas de enseñanza, una comunicación asertiva y una buena planificación didácticas de las clases, a su vez recomiendan fortalecer el registro sistemático de esas prácticas pedagógicas que favorecen el aprendizaje.

La conveniencia de esta investigación para el presente trabajo desde el referente conceptual consiste en la mirada de Contreras y Contreras sobre prácticas pedagógicas y desde el diseño metodológico enfoque cualitativo y diseño etnográfico.

2.2 Antecedentes a nivel nacional

Rosa Andrea Bustamante Buriticá (2018) desarrolló una investigación a nivel de maestría en la institución educativa Gerardo Arias Ramírez del municipio de Villamaría, haciendo una mirada a las prácticas pedagógicas que emergen en el aula para responder a la diversidad y de esta manera promover la transformación educativa. Este trabajo hace un recorrido importante a la conceptualización de la práctica pedagógica y la diversidad, aportando aspectos teóricos para el referente contextual. De la misma manera, en sus resultados hace una aproximación a las dificultades de aprendizaje vistas desde el hecho de reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Bustamante Buriticá, 2018).

El estudio concluye que, dentro de las prácticas pedagógicas, los docentes son conscientes de la diversidad que se presenta en el aula de clase y que hace falta conocer más sobre estas, así como determinar elementos y estrategias que acierten a favorecer la inclusión relacionada con esta diversidad. Igualmente, se establece que hace falta mayor capacitación y formación de los docentes alrededor de la educación inclusiva para asumir los retos que esta implica, así como enfatiza en la necesidad de mejorar la inversión del estado en los recursos educativos y reestablecer el apoyo familiar.

José Orlando Bustamante Ospina (2017), realizó una investigación de nivel de maestría en la universidad de la Sabana denominada: “Hacia la inclusión de estudiantes con TDAH en el aula como proyecto educativo en el Colegio Agustiniانو Ciudad Salitre” de corte cualitativo mediante la modalidad de Investigación-Acción con el fin de implementar estrategias que permitieran a los docentes un manejo de diversas situaciones en el aula por la presencia de niños y niñas de los grados quinto diagnosticados con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) por especialistas de la medicina externos a la institución educativa como neurólogos y psicólogos infantiles. La importancia de esta investigación se da, en primer lugar, por la presencia de diversos casos de niños y niñas diagnosticados con el TDAH y la necesidad de implementar estrategias de inclusión de esta población en el aula debido a la observación de situaciones de aislamiento social, marginación, rechazo y diversos conflictos de nivel comportamental y académico; y, por

otra parte, en la capacitación docente de forma práctica para hacer frente a esta problemática.

El objetivo de la investigación radica en la implementación de las estrategias diseñadas con el fin de incluir a los niños y niñas diagnosticados con el TDAH en las actividades escolares del aula; al igual que facilitar a la planta de personal docente de la institución, una serie de herramientas prácticas, lúdicas, dinámicas y didácticas, con el fin de facilitar la labor docente y la inclusión de esta población en el desarrollo normal de las actividades académicas ya que en la literatura son escasos los estudios referentes a este tema.

El estudio concluye con la validación de la premisa en la que se afirma que los docentes, de forma generalizada, no poseen una capacidad aceptable de conocimientos prácticos que permita abordar y solucionar diversas problemáticas cotidianas que se presentan en el aula con los niños y niñas diagnosticados con TDAH, debido a la falta de capacitación docente que permita el diseño y la implementación de estrategias y prácticas pedagógicas que faciliten la inclusión de este, y por consiguiente, de otros casos relacionados con la inclusión de la población diversa.

Sonia Rodríguez (Rodríguez, 2017), en su investigación “Estrategias de Mejoramiento Atencional en estudiantes de Grado Segundo de la Institución Gimnasio El Hontanar” buscó alternativas para mejorar las dificultades de atención que presentaban algunos estudiantes del grado segundo de la Institución Gimnasio El Hontanar y favorecer los ambientes de aprendizaje, buscando mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes mediante la innovación de estrategias en el aula de clase.

La investigación se centró en el estudio del trastorno del déficit de atención e hiperactividad (TDAH), con todos los elementos que ofrece la Psicopedagogía. Se utilizó un enfoque cualitativo, donde se observaron las dificultades de atención en el área de lengua castellana y que generan dificultades en los procesos de desarrollo de las habilidades y desempeños de los estudiantes.

Finalmente se aplicaron una serie de estrategias pedagógicas que permitieron en primer lugar la participación de la comunidad educativa y en segundo lugar mejorar las

dificultades de atención de cinco (5) estudiantes del grado segundo de la Institución Gimnasio El Hontanar que presentaban mayor dificultad.

Rodríguez Pérez (2015) realizó una investigación llamada “Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, en su informe se exponen las características de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en estudiantes que presentan discapacidad. En este sentido, el objetivo que enmarca la investigación es identificar las prácticas pedagógicas que subyacen en la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en las y los docentes del colegio Gabriel Betancourt Mejía. El aporte de esta investigación gira en torno a la conceptualización de práctica pedagógica, así como al proceso investigativo realizado desde un enfoque cualitativo con diseño etnográfico (Rodríguez Pérez, 2015).

El estudio concluyó que las prácticas pedagógicas se caracterizan por ser empíricas, los docentes las desarrollan desde sus perspectivas, conocimientos y experiencias, respondiendo a un currículo y tratando de flexibilizar a través de metodologías y estrategias relacionadas con los contenidos y las maneras de evaluar de forma que respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad favoreciendo el avance en sus procesos académicos. Igualmente, determinó que los documentos institucionales como el PEI y el SIEE, no establecen procesos para la inclusión de estudiantes con discapacidad, generando una tensión e inseguridad en el desarrollo de las prácticas, lo cual refleja poca claridad en la implementación de la educación inclusiva, sin embargo, la actitud de los docentes frente al tema es positiva reconociendo la diversidad y la importancia de proponer estrategias en beneficio de esta población.

Los autores Muñoz Gómez, Ortega Álvarez, Quintana Ramírez, Ríos Mosquera e Isaza de Gil, realizaron una investigación en el año 2014 denominada: “El desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social visto desde las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de la I.E. La Cabaña, del Municipio de Timbío, Cauca”. La investigación plasmada en este artículo tiene una especial relevancia y aporte al logro de los objetivos del presente trabajo de investigación debido a la gran similitud en las condiciones de vulnerabilidad social y pobreza que describen a la población analizada ya

que según autores como Castel (1991), estas situaciones refuerzan o motivan el surgimiento de conductas adversas como:

problemas de conducta y del desarrollo del aprendizaje, la inadaptación escolar y social, la timidez, la inseguridad, la rebeldía, el no reconocimiento y la no observancia de normas (desobediencia), el uso de palabras inapropiadas, el interés por temas asociados con el consumo de sustancias psicoactivas y alcohol a temprana edad, entre los principales (Muñoz Gómez et al., 2014, p.212)

Mediante la recopilación de experiencias significativas, los docentes de la institución educativa han pretendido dar solución al interrogante: “¿Cuáles son los aportes de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras al desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social de la Institución Educativa la Cabaña del municipio de Timbío (Cauca)?” (Muñoz Gómez et al., 2014). La metodología utilizada se basa en el enfoque de teoría fundada que se utiliza para el análisis de datos cualitativos y mediante la entrevista abierta y semiestructurada como instrumento de recolección de datos, se analiza la forma en la que los docentes de la institución educativa, afrontan la precaria situación de vulnerabilidad socioeconómica generalizada en la población del sector e implementan prácticas pedagógicas que motivan a los escolares al logro de los objetivos académicos.

La conclusión del artículo deja en evidencia una situación latente en todo el territorio nacional; los docentes deben recibir a los niños, niñas y jóvenes en una situación de maltrato, mala alimentación, descuido y abuso entre otras, y tratar de mantenerlos motivados en un ambiente institucional en el que básicamente se fomente el conocimiento, la buena conducta y los valores con el fin de lograr no solo reproducir la sociedad en la que se encuentran inmersos ya que se conoce la problemática de la misma y en vez de esto, mejorarla al introducir una serie de valores como respeto, tolerancia, empatía, civismo y amistad.

No obstante, lo que manifiesta Muñoz Gómez et al. (2014), es que en muchas ocasiones, algunos docentes se muestran intolerantes ante las expresiones rebeldes de esta población y refuerzan el rechazo que viene desde sus núcleos familiares produciendo una justificación en la psiquis de los menores que ratifican dicho comportamiento de rebeldía y rechazo

hacia el mal trato en cualquiera que sea su presentación, por lo que la debida aplicación de prácticas pedagógicas asertivas constituye una respuesta positiva y enriquecedora que modifica la percepción de fracaso del menor y se constituye en una esperanza de poder pertenecer a un grupo social en el que es aceptado y valorado.

2.3 Antecedentes a nivel internacional

Los investigadores Bravo, Milicic, Cuadro, Mejía y Eslava (2009), de diferentes e importantes instituciones universitarias de prestigio internacional de diversas nacionalidades, desarrollaron una serie de estudios en Sudamérica consolidados en el artículo científico publicado en el año 2009 en la revista “Ciencias Psicológicas” denominado “Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sud América” (Bravo et al., 2009).

Estos autores plantean la existencia de dos formas de abordar los trastornos de aprendizaje, la primera desde el diagnóstico médico o clínico de especialistas de la salud y la segunda, desde una perspectiva pedagógica, que aunque incipiente en sus inicios, ha ido posicionándose como un enfoque científico válido, y en opinión de las autoras, que puede tener mayores posibilidades de ofrecer soluciones masivas a un gran número de escolares con pocas probabilidades de diagnóstico por parte de los profesionales de la medicina, específicamente los escolares de poblaciones vulnerables y marginadas.

La mayoría de las investigaciones iniciales fueron asociadas con trabajos neurológicos, pediátricos o de psicología clínica. Los estudios pedagógicos, con cierta base metodológica no se publicaban en revistas de educación. [...], La preferencia por investigaciones clínicas tuvo como efecto el empleo de denominaciones de esa naturaleza, tales como “disfunción cerebral mínima”, “daño cerebral”, “hiperactividad”, “dislexias” y “deficiencia mental”, lo cual creó algunas confusiones entre los distintos especialistas, ya que no había intercambio de investigaciones que permitieran establecer patrones comunes de diagnóstico. (Bravo et al., 2009, p.2)

De esta manera, el grueso de la población que puede llegar a presentar alguna clase de problemática que derive, por ejemplo, en deserción o fracaso escolar, queda sin diagnóstico debido al escaso acceso a servicios médicos, clínicos o psicológicos. El profesional con mayor afinidad y acceso a la población escolar, es sin lugar a dudas el docente de aula, esta afirmación adquiere mayor fortaleza cuando se habla de escolares con serios problemas socioeconómicos y familiares, que es el común denominador en poblaciones vulnerables.

Se podría plantear como conclusión, que la investigación en educación especial en Trastornos del Aprendizaje escolar en Sud América parte principalmente, de dos ámbitos: El primero, ligado a la educación, que hace emerger la relevancia del tema del fracaso escolar y la deserción. Dentro de esta perspectiva los trastornos específicos del aprendizaje, especialmente las dislexias, surgen como una de las causales más directas y aparecen con frecuencia asociados con factores socioeconómicos, emocionales y familiares; el segundo aparece ligado al ámbito de la salud y surge de los servicios de psiquiatría y neurología de los hospitales pediátricos (Bravo et al., 2009, p.214).

En este sentido, a falta de un diagnóstico médico o psicológico, los problemas de aprendizaje quedan rezagados y olvidados por el sistema educativo, derivando en un sinnúmero de casos que deben ser analizados y tratados, en vez de esto, estos casos son desapercibidos por el sistema educativo, con la excepción del interior de las instituciones educativas, en especial, en las aulas, en donde repercuten en el normal desarrollo de las actividades escolares y en especial, en la convivencia.

Las herramientas con las que los docentes están tratando estos casos se reducen a llamados de atención, notas a los padres de familia, remisiones a coordinación y compromisos académicos. No obstante, ya sea por la falta de acceso a las consultas de los profesionales adecuados para su debido diagnóstico o, en otros casos, debido a que el comportamiento y la sintomatología de los menores no cumple con los requisitos mínimos para el diagnóstico, sin embargo, estos casos no desaparecen y fomentan un deterioro en el ambiente y la convivencia escolar impactando de forma negativa todo el proceso y las etapas de formación escolar.

Aparte de esto, estos menores no diagnosticados, adquieren progresivamente nuevas frustraciones en el desarrollo de las actividades académicas y escolares, configurando un círculo vicioso en el que la desmotivación y la falta de interés en estas actividades, causan que los escolares presenten un bajo rendimiento académico y, por consiguiente, crezca su desmotivación hacia el estudio y prefieran sistemáticamente realizar actividades no escolares terminando por incrementar las estadísticas de la deserción escolar.

Estos antecedentes justifican de forma más específica el tema abordado en el presente trabajo de investigación ya que las DA en especial las que no requieren de diagnóstico médico como PA y BRE, se encuentran dentro de las causas de aislamiento social, rechazo, marginación, exclusión social y desadaptación entre otros, de mayor incidencia en las aulas de clase alrededor del mundo y por consiguiente en Colombia.

No obstante, las DA influye en diversos tipos de problemáticas como distractores que dificultan el proceso de enseñanza en el aula, convivencia, adaptación escolar, que en muchos casos concluyen en el fracaso escolar y de difícil tratamiento con consecuencias más significativas.

En el año 2006, el profesor investigador Víctor Díaz Quero presenta un importante artículo llamado “Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico” (Díaz Quero, 2006), en el que se afirma que dos de las categorías de análisis más importantes, sin lugar a dudas, es la práctica pedagógica y el saber pedagógico.

De esta manera, y definida la práctica pedagógica como una de las categorías más importantes del docente, el investigador establece que es en este aspecto que el docente debe ser creativo y consistente para poder transmitir no solo conceptos, sino, estímulos verdaderos que generen conocimiento, examinar dicha práctica pedagógica y reconstituirla periódicamente teniendo en cuenta la propia percepción y la de las personas que observan.

..., cuando examinamos nuestra práctica pedagógica ¿Cómo nos vemos cómo docentes? ¿Cómo nos perciben los demás? Es indudable que somos nosotros quienes le damos vida a la práctica pedagógica, pero realmente, qué respondemos, cuando nos hacemos la pregunta ¿Quién soy? ¿Soy realmente un docente ideal? (Díaz Quero, 2006, p.90)

Debido a esto, el poder observar o escuchar la opinión de terceros con relación al desarrollo e impacto de la práctica pedagógica que desarrolla cada docente en el aula, constituye un componente esencial para reconstruir y redefinir el quehacer docente y los mismos objetivos del ser docente, así mismo como perfeccionar la labor docente de forma integral y acercar esta percepción hacia el ideal del docente-investigador que es participe en la formación de un nuevo y más pertinente conocimiento científico que termine transformando para bien a la sociedad actual.

la reflexión constituye un componente determinante porque es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia que logra: (a) reconstruir situaciones donde se produce la acción, [...], (b) reconstruirse a sí mismos como docentes que permite tomar conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, [...], y (c) reconstruir los supuestos acerca de la práctica pedagógica. (Díaz Quero, 2006, p.102)

Desde otro punto de vista, los investigadores Contreras y Contreras (2012) desarrollan la investigación “Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos” en donde igualmente están relacionando las prácticas pedagógicas como uno de los elementos más importantes del quehacer docente estableciendo una estrecha relación entre el docente, los escolares y el conocimiento.

Para estos autores, la educación es un elemento fundamental para el mantenimiento y el progreso de la sociedad como agregado colectivo de cada ser individual que recibe no solo conocimientos a través de la educación, sino valores éticos, cívicos y morales. “la educación es fundamental para cada individuo, y, por ende, para la sociedad, porque a través de ella, los alumnos desarrollan las competencias necesarias para participar activamente en su mantenimiento y progreso” (Contreras y Contreras, 2012, p.199).

Y se identifican con la definición de práctica pedagógica propuesta por Díaz (2004) y citada por Contreras (2012). “por las siguientes razones (a) refiere a la formación, que es la meta principal de la pedagogía, (b) destaca el currículo como un elemento fundamental dentro de ésta y, (c) refiere al contexto educativo” (Contreras y Contreras, 2012, p.209).

Después de realizar una mirada a la literatura existente, en particular investigaciones hechas en el contexto local, nacional e internacional, pertinente al tema de investigación prácticas pedagógicas en estudiantes con bajo rendimiento escolar, y a las categorías que fundamentan el referente conceptual las cuales son: Inclusión, prácticas pedagógicas y dificultades en el aprendizaje, se encontró que existe un vacío conceptual que agrupe todas las categorías por lo que se clasificó los antecedentes descritos anteriormente en tendencias, según su relación conceptual, así:

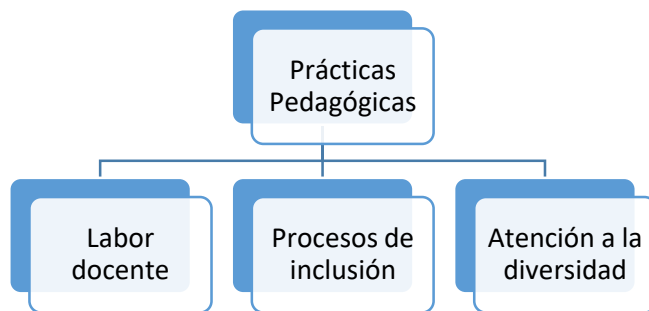


Figura 1: Antecedentes de prácticas pedagógicas

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a prácticas pedagógicas se encontraron tres aspectos a los que tienden a referirse las diferentes investigaciones, el primero se refiere a la Labor docente, en la cual (Díaz Quero (2006) define el ideal de la labor docente como personas que deben producir conocimientos desde una perspectiva de constante investigación que se comprometa con el beneficio de la sociedad a corroborar y formular nuevas teorías, con el objetivo de entender cada vez mejor los problemas de la sociedad y brindarle mejores soluciones a cada uno de ellos como aporte al mejoramiento sistemático de la sociedad desde la labor docente. Igualmente, Contreras y Contreras (2012) definen las prácticas pedagógicas y definen la labor docente como un aspecto importante para que esta se desarrolle haciendo énfasis en la formación como la meta principal de la pedagogía. El segundo aspecto al que tienden a

referirse es a los procesos de inclusión que llevan implícitos las prácticas pedagógicas, en este sentido Castellanos Gómez y Vega Vargas (2018) muestran los resultados de comparar los procesos de inclusión en dos instituciones educativas de la cual concluyen que las prácticas varían según el contexto al igual que para generar procesos de inclusión se requieren buenas prácticas pedagógicas, docentes comprometidos con su labor profesional, sensibles, flexibles y dispuestos al cambio. En el tercer aspecto los autores hacen referencia a las prácticas que atienden la diversidad en el aula, tanto en procesos de aprendizaje como en diferencias en personalidades y aspectos físicos, sociales, culturales y económicos.



Figura 2: Antecedentes de dificultades de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a dificultades de aprendizaje se encontraron relacionadas a dos aspectos principales, en primer lugar, a las estrategias de inclusión que se realizan para las dificultades de aprendizaje vistas desde una perspectiva psicológica relacionados con trastornos específicos de aprendizaje; y por otro lado se hallaron investigaciones relacionadas a conceptualizar las dificultades de aprendizaje psicológicamente vistas como trastornos y diagnósticos médicos.

De esta manera, se reconoce la pertinencia de investigar el tema de prácticas desde una perspectiva pedagógica desarrolladas en estudiantes que tienen dificultades para aprender sin un trastorno aparente pero que retrasan sus procesos escolares, pues existe un vacío de conocimiento relacionado a ese tema vista desde esta concepción, Bajo Rendimiento Escolar, ya que se configura como uno de los elementos importantes de la educación y la pedagogía.

3. Objetivos

3.1. General

Analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan con estudiantes de bajo rendimiento escolar en una sede oficial de Neiva

3.2. Específicos

- Identificar las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de Bajo Rendimiento Escolar
- Describir las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de Bajo Rendimiento Escolar
- Determinar la influencia que tienen las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes con estudiantes de bajo rendimiento escolar.

4. Marco Referencial

4.1. Marco contextual

Esta propuesta de investigación se llevará a cabo en una sede educativa oficial de la ciudad de Neiva, reconocida oficialmente mediante Resolución N.º 073 del 25 de marzo de 2003 de la Alcaldía de Neiva.

Las figuras 3 y 4 muestra el mapa del municipio de Neiva identificando el sector urbano, y se especifican las comunas pertenecientes a la cabecera municipal de Neiva y se puede visualizar la comuna 6.



Figura 3: Mapa de la ciudad de Neiva

Fuente: Página oficial de la Alcaldía Municipal de Neiva (2018).



Figura 4: Mapa de la Zona Urbana de Neiva

Fuente: Página oficial de la Alcaldía Municipal de Neiva.

La institución educativa donde se realizó la investigación, está ubicada en un barrio popular y marginal de la comuna 6 al sur de la ciudad de Neiva, es un establecimiento de carácter oficial, conformado por cuatro sedes; brinda el servicio de educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica en jornada mañana y tarde, el programa de educación para adultos los días sábados y el programa de integración de discapacidad cognitiva en una de sus sedes con docentes de apoyo, calendario A, de carácter mixto, mediante una sola estructura administrativa (Alcaldía de Neiva, 2010).

Revisado el Informe de criminalidad y violencia de la ciudad de Neiva periodo 2017-2018 de enero-octubre se deduce que el barrio es un sector caracterizado por su vulnerabilidad con diferentes factores de riesgo social para los niños, niñas y jóvenes en formación.

La sede en sus inicios fue creada como Centro Docente en el año 1983, con la colaboración de la comunidad, la Junta de Acción Comunal y la compañía de Hocol. Con la descentralización de la educación en Colombia, la Secretaría de Educación Municipal de

Neiva inició la tarea de unificación y reestructuración de la planta de personal docente y administrativa del municipio, como resultado de esto el Centro Docente se adhiere como sede de una Institución Educativa, reconocida oficialmente mediante Resolución N.º 073 del 25 de marzo de 2003 de la Alcaldía de Neiva (PEI, 2018).

La sede tiene una población estudiantil de estrato socioeconómico 1 y 2, reportada en el Sistema de matrículas (SIMAT) a 2018 de 442 niñas y niños entre la jornada de la mañana y de la tarde distribuidos entre los grados de 1º a 5º de Básica primaria, cuyas edades están comprendidas entre los 6 a los 13 años sin casos reportados de discapacidad. En cada salón de clase un solo docente atiende un promedio de 30 estudiantes a 2019.

La labor docente esta direccionada como lo establece el PEI en la formación integral de los estudiantes, en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sociales, investigativas; por consiguiente, esta ardua tarea la desempeñan docentes responsables de su quehacer pedagógico, comprometidos, innovadores y dispuestos a mejorar sus prácticas pedagógicas en relación a la problemática social (PEI, 2018).

4.2. Marco conceptual

De acuerdo al planteamiento del problema y los objetivos propuestos para la presente investigación, es necesario tener una base conceptual que brinde información para llegar a comprender el fenómeno en estudio, teniendo en cuenta las categorías conceptuales: Inclusión, prácticas pedagógicas y dificultades en el aprendizaje como ejes teóricos fundamentales:

- Inclusión: Inclusión educativa, Educación inclusiva, Inclusión social
- Prácticas pedagógicas
- Dificultades en el aprendizaje escolar: bajo rendimiento escolar

4.2.1 Inclusión.

Para llegar al concepto de inclusión asumido para la presente investigación, se realizó una revisión bibliográfica del recorrido histórico que ha tenido el concepto y finalmente se adoptó y llegó a uno propio.

De la historia del concepto de inclusión

Desde el comienzo de la sociedad han existido personas con diferencias en sus capacidades físicas y mentales, así mismo como la existencia de personas con discapacidad que se han hecho visibles al paso del tiempo (Aguado Díaz, 1993).

En un principio, las personas que presentaban alguna tipo de discapacidad, entendida en ese entonces como una “deficiencia” o “minusvalía” en las capacidades físicas o cognitivas, eran rechazadas, a tal punto que, desde el nacimiento de niños y niñas, si se observaba algún tipo de discapacidad, debían ser asesinados o abandonados a su suerte para ser devorados por las fieras o condenados a morir por inanición, debido a que la discapacidad era percibida de forma negativa en algunas culturas y se consideraba como castigo de los dioses, representaciones del pecado de los padres o familiares, consecuencia de maldiciones o posesiones satánicas u ofensas a la perfección del cuerpo humano entre otras (Hernández, 2001).

No obstante, aunque no de manera generalizada, también existieron otras costumbres con respecto a la discapacidad, en otras civilizaciones antiguas como por ejemplo los Nórdicos, en donde la presencia de discapacidades en la población era considerada como un mensaje y una clara representación de los dioses, igualmente, en algunas culturas aborígenes como los Semang de Malasia, las personas con discapacidad eran consideradas como personas sabias (Puig de la Bellacasa, 1990).

Sin embargo, fue solo hasta la aparición del cristianismo que se derivó del judaísmo que se empezaron a tomar medidas generalizadas para atender a la población con discapacidad ya que, en esta religión, todas las personas deben considerarse como hijos de Dios, Egea

García y Sarabia Sánchez (2001). No obstante, en el imperio romano, esta situación trajo consigo una nueva forma de discriminación y abuso de las personas con discapacidad mediante la explotación y el comercio de niños, niñas, jóvenes y ancianos utilizados como mendigos para generar lastima en la población y lucrarse con las limosnas.

De esta manera, las sociedades y civilizaciones han evidenciado cierta preocupación acerca de las personas con discapacidad que ha generado respuestas positivas y negativas durante toda la historia sin una aparente evolución ya que se pueden matizar las acciones de la antigua civilización Nórdica que consideraba a los discapacitados como representación de los dioses, respetándolos y venerándolos como personas sabias, y las acciones en la edad moderna, posteriormente a la revolución industrial, de los nazis en Alemania que realizaban pruebas inhumanas en personas con discapacidad antes que en los judíos; como también se puede contrastar el abandono de los infantes en el desierto de la antigua civilización egipcia y la creación de centros de atención a personas en situación de discapacidad alrededor del mundo mediante la creación de la O.I.T. tras la firma del famoso tratado de Paz de Versalles en 1919 (Casado Pérez, 1991).

Por otra parte, las leyes y normas pro rehabilitación y desenvolvimiento económico para personas con discapacidad promovidas después de que al finalizar la segunda guerra mundial, muchos sobrevivientes llegaran a sus hogares con discapacidades físicas o psicológicas como secuelas de la guerra, hicieron del tema un problema de salud pública que debía solucionarse al ofrecerle a las personas en situación de discapacidad, una capacitación en donde adquirieran la posibilidad de ser productivos y económicamente activos desde su realidad. Estas mismas leyes y normas, sufrieron adaptaciones y modificaciones en distintos países y se incorporaron gradualmente a toda clase de discapacidades, es decir, no solo a las adquiridas, sino también las llamadas congénitas o de nacimiento, siendo uno de los primeros avances en la normalización e inclusión de personas en situación de discapacidad y su posterior vinculación al sector educativo. Egea García y Sarabia Sánchez (2001).

El concepto de inclusión nace del mismo fenómeno de exclusión, rechazo, discriminación, segregación de las personas, que las sociedades han ejercido por décadas desde el interior de las familias, creencias religiosas, culturas, sistemas sociales y políticos

que han generado variedad de imaginarios en torno a los que tienen y no tienen, a los que deben tener y no tener, a los que se lo merecen y no solo merecen, a los que tienen acceso y no tienen acceso y más sarcásticos aun cuando se hace referencia a las personas vulnerables y en condición de discapacidad así como Echeita (2002) expone que “el fenómeno de la exclusión social es más amplio y no solo implica pobreza económica, sino todo tipo de problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo” (p. 32). De esta manera y retomando este concepto el sector educativo y en especial la escuela sin proponérselo genera prácticas de exclusión. Al referirnos al concepto de inclusión desde la mirada escolar se debe prestar atención a:

En primer lugar, de que la inclusión o la exclusión no son “estados” o situaciones definitivas, sino un proceso en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno sólo se puede producir por la reducción significativa del otro. En segundo lugar, eso nos hace situarnos ante la perspectiva de que estamos frente a escuelas en movimiento (Echeita Sarrionandia y Sandoval Mena, 2002, p.37).

De esta manera, y con el fin de reducir la exclusión de las personas con algún tipo de discapacidad y promover la inclusión, se definen las necesidades de esta población como NEE (Necesidades Educativas Especiales) y se da inicio a la labor de vincular a esta población al sistema educativo mediante la definición e implementación del concepto de “integración” como una primera respuesta a las necesidades de educación de las personas con discapacidad y un primer paso al reconocimiento a la diversidad.

