

Rivera G, E. y Mejía C, M. Y. (2019). Rasgos que caracterizan las Prácticas Educativas en el marco de la Educación Inclusiva en un aula Multigrado. *Plumilla Educativa*, 24 (2), 37-64. DOI 10.30554/p.e.2.3564.2019

Rasgos que caracterizan las Prácticas Educativas en el marco de la Educación Inclusiva en un aula Multigrado

Elizabeth Rivera González¹
Martha Yolanda Mejía Correa²

Resumen

El presente artículo se enfocó en comprender los rasgos que caracterizaron las Prácticas Educativas en un Aula Multigrado de una Institución Educativa Pública desde un Enfoque Inclusivo en Quinchía, Risaralda (2017). Fue necesario el uso de técnicas e instrumentos de recolección de información como; observación participante (videgrabaciones), análisis documental (PEI, planeaciones, diarios de campo, trabajos de los estudiantes) y la entrevista semiestructurada; se utilizó una metodológica de corte comprensivo con un estudio de caso Etnográfico. El

¹ Elizabeth Rivera González. Magister en Educación Universidad Tecnológica de Pereira; Docente tiempo completo Corporación Universitaria Minuto de Dios Vicerrectoría Regional Eje Cafetero, Docente catedrático Universidad Tecnológica de Pereira ambas en el Programa académico Lic. Pedagogía Infantil, líder de semillero de investigación Inclusión y diversidad. Ha sido docente tutora del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional, acompañando 30 docentes de básica primaria en sus prácticas de aula en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, además, docente de aula en básica primaria escuelas rurales del municipio de Quinchía Rda.. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-2782>. Correo electrónico: eriveragon1@uniminuto.edu.co

² Martha Yolanda Mejía. Magister en Educación Universidad Tecnológica de Pereira; Docente de apoyo Pedagógico, Secretaria de Educación de Pereira, docente catedrático Universidad Tecnológica de Pereira en el programa Lic. Pedagogía Infantil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4714-1938>. Correo electrónico: marthayoly1204@hotmail.com

procedimiento se dio en 3 momentos: codificación abierta, axial y selectiva. Dando como resultado las categorías emergentes: Estrategias Didácticas, Clima Escolar y Gestión Escolar. De esta manera, se confrontaron las 3 técnicas e instrumentos en un proceso de validación por medio de la triangulación como momento clave para el análisis y discusión de los resultados. Se concluyó que la Práctica Educativa, el modelo educativo flexible, la Política Institucional y el Ambiente Escolar, no dan respuesta desde el modelo Escuela Nueva a un enfoque Inclusivo sino desde el modelo Tradicional.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Prácticas Educativas Estrategias Didácticas, Clima Escolar, Gestión Escolar, modelo Escuela Nueva.

Features that characterize Educational Practices in the framework of Inclusive Education in a Multigrade classroom

Summary

This article focused on understanding the features that characterized Educational Practices in a Multigrade Classroom of a Public Educational Institution from an Inclusive Approach in Quinchía, Risaralda (2017). It was necessary to use information collection techniques and instruments such as participant observation (video recordings), documentary analysis (PEI, planning, field diaries, student work) and semi-structured interview; A comprehensive cutting methodology was used with an Ethnographic case study. The procedure was given in 3 moments: Open, Axial and Selective coding. Resulting in the emerging categories: Teaching Strategies, School Climate and School Management. In this way, the 3 techniques and instruments were confronted in a validation process through triangulation as a key moment for the analysis and discussion of the results. It was concluded that the Educational Practice, the Focus, the Institutional Policy and the School Environment, do not respond from the New School model to an Inclusive approach but from the Traditional model.

Keywords: Inclusive Education, Educational Practices Didactic Strategies, School Climate, School Management, New School.

Traços que caracterizam as práticas educativas no âmbito da educação inclusiva em uma sala de aula multigrade

Resumo

Este artigo centrou-se na compreensão dos traços que caracterizaram práticas educativas em uma sala de aula multigrade de uma instituição educacional pública a partir de uma abordagem inclusiva em Quinchía, Risaralda (2017). Foi necessário o uso de técnicas e ferramentas para coleta de informações como observação participante (gravações de vídeo), análise documental (PEI, planejamento, periódicos de campo, trabalho estudiantil) e entrevista semiestruturada; utilizou-se uma metodologia de corte simpática com estudo de caso etnográfico. O procedimento foi dado em 3 momentos: codificação aberta, axial e seletiva. Resultando em categorias emergentes: estratégias de ensino, clima escolar e gestão escolar. Desta forma, as 3 técnicas e instrumentos foram confrontados em um processo de validação através da triangulação como um momento-chave para a análise e discussão dos resultados. Concluiu-se que a prática educativa, a abordagem, a política institucional e o ambiente escolar não respondem do modelo da nova escola a uma abordagem inclusiva, mas do modelo tradicional.

Palavras-chave: educação inclusiva, estratégias de ensino de práticas educativas, clima escolar, gestão escolar, escola nova.

planteamiento del problema

La presente investigación se enfocó en comprender los rasgos que caracterizaron las prácticas educativas de aula que aportaron a la educación inclusiva en la Institución Educativa Miracampos modelo Escuela Nueva del municipio de Quinchía Risaralda - Colombia, en el marco de la línea de investigación: Educación inclusiva y didácticas flexibles de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Se consideró indagar acerca de las características que deben contener estas prácticas para que pudieran aportar a un enfoque inclusivo desde el modelo escuela nueva.