El proceso de integración permitió que las poblaciones vulneradas socialmente, accedieran a instituciones de las cuales hasta ahora habían sido marginadas, como la escuela, el sistema de salud, trabajos dignos y mejor remunerados, etc. En relación a la escuela, este proceso de integración está centrado en los sujetos vulnerables con el fin de satisfacer sus necesidades particulares, principalmente las necesidades de las personas con discapacidad. En este sentido se usa un enfoque rehabilitador en el que se pretende que sea el sujeto quien cambie o modifique su “condición especial” para lograr así una mejor adaptación al contexto. Específicamente este modelo permite la “integración” al aula regular de los estudiantes que presentan alguna Necesidad Educativa Especial, para lo que

el MEN, acogió y modificó algunos lineamientos internacionales para definir las condiciones físicas y psicológicas que harían parte de esta clasificación.

Con el fin de hacer esto una realidad latente, los esfuerzos se centran en hacer posible la adaptación de las personas con NEE a los procesos educativos y pedagógicos, sin embargo, en este punto no se daba consideración a una vasta cantidad de condiciones psicológicas, de conducta o de formación en la personalidad de los niños, niñas y jóvenes que presentaban diferencias igualmente respetables, válidas y con el derecho a ser tenidas en cuenta.

De este modo se antepone el concepto de integración al concepto de inclusión; el primero para minimizar el rechazo y la segregación de las personas hoy reconocidas en condición de discapacidad, permitiendo el acceso de estos al sector educativo, pero no garantizando su permanencia y promoción, es así que el estudiante tiene que adaptarse al contexto escolar, a sus reglamentos, condiciones y a sus docentes. Arnaiz Sánchez (1996) entiende la inclusión de esta manera:

Implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente. (p.27)

De esta manera, se propone una nueva escuela, una escuela para todos donde los estudiantes desarrollen sus capacidades individuales sin importar sus condiciones físicas, personales, cognitivas y de convivencia; esto conlleva a pensar en una escuela inclusiva, en la calidad de la educación y una educación humanizada como lo expresa Arnaiz Sánchez (1996), todos los niños sin importar su condición física o mental deben estar incluidos en la escuela y en la sociedad, la educación es un derecho y como derecho se debe cumplir y para esto el interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela.

Desde esta perspectiva las escuelas inclusivas nacen con el fin de lograr la visualización, aceptación y reconocer los talentos de cada estudiante que asiste a una Institución Educativa, donde tiene la oportunidad de convivir y socializarse sin el temor de ser discriminado o peor aún de ser excluido por sus pares académicos o docentes; por tal razón en las escuelas inclusivas (Vásquez, 2015).

Con relación a la definición de inclusión

Después de realizar el recorrido histórico por el cual se asumió socialmente la inclusión y su conceptualización desde una mirada a la diversidad, se establece su concepto para esta investigación y teniendo en cuenta que los actores fijados como población para la misma no corresponden a personas con discapacidad, pero si han sido altamente excluidos, por lo que se es necesario aclarar la postura de inclusión.

Así, desde un punto de vista educativo, se interpreta la inclusión teniendo en cuenta que todos los niños y niñas merecen ser atendidos independientemente de sus diferencias y desde la equidad, llevando a los estudiantes, padres de familia y docentes a ver la escuela de forma diferente, un lugar agradable donde se respete la diversidad y practique la equidad; un lugar donde se tengan experiencias agradables, donde se reconozca y valore al otro, donde se forme para la vida con valores éticos, morales y sociales. Esto indica generar cambios y transformar la realidad de la escuela como lo indica Arnaiz Sánchez (1996):

..., el problema o dilema ante el que estamos, ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela ..., para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. (p. 27)

Igualmente, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2008), refiere que:

La inclusión puede ser concebida como proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (p. 22)

Son diversos los conceptos y maneras de ver la inclusión, depende de los actores y del contexto, se tiene en cuenta lo local, lo cultural y lo histórico; la inclusión es una respuesta a la equidad de condiciones, a reconocer la diversidad y la diferencia.

Este tipo de educación engloba a otros conceptos como el de integración escolar, respuesta a las necesidades educativas especiales, educación compensatoria y atención a la diversidad. Engloba el concepto de integración escolar, ya que, aunque ha sido clave y ha supuesto un gran avance respecto a la educación especial, se considera que se ha puesto en práctica de manera restrictiva. No sólo es el alumno quien debe integrarse, adaptándose al centro, sino que los centros y el sistema educativo, en su conjunto, deben entrar en un proceso de transformación profunda de forma que haga posible una “escuela para todos” (Araque Hontangas y Barrio de la Puente, 2010, p.7).

De acuerdo a esta posición la inclusión representa el reconocimiento del otro desde su diferencia, sus deberes y derechos, sus capacidades y dificultades emocionales, sociales, cognitivas, escolares, implica la aceptación y el reconocimiento como sujeto de derecho que convive y se desarrolla en una sociedad excluyente.

El concepto de inclusión desde la mirada del sector educativo retoma cuatro aspectos:(1) la inclusión es un proceso, (2) La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, (3) La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. (4) La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. (Echeita y Ainscow, 2008, p.5)

Desde esta perspectiva, se encontró que de la inclusión emergen otros conceptos que se complementan entre sí. Se determina: la inclusión educativa, la educación inclusiva y la inclusión social. Para efectos de esta investigación se tomó el concepto de educación inclusiva.

4.2.1.1 Educación inclusiva.

Para iniciar, es conveniente precisar los conceptos de Incluir y excluir según la Real Academia Española (2018), el primero significa “poner algo o alguien dentro de una cosa o un conjunto”; excluir es “quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba o prescindir de él o

de ello”. De esta manera, el concepto de incluir en el ámbito educativo solo refiere al acceso de las personas con discapacidad sin tener en cuenta una gama de cualidades y aptitudes que hacen parte de su existencia y que llevo a hablar de integración y de aulas integradoras; posteriormente con el reconocimiento de las personas con discapacitada física se da otra mira a la inclusión, como lo refiere Arnaiz Sánchez (1996) “hay un cambio con respecto al planteamiento de ayudar sólo a estudiantes con discapacidades. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela” (pág. 27). Se ve, así, la necesidad de que la escuela se convierta en escenarios propicios para la atención de “todos y para todos” es decir que los niños, niñas y jóvenes sin importar su condición reciban una educación de calidad que favorezca su desarrollo cognitivo, físico, social y ético, que la escuela busque las herramientas necesarias para adaptarse a las condiciones y particularidades de sus estudiantes y no que los estudiantes busquen la manera de adaptarse a la escuela.

La educación inclusiva se reglamenta por el Gobierno de Colombia (Const., 1991), que refiere en su artículo 13 de la Carta Magna lo siguiente:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, ..., sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. (p.10)

El cual, acoge, en primer lugar, la igualdad de derechos para todas las personas incluyendo los grupos desde la diversidad y en condición de vulnerabilidad, favoreciendo la igualdad, la protección de sus derechos sin ninguna clase de discriminación; esto refiere que la educación inclusiva abre las puertas a la equidad y a la igualdad de condiciones con el fin de garantizar los derechos de las personas y la sana convivencia.

En los últimos años, muchos han sido los aportes para favorecer la educación inclusiva y poder eliminar las barreras para el aprendizaje y la convivencia en el ambiente escolar minimizando la exclusión social, por lo tanto, se pueden considerar según Echeita (2002) como:

Una serie de iniciativas, a nivel mundial, que están desembocando en prácticas y proyectos orientados a conseguir que la educación escolar contribuya firmemente a la reducción de los procesos de exclusión social en los que se ven envueltos amplios colectivos de alumnos en situación de desventaja y con ello a equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social. (p.34).

Así como lo menciona Echeita y Sandoval (2002), la Educación Inclusiva o también llamada escuelas para todos definida en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UN, 1990), se debe entender más allá de la integración escolar, se debe relacionar con la manera en que el sistema educativo alcance el equilibrio entre lo que debe ser común para todos los estudiantes y la atención a la diversidad de las necesidades educativas sin generar exclusión.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008) define la educación inclusiva como “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (p.22).

Lo anterior se refiere a que en el sistema educativo se debe generar un cambio iniciando en las políticas educativas hasta culminar con las prácticas pedagógicas de los docentes, para responder a la diversidad y necesidades de cada uno de los estudiantes, evitando el fracaso escolar, la deserción y en términos mayores la exclusión de la escuela. Es responsabilidad de la escuela brindar una educación inclusiva. La educación que se pretende no se refiere únicamente a un cambio para las escuelas que atienden a personas con discapacidad, refiere un cambio a todo el sector educativo desde el preescolar hasta la universidad. “La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas” (Unesco, 2004, p.23).

Esto implica que las escuelas se enfrenten al desafío de minimizar y/o eliminar las barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia desde la diversidad; que se transformen en instituciones generadoras de cambios en el marco de la educación inclusiva y se reconozca el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, donde se

reconozcan y valoren a los estudiantes sin importar sus condiciones, se escuche y compartan ideas, pensamientos, sentimientos y aprendizajes; un lugar apropiado para compartir momentos agradables, se sientan importantes, seguros y escuchados y donde puedan lograr con éxito su proceso educativo.

Retomando a Echeita (2013), hace referencia al concepto de educación inclusiva como “la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante, ..., través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellos”. (p.107)

En este contexto conceptual de Educación inclusiva, el MEN (2017) menciona que “es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad, ..., a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación (MEN, 2017, p.4).

De esta manera la educación inclusiva se convierte en una respuesta a la exclusión de las personas en condición de discapacidad y también a las personas con diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas. Pretende eliminar barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia desde la escuela y el contexto social; garantizando una escuela para todos y la calidad educativa, mediante la transformación, innovación y flexibilidad de los currículos, metodologías, enfoques, prácticas pedagógicas, contenidos contextualizados y formación profesional. La base de la educación inclusiva es el enfoque de derechos que hace referencia al desarrollo de las competencias ciudadanas para convivir en armonía y participar democráticamente; su objetivo es como lo establece Ministerio de Educación Nacional (2017) “lograr que las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos logren en su paso por la escuela: Aprender, Desarrollarse, Participar, Tomar decisiones autónomas e informadas, Ejercer sus derechos y asumir las responsabilidades de su ejercicio”. (p.5)

El MEN (2017) retoma de la UNESCO (2000) las dimensiones para minimizar las barreras en el aprendizaje vistas desde la educación inclusiva como se observa en la siguiente figura:



Figura 5 Dimensiones de la Educación Inclusiva

Fuente: (MEN, 2017)

De este modo, el Ministerio de Educación Nacional (2017) establece que la primera dimensión busca crear culturas inclusivas logrando que todos los estudiantes tengan mayores niveles de logros, que toda la comunidad educativa con sus actores (estudiantes, familias, docentes, directivos docentes, personal de apoyo) desarrollen y compartan valores inclusivos; que sea una escuela acogedora y colaboradora donde se apoye el aprendizaje de todos mediante un proceso continuo de formación y respeto por la diversidad. La segunda dimensión tiene como propósito la creación de políticas inclusivas buscando que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, generando políticas que buscan minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos, dando respuesta a la diversidad. La última dimensión hace referencia al desarrollo de prácticas inclusivas que reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Que todas las actividades desarrolladas dentro y fuera de la escuela promuevan la participación y eliminen las barreras para el aprendizaje de los estudiantes, que se tengan en cuenta los intereses y necesidades de cada uno de ellos.

Es por esto que la educación inclusiva se basa en seis principios fundamentales que se pueden apreciar en la figura 6:



Figura 6: Principios fundamentales de la educación inclusiva

Fuente: (MEN, 2017)

Estos principios buscan que las personas sean parte de las prácticas socioculturales que hacen posible la participación, el reconocimiento de la diversidad desde un enfoque de equidad rescatando la riqueza de la identidad individual y reconociendo las particularidades de cada persona independiente de su condición, cultura, religión, educación, partido político, género o etnia, dando así respuesta a problemáticas escolares y sociales incidiendo en el contexto social, económico, cultural y político de la comunidad; logrando el ejercicio de una convivencia pacífica y de paz basada en el respeto, el reconocimiento y la aceptación (MEN, 2017, pág. 8).

4.2.1.2 Inclusión educativa.

Cuando se habla de inclusión educativa nuevamente se hace referencia a integración, un modelo educativo que surge para atender a las personas en situación de discapacidad o con talentos y capacidades excepcionales conocidas como NEE con el único objetivo de integrarlos en el sistema educativo y donde tenían que adaptarse a la escuela sin importar su condición.

la educación inclusiva se preocupa por identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema. Desde lo conceptual, la inclusión educativa refleja una visión más cerrada que sugiere la adaptación de la persona al sistema y no al revés. (MEN, 2017, p.6)

De esta manera la inclusión educativa y la educación inclusiva tienen un objetivo totalmente diferente, la segunda en cuestión predomina ante la primera por su campo de acción, población a la cual va dirigida, capacidad de acción y respuesta esperada, es decir una educación para todos sin discriminación, segregación eliminando las barreras para el aprendizaje y favoreciendo la inclusión social; y la primera muestra una posición más cegada dirigida solo a la población en condición de discapacidad con el único objetivo de integrarlos y reducir los índices de exclusión.

Compartiendo los conceptos de Echeita y Ainscow (2008), la inclusión educativa es un proceso permanente que busca responder a la diversidad de los estudiantes, aprender a vivir con la diferencia apreciándola de manera positiva para que favorezca el aprendizaje entre niños y adultos; busca que no solo estén presentes en un lugar para ser educados si no que se logre su participación en variadas experiencias de calidad, que se escuchen sus voces y tengan éxito en su aprendizaje en relación al currículo; identificando y eliminando las barreras que impiden el ejercicio de sus derechos y que generan excusión, marginación y fracaso escolar; por tal motivo la educación inclusiva visibiliza a los estudiantes vulnerables, que están en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar que sean atendidos y que se adopten las medidas necesarias para su presencia, participación y éxito en la escuela (Echeita & Ainscow, 2008).

4.2.1.3 Inclusión social.

La inclusión social hace referencia a mejorar las condiciones de las personas y brindar las mismas oportunidades educativas, de salud, de trabajo, que las personas no se sientan excluidas por ninguna circunstancia que puedan gozar de los derechos que establece la ley. Desde las orientaciones del MEN (2017), La educación inclusiva desde la escuela es

..., una multiplicidad de alternativas que buscan promover e implementar el proceso referente a la inclusión social. Sin embargo, el referente educativo es preponderante ya que, con frecuencia, la exclusión social y de manera más precisa el acto que conduce a excluir al otro, se convierte en un problema relacionado con la educación (MEN, 2017, p.5).

Lo anterior se refiere a que la exclusión social vista desde la exclusión hacia otra persona es un problema directamente relacionado con la educación, no solo la educación formada en las escuelas sino también la educación desde la familia, el contexto y la sociedad. La UNESCO citado por Echeita (2002) refiere una importante conexión entre la Educación y la inclusión social.

La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social (Echeita Sarrionandia y Sandoval Mena, 2002, p.33).

Como lo muestran los autores la relación que tiene la inclusión social y la educación inclusiva, es decir que visto desde esta manera los currículos, metodologías, enfoques, prácticas pedagógicas, contenidos, proceso de evaluación mal enfocados y desarrollados llevan a los estudiantes al fracaso escolar y por consiguiente a la exclusión social si son desertores del sector educativo, es decir este último debe ofrecer mejores ambientes y prácticas escolares que le permita una educación realmente inclusiva y de calidad desde un enfoque diferencial. Realmente se necesita un modelo educativo y una escuela flexible y abierta a la diversidad.

4.2.2 Prácticas pedagógicas

Para hablar de prácticas pedagógicas, Gimeno Sacristán (2007), manifiesta que para entender las prácticas pedagógicas se deben estudiar desde el currículo pues tienen características variadas, es decir tienden a ser multicontextualizadas al desarrollarse en una diversidad de contextos y donde los agentes en la relación teoría-práctica son el docente, el alumno y el contexto, es diferente la mirada que se tiene desde el aula de clase, la institución y el sistema educativo; enfatiza que el estudio del currículo sirve de compendio e interrelación para mejorar las prácticas pedagógicas y mejorar la calidad de la educación, además expone que muchos de los problemas educativos como es el fracaso escolar, tienen que ver con las prácticas pedagógicas que se vivencian en las instituciones y con el accionar del currículo. Como lo dice Grundy (1987) citado por Gimeno Sacristán (2007)

“El currículo es una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p.14).

Mediante la práctica pedagógica, el docente hace que sus estudiantes se desarrollen y vivan en espacios y ambientes agradables, que aprendan a vivir y a compartir, a reconocer y a aceptar la diversidad desde el respeto, que reconozcan que él y los demás son agentes importantes en y para la escuela, su familia y la sociedad, que tengan la convicción que en ellos está el futuro de todos. Como lo menciona Gimeno Sacristán (1998):

Los estudiantes, al colaborar en la toma de decisiones tienen poder de decidir la práctica. Entonces, sus concepciones sobre la educación que les conviene, las aspiraciones que ellos persiguen y los modelos reivindicaciones y sus estrategias para negociar los asuntos en los que participan, incluido el *currículum*. Lo que ocurre en las instituciones escolares —la práctica— no puede comprenderse sin contar con la influencia o con la renuncia a esa influencia de los estudiantes en la cultura interna de las aulas y de los educativos. (p.23)

Así mismo Ausubel, Novak y Hanesian (1983), refiere que en la dinámica escolar los nuevos conceptos surgen mediante un punto de anclaje ya existente a través de espacios agradables para ello y hace referencia a que “El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsunsor”) preexistente en la estructura cognitiva”. (p. 3). Igualmente, manifiesta que “Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”. (p. 3), De la misma manera, Azucena Caballero (2010), afirma que “el uso de recursos como los juegos sirven para desarrollar todo tipo de destrezas y habilidades en los estudiantes”. (p.164), y Chacón (2008), complementa al decir que el juego “radica en que no se debe enfatizar en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule a alumnos y alumnas a construir su propio conocimiento y elaborar su propio sentido”. (p.39). Estos autores resaltan la importancia del aprendizaje en el ámbito escolar.

En la escuela el fracaso escolar, la desmotivación, las relaciones y la indisciplina de los estudiantes, tienen mucha relación con el currículo que se ofrece y con el cómo se les

ofrece. Si los intereses de los estudiantes no se ven reflejados en la vida escolar estos se manifiestan renuentes a ésta de muchas formas como: enfrentamientos con sus compañeros o profesor, rechazo, apatía a una o varias materias, bajo rendimiento escolar; esto también puede deberse a un nivel inadecuado de exigencia por parte del profesor en su práctica pedagógica (Sacristán, 2007).

Por tal razón la práctica pedagógica es una acción dinámica, cambiante y compleja que además de responder a los intereses y necesidades de cada estudiante debe responder a las necesidades de una comunidad y de toda la sociedad. El docente debe ser innovador y trasformador de sus prácticas pedagógicas desde la mirada de la evaluación de su quehacer pedagógico y desde el enfoque diferencial para facilitar minimizar las barreras para el aprendizaje y propender el desarrollo de una educación inclusiva que pretenda una educación de todos y para todos. Por consiguiente, Sacristán (2007) habla de la renovación pedagógica la cual se ha entendido como pedagogía progresista o progresiva y refiere que:

Cabalga sobre la idea de hacer una escuela más adaptada a los intereses del alumno, con un trato más humanizado, donde se relativice la importancia de sus contenidos. Este bagaje es el ejemplo de un marco desde el que se quiere modelar la práctica pedagógica. (p.49)

La práctica pedagógica como dice Sacristán (2007) es “una práctica de comportamientos prácticos diversos, donde toma sentido los contenidos del currículo”. (p.29) También aclara que en torno a ella se manifiesta “la competencia profesional, la existencia de los medios en el aula, la adquisición y uso de los materiales, la organización del centro, el clima de evaluación, unas relaciones profesor- alumno”. (p.32) Hace referencia a que las prácticas pedagógicas son multicontextualizadas, en el currículo están todos los temas que tienen que ver con la comprensión de la realidad escolar y la práctica pedagógica. De la misma manera Víctor Díaz (2004) refiere el concepto de práctica pedagógica como:

La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b)el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo. (p.90)

Este concepto aclara que la práctica pedagógica es el gestor del currículo, es el motor de la vida escolar; son cada una de las acciones que a diario ejecutan los docentes y que están en constante movimiento y transformación las cuales buscan en ocasiones los intereses de los estudiantes y muchas veces solo el beneficio del docente (Sacristán, 2007).

De esta manera, el docente es el actor principal de la práctica pedagógica, es quien le da vida, igualmente debe tener una preparación y formación profesional fuerte en pedagogía y didáctica para dinamizar, innovar y mejorar sus prácticas en la escuela, debe ser capaz de transformar, moldear y formar para la vida no solo limitarse a impartir una serie de contenidos establecidos por el currículo y las políticas de educación, y hacerlo conforme cambian, se modifican y evolucionan los contextos sociales y culturales en los que interactúa con los escolares. (Díaz Quero, 2006)

Es relevante conocer que el propósito de la educación es formar desde una teoría pedagógica, que se fundamenta en la formación y orientación del hombre visto desde su antropología y cosmovisión, esto quiere decir que el docente debe conocer a sus estudiantes, saber que quiere formar en ellos y que sociedad quiere, que quiere enseñar y para que enseña. Algunos docentes se han referido a los estudiantes como clientes, centrando el proceso educativo en un mercado (Díaz Quero, 2006).

Igualmente, Ortiz (2000) ,menciona que : “el primer paso hacia la escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias y resalta que la diversidad fortalece a los niños de la clase y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje”. (p.54);

Muchas problemáticas de la escuela tienen que ver con el currículo que se ofrece a los alumnos y con el cómo se les ofrece. El currículo viene a ser un componente primordial para el análisis de la práctica pedagógica, pero el solo hecho de cambiar la metodología, los contenidos, los desempeños escolares y la evaluación del currículo no hace que cambie la práctica; es una controversia pensar que la práctica pedagógica de los docentes depende solamente del currículo, si este se cumple o no, sin importar los otros factores que intervienen y que son relevantes (Díaz Quero, 2006).

Para Sacristán (2007) y Díaz (1996) la forma de programar, desarrollar y reflexionar la práctica pedagógica depende del concepto que se tenga de estudiante y el concepto que se tenga de docente, de lo que se quiere lograr y de lo que se espera, es importante que el docente reflexione sobre sus prácticas y haga ajustes en el currículo de la escuela. De esta manera “La práctica es uno de los ejes vertebrales del pensamiento, de la investigación y de los programas de mejora para las instituciones escolares en la actualidad” (Sacristán, 2007, p.40). La reflexión de la práctica y la innovación pedagógica tiende a mejorar los procesos de aprendizaje, lleva a reducir los índices de fracaso escolar y excusión.

Por esta razón sacristán (1998) a diferencia de otros autores críticos o teóricos, encuentra una compleja relación de elementos para darle una mirada diferente a la práctica pedagógica desde la relación de sus actores “Ejecutar acciones, querer hacerlas y pensar sobre ellas son tres componentes básicos entrelazados de la actividad del sujeto” (Sacristan, 1998, p.58). Estos componentes en referencia a las acciones del docente Sacristán (1998) los denomina:

- **Componente Dinámico:** Que tienen relación con los motivos, las intenciones y lo moral. (objetivos, deseos). Refiere que en la práctica se debe llevar una coalición entre las motivaciones individuales, las de los estudiantes y el contexto y que estas intenciones y la motivación pueden variar, saben ser unas antes de la práctica y otras durante la práctica, pueden ser moldeables y educables dependiendo de la contextualización social (Sacristan, 1998). Al desarrollarse la práctica mediante la relación entre los actores facilita la autonomía la cual permite elegir las formas que se crean más apropiadas para sus tareas, lo ético es una responsabilidad personal, textualmente lo dice Sacristán (1998) “Es muy importante la forma de *sentir la profesión* porque los sentimientos que nos despierte su práctica tienen bastante que ver con las cosas que queremos hacer con ésta” (p.55). Por lo tanto, es muy significativo en el profesor sus sentimientos, su dedicación, su nivel de satisfacción, querer la profesión, la ilusión por lo que hace y el interés de mejorar su práctica.
- **Componente Cognitivo:** Que refiere a la conciencia, a la construcción epistemológica del conocimiento personal y social, entender la teoría (el saber, esquemas mentales, creencias, representaciones). De esta manera es necesario que

el docente reflexione sobre su práctica, llegue a comprenderla, haga un autoanálisis de lo que hizo o está haciendo, como lo hace y para que lo hace, es decir crear conocimiento a partir o desde la acción, es decir “la primera posibilidad de acceder a la teoría encarnada en los sujetos como posible componente ligado a la acción sea el análisis de sus representaciones de la acción y sus lazos con la acción misma” (Sacristan, 1998, p.62), esto llevará al docente a generar conciencia y conocimiento, “El conocimiento "sobre el hacer" sirve de guía para la acción de otros” (Sacristan, 1998, p.63)

- **Componente Práctico:** Que hace referencia a la experiencia del saber hacer personal, a las destrezas y realizaciones. (saber hacer). Es poner en práctica o en acción “las actividades o las llamadas tareas académica” (Sacristan, 1998, p.63), donde el profesor tiene en cuenta todo sobre el alumno, el ambiente del aula, el contexto escolar y social y las tareas que le designa el currículo para realizar de forma estructurada su planificación hasta su evaluación.

Según lo anterior es erróneo decir que el profesor se hace con la práctica, para su formación es necesario el conocimiento, debe establecerse la relación entre el pensamiento con la acción (teoría-práctica) la relación de lo “cognitivo, dinámico y práctico, es una forma sustancial del conocimiento de los profesores, una manifestación de la especificidad de su sabiduría teórico Práctica” (Sacristan, 1998, p.65)

La figura 7 muestra las dimensiones de las acciones según los componentes mencionados:

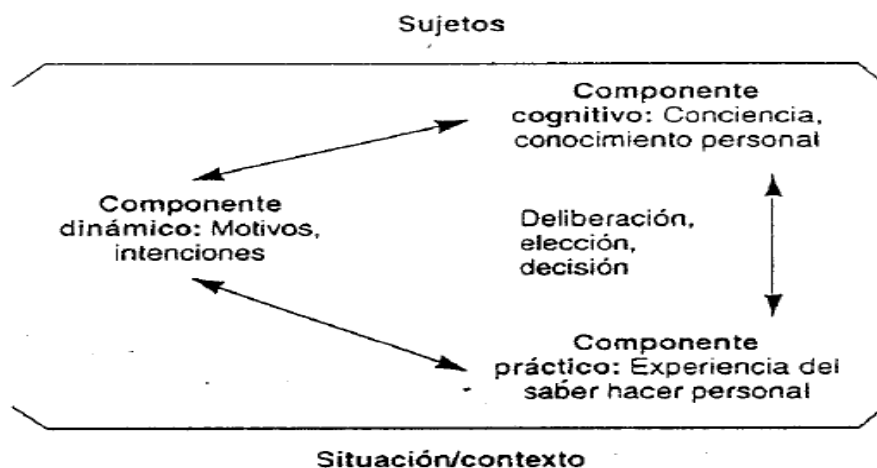


Figura 7: Dimensiones de la práctica pedagógica.

El esquema representa la relación y triangulación entre los tres componentes de la práctica pedagógica: Cognitivo, dinámico y práctico desde el contexto, los cuales siempre están articulados de forma recíproca; ninguno puede estar desligado de otro, aunque en ocasiones alguno puede estar más alejado y así mismo será el resultado de esa práctica.

Fuente: Sacristán (1998).

De ahí la relación “lo que hacemos tiene que ver con lo que pensamos, y al revés. Las personas sabemos lo que hacemos y lo que hacemos tiene que ver con lo que deseamos y queremos hacer” (Sacristan, 1998, p.57). Esta triangulación también tiene que ver con la relación del sujeto (actores de la práctica) con otros agentes a nivel cultural y social (Sacristan, 1998).

El objetivo de las prácticas debe dar origen a la participación, a la sana convivencia, al respeto por la diversidad, al reconocimiento de la diferencia y a eliminar las barreras en el aprendizaje para minimizar la exclusión escolar.

Se entenderá la práctica pedagógica desde la mirada de Gimeno Sacristán, quien analiza la relación de los actores fundamentales: Docente, estudiante y contexto, desarrollados en los componentes cognitivo, dinámico y práctico los cuales se tomarán como categorías de análisis para el estudio y desarrollo de la propuesta.

4.2.3 Dificultades del Aprendizaje Escolar

El término de dificultades del aprendizaje ha sido ampliamente trabajado en el área de Psicología, principalmente tratando de hallar una definición común y un acuerdo en su definición. Así pues, Martínez, Costa y Navas (Castejón y Navas, 2011) reconocen la definición del psicólogo y educador Samuel A. Kirk (1963), considerada como la primera definición sobre este tema, anteriormente estigmatizado a problemas irreversibles de cognición o desarrollo del individuo. Según Kirk (1963):

Una dificultad de aprendizaje se refiere al retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más de los procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otros dominios escolares resultado de un hándicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales y conductuales. No es el resultado de

retraso mental, deprivación sensorial o factores estructurales o instruccionales.
(p.42)

Este es el punto de partida de una concepción en la que las dificultades de aprendizaje no se centran solo en problemas biológico definitivos, sino, también en el proceso de enseñanza y aprendizaje que con las actividades apropiadas se pueden superar.

Más adelante, El Comité Nacional Conjunto Sobre Dificultades de Aprendizaje, (por sus siglas en inglés NJCLD), en Estados Unidos (NJCLD, 1988), definió las dificultades del aprendizaje¹ (Learning Disabilities), como:

..., un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y el uso de la capacidad de escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo y se presume que se deben a una disfunción del sistema nervioso central. A pesar de que una discapacidad de aprendizaje puede ocurrir concomitantemente con otras condiciones de discapacidad (por ejemplo, discapacidad sensorial, retraso mental, trastornos sociales y emocionales) o influencias ambientales (por ejemplo, diferencias culturales, instrucción insuficiente / inadecuada, factores psicogénicos), no es el resultado directo De esas condiciones o influencia. (NJCLD, 1988, p.2)

Sin embargo, y como lo afirma Bravo Valdivieso (2012), estas definiciones no permiten distinguir entre aquellas dificultades provenientes de factores neuropsicológicos, trastornos, y aquellos problemas para aprender causados por factores externos al sujeto como deficiencias escolares, sociales o culturales. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que las dificultades del aprendizaje constituyen una variedad de problemas que presenta el estudiante y que le detiene a avanzar a un ritmo significativo en la consecución del aprendizaje o de las metas propuestas en su sistema educativo. Estas dificultades pueden considerarse desde diversos factores internos o externos.

En este sentido algunos autores han tratado de diferenciar o darles una categorización a diversas formas en que se manifiestan las dificultades del aprendizaje, de

¹ En un principio se definieron como Discapacidades del Aprendizaje.

los cuales se tendrá en cuenta lo propuesto por Bravo Valdivieso (2012) en su libro “Psicología de las Dificultades del Aprendizaje Escolar”, en el que se hace una distinción entre los Trastornos Específicos de Aprendizaje (T.E.A), considerados como dificultades en aprendizajes concretos producto de alteraciones del desarrollo neuropsicológico; y los “Problemas Generales para Aprender”, que son confusiones generales del aprendizaje escolar originados por múltiples factores, sociales, económicos, culturales y escolares. De igual manera, Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004) en su libro resultado de la asistencia, participación y colaboración, durante el curso académico 2003/2004, en el grupo de trabajo: “Unificación de Criterios Diagnósticos”, donde participaron varias personas, distinguen cinco problemas contemplados como dificultades para aprender de manera eficaz, pero que difieren entre ellos por sus causas y consecuencias.

De esta manera, según Bravo Valdivieso (2012), los Problemas Generales para Aprender “pueden manifestarse de diversas maneras y afectan el rendimiento global del niño. Se manifiestan más bien en un retardo general de todo el proceso del aprendizaje” (p.36). Es decir, estos problemas no se presentan en un tema específico o un área del conocimiento, sino de manera general en todo el proceso de aprendizaje, también se puede expresar como lentitud o desinterés para aprender. Este autor plantea que estos problemas dependen, además de características propias del estudiante, de factores sociales, familiares y de condiciones escolares. Para él, son considerados como escolares de aprendizaje lento y tienden a repetir los grados escolares que conlleva al fracaso escolar.

Tabla 1

Problemas Generales para Aprender

Del niño	De las familias	De las escuelas
<ul style="list-style-type: none"> • Déficit intencional, impulsividad. • Insuficiencia intelectual, retardo. • Inmadurez escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo inadecuado de la situación escolar (tareas, estudio, etc.) • Clima familiar conflictivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de enseñanza. • Deficiencias de los maestros (actitudes pedagógicas)

-
- | | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Actitud pasiva para el aprendizaje, carencia de motivación. • Alteraciones emocionales • Deficiencias sensoriales y/o psicomotoras • Aprendizaje lento. • Diferencias socioculturales | <ul style="list-style-type: none"> • Deficiencias socioculturales (analfabetismo) | <ul style="list-style-type: none"> • Programas y exigencias inadecuados a la realidad de los niños. • Malas relaciones profesor-alumno. • Deficiencias organizacionales de las escuelas. |
|---|--|---|
-

De esta manera Bravo Valdivieso (2012) lista las posibles causas de estos problemas

Fuente: Adaptación de Bravo Valdivieso (2012). (p.37)

Por su parte, los Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), Bravo Valdivieso (2012), los define como “dificultades propias de un niño con inteligencia alrededor de lo normal, que carece de alteraciones sensomotores o emocionales serias, vive en un ambiente sociocultural, familiar y educacional satisfactorio, pero no logra un nivel de rendimiento escolar normal para su edad” (p.38). Es decir, hace referencia a problemas en un área específica y que no se supera con métodos de enseñanza generalizados. Estos también pueden ser ocasionados por diversos factores que han alterado el desarrollo de la maduración neuropsicológica del estudiante, de manera que se manifiesta en ciertas áreas del conocimiento. Estos trastornos requieren un diagnostico psicopedagógico para ser evaluado y buscar las alternativas necesarias para poder solucionarlos.

De igual manera, Bravo Valdivieso (2012), clasifica los TEA según el nivel en el cual se encuentra el estudiante, o según las deficiencias psicológicas.

De esta manera, según el nivel de enseñanza formula tres niveles que conllevan a tres tipos de dificultades escolares:

- El primer nivel, tiene que ver con la educación preescolar y precisa en que consiste en problemas para desarrollar funciones cognitivas, lingüísticas y psicomotoras básicas. Puede ser difícil diagnosticarlo pues puede ser un

retardo de maduración más que un trastorno específico (Bravo Valdivieso, 2012).

- El segundo nivel y las refiere al logro de técnicas instrumentales básicas, estas se manifiestan en la decodificación de la escritura y operatoriedad del cálculo (Bravo Valdivieso, 2012)
- El tercer nivel, Bravo Valdivieso (2012), lo relaciona con “el aprendizaje de contenido de materias y requiere manejar bien la lectoescritura y el cálculo”. (p.45)

Según las deficiencias psicológicas, los divide desde el punto de vista de las materias como:

- Trastornos específicos de la lectura o dislexias, las cuales a su vez se subdividen en dislexia específica, referida a la adquisición de la habilidad de lectura, Dislexia de comprensión, tiene que ver con la comprensión de lo que leen, Dislexia mixta y dislexia atípica (Bravo Valdivieso, 2012).
- Trastornos del cálculo, en los cuales se reconoce: dificultad para leer y escribir cifras, dificultad en la orientación espacial de las cifras y dificultad para la operatoriedad del cálculo y comprensión de conceptos matemáticos (Bravo Valdivieso, 2012).

En un sentido similar, Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004), hacen una distinción de las dificultades de aprendizaje y reconocen cinco (5) tipos que categorizan por niveles según la gravedad (G), afectación (A) y cronicidad (C) del problema, estos son:

- Tipo I (no G, no A, no C), se incluyen o denominan los “Problemas Escolares”, hace referencia a problemas en el ámbito escolar y alteraciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, originados por factores externos al estudiante como socio-educativos o instruccionales, estos problemas son esporádicos, leves y pueden ser reversibles (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2004).

- Tipo II² (moderada G, moderada A, no C), se refiere a los estudiantes con “Bajo Rendimiento Escolar” que Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004) definen como:
... , un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje caracterizados porque los alumnos rinden significativamente por debajo de sus capacidades, y que se manifiestan como dificultades en el aprendizaje e inadaptación escolar (bajo rendimiento académico general, o en áreas específicas, graves lagunas de conocimientos –incluso de las llamadas habilidades instrumentales- inadaptación escolar). (p.27-28)
- Tipo III (moderada-alta G, moderada-alta A, moderada-baja C) se incluyen las dificultades específicas del aprendizaje, tiene que ver con las dificultades específicas y significativas para la adquisición de la lectura, escritura, cálculo y razonamiento matemático. Estos problemas están relacionados directamente con el estudiante, aunque pueden presentarse como una reacción a factores externos (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2004).
- Tipo IV (G, A, moderada C) aquí se encuentran los estudiantes con “Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad” (TDAH), Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004), lo definen como “factores personales de carácter grave que frecuentemente se combinan con respuestas inadecuadas del entorno, cuando esto ocurre la gravedad del trastorno se incrementa severamente. Las áreas personales afectadas son varias e importantes”. (p.14), se considera que este trastorno puede tener menor impacto con el debido tratamiento médico y psicopedagógico.
- Tipo V (G, A, C) se incluyen allí la Discapacidad intelectual límite, es considerado como dificultades significativas en el aprendizaje escolar y que puede presentarse a lo largo de la vida. Estos trastornos son propios del estudiante y producidas, posiblemente, por una alteración neurológica (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2004).

² Para efectos de este trabajo, este tipo será especificado más adelante, por considerarse el punto base de la investigación.

Después de realizar esta revisión, se puede afirmar que, existe una gran diversidad de concepciones sobre las dificultades de aprendizaje escolar, que coinciden en determinarlas como problemas, que, de ser tratados de manera adecuada en el ámbito escolar, se pueden superar. Para efectos de esta investigación se toma como referencia lo expuesto por Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004), en su tipificación II, es decir, a los estudiantes con bajo rendimiento escolar teniendo en cuenta la clasificación definida como “Problemas Generales para Aprender”.

4.2.3.1 Bajo Rendimiento Escolar

La clasificación como Bajo Rendimiento Escolar (BRE) en tipo II de dificultades en el aprendizaje, según (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2005), se debe a que son considerados como problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de moderada gravedad, afectación personal y recuperables con la apropiada intervención educativa y familiar. Es así como (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2005), se refieren al bajo rendimiento escolar como:

Un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje caracterizados porque los alumnos rinden significativamente por debajo de sus capacidades, y que se manifiestan como dificultades en el aprendizaje e inadaptación escolar (bajo rendimiento académico general, o en áreas específicas, graves lagunas de conocimientos incluso de las llamadas habilidades instrumentales, inadaptación escolar). (p.27-28)

Es decir, son problemas que se presentan en los estudiantes en algunas materias sin necesidad de que trasciendan o se puedan clasificar como un trastorno, estas dificultades se dan por factores externos al estudiante, y como lo confirman Romero Pérez y Lavigne Cerván (2005), pueden ser por pautas educativas inadecuadas, factores sociales, familiares, económicos, pocas prácticas instruccionales o inapropiadas, que además se pueden combinar con factores personales o individuales como desmotivación, problemas psicolingüísticos leves o problemas de conducta. En la tabla 2 se resumen las características de BRE:

Tabla 2

Características del Bajo Rendimiento Escolar

Alteración Escolar	Origen	Variables Psicológicas afectadas	Problemas de conducta
Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Deficiencia de aprendizaje. • Déficit de conocimientos • Dificultades en el Aprendizaje Inespecíficas. • Problemas de adaptación Escolar 	Extrínseco (socio familiares, prácticas instruccionales)	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación de logro. Psicolingüísticos (comprensión y expresión oral y, sobre todo, escrita). <ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de pensamientos. Estrategias de aprendizaje y metacognición. • Expectativas, atribuciones, (y relaciones) 	Inadaptación Escolar (indisciplina, trastornos de conducta)

En esta tabla, Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004), resumen las características de BRE

Fuente: Tomado de Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004) (p.35)

Las dificultades escolares que provoca el Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004) indican que se manifiestan de la siguiente manera:

- **Dificultades en el aprendizaje de carácter inespecífico:** se refiere a problemas para aprender que se dan de repente, sin motivo aparente y que afecta en varias áreas o contenidos escolares.
- **Inadaptación escolar:** se refiere a problemas de comportamiento producidos por la desmotivación a no lograr un rendimiento académico igual a sus compañeros.
- **Dificultades en el aprendizaje que afectan a todas las áreas y contenidos escolares:** tiene que ver con el déficit para entender lo que se les explica o lo que leen, y para expresar con claridad, no por discapacidad intelectual o un trastorno específico, sino por dificultad en procesos psicolingüísticos.

- **Falta de motivación al logro:** esta desmotivación puede ser originada por problemas familiares, escolares o sociales, que hacen que el estudiante pierda interés por estudiar y no es fácil desarrollar esa motivación.
- **Déficit de procedimientos y metaconocimientos:** relacionada con el bajo nivel de motivación hacia el logro escolar.
- **Deficiencias de su adaptación a la escuela:** cuando un estudiante presenta dificultad para adaptarse, se manifiesta con problemas de comportamiento hacia sus compañeros y el docente.
- **Lagunas en el aprendizaje:** se refiere a vacíos de contenidos en diferentes áreas, lo cual dificulta la adquisición de nuevos conocimientos.

Todas estas características que presenta el estudiante con BRE reflejan que son dificultades recuperables pues no padecen ni discapacidad intelectual, ni otra alteración o déficit con más gravedad. Por este motivo, Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004), afirman que el diagnóstico de bajo rendimiento escolar (BRE), lo determina el docente desde la práctica con instrumentos de observación directa, revisión de las tareas, entrevistas a su acudiente o en más profundidad con escalas tipo Likert, en donde se tenga en cuenta el tiempo para la realización de las actividades, la asertividad, comprensión y desarrollo de la misma.

4.3. Marco legal

Durante la última década, en Colombia, se ha venido desarrollando una serie de normatividades para la atención y permanencia en el sector educativo de poblaciones vulnerables en el marco de la educación inclusiva. Estas normas dan cuenta del reconocimiento y valoración de las personas sin distinción de género, orientación sexual, etnia, religión, condición social o económica. El gobierno colombiano, y en su efecto, el Ministerio de Educación Nacional, han adelantado diversas iniciativas para promover la inclusión al sistema educativo de las personas que presenten algún tipo de vulnerabilidad, atendiendo a los requerimientos de organismos internacionales que velan por el respeto a la diversidad. Así pues, La UNESCO define la educación inclusiva y para responder al llamado de esta entidad internacional, el gobierno, ha creado de forma evolutiva, una serie

de leyes y normas, que han sido de mucha trascendencia para escalar hacia la formación y transformación de una sociedad inclusiva desde la educación, tomando como punto de partida las prácticas pedagógicas y la importancia de que estas se desarrollen dentro de unos parámetros sin olvidar las particularidades de los niños, niñas y jóvenes que se están formando.

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación, cuya finalidad es analizar las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en torno a las dificultades de aprendizaje escolar y respondiendo al llamado de la atención a la diversidad, se soporta bajo un marco legal que resalta la constitución política de Colombia, la Ley General de educación y algunos parámetros de los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, los cuales se basan en algunos documentos internacionales como la declaración Universal de los Derechos Humanos (UN, 1948), la Declaración Mundial sobre Educación para todos y la satisfacción de las necesidades Básicas de Aprendizaje (UN, 1990), que establecen la educación como un derecho para todos en igualdad de condiciones sin distinción de sexo, color, raza, idioma, religión, política u otra situación, y que además, indica que:

Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. (UN, 1990, p.3)

4.3.1 Constitución Política de Colombia.

La carta magna de la república de Colombia fue promulgada el 4 de julio de 1994, es la norma suprema que fundamenta el orden jurídico al país, y establece, además de otras disposiciones, los derechos y deberes de los ciudadanos. Dentro de estas disposiciones se tienen en cuenta algunas que fundamentan este trabajo.

En primer lugar, el artículo 44 determina los derechos fundamentales de los niños como prioridad de manera que prevalecen sobre los de los demás, dentro de los cuales se encuentra la educación; en este sentido, define la educación, en su artículo 67 (Const., 1991, art.67), como un derecho y un servicio público, que debe estar bajo la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, siendo estos los encargados de ofrecer las condiciones necesarias para garantizar y asegurar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Teniendo en cuenta que esta debe responder a una formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, en búsqueda de mejoramiento del país.

De la misma manera, establece, en el artículo 68, algunas condiciones para brindar una educación apropiada y oportuna, dentro de las cuales se encuentra:

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado. (Const., 1991, art.68)

Finalmente, se reconoce en el artículo 70 la importancia de defender la igualdad de oportunidades, por medio de la educación y rescatando los valores culturales de la Nación.

4.3.2 Ley general de educación 115 de 1994.

Conforme a lo expuesto anteriormente, la Ley 115, responde al llamado constitucional y define las consideraciones generales para regular el Servicio público de la Educación. De esta manera, define la educación como un proceso de formación permanente, en su artículo 5 determina los fines de la educación, encontrando el siguiente como el más relevante para la presente investigación. “La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (Ley 115, 1994, p.2)

De la misma manera, la ley 115, fija la integración con el servicio educativo, ya que, el en su artículo 46 (Ley 115, 1994, art.46) instaura que:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. (p.12)

Se evidencia desde este artículo el reconocimiento de que las limitaciones no son solo de índole cognitivo o físico, sino que se debe tener en cuentas las dificultades de origen psíquicas y emocionales.

Por otro lado, se ha de tener en cuenta los artículos 76 (Ley 115, 1994, art.76), el cual define el currículo cuyo conjunto pretende la formación integral y la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local; el artículo 77 (Ley 115, 1994, art.77), precisa la autonomía escolar para organizar el currículo adaptándolo a las necesidades y características regionales. Igualmente, el artículo 91 indica que el alumno es el eje principal de la educación por lo cual se debe reconocer en los Proyecto Educativos de cada Institución (PEI). Por este motivo, el artículo 92 especifica que la educación debe favorecer la formación integral del educando y es en el PEI donde se incorporan acciones pedagógicas para favorecer esta formación.

Respondiendo a estas políticas nacionales, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), siendo la máxima autoridad encargada de la educación en Colombia, plantea otras consideraciones para garantizar el acceso y permanencia a todas las personas principalmente aquellas que se consideren en vulnerabilidad. Por lo anterior, se destacan, la resolución 1515 de 2003, que establece las directrices para la organización del proceso de matrícula y la asignación de cupos, principalmente en su artículo 2 aclara:

Garantizar el derecho a la educación a los(as) niños(as) y jóvenes en edad escolar, dando prioridad a aquellos de estratos uno (1) y dos (2) y, en particular, a los(as) clasificados en los niveles uno (1) y dos (2) del SISBEN y a la población desplazada o vulnerable. (Resolución 1515, 2003, p.2).

De igual forma, diseña la Guía 34 para el mejoramiento institucional, esta guía, expone lineamientos para responder al derecho de educación como lo estipula la constitución; entre otras cosas, esta serie de cartillas, es de importancia para el reconocimiento de las diferencias y la orientación de las prácticas alrededor de esta diversidad, y en uno de ellas se dedica al uso y comprensión del índice de inclusión como una herramienta para asegurar el acceso, atención y permanencia de los estudiantes demarcado en la equidad.

5. Metodología

5.1. Enfoque metodológico de la investigación

El diseño metodológico de la investigación se define como el conjunto de métodos, procedimientos, herramientas, técnicas de recolección y análisis de datos necesarios para lograr los objetivos propuestos.

La presente investigación es de corte cualitativo, en donde se analiza la percepción, descripción y valoración que hacen los estudiantes con BRE y docentes sobre las prácticas pedagógicas, con el fin de comprender la dinámica escolar y las prácticas que allí se tejen; por lo tanto, como lo expresa Sandoval (2002):

..., captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, y asumir que el ascenso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo. (Sandoval Casilimas, 2002, p.34)

Siguiendo este orden de ideas, las categorías de análisis se describen y valoran de forma subjetiva, apreciativa y descriptiva, además de esto, lo que se busca es hacer un aporte explicativo al contexto de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva cualitativa eficiente y a partir de los resultados aportar de la mejor manera una explicación de la realidad observada. Según Sandoval Casilimas (2002):

se traduce en la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en las que las creencias las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. Por lo dicho, problemas como los de descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en una constante desde las diversas búsquedas calificadas de cualitativas. (p.34)

Para este estudio el enfoque de investigación cualitativo se basa en tres características que enumera Sandoval (2002): El proceso de investigación se alimenta y se confronta continuamente con la realidad, de naturaleza multicíclica, los hallazgos se validan por interpretación de evidencias. Siguiendo esta misma línea de características, se consideraron las planteadas por Taylor y Bogdan (1992), su ruta metodológica es cuasi-inductiva, es decir, se relaciona más con los hallazgos que con la comprobación holística, se ve el escenario y a los actores como un todo integral, interactiva, reflexiva, naturalista, abierta, humanista y rigurosa.

Precisamente en esta investigación se ven los actores como un todo desde la misma interacción con los investigadores que permite entender y reflexionar las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de BRE, de manera cuasi-inductiva donde la interpretación de los hallazgos y confrontación con la realidad se validaron desde la interpretación de evidencias.

5.2. Diseño de la investigación

El tipo de estudio definido para abordar la construcción de los datos con relación a las Prácticas pedagógicas desde la vivencia y percepción de los actores, es el Etnográfico.

Para unos la etnografía es considerada como "mera descripción"; para otros la etnografía es "el proceso de construir una teoría de la operación de una cultura particular, en los términos más cercanos posibles a las formas en que los miembros de esta cultura perciben el universo. (Rockwell, 1980, p.2)

Por consiguiente, la etnografía se constituye como un diseño metodológico descriptivo de un grupo poblacional específico, cuyos integrantes comparten algunos rasgos en común; en esta investigación los actores comparten semejanzas culturales, sociales, religiosas, socioeconómicas, ubicación geográfica, gustos, y problemas asociados al bajo rendimiento escolar. Según Rockwell (1978):

La etnografía provenía de la antropología y de la psicología cualitativa y pronto constituyó una opción radicalmente diferente de los paradigmas dominantes en la

investigación educativa, que derivaban generalmente de la psicología experimental y de la sociología cuantitativa. (p.1)

De esta manera, y tal como lo menciona Creswell (2013), “Un diseño etnográfico se escoge cuando uno quiere estudiar los comportamientos de un grupo que comparte una cultura.” (p.31), en este sentido el estudio etnográfico de la presente investigación permite que el investigador observe y recoja descripciones de comportamiento y vivencias del contexto, mediante observaciones participantes y entrevistas.

Con el diseño etnográfico, según autores como Rockwell (1980), Sandoval (2002) Robins (2003) y Creswell, (2013) , se logra convivir con la población objetivo y adquirir los datos necesarios para la investigación mientras se desarrolla la interacción directa del investigador con los actores.

5.3. Técnicas e instrumentos de Recolección de Información

El diseño seleccionado es el etnográfico, en donde se utilizan un conjunto de técnicas e instrumentos para recolectar la información necesaria para lograr los objetivos de la investigación, con este fin se utiliza la observación participante y la entrevista en profundidad como técnicas para la recolección de la información y el diario de campo y la guía de entrevista como instrumentos.

5.3.1. Técnicas de recolección de información

Hace referencia a los diferentes mecanismos que se utilizan dentro de esta investigación para recolectar los datos necesarios para la información que se pretendía hallar.

5.3.1.1 La observación participante

Como técnica para la investigación se conceptualiza desde Sandoval Casilimas (2002), quien la considera como:

El contacto vivencial con la realidad o fenómeno objeto de interés de la investigación. Es el recurso mediante el cual el investigador puede hacerse a la

perspectiva de quienes experimentan dicha realidad o fenómeno (Sandoval Casilimas, 2002, p.80).

Permite entrar y sumergirse en el mismo mundo escolar y romper con una forma cotidiana de observación en el ámbito educativo y abordar la investigación desde la vivencia de las prácticas pedagógicas en el aula de clase con estudiantes de BRE; donde se observa la realidad apoyados en el diario de campo.

En este sentido como lo expresa Sandoval Casilimas (2002), “Ganado el acceso físico y social al escenario de estudio, e identificadas las situaciones a ser observadas, es necesario decidir qué fenómenos serán observados y analizados en tales situaciones”. (p.141), ya que no es posible observarlo todo.

De esta manera, el acceso al contexto educativo de los actores, depende de la habilidad y creatividad de los investigadores para tomar las decisiones apropiadas de lo que se pretende observar y como observarlo, en este sentido Sandoval Casilimas (2002) refiere:

..., las propias habilidades que posee el investigador influyen en las decisiones de qué observar, cuándo observarlo y de qué manera realizar la observación. En cualquier caso, sin embargo, las decisiones adoptadas deben ser sustentables o defendibles teórica y metodológicamente. (p.141)

5.3.1.2 Entrevista en profundidad

Se realizan para complementar los datos recolectados en los diarios de campo y se definen en el estudio cualitativo según Taylor y Bogdan (1992) como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992, p.101). En este sentido se aplica la entrevista abierta o en profundidad por ser flexibles, dinámicas, no directivas y no estructuradas que le permiten al investigador manejar la temática de una conversación entre iguales cuando se tiene definido el contenido general; el rol del investigador es aprender que preguntas hacer, cómo hacerlas para obtener

respuestas sin tener unas preguntas ya estructuradas, pero con la opción de tener una guía de entrevista no estructurada.

De esta manera, las entrevistas se desarrollan tomando una idea de conversación cuyo objetivo es aprender sobre lo que surge en las actividades, las percepciones y sentimientos que no se pudieron identificar solo con la observación o en los momentos en los que no se realizaron observaciones. Igualmente, para Taylor y Bogdan (1992) “El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones: el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo”. (p.111)

5.3.2. Instrumentos de recolección de la información

A continuación, se encuentran los instrumentos que sirvieron para registrar los datos que se construyen:

5.3.2.1 El diario de campo

Como instrumento de recolección de datos de la observación participante, se lleva un registro continuo y acumulativo, que se recoge en un formato previamente diseñado, en donde se registra la información obtenida en cada una de las observaciones y vivencias dentro del aula.

Sandoval (2002), refiere que el diario de campo es: “un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación”. (p.140)

El formato diseñado para el registro del diario de campo en la presente investigación, se denominó protocolo de observación participante y está distribuido en tres partes: la primera es la información básica que contiene el número de registro, fecha, duración, hora de inicio, hora de cierre, lugar, grupo observado, área y objetivo, que se diligencia antes de realizar la observación. La segunda en la margen izquierda compuesta por una columna de descripción general donde se registran los acontecimientos y situaciones derivadas del ejercicio de observación de los actores y una tercera en la margen derecha con los comentarios de observación (ver anexo E).

5.3.2.2 Guía de entrevista

La guía de entrevista como instrumento de recolección de datos se realiza teniendo en cuenta los lineamientos a los que hace referencia Taylor (1992):

La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas. (p.114)

Para complementar la recolección de la información en la presente investigación, se diseñaron dos entrevistas a profundidad, la primera para docentes (ver anexo C) y la segunda para estudiantes con BRE, (ver anexo D) y en cada una se plasma un número de enunciados por cada uno de los componentes de las prácticas pedagógicas como son: Componente cognitivo, componente práctico y componente dinámico, de esta forma es más fructífera la conversación entre el entrevistador y los actores, adicionalmente, se complementa con grabaciones consentidas por los participantes para no perder información relevante.

5.4. Población

Para el desarrollo de la investigación se tomaron dos grupos de estudiantes de básica primaria como unidad poblacional, el primero de 32 estudiantes compuesto por 16 niños y 15 niñas del grado segundo que oscilan en las edades de 7 a 8 años de edad y el segundo de 30 estudiantes; compuesto por 20 niños y 10 niñas del grado quinto entre las edades de 10 a 12 años, de una institución educativa de carácter público de la ciudad de Neiva.

5.4.1. Unidad de trabajo

Se seleccionaron 20 estudiantes con BRE y 3 docentes como unidad de trabajo; igualmente, se cuenta con sus respectivos consentimientos informados para participar en la investigación, (ver anexo A).

5.4.2. Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión, se refieren a los puntos de vista que se tuvieron en cuenta para seleccionar los espacios y actores que respondieran a los objetivos de esta investigación.

5.4.2.1 Criterio de selección de la Institución educativa.

La investigación se lleva a cabo en una institución educativa que reúna los siguientes criterios:

- a. Una Institución educativa del municipio de Neiva
- b. De carácter público
- c. Ofrezca los servicios de básica primaria
- d. Tenga estudiantes con BRE
- e. Cuento con los resultados de pruebas saber de años anteriores
- f. Tenga reportes de comisión de evaluación y promoción del año 2018

5.4.2.2 Criterio de selección de los actores de la investigación.

En primer lugar, se selección los docentes que reúnen los siguientes criterios:

- a. que tengan interés de participar en la investigación.
- b. que tengan más de dos años de permanencia en la sede de la institución educativa.
- c. que orienten las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas.
- d. que reporten el mayor número de estudiantes con BRE
- e. que proporcionen el respectivo consentimiento informado.

En segundo lugar, estudiantes que reúnan los siguientes criterios:

- a. que se encuentren matriculados para el año escolar 2019.
- b. que en el año anterior hayan reprobado el grado escolar o algún área. (matemáticas/ Lengua castellana)
- c. que hayan sido reportados a la comisión de evaluación y promoción en el primer periodo escolar 2019. (matemáticas/ Lengua castellana)

- d. que cuenten con el consentimiento informado de sus padres.

5.5. Fases del proyecto

La investigación se desarrolló en cuatro fases, retomando los momentos metodológicos de Sandoval Casilimas (2002), que se describen de la siguiente forma:

Fase 1: Preparatoria.

Esta fase se desarrolló durante 8 meses y consistió en realizar una primera aproximación al contexto que permitió determinar la unidad de trabajo, explicar el problema, elaborar la pregunta, la justificación y los objetivos de la investigación que darían solución a la problemática definida. Seguidamente se realizó una revisión bibliográfica para definir el marco contextual, el marco teórico y el marco legal, los cuales definieron el marco referencial del proyecto de investigación. Dejando claro lo que se pretendía estudiar, se dio paso a definir la metodología, seleccionar el enfoque cualitativo con un diseño etnográfico, las técnicas más apropiadas del diseño etnográfico, y velando siempre que fueran pertinentes para la recolección de la información, se seleccionaron, la observación participante y la entrevista en profundidad con sus respectivos instrumentos: diario de campo y guía de entrevista.

Fase 2: Trabajo de campo.

Esta fase consistió en el acercamiento a la institución educativa como escenario accesible para desarrollar la investigación, con el objetivo de socializar la propuesta de investigación, seleccionar a los participantes y firmar consentimientos informados con docentes y padres de familia (ver anexo A y B) en representación de los niños y niñas, igualmente las investigadoras establecieron un vínculo de confianza para poder adaptarse a las dinámicas del grupo y convivir de forma natural con los actores. Posteriormente se realizaron las entrevistas a los actores y la observación participante en las áreas de matemáticas y español. A continuación, se describe el procedimiento de esta fase:

- **acercamiento a la institución educativa como escenario accesible.**

Consistió, en lograr que la Institución educativa abriera sus puertas a las investigadoras para desarrollar el proyecto de investigación, para esto se socializó la propuesta al rector el cual dio la carta de aprobación. De igual manera se socializó con los docentes y con los padres de familia y se firmaron los consentimientos informados para poder ingresar al contexto escolar e iniciar la aplicación de los instrumentos.



Figura 8 Fachada Sede educativa

Fuente: elaboración propia

- **Recolección de la información.**

Las investigadoras se sumergieron en la vida escolar de los grados segundo y quinto de básica primaria para que las prácticas pedagógicas desarrolladas en las áreas de matemáticas y lengua castellana fueran observadas desde la etnografía, de manera concurrente se realizó la recolección de la información mediante la utilización de las técnicas e instrumentos selectos para la investigación como la entrevista abierta y su guía de entrevista, la observación participante y su protocolo de observación.

Se realizó un registro de 34 clases en los protocolos de observación, de las cuales 17 al grado 2° y 17 al grado 5° entre las áreas de matemáticas y lengua castellana cada una de 55” los días lunes y jueves de 6:30 am a 8:30 am durante tres meses. La convivencia con

los actores permitió la observación y la dinámica de las prácticas pedagógicas en espacios como el aula de clase, pasillos y cancha de fútbol.



Figura 9 Organización de los salones

Fuente: elaboración propia

Durante tres semanas se realizaron 23 entrevistas con el fin de ampliar los datos recolectados en las observaciones realizadas, fueron un número de 20 entrevistas con estudiantes que presentan BRE en el área de matemáticas o lengua castellana y tres docentes que orientan las áreas en mención; cada entrevista se realizó de forma privada e individual, dentro de la sede de la Institución Educativa y en un lugar agradable lejos de distractores.



Figura 10. Observación de clase

Fuente: elaboración propia

Fase 3: Análisis e Interpretación.

La información recolectada permitió la elaboración de un texto narrativo, donde se realizaron las transcripciones de las entrevistas y los protocolos de observación sin omitir ninguna dato importante. Posteriormente, se realizó la etapa de interpretación y análisis de la información, se realizó de forma manual siguiendo algunos elementos de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Los datos encontrados se organizaron en las categorías de análisis, las cuales surgieron del mismo concepto de las prácticas pedagógicas llevando a describir los componentes planteados: cognitivo, práctico y dinámico. Esto permitió realizar el microanálisis de los datos encontrados mediante la clasificación detallada y estructurada de la codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva; lo que permitió el análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas con los estudiantes de BRE, triangulando los datos de las entrevistas con los datos de los diarios de campo en relación con la teoría.

Fase 4: Elaboración del informe. En esta última fase se fundamentaron los resultados de la investigación con la teoría, se describió la apropiación social del conocimiento y se señalan las conclusiones y recomendaciones. De acuerdo a esto se elaboró el informe final de la investigación.

5.6. Plan de análisis de la información

El análisis de la información se realizó desde la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), donde se utilizaron los elementos del microanálisis que permitieron la codificación abierta, axial y selectiva de los retos de las entrevistas y las observaciones, (ver anexo F), esto permitió ir desarrollando cada uno de los objetivos de la investigación y explicar las prácticas pedagógicas en estudiantes con BRE desde la mirada y la vivencia de los actores (Strauss y Corbin, 2002).

Categorización abierta: Después de recolectar la información se organizaron los relatos obtenidos, que más adelante llevaron a la explicación de las categorías de análisis

identificando mediante la comparación de palabras y frases permitiendo dar un significado al estudio realizado. A esto, Strauss y Corbin (2002), lo han denominado “el acto de conceptualizar” (p.114), para realizar la codificación de los relatos se designó un número de línea, facilitando la agrupación en oraciones y párrafos, luego la descomposición en ideas centrales que recogieron la información completa, estas ideas se definieron como códigos o primeras categorías.

Categoría axial: Es el proceso donde las primeras categorías abiertas se reagrupan con las subcategorías para brindar una explicación más completa de la categoría de estudio. Estas subcategorías se articulan y vinculan con las primeras categorías, según Strauss y Corbin (2002), por sus: “datos, según sus dimensiones y propiedades, para formar categorías densas, bien desarrolladas y relacionadas entre sí”. (p.135)

Categoría selectiva: Esta categoría consiste según Strauss y Corbin (2002) en “el proceso de integrar y refinar las categorías” (p.157), para que los datos se vuelvan teoría mediante una categoría central o medular.

5.7. Plan de apropiación social del conocimiento Consideraciones

Al finalizar la investigación, se realizarán actividades con el objetivo de generar la apropiación social del conocimiento de los resultados obtenidos; entendida esta, como lo expresa Marín Agudelo (2012), como “la democratización del acceso y uso del conocimiento científico y tecnológico, como estrategia para su adecuada transmisión y aprovechamiento entre los distintos actores sociales, que derivará en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y sus integrantes” (p.57); de esta manera, se transmite el conocimiento que surge de la investigación, la información que emerge, pero además, se pretende lograr que esa información forje una reflexión para lograr una transformación en los procesos, en este caso, en el campo educativo para el mejoramiento del mismo en beneficio de los estudiantes, ante esto, Marín Agudelo (2012), afirma que:

La información constituye uno de los elementos más importantes de la sociedad del conocimiento; sus contribuciones no se limitan a sectores específicos, y por ello constituye factor estratégico para la vida en sociedad... en la educación, en lo que

tiene que ver con la creación de nuevos hábitos de aprendizaje y herramientas de enseñanza. (p.56)

De esta manera, se realizarán primer lugar, la socialización de los resultados a los actores y a la institución educativa que ofreció los espacios necesarios para la realización de la investigación, con el fin de dar a conocer la información obtenida, además, generar una reflexión en torno a las prácticas educativas y a los estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar para que sean visibilizados de manera que se planeen actividades que en torno a ellos y se desarrollen en su beneficio, así mismo, proponer que en los espacios de comisión de evaluación y promoción se busquen alternativas y se haga un seguimiento a las mismas, que los ayude a mejorar sus dificultades y evitar la desmotivación escolar y la deserción, involucrando a las familias o actuando con y por ellas.

En segundo lugar, se propondrá el desarrollo de procesos de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas y las dificultades de aprendizaje escolar a nivel municipal, como foros, exposiciones de experiencias y memorias, en los cuales no solo se muestre una información, si no que haya una verdadera consideración de estos aspectos, por consiguiente se puedan atender los casos de bajo rendimiento escolar y se genere en cada institución la transformación de las perspectivas de los casos que se presenten para su respectiva atención y poder ayudar a la disminución de la exclusión de los estudiantes, la repitencia escolar, la deserción y de forma especial, el reconocimiento social de los diferentes ritmos y modos de aprendizaje que permita disminuir considerablemente la discriminación, el rechazo, la invisibilización y el aislamiento de los estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar. Adicionalmente, concientizar a los padres de familia, familiares, acompañantes y a los mismos docentes, del impacto directo que tienen las relaciones y los diferentes contextos en los que se desenvuelve la vida de los niños y niñas, y su determinante influencia en los procesos escolares y académicos de los mismos, así como en su futuro.

Finalmente, el documento con su respectivo artículo reposará en el banco de archivos de la Maestría en educación para la inclusión de la Universidad Surcolombiana, desde donde se espera sea revisado y analizado por diversas personas y que forje en ellos un razonamiento en torno al tema de Bajo Rendimiento Escolar como una perspectiva

importante para transformar las prácticas pedagógicas de modo que propicien la valoración de procesos desde la diversidad.

5.8. Consideraciones Éticas

Esta investigación se llevará a cabo de acuerdo a las normas éticas generales, y en especial las siguiente:

- **Claridad:** Se ofrecerá la información adecuada, pertinente y completa a los actores de la investigación, para que tengan claros los objetivos y el propósito de su participación, igualmente, se elaboró un consentimiento informado que los actores firmaron antes de iniciar el estudio, en el caso de los niños y niñas, fueron sus padres los que firmaron. (ver anexo A)
- **Privacidad:** Se protegerá la identidad de los participantes con un código, procurando que no se presenten prejuicios y que su intervención sea completamente anónima, voluntaria y consentida procurando beneficios y aportes teóricos, prácticos y académicos, en el caso de los docentes, y de procedimientos y actitudes para lograr salir de la clasificación de BRE, en el caso de los niños y niñas intervenidos. Igualmente, también se les informó que los datos obtenidos serán utilizados únicamente para los objetivos propuestos en el presente trabajo de investigación.
- **Honestidad y Veracidad:** Los datos obtenidos durante la investigación, no fueron editados ni modificados de ninguna manera, son fiel copia de la transcripción de las entrevistas y observaciones que se registraron en el diario de campo y otras herramientas utilizadas; también se tuvo estricto control de la bibliografía, las referencias y las normas del manejo de las cita y organización del trabajo exigidos por la Universidad Surcolombiana, evitando el plagio, la simplificación o la exageración de la información.

6. Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos de los diferentes instrumentos de recolección de datos; se analizaron y definieron 14 categorías axiales soportadas por los relatos originales de las entrevistas y las observaciones de las clases analizadas. Para garantizar la confidencialidad de los datos se utilizaron los siguientes códigos para nombrar los actores y algunos aspectos utilizados:

A1: Actor docente y número del actor

S1: Actor estudiantes y número del actor

I: Investigador

AN: Iniciales nombre investigador

DE: Iniciales nombre investigador

E1...2...: Entrevista y numero de la entrevista

L: Línea donde se encuentra el relato dentro del instrumento.

CS: Grado segundo al que pertenece el estudiante

CQ: Grado quinto al que pertenece el estudiante

OP1...2...: Observación participante y número de observación.

De esta manera, se define la identificación de los relatos obtenidos con la combinación de estas claves en la designación de un código, así:

A1IANE1L: **A1** Actor docente y número del actor, **I** Investigador, **AN** Iniciales nombre investigador, **E1...2...** Entrevista y numero de la entrevista, **L** Línea y numero de la línea.

A3IDEE1L: **A3** Actor docente y número del actor, **I** Investigador, **DE** Iniciales nombre investigador, **E1...2...** Entrevista y numero de la entrevista, **L** Línea y numero de la línea.

S1IANE1L: **S1** Actor docente y número del actor, **I** Investigador, **AN** Iniciales nombre investigador, **E1...2...** Entrevista y numero de la entrevista, **L** Línea y numero de la línea

S12IDEE1L: **S12** Actor docente y número del actor, **I** Investigador, **DE** Iniciales nombre investigador, **E1...2...** Entrevista y numero de la entrevista, **L** Línea y numero de la línea

CSIANOP5L: **CS** Grado segundo al que pertenece el estudiante, **I** Investigador, **AN** Iniciales nombre investigador, **OP1...2...** Observación participante y número de observación, **L:** Línea y número de línea.

CQIDEOP5L: **CQ** Grado quinto al que pertenece el estudiante, **I** Investigador, **DE** Iniciales nombre investigador, **OP1...2...** Observación participante y número de observación, **L:** Línea y número de línea.

En los relatos los estudiantes y docentes enunciaron algunos actores de la comunidad educativa, para garantizar la privacidad y confidencialidad se utilizaron seudónimos para nombrarlos.

6.1. Con relación a los actores

La investigación se llevó a cabo con la participación de 23 actores, de los cuales 3 son actores docentes y 20 son actores estudiantes, cuya identidad fue reemplazada por los códigos descritos anteriormente, por petición de los mismos, para garantizar su confidencialidad. Sin embargo, a continuación, se realiza una descripción de las características y aspectos generales de ellos.

Actor 1 (A1) Hace referencia a una docente de aula licenciada en artes escénicas con especialización en pedagogía y didáctica, tiene una experiencia de 14 años en el magisterio de los cuales 6 los ha desempeñado en el contexto donde se realizó la investigación. Se desempeña en el nivel de básica primaria, orientando principalmente las áreas de lengua castellana e inglés, en los grados de segundo, tercero, cuarto y quinto. Le gusta la expresión oral y el aprendizaje de inglés, el cual ha sido realizado por autoformación.

Actor 2 (A2) se refiere a otro actor docente, licenciada en tecnología educativa con especialización en educación sexual, ha desempeñado su profesión durante 37 años, de estos 35 han sido en la sede seleccionada en el presente proyecto. Orienta todas las áreas en el grado segundo, a excepción de Inglés que intercambian con la profesora de quinto por el

área de matemáticas, la cual fue objeto de observación. Le gusta orientar matemáticas y asegura que trata de retroalimentar su práctica con diferentes estrategias.

Actor 3 (A3) Docente de aula de básica primaria, es normalista superior, licenciada en administración educativa y realizó dos especializaciones, una en educación sexual y la otra en lúdica. Ha laborado como docente durante 40 años de los cuales 6 los ha desempeñado en la sede. Orienta todas asignaturas definidas por el ministerio de educación para el plan de estudios en el grado segundo. Le gusta la expresión corporal y afirma que ama su profesión la cual a desempeñado con dedicación.

Sujetos grado segundo (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8) En este grado se identificaron ocho estudiantes que según los criterios de selección presentan Bajo rendimiento escolar, pues han reprobado las áreas de matemáticas y lengua castellana durante los periodos académicos. Estos estudiantes tienen entre 7 y 8 años de edad, 3 son niñas y 5 son niños, les gusta dibujar, jugar y en la escuela se sienten bien, aunque manifiestan que en ocasiones se aburren con las tareas. En casa, principalmente, la mamá les ayuda a realizar las actividades que les asignan en la escuela. Dos de ellos no viven con su papá y viven en una casa familiar con sus abuelos, uno afirma que a su mamá no le gusta leer, ni el área de lengua castellana y por eso él tiene dificultades.

Sujetos grado quinto (S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20) Los 12 estudiantes de grado quinto tienen entre 10 y 12 años, son 6 niñas y 6 niños. De estos, 4 reprobaron el grado cuarto pues presentaron dificultades en matemáticas y lengua castellana. Manifestaron tener buenas relaciones en la escuela y en su hogar, dos de ellos viven solo con su mamá, abuelos y hermanos, uno vive solo con su papá y hermanos, y otro vive solo con los abuelos. La docente indicó en algunas entrevistas que varios de estos niños y niñas, tienen problemas en su hogar, discusiones constantes entre los padres, dificultades económicas y la situación del lugar donde viven es peligrosa y altamente vulnerable socialmente.

6.2. Con relación a las prácticas pedagógicas en niños y niñas con BRE

Las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de BRE, se analizaron desde los componentes cognitivo, práctico y dinámico señalados por Sacristán (1998). En cada componente se encontraron elementos relacionados entre sí por el contenido de los relatos y los códigos obtenidos, a continuación, se muestra la tabla que resultó del proceso de análisis de la información:

Tabla 3

Resultados, categorías axiales

Categorías de análisis	Códigos	Categoría axial	Números de códigos por Categoría axial
Componente cognitivo	63	1. La práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje	17
		2. Importancia de la planeación	46
Práctica pedagógica	262	1. Orden de la clase	81
		2. Materialidades	41
		3. Acompañamiento a los niños y niñas con BRE	25
		4. Desarrollo de competencias básicas	37
		5. Evaluación y valoración de resultados	43
		6. Tensión inclusión exclusión	35

		1. Tensión de poder maestro-estudiante	31
		2. Actitud del docente	
			67
		3. Actitud del estudiante con DAE	
Componente	263		89
dinámico		4. Relación familia-escuela	
			24
		5. Relaciones entre estudiantes	18
		6. El espacio en los estudiantes con DAE	
			34

Fuente: Elaboración Propia

6.2.1 Con relación al componente cognitivo de la práctica pedagógica

El componente cognitivo como categoría de análisis contiene los relatos que hacen referencia a la conciencia, a la construcción del conocimiento personal, al saber, a las creencias, percepciones y representaciones que hacen posible el conocimiento sobre el hacer. En este sentido analizando la información obtenida con los instrumentos de recolección de datos, se encontraron 63 códigos los cuales se agruparon en 2 categorías axiales que establecen una relación entre ellos, estos son: La práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje y la Importancia de la planeación

6.2.1.1 La práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje

Los actores definen las prácticas pedagógicas como, todas las formas, actividades y experiencias que se desarrollan con los estudiantes para experimentar aprendizajes mediante procesos significativos, utilizando elementos como: los contenidos, el contexto,

los recursos y las vivencias. De esta manera, se encontraron en los relatos 17 códigos relacionados con la tendencia, a continuación, se presentan algunos de los relatos:

- *las prácticas pedagógicas son todas aquellas formas en las que un docente puede experimentar aprendizajes (A1IANE1L48-49)*
- *las prácticas pedagógicas es la experiencia y las actividades que yo realizo a nivel formativo para los estudiantes (A2IANE1L43-44)*
- *puede caracterizar un grupo, puede llevar sus contenidos a un aula de una forma dinamizadora, de una forma con unos procesos significativos en el aprendizaje que sean bastantes claros sencillos para nuestros educandos (A1IANE1L49-52)*
- *otros elementos que tengo en cuenta es la experiencia del niño el contexto del niño lo que vive el niño en su alrededor (A2IANE1L55-56)*
- *dentro de la misma escuela en la práctica que se hace a través de todos los recursos que tenemos en el patio que ellos recolectan (A2IANE1L58-59)*

De esta forma, se refleja cómo se relaciona la práctica pedagógica con las diferentes actividades que se realizan en la escuela y principalmente en el salón de clase para el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

6.2.1.2 Importancia de la planeación.

Los actores muestran en sus relatos que la planeación de las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana, se realiza desde inicio de año escolar por los docentes donde tienen en cuenta los intereses, inquietudes, necesidades, contenidos de las programaciones, resultados de las pruebas SABER y el PTA (Programa Todos a Aprender). Así lo reflejan en estos relatos:

- *Planificó teniendo en cuenta en primer lugar el tema que vamos a trabajar, lo que nos proponemos, lo que vamos a alcanzar, las actividades que vamos a desarrollar (A2IANE1L63-65)*

- *tengo en cuenta el reconocimiento que hacen los niños de lo que ellos mismos saben (A2IANE1L66-67)*
- *los temas se miran, las unidades, estándares, los derechos básicos que tiene el estudiante (A2IANE1L72-73)*
- *la parte para planificar clase yo lo hago diario A1IANE1L171-172*

En el transcurrir del año los docentes realizan ajustes a diario y en horas complementarias en la casa, teniendo en cuenta los temas, los saberes previos, los estándares, DBA (derechos básicos de aprendizaje), los propósitos y los materiales, aunque sean poco legibles Esta planeación distribuye los tiempos para la clase. Algunos realizan la planeación con la estructura de proyectos de aula, siendo este una construcción colectiva que favorece la caracterización de los estudiantes y otros en los formatos institucionales. Ahora se presentan algunos de los relatos:

- *el tiempo de planificación que uno utiliza es el tiempo de la casa (A2IANE1L72)*
- *el tiempo lo dispone uno y lo distribuye para poder tener esa planeación y poder desarrollar ese conocimiento de aprendizaje para que llegue a los niños (A2IANE1L74-75)*
- *Los elementos claves para la caracterización es formar un proyecto de aula (A1IANE1L82)*
- *como lo hago cuando inicio el año escolar trato de empezar mirando los intereses de los estudiantes igual induzco como a que ellos se apropien también de esas inquietudes o esos intereses y necesidades y empiezo como a indagar y a preguntar y así vamos entre todos haciendo como el proyecto, (A1IANE1L83-87)*
- *este año parte de la misma directrices de los mismos proyectos que han habido entonces que el PTA , que el proceso que vinieron estas chicas a capacitarnos en proyectos de aula pero en la parte de agresividad y comportamiento que me sirvió, este año también a unos proyectos que sacaron un grupo de profesoras que son ludivalores entonces todo eso se me ha como , he tratado como de coger todo al*

mismo tiempo pero me ha sido como difícil en este año entonces he tratado de a y eso anéxele las pruebas saber (A1IANE1L117-124)

- *generalmente con los niños hablamos de los contenidos que se ven en el primer periodo, pues nosotros tenemos una programación aquí en la institución y siempre he trato como de no salirme (A1IANE1L135-137)*

Refieren los docentes en esta categoría que las áreas seleccionadas para la investigación se desarrollan según su enfoque por competencias de manera articulada. En Lengua castellana se enfatiza en el desarrollo de la producción textual, simbólica, comunicativa y expresión oral, en Matemáticas el desarrollo de los procesos de conteo, operaciones básicas y resolución de problemas.

- *no separo esas competencias eso que primero voy a la competencia y tal y luego ha no siempre van articuladas (A1IANE1L185-186)*
- *yo pienso que la parte curricular, la parte integral de todo el enfoque de la lengua castellana debe ir siempre unido nunca, nunca una competencia se puede separar de otra (A1IANE1L187-189)*
- *los muchachos para analizar los problemas le faltan mucha lectura, analizar, la lectura crítica, la lectura comprensiva (A2IANE2L2015-206)*

6.2.2 Con relación al componente práctico de la práctica pedagógica

El componente práctico como categoría de análisis contiene relatos de 262 códigos que hacen referencia al saber hacer del docente, donde se dinamiza el docente, el estudiante como sujeto, el ambiente del aula y todas las actividades que le designa el currículo desde la planeación hasta la evaluación. En este sentido analizando los relatos obtenidos en el trabajo de campo se encontraron seis categorías axiales tales como: orden de la clase, materialidades, acompañamiento a los niños y niñas con BRE, desarrollo de competencias básicas, evaluación y valoración de resultados y tensión inclusión exclusión.

6.2.2.1 Orden de la clase

En la categoría orden de la clase se hallaron relacionados 81 códigos, donde los actores se refieren: A la influencia de las prácticas pedagógicas, elementos importantes en el hacer, metodología, es decir la manera como se desarrolla normalmente una clase y de que aspectos se hallan reiterativos o innovadores.

Los actores reconocen que las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula de clase influyen en los estudiantes de forma que pueden incentivarlos a mejorar sus dificultades u ocasionar un atraso en su aprendizaje. A continuación, se presentan algunos de los relatos:

- *Porque cuando antes que yo repitiera año yo estaba con la profesora Pepita entonces la profesora Pepita no hacía como ahorita, la profesora A1, que nos pone hacer actividades mientras que Pepita no más escribía en el tablero y pues nos hacía copiar mientras que ella si nos pasa al tablero y nos hace que socialicemos así (S17IDE1L12-16)*
- *porqué uno las entiende cuando uno está en la casa, pero cuando está tanto en el salón uno no las entiende porque uno no está ayuda de un adulto (S18IDE1L46-47)*

Normalmente el desarrollo de una clase se inicia con actividades como: saludar, verificación de asistencia llamando en orden alfabético a cada niño y niña que se encuentra en la lista oficial del respectivo grado; acto seguido, se hace una oración luego se da a conocer a los estudiantes el tema, las estrategias y las actividades a desarrollar. En ocasiones para desarrollar un tema, se inicia con una estrategia de motivación o introducción utilizando canciones o juegos, esporádicamente se realiza una retroalimentación al inicio de la clase del tema anterior por lo cual se parte de conceptos previos para retroalimentar y empezar un nuevo tema, se parte de una pregunta general para después hacer preguntas más concretas y en otras ocasiones la docente presume el conocimiento de los estudiantes porque tienen procesos desde grados anteriores.

- *pues normalmente la metodología que utilizó es iniciar con una motivación respecto al tema para que el niño tenga como este ánimo de entrar en el (A2IANE1L96-97)*

- *normalmente se desarrolla teniendo en cuenta el temario anterior, se tiene en cuenta el tema y se relaciona, trabajamos la parte de teoría, ellos elaboran su concepto y luego lo aplicamos (A2IANE2L162-164)*
- *Regresan al salón de clase, el cual se encuentra ordenado formado filas (uno detrás de otro) (CSIANOP1L14-15)*
- *La profesora realiza pausas activas (CSIANOP1L55)*

En el desarrollo de la clase se utilizan recursos como cartillas para leer, mapas conceptuales porque fortalecen los conceptos. Hay estudiantes que aprenden por memoria y conceptualización que, poniéndoles en un contexto, se utilizan los libros como medio de aprendizaje, pero el estudiante que no cuenta con textos para trabajar o simplemente si la profesora no se cerciora de que todos tengan el material, ellos se muestran aburridos y fomentan desorden y no se evidencian estrategias para resolver estas situaciones. los estudiantes manifiestan que los juegos de tingo, tingo tango eran lo único que hacían la clase más divertida, “ahora ya no son divertidas”, les gustaría que las clases fueran chéveres, donde pudieran ver películas, jugar, hacer cosas nuevas y bonitas donde no se equivoquen. Algunos relatos que sustentan estas afirmaciones son:

- *la profesora nos pone planas... escribir narraciones y cuento (S5IANE1L91)*
- *ahora ya no son divertidas (S6IANE1L112)*
- *Me gustaría que fueran jugar (S6IANE1L119)*
- *Aja por la profesora porque ella explica en el tablero, pero pues yo también quedo en las mismas (S9IDE1P1L115-116)*
- *Me gustaría que me enseñen Alegrementemente y sin pelear (S11IDE1P1L290)*
- *La profesora llega y llegamos y recordamos los temas de la clase pasada y ya después ahí si vemos la tarea y luego miramos todo (S14IDE1L25-26)*
- *Los niños que no trajeron la cartilla están acostados encima del pupitre, se muestran inquietos (CSIANOP13L 729-730)*
- *luego la profesora dio lectura de las palabras y fue eliminando las filas que lo hacían mal (repetían palabras o no escribían bien o escribían sin colocarle el*

diminutivo), nombro los puestos de los que lo hicieron bien (CSIANOP15L 817-819)

- *Pedro juega con sus dedos de la mano y habla solo, un estudiante esta acostado sobre el pupitre y el resto están mirando lo que hacen los compañeros en el tablero (CSIANOP16L 903-905)*

El desarrollo de la clase está dado por la planeación que hacen las docentes, sin embargo, varía de acuerdo a las circunstancias que emergen con los estudiantes y las características del contexto que influyen en su desarrollo, como por ejemplo, actividades institucionales no informadas a tiempo, ajustes en el horario por suspensión de un servicio público como el agua, la improvisación de elementos didácticos y tecnológicos por fallas técnicas de los mismos, sintomatología de resfriados o condiciones de salud no incapacitantes, pero influyentes en el estado anímico de las docentes y elementos más frecuentes relacionados con ajustes en la metodología de las clases según perciban las docentes acerca de la asimilación del conocimiento por parte de los estudiantes, etc.

6.2.2.2 materialidades

En esta categoría se describen las estrategias y recursos que se utilizan para el desarrollo de la práctica pedagógica entendida desde los actores como el desarrollo de las clases. En primer lugar en las prácticas pedagógicas se reconocen elementos como: El diagnóstico para la caracterización del grupo, la parte espiritual, el uso de las TIC (tecnología de la investigación y la comunicación) como son los medios audiovisuales, plataformas virtuales o recursos tecnológicos como videos o instrumentos digitales que ayudan a estimular el aprendizaje y ampliar la información, el uso de los libros del programa PTA como estrategia de enseñanza, las experiencias grupales con líderes para monitorear y la organización del aula que puede ser en filas o en semicírculo.

- *utilizo he medios audiovisuales en este caso por Colombia aprende, paginas educativas por YouTube por Colombia aprende que hay muchas herramientas que podemos utilizar para dar o ampliar el tema, entonces como yo tengo un televisor entonces utilizo el computador entonces me voy a estas páginas que me pueden ayudar a dar el tema o ampliar el tema (AIIANE1L376-380)*

- *los recursos pues utilizo libros en este caso los del PTA que nos han servido mucho (A1IANE1L375-376)*

En segundo lugar, el desarrollo de la didáctica como estrategia de enseñanza se utilizan elementos como: Los preconceptos, experiencias y actividades prácticas con material concreto, creativo, práctico del medio ambiente como (tapas, lápices para hacer grupos y luego lo representan en el tablero) y didáctico (loterías y gráficos), en su mayoría elaborado por el estudiante o el docente y que favorecen la motivación y la parte lúdica de los estudiantes a través del juego. Sin embargo, este material poco ayuda a la construcción de conceptos por las pocas opciones para manipularlo en trabajos grupales; otro elemento son las prácticas vivenciales donde se encierran las experiencias dentro del aula y la institución, las situaciones problemáticas de la vida diaria, trabajo de campo que facilita que el aprendizaje sea más rápido, buscando la participación voluntaria por medio del juego y dialogo desde la formulación de preguntas con el fin de realizar explicaciones, preguntas y aclarar dudas. Sin embargo, muy pocas veces la conceptualización de los temas no la construyen los estudiantes.

- *Como elementos de la didáctica utilizamos material contable, utilizamos experiencias individuales de los mismos niños utilizamos todo el recurso que tenemos alrededor de la experiencia pedagógica que vimos dentro del aula y dentro de la institución (A2IANE1L49-52)*
- *les fascina trabajar con el material didáctico que hacemos acá y que hacen ellos como son las loterías y gráficos que ellos mismos elaboran y trabajan y les gusta mucho el material concreto, aprenden más rápido (A2IANE2L176-179)*

Los actores reconocen que se realizan diferentes actividades, van desde una clase completamente magistral, hasta lúdica con utilización de diferentes materiales, sin embargo, se puede apreciar un poco de desmotivación para desarrollar las actividades.

6.2.2.3 Acompañamiento a los niños y niñas con BRE

En esta categoría los actores se refieren a las estrategias y metodologías que se realizan con los estudiantes y su impacto en aquellos que presentan dificultades de aprendizaje. Una

de las estrategias que se utilizan con los niños que no van al mismo ritmo o pierden el interés es ponerlo con un monitor (otro compañero que ha entendido y le colabora), al igual que monitoreo por el docente (enseñanza personalizada) o simplemente el profesor le pide a un compañerito de clase que le explique cuando no entiende, no se realizan actividades complementarias ni se retroalimentan los temas que no se han comprendido, ni se cerciora que los estudiantes de BRE tengan el material necesario. Se evidencia que a los estudiantes les gustaría aprender de forma diferente, divertida y fácil; aunque las tareas son de los mismos temas vistos en clase si no fueran aburridas y difíciles no tendrían que utilizar el internet o pedirles la ayuda a los padres u otro miembro de la familia quienes ayudan en muy pocas ocasiones. El ejercicio de hacer tareas en casa es utilizado como estrategia de retroalimentación y a partir de estas actividades realizadas en casa se continua con los temas. A continuación, se presentan algunos de los relatos:

- *la parte de grupo no, las experiencias grupales, de tener líderes de estar como monitoreando yo creo que esos son los elementos claves (A1IANE1L69-71)*
- *cuando van, no van al mismo ritmo, bueno Pues como ya tengo un diagnóstico entonces pues trato de ponerlo de pronto con una persona que lo monitoreo, que le colabore (A1IANE1L215-217)*
- *cuando no entiendo le pido que un compañero me explique por lo menos un resumen de lo que dijo la profesora que me explique un tantico para poder comprender un poco lo que yo dije (S8IDE1P1L20-22)*

En el aula se forman grupos de trabajo los cuales realizan una descripción de todos los aspectos de los estudiantes (caracterización: aspectos familiares, relaciones, contexto, cualidades físicas.) esto permite identificar las dificultades de aprendizaje que tienen los estudiantes. Los líderes de los grupos colaboran reforzando nuevamente los temas que no se han entendido manejando un esquema de trabajo colaborativo. “El trabajar en grupo hace que se despejen muchas dudas, hacen que el niño aprenda”

- *hay unos líderes que me ayudan en el tema que no han entendido, tengo unos tres o cuatro que me colaboran (A2IANE2L190-191)*

- *El trabajar en grupo hace que se despejen muchas dudas, hacen que el niño aprenda y capte como más, como que el conocimiento lo entienda y lo aplique (A2IANE2L191.193)*
- *también llegamos a unas conclusiones donde el niño a visualizado y conceptualizado y lleva a la vida lo que se ha aprendido dentro de la misma aula (A2IANE1L99-101)*

Los relatos plasmados en la investigación dan evidencia de los elementos importantes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, la didáctica y los recursos como estrategia de enseñanza utilizados con los estudiantes de BRE.

6.2.2.4 Desarrollo de competencias básicas

En esta categoría axial, se encontraron los códigos que muestran los hallazgos relacionados con estrategias para las competencias básicas. De esta manera, El área de Lengua castellana se centra en el desarrollo de cuatro competencias que son: hablar, escuchar, leer y escribir, por este motivo se cree que es importante enseñar con el ejemplo y leer todos los días realizando “lectura silenciosa” y guiada para motivarlos, pero los estudiantes no leen por lo tanto no son críticos, les hace falta desarrollar hábitos de lectura. Los estudiantes manifiestan que las actividades que se realizan son muy aburridas lo mismo que leer y escribir, estas deberían ser más divertidas y motivantes como pintar, colorear, hacer cuentos y escuchar cuentos con gestos y tono de voz, les gusta que se le generen preguntas para hacer comprensión de lectura que es donde muestran interés igualmente se realizan actividades que permite el desarrollo del pensamiento y la creatividad. Algunos relatos que manifiestan estas afirmaciones son:

- *no podemos desligar las competencias comunicativas de cualquier idioma en este caso de lengua castellana si el idioma nativo de nosotros entonces siempre que allá las cuatro competencias que es hablar, escuchar, leer y escribir (A1IANE1L362-365)*
- *trato que utilicen he la lectura silenciosa (A1IANE1L240-241)*

- *les falta leer porque a través de la lectura el niño empieza a ser muy crítico*
(A2IANE1L107-108)
- *le falta más riqueza en lectura, es desarrollar un hábito de lectura*
(A2IANE1L108-109)
- *es porque yo me siento aburrida en leer* **(S6IANE1L77)**
- *también me aburre escribir* **(S6IANE1L79)**

En cuanto a la asignatura de matemáticas no se determina concretamente las competencias que se quieren desarrollar; se habla de procesos matemáticos específicos como sumar, restar, multiplicar, dividir, los cuales se realizan por medio de actividades individuales, grupales, con ejercicios en los cuadernos y fotocopias.

- *una actividad escrita en una hoja o simplemente con un mapa conceptual de lo que ellos han dicho entonces de pronto los estudiantes pasan y van haciendo entonces un mapa conceptual porque si manejamos mucho el mapa conceptual en castellano* **(A1IANE1L348-350)**
- *no me gusta mucho matemáticas porque multiplicar, restar y sumar*
(S7IANE1PL30)
- *jugamos con la profesora cabeza y cola en las sumas* **(S2IANE1L17)**
- *Les voy a entregar una fotocopia donde tiene que hacer unas sumas y restas*
(CSIANOP5L 233-234)
- *Los estudiantes que pasaron al tablero a realizar la representación de los fraccionarios tuvieron dificultades y fueron apoyados por los demás compañeros, por lo que la profesora dice: “me parece el colmo esto es un tema que hemos venido viendo desde tercero como que no saben algo tan fácil”* **(CQIDOPM3)**

6.2.2.5 Evaluación y valoración de resultados

Esta categoría axial, hace referencia a los diferentes procesos de evaluación y de valoración de los resultados de los estudiantes y la percepción de esta valoración por parte

de los mismos. Los actores señalan que el papel del profesor en relación con los estudiantes de BRE es enseñar a que aprendan y evaluar lo que aprenden, de esta manera a los estudiantes “pilosos” se les valora con una máxima nota de cinco y con una mínima nota de cero o uno a los estudiantes de BRE con la que pierden la asignatura. Las tareas, las evaluaciones y otras actividades son necesarias para desarrollar las capacidades, por lo que se hace necesario la retroalimentación en cada proceso, sin embargo, los estudiantes de BRE no comprenden la razón por la cual pierden. De este modo, se encontraron en los relatos 22 códigos relacionados con la tendencia, a continuación, se presentan algunos de los relatos:

- *Pero a veces pierdo materias, pero cuando perdí una materia me saque un uno y la profe en otra materia me sacare un cero (SIIANE1L63-64)*
- *el más bueno y el más elegante es el 5 porque el 5 es una buena nota (SIIANE1L65-66)*
- *cuando estuve piloso, pero bueno ya estoy piloso (SIIANE1L71)*
- *para desarrollar el cerebro (SIIANE1L113)*
- *se me dificulta porque yo me pongo a contar y pongo este resultado y yo hago las evaluaciones y saco un 2 o 3 y así y no sé porque, porque yo sumo bien y resto bien pero no me va tan bien (S4IANE1L34-36)*
- *La mayoría de los estudiantes utilizan las manos de los dedos para desarrollar la actividad (CSIANOP5L 240-241)*

El desarrollo de actividades individuales como estrategia de enseñanza conllevan a realizar con mucha frecuencia retroalimentación de los temas en base a la repetición y el apoyo entre compañeros para aprender del error, la atención personalizada del docente muy poco se visualiza por el tiempo para lograr asimilar las actividades.

Las tareas no se usan con frecuencia, solo de ser necesario para la siguiente clase, los estudiantes consideran que es mejor hacer las tareas en casa y le gustaría hacer tareas más divertidas, piensan que las que dejan sus profesores son un poco difíciles que cansan mucho

y tienen que pedir la colaboración de la familia. A continuación, se presentan algunos de los relatos:

- *sí, pero uno se cansa mucho haciendo tanta tarea (S2IANE1L93)*
- *Pues me gustaría que las tareas más divertidas (S2IANE1L109)*
- *La profesora llega y llegamos y recordamos los temas de la clase pasada y ya después ahí si vemos la tarea y luego miramos todo (S14IDE1L25-26)*

Durante el desarrollo de la clase el profesor genera espacio de participación y socialización de la actividad, pero es muy poca la participación, en ocasiones no hay explicación clara de las actividades por lo tanto no las pueden realizar y el profesor al percatarse de que no han entendido les dice “por eso tiene que leer y pensar” o simplemente explica nuevamente. Se realizan pocas actividades que generen una participación activa quedando dudas sobre los temas. No se genera participación y no se lleva a la deducción del tema, de igual manera no se permite que los estudiantes conceptualicen desde la experiencia y la práctica, en ocasiones se realizan construcciones individuales, pero se condiciona la forma de imaginar “vamos a imaginarnos un animalito” “no pueden repetir”.

La retroalimentación de los temas se genera de manera esporádica dando espacios para la reflexión colectiva sobre actividades realizadas de clases anteriores o de la misma clase, repetición de los contenidos por parte del profesor para afianzar su comprensión mediante la estrategia de preguntas o actividades para realizar en casa. La atención personalizada y el trabajo engrupo requieren un mayor tiempo para el logro de las actividades. A continuación, se presentan algunos de los relatos:

- *Pues son buenas porque por a veces los hacemos en grupo y salimos a exponer y entonces para mí es un poquito mejor en grupo que sola (S14IDE1L36-37)*
- *Con frecuencia ocho niños son los que siempre levantan la mano para participar. (CSIANOP3L140)*

- *“la fotocopia es para que la lean y la resuelvan solos y cada uno, es sobre el tema de sustantivos, por eso tiene que leer y pensar” (CSIANOP6L300-301)*
- *Para finalizar A1 les indica “en el cuaderno van a escribir según lo realizado en clase para ti que es un verbo” (CQIDOPE4)*
- *Ahora van a escribir un cuento sobre la oración que les toco, pasa por los puestos dando orientaciones, luego se hace la lectura de algunos cuentos (CSIANOP17L 941-942)*
- *La profesora les dice a los estudiantes, les voy entregar un sobre y miren a ver que frase forman con las palabras que hay adentro, cada estudiante forma una oración (CSIANOP17L 924-926)*
- *Dice la profesora “lean y analicen la primera estrofa y digan que entendieron” algunos opinaron, luego dice “vamos con la segunda, ¿bueno usted que entendió” sigue haciendo preguntas, pero todos responden a la vez. (CSIANOP13L 730-732)*

Se halló que el profesor es el encargado de realizar la evaluación formativa, donde evalúa la participación, la producción y la lectura, también se hacen evaluaciones escritas de tipo pruebas SABER, de relacionar conceptos, sopas de letras y crucigramas. Se socializan de manera general las dificultades presentadas en las evaluaciones con el fin de corregir los errores y aprender del error. El profesor es el encargado de citar al padre de familia para indicarle como se hace el seguimiento de las rubricas evaluativas, con esta rúbrica se evalúa el proceso, los valores y pueden especificar las dificultades.

- *yo evaluó participación desde el mismo proceso que inician, participación, producción, lectura he y si las cuatro habilidades las tengo presentes (A1IANE1L619-620)*
- *no soy de muchas evaluaciones escritas cada nada no prefiero una actividad escrita corta sea con preguntas tipo pruebas saber o preguntas abiertas o simplemente a relacionar porque a hace le doy a la relación de los*

conocimientos, columna relacione una eso también, de pronto una sopa de letras, crucigramas, cositas (A1IANE1L622-626)

- *la valuación que se hace, también una evaluación no tanto cuantitativa sino también formativa (A2IANE1L67-68)*
- *Bueno me gusta un poquito, pero es que la profesora nos dice que si pierdo una multiplicación pierde esa multiplicación, entonces es cuando yo me saco por ahí un 1 o un 2 o un 3 y me pone mala nota (S2IANE1L24-26)*
- *La profesora inicia la clase haciendo un llamado de atención por la evaluación anterior.” me preocupa esos resultados porque son temas vistos los años anteriores”- (CQIDOPE2)*
- *la profesora pasa revisándola y corrigiendo los errores con los estudiantes. “el zapatero necesita que ayuden le “miren la oración dice la profesora y le pregunta a Matías ¿cómo la organizas ?, yo no sé de eso responde, pero la profe insiste y el la corrige (CSIANOP17L 926-929)*
- *Pedro pasa y dice la pregunta ¿cuántas cajas se vendieron entre limón y fresa? Y hace una suma, pero ubica mal los números, entonces María le ayuda a ubicarlos. (CSIANOP11L 607-609)*

Se pudo evidenciar que, durante las clases, A3, la docente, explica cuando esta frente al tablero, aunque en algunas ocasiones visualiza algunos de los estudiantes que no han entendido y refuerza el tema de forma individual, sin embargo, aunque hace refuerzos y explica nuevamente a los estudiantes, algunos de ellos manifiestan que no atiende las preguntas de todos los estudiantes y designa esa responsabilidad a otro estudiante como se evidencia a continuación.

- *Yo le pregunto a la profesora, pero la profesora dice que ya nos explicó y que cada uno sentado, ya les explique, el que no puso cuidado hágase con un compañero. (S2IANE1L48-50)*
- *Lo difícil, las evaluaciones (S2IANE1L68)*
- *Si yo le pregunto a la profesora y dice, ya voy que estoy ocupada (S2IANE1L118)*

- *no, no me vuelve a explicar, me explica otra cosa, que vamos a hacer*
(S7IANE1L51)
- *selecciona algunos estudiantes entre niños y niñas, a los cuales le entrega unas láminas con una variedad de números ubicados en la casilla de valores*
(CSIANOP1L15-17)

Desde las observaciones y las entrevistas se puede evidenciar que la evaluación se hace por los resultados obtenidos desde las actividades propuestas, sin embargo, se tiene en cuenta la participación de los estudiantes no obstante es la docente quien selecciona los estudiantes que participan, supervisa el trabajo de consignar en el cuaderno, corrige evaluaciones y trabajos en su escritorio; tiene la autoridad para mejorar la disciplina y que los estudiantes vuelvan al orden cuando no hay acuerdos de aula, para esto se utiliza como estrategias cambiar de puesto a los que hablan mucho, hacer pausas activas, realiza llamados de atención verbal en voz alta (gritar) e intimidar con palabras o frases.

6.2.2.6 Tensión inclusión-exclusión

En esta categoría axial, se hallaron 35 códigos que demuestran la tensión que genera la utilización de estrategias de enseñanza con la intención de hacer inclusión, pero que, finalizan siendo excluyentes por su misma dinámica y por cuestión cultural ya que, los estudiantes de BRE tienden a perder cada vez que se realizan estas actividades.

En este sentido, se realizan actividades como: El juego cola y cabeza que refuerza algunas dificultades, y desmotiva a los estudiantes de BRE ya que por lo general pierden y van a la cola, generando sentimientos de frustración; igualmente, se realizan otras actividades como el juego del viaje donde la docente menciona que “El que gane va a San Andrés” y el “que se equivoque queda eliminado”, en donde se observaron resultados similares para los estudiantes de BRE. Adicionalmente, cuando estas actividades se realizan por grupos, los estudiantes de BRE resultan altamente excluidos ya que los niños y niñas manifiestan abiertamente el deseo de no permitir que pertenezcan a su equipo ya que son percibidos como una desventaja estratégica para lograr el objetivo del juego y “Ganar”.

A continuación, se exponen algunos fragmentos que evidencian estas afirmaciones con algunos relatos obtenidos de los actores:

- *jugamos juegos con la profesora como tingo tango y jugamos también a cabeza y cola esa de las letras esa que dice, cuando uno dice 2 por 1 y si se equivoca queda en cola y ella le da dos oportunidades y el que queda en cola se va para el asiento y el que queda en cabeza se queda hay en el pupitre mientras todas las filas pasen y todas las cabezas quedad hay (S2IANE1L73-78)*
- *Todos son iguales, pero hay unos que ganan y otros pierden, hay una fila número uno, número dos, número tres, número cuatro, número cinco y número seis, siempre en el número cuatro pierde (S6IANE1L198-200)*
- *mal porque a veces ponen así cosas difíciles y ponen así grupos y en esos grupos algunos dicen ah yo no me quiero hacer con ella con él así (S11IDE1P1L78-79)*
- *La profesora estable algunas reglas para el juego: “El que gane va a San Andrés” y el “que se equivoque queda eliminado” (CSIANOP1L17-18)*

De la misma manera, se dan espacios de participación que se otorgan a los que ya entendieron la actividad, no se involucra a todo el grupo en las correcciones generando que los estudiantes hablan entre ellos, dibujen o realizan actividades diferentes. Con el grado quinto se desarrollan más actividades en grupo donde se pretende que quienes hayan entendido apoyen a quienes tienen dificultad, pero los niños cuando no entienden o trabajan en grupo dejan a los compañeros realizar las actividades y hacerse a un lado. Con esto se genera competencia entre niños y niñas las cuales desmotivan, estrategias donde solo se estimula y felicita a los mejores, los estudiantes que no tienen el texto no logran trabajar y son invisibilidades al igual que los de BRE. A3 genera un juego de motivación que dice “vamos para San Andrés” “el que moleste en el puesto o hable no puede ir”, así los estudiantes trabajan o prestan mejor la atención, pero se puede ver que se sienten intimidados. A continuación, se presentan algunos de los relatos:

- *Les da la participación a los que más saben, no pregunta a aquellos que no participan. (CSIANOP3L180-181)*

- *para esto la profesora escribió el ejercicio en el tablero para ir corrigiéndolo (CSIANOP6L303-304)*
- *solo selecciono 10 niños para realizar la corrección, los demás empezaron a hablar, levantarse del puesto a jugar (CSIANOP6L304-305)*
- *la profesora le pregunta “Jaime ¿qué entendió?” el lee el primer ejercicio de la cartilla, pero lo hace mal y la profesora le dice “lea bien, no, no mejor lea Juanita “no, no leyó mal” entonces lee Beto y él si lo hace con acento y la profesora le dice “Bien” CSIANOP12L682-685*

Se puede evidenciar la intensión de las docentes de generar diferentes estrategias, sin embargo, estas generan aburrimiento, desmotivación y la exclusión de los estudiantes pues no se refuerzan las dificultades, sino que continúan ampliando conceptos en los que participan e interactúan quienes entendieron y los que no se alejan o se burlan entre ellos.

6.2.3. Con relación al componente Dinámico de la Práctica Pedagógica

Esta subcategoría tiene relación con los motivos, las intenciones y lo moral. (objetivos, deseos). Refiere que en la práctica se debe llevar una coalición entre las motivaciones individuales, las de los estudiantes y el contexto y que estas intenciones y la motivación pueden variar, saben ser unas antes de la práctica y otras durante la práctica, pueden ser moldeables y educables dependiendo de la contextualización social (Sacristán, 1998).

De esta manera, revisando los datos obtenidos en los instrumentos de recolección de (entrevistas a estudiantes, entrevistas a docentes y observaciones de clases), se encontraron en este componente seis tendencias que relacionan los códigos obtenidos, estas son: Tensión de poder maestro-estudiante, Actitud del docente, Actitud del estudiante con DAE, Relación familia-escuela, Relaciones entre estudiantes, El espacio en los estudiantes con DAE.

6.2.3.1 Relación de poder maestro-estudiante

En esta categoría axial, los actores definen la relación maestro-estudiante, cómo se desarrolla tanto dentro como fuera del salón de clase y de qué manera esta influye en el

aprendizaje de los niños y niñas. Así, se encontraron 31 códigos establecidos a partir de los relatos obtenidos en los diferentes instrumentos. Los sujetos de investigación definen que la relación ente maestro y alumno “hace el quehacer pedagógico” y fortalece el trabajo en equipo, estas son afectivas y cariñosas, aunque también hay exigencia. Se presenta un vínculo por medio de la oración a Dios. A continuación, hay algunos relatos que expresan lo apuntado:

- *también esa parte de la relación entre maestro y alumno es lo que pienso que hace el quehacer pedagógico es lo que hace que sirva como un afianzamiento en los procesos de relación, trabajo en equipo de correlación (A1IANE1L66-69)*
- *en mi vida de mi práctica pedagógica yo le pido a Dios eso que con mis palabras no vaya hacer sentir mal a un estudiante (A1IANE1L680-681)*

Con A1 hay relación de confianza los estudiantes se acercan a hablar de sus problemas familiares. Dentro de las relaciones hay sentimientos de temor y en ocasiones de rabia, depende de la situación que se presente en el salón y durante la clase. Se realizan llamados de atención verbales que en ocasiones ridiculizan a los estudiantes o producen enfrentamientos, confrontaciones y afecta el orden del salón. Aquí hay algunos relatos relacionados con estos aspectos:

- *Yo solo le digo a la profesora en situaciones mías yo solo se lo digo a la profesora a los demás no (S11IDE1P1L262-263)*
- *Pues con la profesora A1 que ella nos da consejos como ella habla mucho de Dios nos lee la palabra entonces ella tiene buenos consejos para darnos (S17IDE1L158-159)*
- *se pone brava porque yo siempre vengo cansado y con pereza, la pereza se me pego (S7IANE1L171)*
- *Porque esto por a veces cuando yo entiendo ahí si esto nos llevamos bien y cuando estoy esto con cosas malas así es brava conmigo (S11IDE1P1L193-194)*

- *que la profe explique y cómo hacerlo porque hay veces que me queda mal o la hago mal y por miedo me toca pedir copia aquí (S12IDE1L165-166)*
- *me da miedo porque es gritona entonces yo nunca me le he acercado a preguntarle y algunos niños le preguntan y dice ay, pero es que ustedes no entienden y los grita y lo manda a sentar (S15IDE1L50-52)*
- *pero S5 dice notándose preocupado: “Dejé la cartuchera en la casa” y la profesora le responde “no, un día de estos deja la cabeza” (CSIANOP5L236-237)*
- *Los estudiantes están organizados en mesas personales en filas frente al tablero y la profesora frente a ellos (CQIDOP1)*
- *La profesora pregunta porque no hicieron la tarea, S13 sonrío y baja la cabeza (CQIDOPM10)*

6.2.3.2 Actitud del docente

En este aspecto se describe la actitud de las docentes con relación a los estudiantes en general y específicamente con aquellos que presentan BRE durante el desarrollo de las clases como en los diferentes espacios de la sede educativa. Se agruparon 67 códigos que describen esta categoría con sus respectivos relatos.

En este sentido, las mismas docentes indican que sus prácticas pedagógicas y en especial aquellas realizadas con los estudiantes de BRE, las desarrollan con “lo que nos dicta el corazón”, es decir, lo que desde su propia experiencia han logrado asimilar, sin embargo, los múltiples compromisos que impone la institución frustran las intenciones y el compromiso de las docentes. Pese a esto, ellas se definen como personas cariñosas y comprensibles, cuya práctica la basan en el respeto y la responsabilidad. Algunos de los relatos relacionados con esto son:

- *...a veces como bloqueado también para ayudar a este caso de niños no, pero pues ahí hacemos lo que, lo que nos dicta el corazón y seguimos avanzando (A1IANE1L277-279)*

- *...hace falta también concientizarme más de esto, porque como no son, usted no tiene en el aula de clase esos cinco niños u ocho niños, usted tiene 30 o 35 estudiantes entonces a veces entre los contenidos, entre los proyectos, entre todo lo que usted tiene como maestro que desarrollar, sus actividades he siempre se convierte como he, en algo que usted se siente como frustrado*
(A1IANE1L272-27)

Por otra parte, está la opinión de los estudiantes, ven a las docentes de mal humor, pero accesibles, consideran que pueden hablar con ellas de forma amena y cordial, aunque las expresiones de su rostro indiquen que está enojada. Igualmente, piensan que la actitud de la profesora obedece al comportamiento y desempeño durante las clases, de esa manera, si realizan las actividades indicadas con un “buen comportamiento” la reacción será positiva, de lo contrario se enoja y en ocasiones grita. Aquí hay algunos relatos:

- *pues la profe no es brava ella se ríe, ella a veces es un poquito vanidosa*
(S2IANE1L153)
- *a los otros niños si los regaña, cuando les quita las cosas a los compañeros y cuando están peleando* **(S2IANE1L156-157)**
- *ella no nos castiga y ella no nos pega ni nada, sino que ella nos coge así y nos pone con los brazos arriba en la pared* **(S2IANE1L69-170)**
- *Si, la profesora grita* **(S4IANE1L95)**
- *ya no me regaña, porque ya se un poquito más de matemáticas* **(S4IANE1L74)**
- *es cariñosa...cuando uno se equivoca en las evaluaciones pue' lo corrige y...que, nos quiere muchos* **(S5IANE1L36-36)**
- *pues los que se portan mal los coge contra la pared con los brazos arriba y... los regaña por una hora* **(S6IANE1L41-42)**
- *es que ella siempre se pone brava cuando yo no entiendo y dice: ya le me expliqué y ella se pone brava* **(S7IANE1L135-136)**
- *La profesora, pero a veces se molesta conmigo por yo hacer como dicen las demás preguntas bobas y entonces se pone brava* **(S11IDE1P1L23-24)**

6.2.3.3 Actitud del estudiante con Bajo Rendimiento Escolar (BRE)

En esta categoría axial, los actores describen las características, intereses, sentimientos y comportamientos de los estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar, en relación con las actividades que realizan en clase, con su hogar, los compañeros, las docentes, y con su hogar. Aquí se organizaron 89 códigos que obedecen a esta tendencia.

Así, según ellos el comportamiento de los estudiantes influye en su bajo rendimiento escolar, algunos no atienden las orientaciones de la profesora, por lo tanto, no comprenden lo que se les explica, también reconocen que esta situación se debe a la falta de responsabilidad, tanto en las actividades en clase como las de casa, hablan, juegan y se distraen cuando la profesora no está presente. Se sienten aburridos y no muestran interés. Se desmotivan cuando no pueden realizar algo y se sienten frustrados. Algunos desafían las soluciones que busca la profesora (borra, arranca las hojas o tachan las notas dirigidas a los padres). Sin embargo, otros se motivan en matemáticas para tratar de comprender lo que están realizando. Estos son algunos de sus relatos:

- *la parte comportamental eso también permite mucho los procesos de aprendizaje en el grupo (AIIANE1L104-106)*
- *casi gritan y corren por el salón y hay niños que son juiciosos y comparten y a veces juegan conmigo (S3IANE1L102-103)*
- *y la profesora me ponía un letrero y yo iba y le ponía un estiker y ella me ponía otro letrero y entonces cuando ella me puso hartas cosas y como yo arencó las hojas (S4IANE1L2017-109)*
- *En el salón me siento un poquito aburrída y con sueño (S9IDE1P1L85)*
- *Pues porque a veces yo soy flojo y no le hago las cosas que me dicen (S16IDE1L18)*
- *S5 está que se duerme, constantemente cierra los ojos y se posa sobre el pupitre (CSIANOP2L82-83)*
- *S15- “profesora yo no vine el lunes no sabía de la tarea”- (CQIDOPM10)*

En cuanto a su comportamiento, expresan que los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje se ven desmotivados, no se concentran se distraen con facilidad y se ponen nerviosos cuando no entienden y la profesora les hace preguntas o regañan. Esto se puede leer en los siguientes relatos:

- *son niños que son muy distraídos, no se concentran dentro del desarrollo de la clase y tampoco se motivan, (A2IANE1L105-106)*
- *normalmente no participa, tiene una mirada de un lado para otro como inseguro, como dispersa y como que no le toma como atención al trabajo, se distrae con facilidad, (A2IANE2L198-200)*
- *cuando no entendemos nos ve nerviosos y ella nos pregunta que paso (S2IANE1L126-127)*

Dentro de sus intereses expresan que les importa estudiar, pero muestran actitudes de desmotivación para hacerlo. Les gusta el trabajo en matemáticas con material manipulativo. Les gusta la escuela por su plante física y porque su ambiente es agradable. Esto se puede apreciar en los siguientes relatos:

- *a mí me gustaría aprender, pero ya como mi mamá ya me está enseñando (S6IANE1L217)*
- *me acuesto tarde porque tengo pereza de ir a este colegio a mover la mano (S7IANE1L176)*
- *los intereses de los estudiantes que me he dado cuenta es que les gusta mucho la parte lúdica y artística para aprender la matemática (A2IANE2L210-211)*
- *No es que ósea a mí sí me gustaría esto como sólo es un día sin matemáticas tener 2 días sin matemáticas porque es que a mí me estresa eso (S11IDE1P1L209-210)*
- *Están trabajando en grupo, pero cada uno con su chocolatina, todos se ven animados y realizan las actividades que se le piden. (CQIDOP5)*
- *S12 mira fijamente hacia el suelo y no participa de la actividad que están desarrollando con la profesora (CQIDOP7)*

6.2.3.4 Relación familia-escuela

Esta categoría se relaciona en 24 códigos que expresan la conexión ente la familia y la escuela en los estudiantes con BRE, se expresa acerca de la responsabilidad como valor importante para el aprendizaje y que se adquiere en el hogar, el cual ha sido dejado a cargo de la autonomía de los estudiantes, hace falta acompañamiento en los hogares para el desarrollo de las actividades y los padres dedican poco tiempo a la formación académica de sus hijos y quien principalmente colabora es la mamá, aunque utilizan métodos de castigos y llamados de atención verbal fuertes. Otro asunto que se expone en los códigos hace referencia a los problemas que se presentan en el hogar y al contexto social y a la influencia que estos tienen en los estudiantes. También, se manifiesta la composición de las familias y las relaciones con cada uno de sus miembros, algunos no viven con sus padres o con alguno de ellos y en ocasiones no se llevan bien con los hermanos u otros parientes de manera que afecta su aprendizaje. A continuación, se presentan algunos relatos que sustentan estos hallazgos:

- *entonces les digo si la responsabilidad es un hábito, pero sí usted ve que es irresponsable tiene que ayudarle, tiene que mirarle, tiene que ir, porque si no pues, sí ahora están pequeños imagínense cuando ya estén en un bachillerato*
(A1IANE1L266-268)
- *en todo está ese problema de la colaboración de los padres, pero sobre todo con aquellos niños que tienen dificultades en el aprendizaje y tal vez creo que nos hace falta también* **(A3IANE1L270-272)**
- *Mi mamá me da correa cuando me porto mal, pero eso ya paso en el pasado*
(S1IANE1L100-101)
- *Porque es que mi mamá me dice a mí que para que yo aprenda sola cuando ya esté grande y este en otro colegio* **(S19IDE1L34-35)**
- *otra dificultad que uno ve para ese aprendizaje las cosas que traen de casa, entonces vienen con muchos problemas* **(A1IANE1L286-288)**

- *Porque yo antes estaba bien desde primero a tercero estaba bien ahora que mi papá comenzó así a cambiar a mi mamá entonces me fue afectando así y yo siempre le estoy pidiendo a Dios que nos ayude, pero no veo la respuesta ni nada*
(S11IDE1P1L239-241)
- *Pues porque mi papá y mi mamá se separaron entonces yo vivo con ellos y pues mi mamá tenía que trabajar y mi papa también entonces dijeron mis abuelos que ellos me cuidaban entonces el resto de mi vida yo he estado con ellos* **(S17IDE1L112-114)**
- *influye el contexto porque vienen de un medio social donde hay muchas carencias.*
(A2IANE1L122-123)
- *pero yo no quiero a Carol, yo quiero que Carol se case y bum se acaba la pesadilla*
(S1IANE1L214-215)
- *Pues yo vivo con mi abuelita y con mi abuelo* **(S17IDE1L110)**

6.2.3.5 Relaciones entre estudiantes

En este aspecto se agrupan 18 códigos que manifiestan las relaciones entre los compañeros en el salón de clase, durante el desarrollo de las actividades y en los demás espacios que ofrece la escuela. Se encontró, que, aunque expresan tener buenas relaciones con sus compañeros, hay algunas actitudes de conflictos, se presentan ocasiones en las que se burlan de los compañeros que tienen alguna dificultad o no muestran respeto por ellos cuando pasan a realizar una actividad al tablero. Sin embargo, también hay amabilidad y algunos sienten confianza en sus amigos para que les colaboren cuando algo no entienden. Estos son algunos de los relatos que reflejan lo expuesto:

- *ellos son amables, jugamos a la lleva* **(S1IANE1L147)**
- *ellos son unos compañeros que ellos antes estaban conmigo y jugaban, pero ya no, ellos dijeron que iban hacer un grupo y que iban a ser todos groseros y a mí ya no me gusta eso entonces en el salón cuando se va la profesora comienzan alegar*
(S4IANE1L267-270)
- *Algunos son cansones, otros peleones y algunos juiciosos'* **(S5IANE1L15)**

- *se ríe de nosotros y después nosotros nos reímos a él y él no le gusta que se rían de él (S6IANE1L90-191)*
- *Recocha y por a veces enserio a Camilo esto le pegaron esto ayer le pegaron En serio y le pegaron le sacaron el aire y le dieron un puñetazo (S11IDE1P1L131-132)*
- *digo ay no entendí esto, esto y esto cuando no entiendo algo siempre le digo a mi compañera que yo siempre me ha con ella y ella me dice mire es así así y así (S14IDE1L108-109)*
- *están peleando Matías y Sebastián, el uno dice que el otro le quito la idea y él había levantado la mano primera, la profesora interviene diciendo “no hay que pelear” siempre es peleando” “no quieren escuchar a nadie y siempre es peleando, vamos a decirle a la mamá que le consiga un colegio para usted solito”” dejen así y continuemos con la actividad” CSIANOP11L 589-593*

6.2.3.6 El espacio en los estudiantes con BRE

Esta categoría axial, agrupó 34 códigos que expresan como los estudiantes ven los espacios de la escuela, de manera que indican si les gusta o no, y como les permite expresarse y desarrollar habilidades sociales. Así, se encontró que, en general, les gusta la escuela porque les parece bonita y agradable, tiene espacios para la recreación y para compartir con los amigos, en los pasillos pueden hablar tranquilos y contar sus experiencias. En cuanto a los salones de clases creen que son pequeños para la cantidad de estudiantes lo que dificulta la organización y realización de las actividades. Se organizan generalmente en filas donde los estudiantes están frente al tablero y a la profesora, esto lo dispone para el ruido y la distracción en la parte de atrás, aunque en ocasiones y, sobre todo, en el grado quinto se ubican en semicírculo que facilita más la observación de todos y la participación, esta organización está también dada bajo unos acuerdos de convivencia que poco respetan. A continuación, se presentan algunos relatos que sustentan esta información:

- *bueno la clase de matemáticas por lo menos hay arto ruido por lo de mis compañeros por lo que forman arto desorden y más por R. por lo que él no espera él no es paciente por lo que cuando la profesora está explicando algo él ya va más adelantado ya le dice todo lo que va a decir la profesora él ya lo dice*
(S8IDE1P1L33-36)
- *en la escuela lo que me gusta es jugar* **(S6IANE1L9)**
- *Los estudiantes que están en la parte de atrás terminan, se levantan del puesto y se ponen a hablar.* **(CSIANOP2L117-118)**
- *algunos profesores llegan al salón a hablar con la profesora sobre una actividad que están organizando, al ver esto los niños se levantan, juegan y ríen, empiezan a hablar.* **(CSIANOP7L335-337)**
- *Los estudiantes están organizados en mesas personales en filas frente al tablero y la profesora frente a ellos.* **(CQIDOP1)**
- *Los estudiantes ingresan al salón y los escritorios se encuentran ubicadas de manera diferente, están en tres semicírculos* **(CQIDOPM8)**
- *Están trabajando en grupo, pero cada uno con su chocolatina, todos se ven animados y realizan las actividades que se le piden.* **(CQIDOPM5)**
- *Mientras el grupo 1 explica como realizaron la actividad, S17 habla con sus compañeros de grupo y se ríen fuertemente* **(CQIDOPM8)**
- *Cuatro estudiantes que están en la parte de atrás se levantan del puesto, una niña se sube a la silla, mostrando poco interés por la actividad, los demás están atentos a las respuestas de los compañeros y a las explicaciones de su profesora.*
(CSIANOP1L21-23)

7. Discusión de resultados

La investigación permitió analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de BRE en una institución educativa oficial de la ciudad de Neiva, a través de la voz de los actores y la observación directa de sus vivencias y cultura en el aula de clase; desde sus elementos cognitivo, dinámico y práctico, aspectos relevantes para una educación de calidad que permita reducir los índices de deserción, reprobación escolar, reprobación de áreas y una sana convivencia.

En la investigación, catorce categorías axiales se relacionaron de acuerdo a sus tendencias dando lugar a categorías relacionadas con el marco teórico, donde se definieron tres categorías selectivas con las que se realizó la discusión de resultados dando respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos. A continuación, se realiza el análisis de los resultados de acuerdo a las tres categorías selectivas definidas.

1. la práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje y convivencia.
2. Prácticas pedagógicas y currículo basado en competencias
3. Convivencia, familia y escuela- relaciones que influyen en el BRE.

7.1 La práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje y convivencia.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de BRE, son determinantes para ser visibilizados en la escuela y en la sociedad, para su formación como persona, el desarrollo de su conocimiento mediante aprendizajes significativos, así como lo menciona conceptualmente Ausubel, Novak y Hanesian (1983), “El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsunsor”) preexistente en la estructura cognitiva”. (p. 3), lo cual favorece la sana convivencia. En este sentido se encontró que los actores, definen las prácticas pedagógicas como todas las formas, actividades y experiencias que se desarrollan con los actores educativos para construir aprendizajes mediante procesos significativos, utilizando una variedad de elementos. Estos elementos son incorporados desde el mismo sistema educativo hasta el

contexto en donde se vivencia el currículo; tal como postula Sacristán (2007), la práctica pedagógica es: “una práctica de comportamientos prácticos diversos, donde toman sentido los contenidos del currículo”. (p.29), igualmente, retomando los conceptos de Víctor Díaz (2004), se puede decir que, la práctica pedagógica es: “La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos”. (p.90)

Las prácticas pedagógicas se convierten en experiencias de aprendizaje y convivencia cuando sus elementos tales como: sus actores, currículo, planeación, recursos, estrategias, vivencias, contexto y la evaluación se integran entre sí para generarla y solucionar muchas de las problemáticas de la escuela. La tarea del docente no es solo socializar el conocimiento de un plan de estudio plasmado en un currículo, es saber cómo llevarlo a cada estudiante desde el enfoque diferencial y la equidad y saber fortalecer las relaciones docente- estudiante; para minimizar las barreras de aprendizaje y exclusión. Este modo de conceptualizar las prácticas pedagógicas es un avance en la educación inclusiva, como lo menciona Ortiz (2000): “el primer paso hacia la escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias y resalta que la diversidad fortalece a los niños de la clase y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje”. (p.54); reconociendo que todos hacen parte de las prácticas pedagógicas y que las relaciones entre docentes y estudiantes influyen en el aprendizaje.

En este orden de ideas, se destaca que los docentes consideren importante las experiencias de aprendizaje dentro del aula, desarrolladas con el trabajo en grupo que facilita la convivencia, el aprendizaje mediante la participación voluntaria, por medio del juego y dialogo de preguntas con el fin de realizar explicaciones, generación y aclaración de dudas y preguntas para construir solidas estructuras de conocimientos. En este sentido, el ambiente de la escuela y el rol que juegan los compañeros, ayudan a superar las dificultades de aprendizaje que provienen de ambientes deprimidos, desmotivadores e inadecuados para la formación escolar (Bravo, 2012). Los docentes, reconocen que, en las prácticas pedagógicas realizadas con estudiantes de BRE, desarrollan diferentes actividades en las clases de matemáticas y lengua castellana que van desde una clase completamente magistral, hasta una clase lúdica con la utilización de diferentes estrategias como juegos,

rompecabezas, trabajo en grupo, participación, mapas conceptuales; herramientas tecnológicas y recursos didácticos y del contexto, textos de lectura y de matemáticas; sin embargo, los múltiples compromisos que impone la institución frustran las intenciones y el compromiso de las y los docentes.

Es oportuno resaltar que el juego es utilizado como estrategia que favorece la experiencia del aprendizaje. Esto refiere que los nuevos conceptos sean un punto de anclaje con algún concepto ya existente (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), el juego tiene también la intención de generar motivación, participación de los estudiantes y retroalimentación de los temas. En este sentido Azucena Caballero (2010), afirma que: “el uso de recursos como los juegos sirven para desarrollar todo tipo de destrezas y habilidades en los estudiantes”. (p.164); se puede ver que en la práctica pedagógica, se presenta una tensión en lo que se pretende con el juego y su realización, creando momentos de exclusión y desmotivación en los estudiantes de BRE y donde el docente solo evidencia en el juego integración; es el caso del juego cola y cabeza que desmotiva a los estudiantes que pierden o van a la cola generando sentimientos de frustración o el viaje a san Andrés donde la docente con frecuencia dice: “El que gane va a San Andrés” y el “que se equivoque queda eliminado”(CSIANOP1L17-18). El juego “radica en que no se debe enfatizar en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule a alumnos y alumnas a construir su propio conocimiento y elaborar su propio sentido”. (Chacón, 2008, p.39).

En este sentido, existen juegos que estimulan situaciones y sentimientos de camaradería, apoyo, colaboración y trabajo en equipo; pero también existen juegos que estimulan a solo a una parte del grupo de niños y niñas en el aula, y generalmente, estos juegos se rigen por la noción de competitividad, que si bien dicho concepto es deseable en muchos contextos, en las prácticas pedagógicas pueden implementarse una diversidad de juegos no competitivos que si estimulan las mencionadas situaciones y sentimientos.

Es decir, la incorporación de juegos como recurso didáctico y estrategia de motivación, es un aspecto resaltable en una práctica pedagógica, sin embargo, también es cierto que existen juegos que se pueden implementar en el aula de clases, de forma que generen estos aspectos positivos, y por igual a todos los estudiantes, y existen los nombrados juegos

competitivos como los que se implementan en este caso, “El Viaje a San Andrés” y “Cabeza y Cola”, en los que surgen aspectos negativos como los mencionados por Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca (1999), en donde se limitan las situaciones y actividades creativas por tratar de lograr el objetivo del juego antes de que alguien más lo haga, surgen sentimientos de aversión al fracaso ya que en los juegos competitivos, algunas veces es necesario, establecer un orden de acuerdo a la puntuación de cada estudiante, desde el mayor hasta el menor puntaje, en donde todo el grupo observa dichos resultados y con el transcurrir del tiempo, pueden percibir a los niños y niñas que por lo general, ocupan los primeros puestos, como también, a los que ocupan los últimos puestos, que en su mayoría son los estudiantes de BRE (Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 1999).

Igualmente, los estudiantes empiezan a desear el fracaso de los demás participantes por lo que afianzan los sentimientos de egoísmo y el rechazo a compartir conocimientos, ayuda y colaboración con los demás participantes, provocando a su vez una rivalidad que puede llegar a trascender y prevalecer después de concluir con el juego (Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 1999).

Esta tensión entre el juego y su práctica genera una de las características de los estudiantes de BRE como lo cita Romero y Lavigne (2004): “No entrañan necesariamente ira, ni agitación, ni somatizaciones. No implican, como conductas habituales, actitudes oposicionistas, sólo en ocasiones y con determinadas figuras, no pretende acabar con las reglas ...sólo muestra inadaptación escolar que a veces raya en la indisciplina”. (p.34). En este sentido, el comportamiento y la responsabilidad de los estudiantes influye en su rendimiento, aquellos que no atienden las orientaciones del docente no comprende lo que le explican y la irresponsabilidad con las tareas escolares hacen que se sientan aburridos y desmotivados llevándolos a la frustración. EL papel del juego es despertar en los estudiantes la curiosidad, el interés, evitar que se sientan rechazados si presentan algún tipo de dificultad o discapacidad, lo cual ocurre cuando no se desarrollan estrategias adecuadas o no se conoce el impacto de las estrategias utilizadas en el aula (Romero Pérez & Lavigne Cerván, 2005).

Desde esta perspectiva, se puede decir que los estudiantes de BRE presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, manifestado por la desmotivación y

dificultades en la comprensión de la lectura y escritura al igual que la elaboración y aplicación de procedimientos matemáticos como el cálculo y solución de problemas (Romero y Lavigne 2004).

Vale la pena señalar que las formas de utilizar material didáctico, libros o equipos tecnológicos como herramientas pedagógicas, pueden generar experiencias a través del juego que ayudan a estimular el aprendizaje y ampliar el conocimiento de los estudiantes, o simplemente como lo afirma Coll (2008): “la incorporación ni el uso en sí de las TIC comportan de forma automática la transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas” (p.117). Si la experiencia pedagógica consiste solo en transmisión de conocimientos, significa que el docente tiene una mirada tradicional del aprendizaje, pero si se utilizan para explorar, indagar, generar autonomía y fomentar el trabajo colaborativo, es un docente tiene una mirada activa o “constructivista” del aprendizaje (Coll, 2008).

Es importante mencionar que estos recursos y herramientas poco ayudan a la construcción de aprendizajes significativos cuando en la experiencia a los estudiantes se les brindan pocas opciones de interacción y manipulación. Los “insuficientes recursos humanos, metodológicos y/o materiales para afrontar los problemas”. (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2004, p.22), es una de las causas del BRE; igualmente “el tipo de tarea que el material plantea al alumno condiciona la actividad de aprendizaje, el ámbito de estímulos a los que accede al alumno, la riqueza misma del proceso de enseñanza-aprendizaje..., da lugar a modelos pedagógicos más monótonos”. (Sacristán, 2007, p.195).

En consecuencia, esto se relaciona con conceptos teóricos como los de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), para quien “Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”. (p. 3), en este sentido para desarrollar una experiencia significativa; se inicia con una estrategia de motivación utilizando canciones o juegos, se parte de conceptos previos o de una pregunta generadora; siendo estos elementos importantes en la motivación y participación; por esta razón es importante saber lo que piensan y quieren estos estudiantes en la escuela. Como menciona Sacristán (2007): “La práctica es uno de los ejes vertebrales del pensamiento, de la investigación y de los programas de mejora para las instituciones escolares en la actualidad”. (p.40)

Es importante mencionar que los docentes actores de estudio reconocen que las prácticas pedagógicas desarrollan experiencias de aprendizaje que pueden influir en los estudiantes para incentivarlos a mejorar sus dificultades u ocasionar un atraso en su aprendizaje. En este panorama las causas del BRE son consideradas externas a los estudiantes que suelen combinarse con características personales y el cual merece darle su importancia en el sector educativo, igualmente es considerado un problema de moderada gravedad y afectación personal que puede ser reversible, si son detectadas a tiempo y se dan las necesarias atenciones educativas escolares y familiares (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2004). Al igual que; “La consecuencia escolar de estos problemas es que los alumnos rinden por debajo de su capacidad y que, si son ignorados y no remiten, las consecuencias para el alumno, y para el sistema educativo, pueden ser muy importantes” (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2004, p.20).

Para simplificar podría decirse que los actores educativos desarrollan unas prácticas pedagógicas “institucionalizada, definida históricamente al menos en sus coordenadas básicas, por condicionamientos políticos, sociales, organizativos, una tradición de desarrollo curricular...” (Sacristán, 2007, p.199). Es así que los docentes desarrollan su práctica pedagógica realizando variedad de actividades, pensando en primer lugar en cumplir con unos contenidos establecidos por el MEN y las propuestas del PTA y DBA que poco a poco se han adoptado por la institución educativa; lo difícil es “concebir y entender cómo realmente los espacios escolares son lugares de construcción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los *curricula*, impuestos desde fuera a las instituciones escolares” (Sacristán, 2007, p.97), dando lugar a que la práctica pedagógica gire en torno a las políticas públicas y no a las necesidades de los estudiantes.

No obstante, las prácticas pedagógicas impuestas se pueden modificar y enriquecer utilizando cualquier estrategia de innovación que ayude a mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje gracias a un docente transformador (Sacristán, 2007). Sin embargo, como lo refiere Sacristán (2007): “El profesor activo reacciona ante situaciones más que crearlas *exnovo*. Pero en realidad, nadie puede escapar de la estructura, y una gran mayoría aprende pronto, y con cierta facilidad a convivir con ella”. (p.198), el docente finalmente como lo expresa Sacristán (2007): “no selecciona las condiciones en las que

realiza su trabajo y, en esta medida, tampoco puede elegir muchas veces como desarrollarlo”. (p.199).

En este sentido se tiene en segundo lugar el contexto social, familiar y escolar de los estudiantes y sus características individuales, con el fin de que todos se sientan incluidos, y se pueda llevar a la práctica el aprendizaje a través de la experiencia; tal como lo señala Kuljutkin (1988), citado por Sacristán (1998):

..., cada tarea pedagógica no es sólo una actividad, sino también una unidad estructurada de pensamiento del profesor, cuya función, si se relaciona con una actividad práctica, proporciona un análisis de la situación pedagógica concreta, plantea los objetivos en un contexto de actividad determinado, controla y regula el proceso de su consecución y evalúa los resultados. (p.66)

Por lo tanto, vale la pena señalar cómo se relaciona la práctica pedagógica con los actores educativos y las diferentes actividades que se realizan en el salón de clase. Sin embargo, Sacristán (2007) menciona que; “éstos desarrollan su acción dentro de espacios de autonomía, aunque sea mínima”. (p.197). Los docentes tienen la intención de generar prácticas pedagógicas donde todos se sientan reconocidos y aceptados, no obstante, en la experiencia, no se desarrollan actividades para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de BRE; estas no tienen en cuenta sus características individuales y sus variados ritmos de aprendizaje y es por este motivo que ellos se sienten desmotivados, rechazados, aislados o totalmente excluidos del mundo escolar.

Esto se relaciona con conceptos teóricos como los de Romero y Lavigne (2004), para quien una de las causas del BRE es “un mal diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las materias y contenidos en los cuales el alumno presentan dificultades, que se concreta en objetivos, métodos y prácticas de enseñanza inadecuadas. (pág. 22)

De esta manera, es sustancial señalar que las experiencias de aprendizaje desarrolladas en el aula de clase y que generen atención, interés y motivación en los estudiantes son importantes para generar un aprendizaje significativo, donde el aprendizaje se genere por descubrimiento y donde el estudiante reordene el conocimiento integrándolo con las estructuras cognitivas ya adquiridas y de esta manera produzca un nuevo

aprendizaje (Ausubel 1983). Cuando el estudiante tiene mayores oportunidades de vivenciar experiencias con una variedad de materiales, se pueden generar nuevos aprendizajes del conocimiento como lo menciona Sacristán (1998) “El conocer, el pensar, es consustancial al actuar y todos los seres humanos tienen conocimientos acerca de sus acciones. Si las realizan automáticamente, la conciencia puede quedar no manifiestamente explícita para el agente, pero potencialmente es posible recobrarla”. (p.60).

De esta manera, las tareas escolares no se realizan o se realizan de manera incompleta por la falta de atención y desinterés, siendo una característica de los estudiantes de BRE como lo menciona Romero y Lavigne (2004), “Falta de atención sostenida en las tareas escolares...se trata de distracción provocada no por labilidad atencional o incapacidad para la atención sostenida y concentrada, ni por déficit de capacidad de la memoria de trabajo, sino sólo por desinterés”. (p.36)

En esta práctica pedagógica institucionalizada, se destaca el hecho de que los actores educativos, conciben al profesor como un mediador entre el currículo y el estudiante, es quien organiza y estructura los contenidos que son impartidos y de esta manera condiciona la forma en que debe aprender cada estudiante, cohibiendo la variedad de aprendizajes (Sacristán, 2007). En el desarrollo de la clase hay elementos que no varían como las llamadas actividades tradicionales de rutina: saludo, verificar asistencia, oración, dar a conocer el tema y otras que varían como las estrategias, los recursos y la evaluación. En este orden de ideas se destaca entonces la importancia que tiene la parte espiritual en la formación de los estudiantes, siendo un elemento que permanece inmerso al iniciar las actividades escolares, práctica que favorecen la formación de valores y la sana convivencia. Igualmente, dar a conocer el tema de forma anticipada a los estudiantes permite conocer que debe alcanzar en el saber y el saber hacer, sin embargo, estas actividades no despiertan expectativas, ni el interés y la motivación necesaria que permita la experiencia del aprendizaje en los estudiantes de BRE (Bravo 2012).

Por lo tanto, es desde este momento que lo planeado da un giro inesperado y en muchas ocasiones lleva al docente a no enterarse de la realidad que viven los estudiantes en el aula, y, por consiguiente, si los estudiantes de BRE no están motivados es muy poca la opción de que tengan una experiencia de aprendizaje significativo. En este sentido, se

puede decir que una característica de los estudiantes de BRE es la desmotivación que Romero y Lavigne (2004), describen como: “Déficit de motivación de logro por las tareas escolares y el aprendizaje, y cuando se da es extrínseca, es decir, sustentada en las consecuencias inmediatas (evitación de castigos, recompensas)”. (p.36), igualmente las experiencias basadas en continuos fracasos golpean su autoestima y por lo tanto toman una actitud muy pasiva frente a sus responsabilidades escolares (Bravo, 2012).

Es oportuno resaltar que las experiencias que tienen los estudiantes de BRE dentro del aula de clase, están dadas en el respeto, la responsabilidad y la planeación general de actividades que el docente da por igual a todos sus estudiantes, en este sentido, es el tipo de currículo que genera dicha situación como lo refiere Sacristán (2007), “condicionando las coordenadas del puesto de trabajo del profesor e incluso la estricta práctica pedagógica” (p.203), sin embargo, varía de acuerdo a las circunstancias que emergen con los estudiantes y las características del contexto y el espacio que influyen en su desarrollo.

En este sentido Sacristán (2007), considera que las experiencias generadas en la práctica pedagógica están “condicionadas”, es decir que el docente: “no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular”. (p198)

En consecuencia, es transcendental señalar que la organización del espacio influye en las experiencias de aprendizaje dentro del aula; la organización del espacio en filas, donde se ubican los pupitres y a los estudiantes uno detrás de otro, demuestra el dominio y el poder del profesor ante sus estudiantes, es decir, la clásica estructura jerárquica de ver al profesor como alguien superior que no permite la interacción entre los sujetos manteniendo un orden y disciplina estrictos. Esta organización del espacio fue muy utilizada en la escuela tradicional, retomando el concepto de Noguera (2018), los estudiantes están: “sometidos a algún tipo de recorte o confinamiento que los haga accesibles a las acciones del poder” (p.41), siendo esta forma de organización considerado una forma de encierro o reclusión (Noguera 2018).

Este espacio de sometimiento permite que el docente durante su práctica pueda vigilar la conducta de cada uno de sus estudiantes, lo que hace que el estudiante se sienta

cohibido no solo de actuar si no también de pensar, pues el espacio que vivencia a diario no brinda la confianza necesaria para que se sienta libre de experimentar nuevos aprendizajes y de confiar en su docente. De la misma forma la ubicación de los estudiantes de BRE dentro de la fila se tiende a dar en mitad de fila, razón por la cual son poco visibilizados durante la práctica diaria, esta forma de organizar el espacio hace que se presente desmotivación e indisciplina. En este sentido “el espacio no se reduce a un simple escenario donde se inscribe y actúa un cuerpo; mucho más que eso, es el propio cuerpo que instituye y organiza el espacio, en tanto el espacio da un “*sentido*” al cuerpo” (Noguera Ramírez, 2018, p.43), obteniendo como consecuencia, la inadaptación escolar y trastornos en el comportamiento como una característica notable de los estudiantes de BRE como lo describe Romero y Lavigne (2004) “Los alumnos con Bajo Rendimiento Escolar muestran, como regla, inadaptación escolar, que, en ocasiones puede derivar hacia indisciplina y problemas de comportamiento” (P.36).

Otra forma de organización del espacio consiste en ubicar los pupitres y los estudiantes en semicírculo, esto coloca al docente y a los estudiantes como iguales, permitiendo una mejor interacción, confianza y comunicación, para desarrollar experiencias significativas, pero paralelamente puede haber tensión entre la organización del espacio y perder el poder y la disciplina de los estudiantes, por lo tanto, es muy poco utilizada en las prácticas pedagógicas dentro del aula escolar. En este sentido la práctica pedagógica es el motor del currículo y su eje central es la formación de los estudiantes; es decir la planeación y el desarrollo de la práctica pedagógica debe estar enfocada en crear espacios de socialización y de experiencias a todos los estudiantes mediante nuevas vivencias y aprendizajes que fortalezcan en un sentido sus dimensiones.

Por otra parte, es importante señalar, como ya se mencionó, que el docente es “quien da vida” a la práctica pedagógica mediante experiencias de aprendizajes que crea en el espacio y donde involucra el pensar de sus estudiantes (Díaz, 2006). Por lo tanto, cuando el docente se queda en la intención de realizar unas prácticas pedagógicas que puedan llegar a producir aprendizajes significativos, cae el error de no vincular el pensar y el sentir de los estudiantes, un ejemplo claro es lo que dicen los estudiantes de BRE: “Me gustaría clases chéveres” (S6IANE1L110) , “cuando yo veo películas ahí se pone divertido”

(S7IANE1L217), “Me gustaría que fueran jugar” (S6IANE1L119), “me gustaría como aprender, una cosa bonita que yo no hice, yo siempre hago cosas equivocadas yo quiero hacer las cosas nuevas” (S7IANE1L212-213), “tengo mucho sueño, la clase da mucho sueño luego empieza a jugar y a golpear el pupitre” (CSIANOP8L 434-435).

En este orden de ideas, una de las causas del BRE son los “Insuficientes conocimientos acerca del alumno y sus circunstancias (por ejemplo, sobre la falta de motivación, o sobre la existencia de problemas personales o familiares)” (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2004, p. 22); ya que, los estudiantes de BRE dejan ver que en su vivencia las prácticas pedagógicas no están generando en ellos motivación y aprendizaje significativo, de cierta forma les dicen a los docentes que deben repensar y replantear su práctica pedagógica, innovar y dinamizar para generar experiencias de aprendizaje y convivencia, y transformar la realidad de la escuela. Desde esta perspectiva, según Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004), las “Deficiencias instruccionales: métodos y prácticas de enseñanza inadecuados, deficiente o inexistente adaptación curricular, el llamado “efecto halo”, es una de las causas del BRE”. (p.13).

Igualmente, el profesor debe ser un profesional activo, crítico en la selección de contenidos, medios, sistemas de evaluación y condiciones del contexto para desarrollar procesos significativos en determinados estudiantes (Sacristán, 2007). Paralelo a esto, los docentes visibilizan a los estudiantes de BRE cuando entregan informes de rendimiento académico, sin realizar un seguimiento oportuno para brindarles el apoyo educativo necesario y minimizar los riesgos a los que ellos están expuestos como la reprobación del área, la reprobación del año escolar o la deserción como lo exponen Romero y Lavigne (2004,) al referir que otra causa del BRE son: “las Lagunas importantes de conocimientos: Teóricos y procedimentales, relacionados no sólo con sus características personales, sino también con antecedentes de pautas instruccionales ineficaces e inadecuadas” (p.36), en este sentido, es importante que el docente realice un diagnóstico oportuno, ofrezca el apoyo apropiado y necesario, e implemente las adaptaciones necesarias al currículo y a su práctica pedagógica, desde el mismo momento en que el estudiante presente algún tipo de dificultad académica, por ejemplo, de lectura o escritura (Romero y Lavigne 2004).

Por otra parte, a los estudiantes de BRE les gustaría aprender de forma diferente, divertida y fácil, lo que quiere decir que no son suficientes las experiencias de aprendizaje que se les brindan en el contexto escolar para generar un aprendizaje significativo. Sin embargo, los docentes reiteran que el trabajo en grupo, es una estrategia que permite caracterizar a los estudiantes identificando sus dificultades de aprendizaje y mediante el trabajo colaborativo aclarar dudas y generar aprendizaje mediante la experiencia. Como lo señala Sacristán (1998) “Sin experiencia no puede haber pensamiento” (p.60); para que las estrategias utilizadas por el docente, creen experiencias de aprendizaje deben ser aceptadas por los estudiantes y dependen en todo sentido de las expectativas que tenga el docente con relación a lo que pretende formar o generar en los estudiantes.

En este sentido como lo teoriza Noguera (2018), “Hay una articulación íntima e inseparable entre pensamiento y experiencia, de modo que no es posible el pensamiento fuera del mundo de la vida” (p.18), las buenas experiencias en el aula de clase ayudan a minimizar el BRE, ya que, no es más importante identificar lo que a estos estudiantes les hace falta para cumplir con el aprendizaje de unos contenidos y ser un niño promedio, que analizar las habilidades y destrezas que ya ha logrado alcanzar y que pueden ser punto de partida para iniciar nuevos aprendizajes. Por otra parte, también se tiende a señalar, rotular, marginar al estudiante con BRE comparando el rendimiento de otros iguales que se han formado en otros contextos muy diferentes, situación que induce a que el futuro de los estudiantes de BRE no sea el más prometedor en el sistema educativo y por consiguiente en la esfera profesional, social y familiar (Bravo, 2012).

Finalmente, es importante mencionar que los docentes no tienen la formación y el conocimiento adecuado para visibilizar y trabajar con los estudiantes de BRE, pues sin dejar a un lado el concepto de dificultad cognitiva, problema de aprendizaje o discapacidad, docentes comprometidos han tratado de dar una solución oportuna a esta problemática, valiéndose de la experiencia y la práctica, y en ocasiones, mediante procesos de ensayo y error, con el fin de poder brindar los elementos necesarios que puedan mejorar las prácticas pedagógicas y generar experticias de aprendizaje significativo, siendo el contexto, el docente y su práctica quien influye en los estudiantes de manera positiva o negativa. Paralelamente el problema para que los estudiantes de BRE no logren alcanzar los

aprendizajes se debe a la falta de flexibilidad y adaptabilidad no solo del currículo, sino de todo un sistema escolar, ya que, estas “diferencias individuales” pueden ser intervenidas y modificadas a través de diferentes procesos como las prácticas pedagógicas permitiendo su visibilización (Bravo, 2012).

7.2 Práctica pedagógica y currículo basado en competencias

Definir una práctica pedagógica en un currículo basado en competencias, precisa definir en primera instancia lo que es una competencia y la concepción que se ha tenido para comprender su necesidad de cambiarla o continuarla de acuerdo a las implicaciones que ha tenido.

De esta manera, los datos recogidos evidenciaron que las prácticas pedagógicas se han de convertir en la diversidad de actividades programadas y organizadas por los docentes con el fin de desarrollar competencias básicas en los estudiantes, entendidas estas por los actores como los procesos que se llevan a cabo y mejoran en cada asignatura.

Por lo tanto, se han definido las diferentes competencias en cada área, en el área de lenguaje, se deben realizar cuatro competencias básicas que, en palabras de los actores del presente trabajo de investigación, son, “las competencias comunicativas de cualquier idioma en este caso de lengua castellana, el idioma nativo de nosotros, entonces siempre que haya las cuatro competencias que es hablar, escuchar, leer y escribir” (A11ANE1L362-365). En este sentido el Ministerio de Educación Nacional (1998), define estos procesos como habilidades comunicativas que se adquieren a través del desarrollo de competencias. En el documento Serie de Lineamientos curriculares lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (1998), se determinan una variedad de competencias para desarrollar estas habilidades de acuerdo a diferentes procesos, estas son: Gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética, las cuales se refieren a las capacidades de producir textualmente siguiendo reglas, mecanismos de coherencia, reconocer y usar significados, aplicar o contextualizar y realizar lecturas analíticas.

En cuanto a la asignatura de matemáticas, no se determinan conceptualmente las competencias que se quieren desarrollar, se mencionan las dificultades que hay para sumar,

restar, multiplicar y dividir, y que son fundamentales para aprobar o reprobar la asignatura, si se remite a los lineamientos curriculares del área, el Ministerio de Educación Nacional (1998) establece que esto corresponde a un aspecto denominado la comprensión del concepto de las operaciones fundamentales que pertenece a uno de los conocimientos básicos que se deben desarrollar en el área de matemáticas, concretamente, estos son: “Pensamiento numérico y sistemas numéricos, Pensamiento espacial y sistemas geométricos, Pensamiento métrico y sistemas de medidas, El pensamiento aleatorio y los sistemas de datos y Pensamiento variacional y sistemas algebraicos y analíticos” (MEN, 1998, p.25). Además, en el mismo documento se define que estos conocimientos se van construyendo mediante la realización sistemática de los contenidos a través del desarrollo cotidiano de las actividades del área (MEN, 1998).

Como se evidencia hay una conceptualización diferente de las competencias que se han de desarrollar en cada una de las asignaturas, a las establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y emanadas en los lineamientos curriculares, esto puede responder a la necesidad de flexibilizar el currículo a las necesidades y capacidades de los estudiantes y del contexto en el que se dan, como lo afirma Sacristán (2007):

..., la diversidad en los sistemas educativos es, ante todo, una realidad, digamos que natural, como lo era en los individuos. Los currículos, aunque se establezcan como pautas obligatorias más o menos uniformes para todo el sistema escolar, siempre son objeto de interpretaciones moduladoras que concretan su contenido y sus objetivos, plasmándose en prácticas, de hecho, diversificadas. (p.7)

Desde este punto de vista, por la misma necesidad de flexibilización, los actores determinan las actividades, las planean y ejecutan de acuerdo a su percepción para desarrollar las diferentes habilidades de las áreas conceptualizadas anteriormente.

En el caso del área de Lengua castellana se centra en el desarrollo de las cuatro habilidades, hablar, escuchar, leer y escribir, por este motivo, se considera que leer todos los días es importante para desarrollar las competencias en el área; en la práctica, se realiza eventualmente ejercicios de “lectura silenciosa” entre otras actividades como: lectura individual, guiada y grupal para motivarlos, realizando diferentes análisis e interpretaciones de las mismas. Sin embargo, los estudiantes encuentran estas actividades aburridas y se

desmotivan debido a que no responden a los intereses de ellos sino a un orden de clase que obedece a normas y al cumplimiento de unos estándares establecidos por la institución que se guía por los referentes nacionales; en las voces de los actores, encuentran que su bajo rendimiento “es porque yo me siento aburrida en leer” (S6IANE1L77), esto hace referencia a lo que indica Sacristán (2007); “Cuando los intereses de los alumnos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se muestran refractarios a ésta bajo múltiples reacciones posible: rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc” (p.35). De ahí que los estudiantes evidencien desinterés al desarrollar las actividades propuestas, reflejándose en su rendimiento escolar.

En cuanto al área de matemáticas, se halla una diferencia entre los dos grados observados y las actividades que se realizan en cada uno de ellos, por un lado se encuentra una práctica dominante en la que la docente orienta y desarrolla las actividades de manera general e igual para todos los estudiantes y propone ejercicios principalmente individuales; y por otro lado, una docente con afán de flexibilizar un poco las actividades de manera que sean llamativas a los estudiantes, por lo que realiza actividades individuales, grupales y manipulación de materiales como cartulina, plastilina, lana, colores, hojas de block, frutas, semillas y piedras entre otros. Pese a esta diferencia, se determina un mismo objetivo, el cual es desarrollar la comprensión de conceptos básicos de las operaciones matemáticas y cumplir con los requerimientos y las exigencias institucionales, en este sentido, las docentes consideran como aprendizaje importante, la simple adquisición de conocimientos y conceptos preestablecidos, con respecto a este particular, Sacristán (2007), afirma que:

El concepto mismo de lo que los profesores consideran aprendizajes sustanciales a los que hay que considerar más tiempo, que son los que formarán el objetivo básico de las evaluaciones, es producto de las prácticas curriculares dominantes, que han dejado como sedimento en los profesores el esquema de lo que es para ellos “conocimiento valioso. (p.35)

En segundo lugar, y en el mismo sentido, el desarrollo de tareas superficiales, acompañado de la dedicación de poco tiempo a otro tipo de estrategias que partan de los intereses de los estudiantes y el desarrollo de habilidades matemáticas, no a responder solo a la comprensión de conceptos de operaciones, para cumplir con el plan de estudios

institucional. Es decir, a realizar actividades significativas desde la contextualización y la utilización del tiempo necesario para profundizar en el desarrollo de procesos matemáticos que, desde allí, lleven a explorar los conocimientos básicos; esto debido a la obligatoriedad y exigencia de los currículos que planea el PEI de la institución. En relación a esto Sacristán (2007), afirma que:

Piénsese en la acusación muy extendida de que los programas escolares están sobrecargados, lo que obliga a acelerar el ritmo del tratamiento de los temas, imprimiéndoles una cierta superficialidad y memorismo, sin poder detenerse en realizar actividades más sugestivas pero que harían más lento el logro de esos mínimos establecidos. (p.36)

A todo esto, se debe adicionar la desmotivación de los estudiantes producida por factores externos al establecimiento educativo, desarrollar competencias de cualquier asignatura se vuelve dispendioso cuando el estudiante llega cargado de los problemas que enfrenta en su hogar, la situación económica, los problemas sociales del lugar que habita y en ciertos casos al nivel educativo que tienen las personas que apoyan en su proceso de formación. Como afirma Bravo Valdivieso (2002), “Cada niño que ingresa a la escuela presenta características psicológicas-cognitivas y emocionales diferentes, originadas en diferencias familiares, económicas, culturales o sociogeográficas” (p.15), estas características, en palabras del mismo autor, influyen en las dificultades del aprendizaje escolar, en un sistema educativo pensado para una población estándar o rotulada como “normal”.

Los actores de la investigación, señalan que el papel del profesor en relación con los estudiantes de BRE es enseñar a que aprendan y evaluar lo que aprenden, de esta manera a los estudiantes se les valora con una máxima nota de cinco y con una mínima nota de cero o uno, tomando los valores inferiores a 3.0 como nota reprobatoria y, por consiguiente, con la que pierden las asignaturas. Las tareas, las evaluaciones y otras actividades son necesarias para desarrollar habilidades cognitivas y enlaces cerebrales, por lo que se hace necesario la retroalimentación en cada proceso, sin embargo, los estudiantes de BRE no comprenden la razón por la cual pierden las asignaturas.

Esta situación se debe, además de los factores expuestos anteriormente, a la concepción de que se debe evaluar la capacidad de los estudiantes, que como ya se mencionó, hay una intención de proponer un aprendizaje por el desarrollo de competencias, pero que en la práctica se convierte en una valoración de resultados a partir de “tareas” y hace referencia a todas las actividades que se proponen al estudiante con el fin de evaluar su desempeño y mantener el control sobre ellos, de manera que los obliga a esforzarse para cumplir con las metas establecidas y con un comportamiento esperado y no se alejen de los parámetros de normalidad académica, manteniendo una adecuada disciplina.

De esta manera, se desea llegar a cambiar la forma de enseñanza estableciendo numerosas actividades como tareas individuales, grupales y guiadas, no obstante, se continúan con los mismos procedimientos de evaluación que consisten en valorar los resultados con una calificación, perdiendo el sentido de la evaluación como un proceso que, más allá de un resultado final, ha tenido una secuencia de desarrollo de habilidades en las que no todos pueden cumplir con las mismas metas debido a sus diferencias, pero si, llegar a obtener avances y logros a la medida, es decir, de acuerdo con sus propias capacidades.

Con relación a este tema, Webb (1992), señala la exigencia de construir un nuevo procedimiento en torno a la evaluación de las matemáticas que tenga en cuenta la relación de las habilidades generales y utilizarlas con el conocimiento específico igual que con las habilidades cognitivas específicas. Este autor, hace referencia específicamente, a la evaluación de las matemáticas, pero su planteamiento se puede generalizar de modo que relacione no solo las capacidades generales o estandarizadas y el conocimiento específico de las asignaturas, sino, también incluir el desarrollo cognitivo individual y específico.

De igual manera, se habla de realizar una evaluación formativa que tenga en cuenta la participación en clase, el desarrollo de las actividades y la actitud entre otros aspectos, sin embargo, se cae en el hecho de evaluar para calificar o medir las capacidades más que para desarrollarlas, como afirma Álvarez Méndez (2001), quién define la evaluación como una “actividad crítica del aprendizaje” (p. 12), donde no se mide el desempeño del estudiante con una calificación, sino que, se asume una postura crítica para reconocer las dificultades que tiene el estudiante y las estrategias apropiadas para mejorarlas, de manera que, aprende de la evaluación o de la crítica argumentada que se haga de ella, de la información

corregida y retroalimentada, de esta forma aprende el estudiante y el profesor al reconocer y mejorar su práctica pedagógica.

Así mismo, Coll (2008) señala la importancia de plantear interrogantes en el momento de planificar la evaluación y el objetivo que se persigue, y responder sobre la razón de la evaluación y la forma, el momento y la finalidad para realizarla.

En ese sentido, cobra importancia el reconocimiento de los estudiantes con BRE y la visibilización de sus capacidades específicas, de manera que no se estandarice la educación por una valoración de resultados iguales, sino que, se tengan en cuenta las individualidades y los procesos llevados a cabo para la consecución de los mismos. De esta manera, determinar las tareas dentro de la práctica pedagógica resulta útil y necesario, tal como lo señala Sacristán (2007), afirmando que la ejecución de tareas en la práctica pedagógica organiza la vida del aula por cuanto dinamiza la clase, regula la relación del estudiante con el docente y determina los objetivos de la clase. De esta manera, las tareas planeadas en la práctica pedagógica deben responder a los intereses de los estudiantes, pero además a la manera como se ejecuta cada tarea.

Sin embargo, cuando se analiza la percepción y el comportamiento de los estudiantes con BRE, se puede apreciar que, aunque se planean con la intención de responder a las necesidades de todos, de incluirlos de manera equitativa a todos, se constituye una tensión de exclusión entre los estudiantes y los docentes, ya que, involuntariamente, permiten la participación a los mismos estudiantes y no visibilizan a quienes no entendieron o no pudieron desarrollar cierta tarea, por lo general, los estudiantes con BRE, ya que cuando no pueden realizar las actividades, se alejan y se quedan solo como observadores o en otros casos, se levantan de su puesto, hablan y distraen a otros compañeros, dando inicio a situaciones de indisciplina y desorden en la clase. Esto responde a lo que Sacristán (2007), señala como el control que se ejerce por medio de la tarea confundiendo con la manera en la que se desarrolla, de tal manera que, mientras el trabajo didáctico centre la atención del estudiante, se mantendrán niveles adecuados en cuanto a la motivación y la actitud de los actores en el transcurso de la clase.

Debido a esto, se infiere la necesidad de desarrollar una práctica pedagógica basada en un currículo por competencias, en donde primen los intereses individuales y se plantee una evaluación de procesos, donde los estudiantes con BRE tengan la posibilidad de explorar y desarrollar nuevas habilidades, al igual que, sean reconocidas sus dificultades con el fin de que sean superadas.

7.3 Convivencia, familia y escuela- relaciones que influyen en BRE.

El BRE debe analizarse en relación a la interacción entre el niño, la familia y la escuela, por lo que es importante mencionar que muchos de los problemas escolares no tienen su origen en la escuela, pero si en el contexto social, y en el contexto más próximo a los estudiantes que es la familia, siendo el lugar donde inicia su formación y donde se establecen valores, normas y todas las bases necesarias para convivir en sociedad, que contribuyen a la formación de su personalidad, posteriormente y de forma secuencial, la escuela ayuda a esta formación. Las prácticas familiares y la convivencia entre los miembros de la familia influyen de forma positiva o negativa en la vida de los niños y niñas, y en consecuencia en su rendimiento académico, según la clase de experiencias en las que sean partícipes.

Por consiguiente, si los niños y niñas están sometidos a experiencias de rechazo, falta de atención, castigos por parte de sus familiares, es muy posible que en la escuela se vea desmotivado y desinteresado por las labores escolares; las voces de los actores dicen “a veces mi mamá me ayuda cuando yo no entiendo y el resto de veces yo sigo haciendo la tarea sola”. (S4IANE1L237-238), “yo siempre sacaba uno y mi mamá se ponía brava, me pegaba y me dejaba todos los días estudiando” (S6IANE1L60-61), manifestando BRE el cual puede persistir por varios años si no es detectado e intervenido a tiempo, como lo conceptualiza Bravo (2002), mencionando que, “Las diferencias individuales que aparecen tempranamente en la vida escolar tienden a permanecer y a acentuarse durante los años posteriores en la escuela, pero que al ser- muchas de ellas- consecuencias del ambiente familiar y sociocultural de origen” (p.270), por lo tanto, es importante señalar que la familia y la escuela influyen en el aprendizaje de los estudiantes, en especial los estudiantes de BRE.

Igualmente, es preciso resaltar que las situaciones familiares a las que están expuestos los estudiantes como; las pocas manifestaciones de afecto, conflictos en la familia y en la escuela, las bajas condiciones socio-económicas, las prácticas pedagógicas tienen una elevada influencia en el BRE, como lo señala teóricamente Romero y Lavigne (2004), cuando afirma que: “ las causas son, en primera instancia, externas al alumno, si bien frecuentemente suelen combinarse con características personales que incrementan su importancia” (p.13) por esta razón, los estudiantes que provienen de barrios vulnerables y que son expuestos a alguna clase de maltrato físico o psicológico, por lo general, no disponen de la motivación necesaria para triunfar satisfactoriamente en la escuela.

Al ser sometidos a prácticas instruccionales inadecuadas (Romero y Lavigne 2004), las pocas relaciones y el poco dialogo familiar, como lo muestran los actores: “otra dificultad que uno ve para ese aprendizaje las cosas que traen de casa, entonces vienen con muchos problemas. los padres no dialogan con los estudiantes (A1IANE1L286-288), “ mi papá nunca me escucha, llega borracho” (S6IANE1L60-61); genera desde edades tempranas deficiencias en la estimulación lingüística, cognitiva, afectiva, educativa y social; que son procesos básicos para el aprendizaje; y al no ser estimulados, se presentan en la edad escolar como déficit en la comprensión y expresión oral y escrita (Romero y Lavigne 2004), por este motivo, el desarrollo de los procesos lingüísticos a temprana edad en la familia, son importantes para el aprendizaje.

Es importante señalar que existe una tensión entre el papel de la escuela y el papel de la familia alrededor del ámbito educativo y la formación del estudiante ya que se encuentran familias que colaboran y orientan a los estudiantes en sus labores escolares facilitando la labor docente y de otro lado hay familias que muestran desinterés y no colaboran, haciendo más difícil el proceso de aprendizaje. En relación a esto, Bravo (2012), conceptualmente manifiesta que: “la acción que la escuela ejerce directamente sobre el niño queda interferida por la acción negativa del ambiente. La labor del maestro se anula en el hogar” (p.267), dejando rezagada la práctica pedagógica desarrollada en la escuela.

Por lo tanto, los estudiantes de BRE, como lo manifiesta Romero y Lavigne (2004), están sometidos a una “inadecuación de pautas educativas familiares” (p.12), presentando ausencia de hábitos de estudio y motivación para aprender, a cambio de esto, ven televisión

mucho tiempo o juegan con sus amigos en la calle o pasan largos periodos de tiempo en el celular, todo esto sin orientación ni supervisión adulta; situaciones que los llevan a no realizar las tareas escolares con la orientación de sus padres, lo que hace que se muestren en desventaja en relación a otros compañeros. Como lo conceptualiza Romero y Lavigne (2004), la: “excesiva permisividad que condiciona la falta de hábitos y disciplina de trabajo; insuficiente interés por el desarrollo escolar de su hijo” (p.21), crea una brecha entre la familia y la escuela, pues no se recibe el apoyo apropiado y necesario para que el estudiante con BRE pueda, con la colaboración de la familia y la escuela, generar cambios en los procesos educativos y en las prácticas pedagógica que realiza el docente, es decir, la familia considera que la educación es solo responsabilidad de la escuela, que el papel que juega es simplemente recibir en cada periodo un informe escrito del rendimiento académico y convivencia de su hijo o de sentirse preocupado al final de año cuando su hijo a reprobado el año escolar.

En este sentido, las familias dejan toda la responsabilidad del aprendizaje a la escuela o a personas que ayuden a nivelar las dificultades de sus hijos, incrementando la baja responsabilidad con el proceso educativo, los malos hábitos de trabajo y la indisciplina en los estudiantes de BRE, estableciendo una contradicción entre lo que hace en la escuela y lo que hace en la casa (Romero y Lavigne 2004). En todo sentido, la familia trata de no involucrarse de forma directa con la escuela y por esta sencilla razón no aceptan ni reconocen que el BRE de su hijo también se debe al contexto familiar. Como lo manifiesta Romero y Lavigne (2004):

Es difícil que alguien aprenda si no quiere aprender, y no es fácil que los alumnos desarrollen una adecuada motivación de logro académico cuando las familias han dimitido de esta parte de sus responsabilidades educativas, cuando no se muestra el necesario interés por lo que los alumnos hacen en la escuela, y cuando no se valora y respeta la importancia del ejercicio profesional de la enseñanza. (p.29)

Esta relación familia-escuela, no solo afecta al estudiante, también al currículo, la metodología y las prácticas pedagógicas que desarrolla el docente en la escuela, tal como lo menciona Romero y Lavigne (2004), cuando afirma que: “La consecuencia escolar de estos problemas es que los alumnos rinden por debajo de su capacidad y que, si son ignorados y

no remiten, las consecuencias para el alumno, y para el sistema educativo, pueden ser muy importantes”. (p.18).

Por lo tanto, si el docente tiene la intención de contribuir a mejorar las dificultades que presenta el estudiante de BRE, es necesario que lo haga de forma compartida con la familia, la cual debe estar interesada y dispuesta a colaborar, con el fin de contribuir desde la casa a la orientación de tareas académicas, a crear hábitos y espacios de estudio; y a tener una constante comunicación con la escuela.

8. Conclusiones

La presente investigación, realizada en una sede educativa oficial de la ciudad de Neiva, hizo una incursión en la vida escolar de los actores educativos, en dos grados de básica primaria observando el comportamiento, las prácticas pedagógicas que se tejen en su interior especialmente, alrededor de los estudiantes que presentan Bajo Rendimiento Escolar, entendido este, desde el punto de vista de Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004), como una alteración en los procesos de aprendizaje que no permite que el estudiante rinda de acuerdo a sus capacidades y se manifiesta con dificultad para aprender académicamente de manera general o en áreas específicas y en inadaptación escolar, igualmente, estas dificultades se pueden presentar por diversos factores extrínsecos o intrínsecos a la persona y pueden llevar al fracaso y a la deserción escolar, en este sentido, la observación se enfocó en analizar algunos de estos conceptos y la incidencia de las prácticas pedagógicas en estas dificultades.

Por lo tanto, desde las voces de los actores, se reconoce que la práctica pedagógica hace referencia a todas las actividades, estrategias, elementos, materiales que se planean y ejecutan con el fin de formar a los estudiantes, teniendo en cuenta un currículo y el contexto donde se desarrolla. Esto responde a lo planteado por Sacristán (2007) que define la práctica pedagógica como una serie de comportamientos donde toma sentido el currículo y se vincula el conocimiento profesional, la organización de los espacios, las tareas y las relaciones que emergen entre profesor-estudiante.

Desde este punto de vista, se puede inferir que los actores docentes, tienen conocimiento de los elementos que giran en torno a una práctica pedagógica y se ve reflejado en lo que comentan de sus planeaciones, y que además, existe una intención de tener en cuenta los aspectos que se hallan alrededor de sus estudiantes, sin embargo, surge una tensión entre esta intención y el momento en el que los docentes llegan al aula, ya que, entran en juego diversos factores que cambian la dinámica de lo planeado.

En este sentido, el orden de la clase está dado por la planeación que hacen los docentes; pero en la práctica varía el objetivo, la intención y las actividades propuestas de acuerdo a las circunstancias que emergen con los estudiantes tales como: tareas no

realizadas en casa, socialización de evaluaciones, poca participación, falta de recursos, desmotivación, problemas de convivencia. Así, una actividad que se organiza de forma grupal, con el objetivo de trabajar en equipo con la intención de que surjan manifestaciones de integración, colaboración, camaradería y apoyo entre los estudiantes, en especial, hacia los estudiantes que presentan BRE; no obstante, a la hora de implementar y guiar el ejercicio, debido a la falta de seguir estrictamente la planeación del mismo y a no controlar las situaciones emergentes durante su aplicación, el ejercicio de trabajo en grupo, se convierte rápidamente en una situación de exclusión de los estudiantes de BRE, tanto por los compañeros, como por los docentes y por ellos mismos.

Por consiguiente, y debido al análisis en el presente trabajo de investigación, esta situación se debe a tres circunstancias principales producidas por la forma como se dirige; en primer lugar, porque no se realiza un acompañamiento constante a cada grupo donde se verifique la comprensión de la actividad y la participación de todos de manera equitativa; en segundo lugar, y por consecuencia de lo anterior, los estudiantes que presentan el rendimiento académico esperado y que comprenden el sentido de las actividades, motivados por el espíritu competitivo, ignoran y marginan a los estudiantes de BRE debido a sus mismas falencias académicas y a su bajo historial de aportes en las clases entre otras características, y trabajan para el resultado; y finalmente, los mismos estudiantes con BRE, debido a los dos factores mencionados anteriormente, a su baja autoestima y a sus dificultades para aprender, se desmotivan y se apartan de las actividades propuestas, en donde se incrementan los vacíos de conocimiento que los caracteriza. De esta manera, y como lo manifiesta Ander Egg (2007), la estrategia de trabajo en grupo, debido a su complejidad, conlleva a inevitables complicaciones debido a características particulares de los participantes y a los diferentes contextos, en donde finalmente, se cae en “el error de considerar que “trabajar juntos” es “trabajar en equipo”. (Ander Egg, 2007, p.83)

Igualmente, en matemáticas se tiende a utilizar otras estrategias que se desarrollan teniendo en cuenta a los estudiantes con BRE, como el manejo de material concreto o de actividades más prácticas que teóricas, el trabajo en grupo y los juegos competitivos, estas estrategias suelen ser llamativas para los estudiantes y centran la atención de estos por determinado tiempo, pese a esto se incurre en otros inconvenientes, por un lado, está la

situación económica que dificulta la consecución de los materiales requeridos y que aunque los docentes con su intención de desarrollar la actividad buscan soluciones, y puede llegar a que los niños y niñas se incomoden; y por otra parte, la cantidad de estudiantes, los diferentes ritmos para aprender y la disposición de los espacios (salones pequeños para la cantidad de estudiantes), produce que se pierda el control de la clase y el sentido de las actividades, además los juegos se dan de manera competitiva, lo cual genera motivación para los que comprenden la actividad y desmotivación para los que para los que presenta BRE; y por otra parte, las estrategias pedagógicas están enfocadas a la comprensión de conceptos básicos de las operaciones matemáticas y cumplir con los requerimientos y las exigencias institucionales, dejando de lado el desarrollo de los procesos generales de matemáticas (razonar, modelar, comunicar, solucionar problemas).

De igual manera, las clases de lengua castellana tienden a ser desarrolladas únicamente por los docentes, que continúan siendo las de mayor uso en la práctica pedagógica, es decir, la tradicional situación en la que los docentes se presentan frente a los estudiantes ubicados en filas explicando los temas; estas clases, por lo general, y debido a la falta de creatividad y dinamismo, desmotivan y ocasionan que se pierda la atención y el control de la misma, en la planeación y desarrollo de las actividades no se tiene en cuenta las competencias del área, se centra principalmente en las habilidades comunicativas, hablar, leer, escuchar y escribir.

Por consiguiente, se puede establecer que hay un conocimiento de los docentes de generar diversas actividades que involucren las diferentes maneras de aprender y las dificultades que presentan los estudiantes, aun así, se continúan generando prácticas homogeneizantes, debido a que se debe responder a estándares de educación con programas y contenidos de obligatorio cumplimiento que no permiten que se pueda tener en cuenta un ritmo de aprendizaje a la medida para cada grupo de estudiantes y en cada contexto, además, las instituciones educativas no tienen claridad de los alcances de la educación inclusiva la cual favorece la diversidad de necesidades y las diferentes condiciones de vulnerabilidad, abriendo las puertas a la equidad y a la igualdad de condiciones con el fin de garantizar los derechos de las personas y la sana convivencia.

Adicionalmente, la cantidad de estudiantes en cada salón de clase supera incluso las normas nacionales, las situaciones del contexto familiar de algunos estudiantes son difíciles, como ocurre con algunos de los contextos familiares de muchos niños y niñas que se encuentran matriculados en la institución educativa objetivo del presente trabajo de investigación son sustentadas por el maltrato, la pobreza, la delincuencia y el abuso entre otros, que hacen parte del diario vivir de los niños y niñas que se presentan en el aula, y por último, pero también muy determinante, se puede mencionar la carencia de recursos de diferente índole de las instituciones, en especial las pertenecientes al sector público.

Por lo tanto, se generan procesos de integración pues a los estudiantes se les respeta el derecho a la educación independientemente de la diversidad de necesidades y se reconoce que estén presentes en el aula de clase; o de inclusión, en la medida que se reconoce que hay problemas de aprendizaje que no están ligados a discapacidades o trastornos específicos, pero, que se deben tener en cuenta dichas dificultades a la hora de planear y ejecutar las prácticas pedagógicas. No obstante, en su discurso, los docentes no son indiferentes ante las situaciones que se pueden encontrar con los estudiantes y asumen una postura positiva y favorable reconociendo la necesidad de generar estrategias de manera que se atienda a la diversidad; sin embargo, en diversas circunstancias, los mecanismos de inclusión llevados a la práctica se pierden por las situaciones que emergen en ella misma.

De igual manera, la evaluación es uno de los ejes de renovación para lograr realizar un acercamiento a la inclusión de los estudiantes con BRE, se manifiesta realizar una evaluación formativa o admitir la importancia de esta, reconociéndola como lo señala Rosales Mejía (2014), es “la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas” (p.3), de esta manera se enriquece al docente pues permite reconocer las dificultades y analizar sus estrategias para mejorarlas o renovarlas; al estudiante porque se identifica el problema y se busca nuevas alternativas que respondan a él, y al mismo sistema, pues atendiendo desde la diversidad se procura que haya menos fracaso y deserción escolar.

Pese a que, en el discurso, se acepta la importancia de esta forma de evaluación, se encontró que en la práctica, se lleva a cabo una evaluación sumativa donde se valora con

calificaciones el producto final, el cual mide el nivel de conocimiento de acuerdo a la obtención de una nota superior, alta, básica o baja que corresponde al sistema de desempeño nacional. Es aquí donde se hace una reflexión a la flexibilidad que se dice puede tener cada establecimiento para planear y ejecutar su propio currículo que responda a las necesidades del contexto y de los estudiantes, pero que debe cumplir los estándares y responder a los sistemas de medición nacional que se hace por medio de pruebas generalizadoras. Este es un llamado a replantear las políticas públicas para reconocer la diversidad y responder a ella desde los sistemas de evaluación que estandarizan y desconocen los diferentes ritmos de aprendizaje y el desarrollo de competencias como habilidades individuales.

Otro aspecto que se analizó y que resulta de suma importancia para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, es la relación de la familia con la escuela, allí intervienen diferentes factores, se reconoce la influencia de la participación de los padres y los cuidadores en las tareas escolares, así como los problemas entre ellos, la situación económica y el contexto social en el que se desarrollan los estudiantes.

La inclusión de los estudiantes con BRE, representa una brecha que se tiende a reducir en la medida que haya un reconocimiento de ellos y un conocimiento de la necesidad de crear nuevas estrategias que permitan el mejoramiento de estas dificultades, sin embargo, se siguen realizando procesos de integración en donde se han identificado las dificultades que presentan, sin embargo, presentan múltiples obstáculos que no permiten lograr desarrollar una educación inclusiva: el sistema educativo, la formación docente (escasa capacitación sobre el tema), los sistemas de evaluación y medición nacional, el contexto social, la situación económica y los problemas familiares, son algunos de los factores que influyen en esta situación.

9. Recomendaciones

El BRE es una problemática latente del sistema educativo, el cual ha sido visibilizado para rendir informes estadísticos y no en busca de posibles soluciones. Por lo tanto, es muy poco lo investigado desde los diferentes espacios de socialización y aprendizaje como lo es la escuela, la familia, el contexto y todos los factores que influyen en su inicio desde los primeros años de vida de los niños y niñas. En este sentido, los estudiantes de BRE han sufrido rechazo, discriminación por los actores escolares, falta de acompañamiento familiar e incluso han sido muy poco visibilizados por la institución y el mismo sistema educativo. Es por esto que se plantean las siguientes recomendaciones:

- **Para el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación**

Es sustancial que las entidades encargadas de elaborar las políticas públicas para la educación realicen estudios pertinentes y reconozcan el BRE como factor que influye en las estadísticas de deserción, fracaso escolar y posiblemente en los resultados de las pruebas externas que son aplicadas de forma estandarizada en las instituciones educativas para medir el desempeño de los estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11° a nivel nacional y en donde aún no se han tenido en cuenta las dificultades que presentan los estudiantes en las áreas de matemáticas y lengua castellana.

Es necesario capacitar a los docentes y directivos docentes en aspectos pertinentes como prácticas pedagógicas innovadoras, currículos flexibles, aprendizaje significativo, evaluación por procesos, evaluación por competencias y educación inclusiva con el fin de fortalecer los procesos educativos y disminuir las barreras para el aprendizaje.

Igualmente es importante la creación y apoyo económico de un grupo de investigadores docentes en cada ente territorial con el fin de identificar las problemáticas específicas de orden local, en donde tengan la posibilidad de realizar sus investigaciones desde la convivencia con los actores educativos y se generen aportes para minimizar las dificultades de aprendizaje en las instituciones educativas.

- **Para las Instituciones educativas**

Es imprescindible que, las Instituciones educativas cuenten con informes estadísticos precisos y actualizados de los estudiantes que reprueban algún área en el periodo académico, aprueban el año reprobando áreas, reprueban el año escolar y desertan del sistema educativo con el fin de identificar el número exacto de estudiantes que posiblemente tienen BRE y caracterizar la población para que se le pueda dar la importancia que esta problemática requiere.

Las instituciones deben reconocer el BRE como una problemática educativa que merece ser atendida mediante procesos de educación inclusiva por la escuela y la familia, lo cual implica orientar a la comunidad educativa a realizar una reestructuración del currículo, el sistema de evaluación, las prácticas pedagógicas, las prácticas familiares y la actitud del estudiante. Con el fin de dar respuesta a las dificultades de los estudiantes que presentan BRE.

Los docentes desde el inicio del año escolar deben realizar un diagnóstico para caracterizar a los estudiantes con el fin de ir identificando las habilidades, destrezas y dificultades; para que los estudiantes de BRE sean visibilizados y se realice un plan de intervención individual que identifique las necesidades de cada uno y con este se programe actividades para ser desarrolladas en la clase para romper las barreras de aprendizaje.

Igualmente, en este proceso es necesario que los docentes evalúen, analicen y fortalezcan las prácticas pedagógicas que desarrollan con estudiantes de BRE, desde la mirada del docente, el estudiante y el padre de familia mediante procesos de capacitación participativa donde se establezca un dialogo con profesionales expertos en el tema y se les brinde herramientas, estrategias, conocimientos y atención referente a los problemas del BRE, aspecto que deben gestionar las directivas de la institución.

Los docentes deben transformar e innovar sus prácticas pedagógicas para que las experiencias de aprendizaje y convivencia sean más agradables para los estudiantes de BRE, para realizar la intervención pueden adaptar e implementar los PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) que propone el decreto 1421 de 2017, que fue diseñado como herramienta de enseñanza para los estudiantes con discapacidad con el fin de garantizar su

permanencia y mejorar los procesos de aprendizaje durante un año escolar, respetando sus estilos de aprendizaje (MEN, 2017); que por su fácil comprensión también y porque involucra todos los aspectos y ámbitos familiar, social y académico del estudiante, puede ser diseñado y aplicado con los estudiantes de BRE con el propósito de brindar al estudiante y al padre de familia una herramienta diferente que le permitirá al docente pensar y planear mejor su práctica pedagógica y proponer una oportunidad diferente a los estudiantes.

La institución educativa debe darle la importancia necesaria al comité de evaluación y promoción con el propósito de hacer seguimiento a la permanencia, aprobación y reprobación de áreas, igualmente analizar cada periodo e identificar las posibles causas que pueden estar afectando el desempeño y buscar alternativas de solución al BRE, para evitar la reprobación del año escolar y la deserción (MEN, 2009, Dec.1290).

Igualmente se puede plantear que la institución educativa en convenio con la secretaría de educación debe ofrecer a los docentes espacios necesarios, como mínimo dos veces por periodo para que realicen encuentros pedagógicos donde puedan socializar sus prácticas, compartir experiencias de aprendizaje, planear y organizar las actividades y estrategias que desarrollaran con estudiantes de BRE durante cada periodo.

Los directivos de la institución deben solicitar a la Secretaría de Educación y Secretaría de Salud el apoyo y la creación de una ruta de atención para estos estudiantes y poder verificar que no presentan una patología específica que requiera de un tratamiento con medicina especializada.

Las instituciones educativas deben promover la participación activa de la familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de BRE, pues por sus características se hace necesario no solo un buen acompañamiento desde la escuela con sus docentes y compañeros, en este sentido, el proceso no puede quedar corto, se necesita que la intervención se haga en la escuela y se proyecte a la familia. Por esto es importante que de forma paralela las acciones se realicen también en el hogar, con el fin de hacer sentir al estudiante importante y reconocido.

- **Para la Maestría en Educación para la Inclusión**

Es necesario que la maestría en educación para la inclusión permita en un futuro próximo realizar investigaciones que puedan responder a la problemática de los estudiantes de BRE y la innovación de las prácticas pedagógicas, para fortalecer una educación inclusiva y cerrar las brechas que se dan en el aprendizaje y garantizar la permanencia y la promoción de estos estudiantes.

10. Referencias

- Aguado Díaz, A. L. (1993). *Historia de las deficiencias*. Valencia: Alfaplús.
- Álvarez Méndez , J. M. (2001). *Evaluar para conoer, examinar para excluir* . Madrid: Morata.
- Alcaldía de Neiva. (2010). *Plan estratégico de desarrollo de la comuna 6*. Neiva.
- Alcaldía de Neiva. (11 de noviembre de 2018). *alcaldianeiva.gov.co*. Obtenido de <http://www.alcaldianeiva.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>
- Araque Hontangas, N., & Barrio de la Puente, J. L. (Junio de 2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de ciencias sociales: Prisma Social*(4), 1-37.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). LAS ESCUELAS SON PARA TODOS. *Siglo Cero* 27, 25-34.
- Bravo Valdivieso, L. (2012). *Psicología de las dificultades del aprendizaje*. Santiago de Chile: Universitaria S.A.
- Bravo Valdivieso, L., Milicic Müller, N., Cuadro, A., Mejía, L., & Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de sud américa. *Ciencias Psicológicas* 2009, III(2), 203-218.
- Bustamante Buriticá, R. A. (2018). *Prácticas Pedagógicas de los docentes que dan respuesta a la diversidad en el aula*. Manizales: Universidad de Manizales.

- Bustamante Ospina, J. (2017). *Hacia la inclusión de estudiantes con TDAH en el aula como proyecto educativo en el Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre*. Bogotá : Universidad de La Sabana.
- Casado Pérez, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Barcelona : INTRESS.
- Castejón, J. L., & Navas, L. (2011). *Dificultades y trastornos de aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.
- Castel, R. (1991). *La Dinámica de los Procesos de Marginalización: de la Vulnerabilidad a la Exclusión en El Espacio Institucional I*. Buenos Aires: Lugar.
- Castellanos Gómez, K. J., & Vega Vargas, L. M. (2018). *Prácticas pedagógicas en proceso de inclusión de dos instituciones educativas del departamento del Huila*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Departamento de Psicología de la Salud. Alicante: Universidad de Alicante.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 113-126.
- Coll , C. (1994). *Psicología y Currículum*. Bueno Aires: Paidós.
- Const. (04 de Julio de 1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá D. C., Colombia: Asamblea Nacional Constituyente.

- Contreras, M., & Contreras, A. F. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística Dr. Pascual Mora Revista digital de historia de la educación*(15), 197-220.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches Tercera edición*. Los Ángeles: SAGE Publications.
- DANE. (13 de 07 de 2018). <https://www.dane.gov.co>. Obtenido de Departamento Administrativo Nacional de Estadística:
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informacion-2018-por-secretaria-de-educacion>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12, 88-103.
- Díaz, V. (2004). *Curriculum, investigación y enseñanza en la formación docente*. Caracas: FONDEIN.
- Echeita Sarrionandia, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327, 31-48.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa de nuevo "voz y quebrantos". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 99-118.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2008). La educación inclusiva como derecho. Ginebra, España.

- Egea García, C., & Sarabia Sánchez, A. (2001). *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad*. Madrid: https://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_modelos.pdf.
- Hernández, E. (2001). *Concepto sobre la discapacidad, evolución y tratamiento*. Madrid.
- Ley 115. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. *Artículo 5*. Bogotá, Colombia: Congreso de la Republica de Colombia.
- Llorens, A. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales: Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fórum de Recerce*, 209-227. Obtenido de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76550/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-educacio-3.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie Lineamientos curriculares Lengua Castellana. Santa fé de Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie lineamientos curriculares, Matempaticas . Santa fé de Bogotá , Colombia .
- MEN. (2017). *Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Muñoz Gómez, W., Ortega Álvarez, B. E., Quintana Ramírez, F. M., Ríos Mosquera, A. G., & Isaza de Gil, G. (2014). El desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social visto desde las concepciones y prácticas

- pedagógicas de los maestros de la I.E. La Cabaña, del Municipio de Timbío, Cauca. *Instituto Pedagógico*, 212-229.
- NJCLD. (1988). *Adultos con Discapacidades de Aprendizaje: Definiciones y Problemas*. Nueva York: Centro Nacional de Alfabetización de Adultos y Discapacidades de Aprendizaje.
- Omeñaca Cilla, R., & Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortiz, M. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Revista Siglo Cero*, 31(187), 5-11.
- PEI. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. Neiva: Institución Educativa El Limonar.
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). *Discapacidad e información: Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Real Academia Española; Asociación de Academias de la lengua Española. (16 de Noviembre de 2018). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=HCmvu7c>
- Resolución 1515. (3 de julio de 2003). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Robins, W. J. (abril de 2003). Un paseo por la antropología educativa. *Nueva Antropología*, XIX(62), 11-28.

- Rockwell, E. (1980). Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa. *Revista Dialogando*, 29-45.
- Rodríguez Pérez, I. J. (2015). *Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, S. B. (2017). *Estrategias de Mejoramiento Atencional en estudiantes de Grado Segundo de la Institución Gimnasio El Hontanar*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Romero Pérez, J. F., & Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de criterios Diagnósticos*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Sacristan, J. G. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata SL.
- Sacristán, J. G. (2007). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Mora.
- Sacristán, J. G. (s.f.). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa modulo 4*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Secretaría de educación Municipal. (2016). *Caracterización del perfil del sector educativo*. Neiva.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Trujillo Echeverry, C., Fierro Caupas, C. I., Sánchez Espinosa, D., Ángel Gómez, L. M., Osorio Ardila, L., Lara Rebolledo, M. A., & Trujillo Villegas, N. (2018). *Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes para la atención a la diversidad desde la actividad rectora del arte para promover la lectura y escritura emergente en el grado Transición en 15 instituciones educativas de carácter público de Neiva*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- UN. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- UN. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) , el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) , Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial.
- Unesco. (2004). *Fundamentación de la educación inclusiva. Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*.

- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación*, (pág. 22). Ginebra.
- Valdivieso, L. B. (2012). *Psicología de las dificultades del aprendizaje*. Santiago de Chile: Universitaria S.A.
- Vásquez, D. (enero-abril de 2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.
- Webb, N. L. (1992). Assesment of Students. Knowledge of Mathematics: steps Towrd a Theory. En D. A. Grouws, *Handbook of research on mathematics. Teaching and Learning*. (págs. 661-686). New York.

11. Anexos

11.1 Anexo A: Consentimiento informado a padres o acudientes de estudiantes

INSTITUCIÓN EDUCATIVA _____ SEDE _____

Yo _____, mayor de edad, identificado/a con cedula de ciudadanía No. _____

madre, padre, acudiente o representante legal del estudiante _____

_____ quien se encuentra matriculado en el grado _____ de esta institución educativa, he sido informado/a por las maestras de la USCO, **Ana Yaneth Aldana y Derly Constanza Zamudio** acerca del propósito de este consentimiento y de una manera clara me explicaron los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación: **PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESARROLLADAS EN ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR DE UNA SEDE EDUCATIVA OFICIAL DE NEIVA.**

y el papel que tendrá mi hijo/a o familiar como participante del proceso.

Luego de haber sido informado y resuelto todas las inquietudes, declaro que comprendo los propósitos y el rol que juego y juega mi hijo/a en esta actividad, entendiéndolo que:

- Se le pedirá a mi hijo/a responder preguntas en entrevistas las cuales serán grabadas con el fin de ser transcritas posteriormente.
- La información recogida y observada será confidencial y solo se usarán para los propósitos de la presente investigación.
- Los investigadores tendrán acceso como participantes en algunas horas de clase y luego documentarán lo observado sobre las prácticas pedagógicas.
- Mi hijo/a podrá ser grabado/a en video durante el desarrollo de sus actividades de clase.
- Esta investigación no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares.
- La participación de mi hijo/a en el video no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- La identidad de mi hijo/a no será publicada.

- Se garantizará la protección de las imágenes de mi hijo/a y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente a la investigación.
- Esta investigación se llevará a cabo de acuerdo a las normas éticas y a los valores de claridad, privacidad y honestidad.

Después de leer y tener pleno conocimiento, DOY EL CONSENTIMIENTO (), NO DOY EL CONSENTIMIENTO () para la participación de mi hijo/a en esta investigación.

Neiva, 28 de marzo del 2019.

_____CC: _____

FIRMA DEL PADRE O ACUDIENTE

REPRESENTANTE LEGAL

11.2 Anexo B: Consentimiento informado docente de aula

Yo _____, mayor de edad identificada con cedula de ciudadanía No. _____ docente de la IE El

Limonar sede Lomalinda, reconozco que el propósito de este consentimiento es que las maestras de la USCO, Ana Yaneth Aldana y Derly Constanza Zamudio me ofrezcan una clara explicación de los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación:

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESARROLLADAS EN ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR DE UNA SEDE EDUCATIVA OFICIAL DE NEIVA y mi papel como participante del proceso.

Luego de haber sido informado sobre las características y condiciones de mi participación en esta investigación y resuelto todas las inquietudes, declaro que comprendo los propósitos y el rol que juego en esta actividad, entendiendo que:

- Mi participación en este estudio es voluntaria, no generará para mi ningún costo ni repercusiones desfavorables en mis labores ni remuneración alguna.
- Se me pedirá responder preguntas en entrevistas las cuales serán grabadas con el fin de ser transcritas posteriormente.
- La información recogida y observada será confidencial y solo se usarán para los propósitos de la presente investigación.
- Los investigadores tendrán acceso como participantes en algunas horas de clase y luego documentarán lo observado sobre las prácticas pedagógicas.
- Si se me generan dudas durante el desarrollo de la investigación puedo hacer las preguntas necesarias, igualmente puedo desistir en cualquier momento de la investigación si así lo deseo.
- Mi participación contribuirá a analizar las prácticas pedagógicas.
- Recibiré una copia de esta ficha de consentimiento.
- Puedo solicitar información sobre las conclusiones y resultados del estudio.
- Esta investigación se llevará a cabo de acuerdo a las normas éticas y a los valores de claridad, privacidad y honestidad.

Acepto participar voluntariamente en esta importante investigación.

Firma del participante _____ CC. _____

fecha: _____

Firma del investigador 1 _____ CC. _____

fecha: _____

Firma del investigador 2 _____ CC. _____

fecha: _____

11.3 Anexo C: Guía de preguntas de entrevista en profundidad dirigida a docentes

Buenos días profesora _____, le agradecemos el tiempo que nos ofrece para esta entrevista. Nosotras somos estudiantes de la maestría de educación para la inclusión de la Universidad Surcolombiana y estamos realizando una investigación sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en estudiantes con bajo rendimiento escolar, entendiendo este como las dificultades que se presentan en algunos estudiantes para desempeñarse en algunas materias, en este caso Lengua castellana y matemáticas.

La idea es conocer sobre los elementos que usted desarrolla para su práctica pedagógica.

Así, esta es una conversación tranquila sin preguntas correctas e incorrectas, donde su opinión es importante, por lo tanto, la cantidad de entrevistas depende del avance de la investigación.

Para garantizar la toma de información completa, resulta útil grabar la entrevista, recuerde que la información obtenida será confidencial y con fines exclusivos para la investigación. ¿tiene algún inconveniente con que se realice la grabación?

Datos personales

Nombre completo _____

Título (s) profesional _____

Grado a cargo _____ tiempo en la docencia _____

tiempo en la escuela _____

componente cognitivo:

- Práctica pedagógica
- Elementos de la práctica pedagógica
- Planeación de las clases
- Aspectos para la planeación
- Contenidos que privilegia en las asignaturas de Lengua castellana y matemáticas
- Metodología utilizada
- Estrategias con niños que no van al mismo ritmo

- Dificultades del contexto de los estudiantes
- Dificultades más comunes de los estudiantes
- Causas de las dificultades

Componente práctico:

- Desarrollo de una clase
- Materiales
- Actividades
- Estrategias para mejorar el rendimiento
- El niño que no aprendiendo lo que le enseña
- Intereses de los estudiantes en sus estrategias
- Impacto de actividades en grupo para mejorar el bajo rendimiento escolar
- Seguimiento a los estudiantes con bajo rendimiento escolar
- La tarea en casa como estrategia de enseñanza y mejoramiento
- Acompañamiento de tareas
- Estrategias de evaluación

Componente dinámico:

- Relaciones con los estudiantes
- Motivación a los estudiantes cuando presentan dificultades en Lengua castellana y matemáticas
- Influyen las inquietudes que se presentan en el aula
- Sentimientos cuando se enfrenta a un niño con dificultades en el aprendizaje
- Sentimientos como docente al desarrollar su cátedra
- Relación con sus compañeros docentes
- Relación con los padres de familia

11.4 Anexo D: Guía de preguntas de entrevista en profundidad dirigida a estudiantes

Buenas tardes amiguito _____, gracias por darnos un poco de tu tiempo para contarnos sobre cómo te sientes en la escuela y cómo aprendes lo que te quieren enseñar. Nosotras somos estudiantes de la maestría de educación para la inclusión de la Universidad Surcolombiana y queremos que nos cuentes como amiguitos.

Componente cognitivo

- Materia que más te gusta
- Materia más difícil o que no le gusta
- Comprensión de temas
- Difícil de aprender
- Repitencia de grados (para los estudiantes repitentes)

Componente práctico

- La clase
- Tareas en casa
- Actividades en la escuela
- Clase ideal
- Enseñanza ideal
- Dificultades

Componente Dinámico

- Relación con los compañeros
- Relación con la profesora
- Sentimiento hacia la escuela
- Salón de clase
- Expresión de ideas y sentimientos
- Sentimientos al no entender un tema
- Actividades para poder aprender

11.6 Anexo F: Matriz de análisis.

Categoría de análisis	Relato	Código	Relaciones-códigos	Categorías abiertas		Categoría axial (tendencias)	Categoría selectiva
Componente cognitivo	las prácticas pedagógicas son todas aquellas formas en las que un docente puede experimentar aprendizajes A1IANE1L48-49	1 Prácticas pedagógicas (PP.) “formas que tiene un docente para experimentar aprendizajes”	1. Prácticas pedagógicas (PP.) “formas que tiene un docente para experimentar aprendizajes”	1 Las prácticas pedagógicas son todas las formas, actividades y experiencias que se desarrollan con los estudiantes para experimentar aprendizajes.	-prácticas pedagógicas -formas -Experimentar -aprendizajes -experiencias -actividades -formar a los estudiantes -hacer de la pedagogía (8)	1. La práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje (17 códigos)	1 Las prácticas pedagógicas son todas las formas, actividades y experiencias que se desarrollan con los estudiantes para experimentar aprendizajes, sus elementos son: los contenidos, el contexto, los recursos y las vivencias. Códigos. (1,2)
	puede caracterizar un grupo, puede llevar sus contenidos a un aula de una forma dinamizadora, de una forma con unos procesos significativos en el aprendizaje que sean bastantes claros sencillos para nuestros educandos. A1IANE1L49-52	2 Las formas son: caracterización de grupos, aprendizaje significativo, “llevar contenidos a un aula de forma dinamizadora (didáctica ¿?),	1 La experiencia y las actividades que se realizan para formar a los estudiantes hacen la pedagógica.		2 Los elementos de la práctica pedagógica son los contenidos, el contexto, los recursos y las vivencias.		
	Los elementos claves para la caracterización es formar un proyecto de aula A1IANE1L82	4. Elaboración de proyectos de aula para hacer la caracterización del grupo.	2 Las formas son: caracterización de grupos, aprendizaje significativo, “llevar				

			contenidos a un aula de forma dinamizadora (didáctica ¿?),		-contexto -vivencia -recursos (9)		
	como lo hago cuando inicio el año escolar trato de empezar mirando los intereses de los estudiantes igual induzco como a que ellos se apropien también de esas inquietudes o esos intereses y necesidades y empiezo como a indagar y a preguntar y así vamos entre todos haciendo como el proyecto, A1IANE1L83-87	4. Los proyectos de aula se realizan desde el inicio de año teniendo en cuenta los intereses, inquietudes, necesidades- construcción colectiva	2 Elementos de la práctica pedagógica que tiene en cuenta: contexto donde vive el niño, sus vivencias				