Actualmente, la creciente diversidad de alumnos en el contexto educativo ha sido relevante denotando, no solo la presencia de personas en situación

de discapacidad, sino el reconocimiento de otros estudiantes en condición por razones de desplazamiento, etnia, creencias, maltrato y comportamientos. Todo ello es considerado como expresiones de multiculturalidad existente en la escuela. Según Meléndez (2004), la diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde, tanto, relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad.

Para Arnaiz (2012), el término diversidad pretende:

Acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado. (P.8).

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

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

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

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

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

tades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos. (P. 35)

Bajo la propuesta de la Secretaria General Iberoamericana, metas educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios tiene como objetivo la calidad y equidad en la educación para hacer frente a la pobreza, y a la desigualdad y de esta forma favorecer la inclusión social. En este sentido, no solo reconoce la diversidad entre los estudiantes, sino que hace de la educación misma una instancia de intercambio cultural, en la que todas las culturas tienen la misma importancia. Se resalta que, aunque en parte se han superado las metas de cobertura, los estudiantes aún no alcanzan las competencias de lectura y aritmética básicas, siendo necesario centrar los esfuerzos en la calidad, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. (UNESCO, 2014).

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

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

Por lo tanto, la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes.

En cuanto a la política en Colombia para la educación inclusiva se rige bajo los siguientes decretos y referentes como lo son: Ley general de educación, ley 115, Decreto 2082 de 1996, Resolución 2565 de 2003, el decreto 366 del 2009 y la ley estatutaria 1618 del 2013 como los más importantes. El reto principal de transformar, las prácticas educativas para la atención a la diver-

sidad están presente como responsabilidad y tarea de todos, sin embargo, aún se debe generar una ruptura a las concepciones y estigmas e imaginarios de las personas, en la medida que se logre avanzar hacia los espacios inclusivos en la escuela y en la sociedad. Por esto, es importante generar cambios en las políticas y normas en las escuelas que obstaculizan la transformación hacia la educación inclusiva, así como la importancia de dar transversalidad al tema de inclusión en los diferentes escenarios, políticas y planes de desarrollo de tal manera que se logre la transformación de espacios culturales, arquitectónicos, deportivos, educativos, laborales, sociales, entre otros.

Estudios sobre educación inclusiva, muestran investigaciones como la de Oliveira (2012), realizada en Brasil, que resaltó la necesidad de implementar políticas públicas que garanticen el derecho a la educación desde la organización pedagógica de las escuelas, el cambio de paradigmas, el apoyo especializado, y la actualización de los profesionales de educación. Siendo las políticas los referentes de acción que las instituciones deben seguir, no se puede desconocer que la cultura generada alrededor de las instituciones refleja las prácticas concepciones y percepciones de los integrantes de la comunidad educativa. Ante esto Booth y Ainscow (2004), diseñan “El Índice de Inclusión” como apoyo a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva tomando como base tres dimensiones: Cultura, políticas y prácticas.

Desde la dimensión de la cultura se identifican varias investigaciones relacionadas con las concepciones de inclusión que existen en los docentes. Investigaciones como las de Talou (2010), Cárdenas (2011), Valdés y Monereo (2012), Garnique (2012), coinciden en que las concepciones sobre educación inclusiva están enmarcadas desde un paradigma integracionista, enfocando la atención e integración en grupos específicos, como es el caso de los niños con necesidades educativas especiales o diversas, pero no desde, la participación y la equidad. Las investigaciones evidencian a la educación inclusiva desde la atención a poblaciones específicas, más no como un derecho fundamental en donde la equidad y la calidad son principios de una educación para todos y todas donde la diversidad es un valor y no un problema. Es así como Blanco (1999) manifiesta que con frecuencia la utilización de un nuevo término tiende a confundirse con el establecido asimilándolos como sinónimos, como ocurre con los conceptos de integración e inclusión.

Ahora bien, en los 80's y 90's en Colombia, escuela nueva como tendencia pedagógica para la atención a la población campesina, tuvo un impacto sobre el mejoramiento de la calidad de la educación, permitiendo que este país se caracterizara por lograr la mejor educación rural primaria en Améri-

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

De esta manera, para resaltar la importancia y lo novedoso de la Escuela Nueva en la región, la Fundación Casa Luker S.A. y la Secretaría de Educación Municipal de Manizales Caldas, atravesaban una realidad en la que se evidenciaba jóvenes y niños de estratos socioeconómicos bajos como en la mayoría de ciudades del país, en ambientes afectados por la violencia, drogadicción, alcoholismo, prostitución, delincuencia juvenil y sus respectivas redes, acoso escolar, la presencia de armas blancas en el contexto educativo y con un factor crítico que ha sido identificado como una de las causas de esta realidad en los que muchos niños nunca han ido a la escuela, y la deserción escolar generaba niveles preocupantes. Luego de revisar diferentes alternativas para mejorar dicha problemática, decidieron tomar la experiencia de Escuela Nueva, exitosa por décadas en el área rural colombiana, y adaptarla al contexto como un escenario para la construcción de paz en estratos sociales bajos de la ciudad de Manizales. El proyecto tuvo como objetivo mejorar la calidad, eficiencia y pertinencia de la educación básica en los sectores más vulnerables de la ciudad, a través de tres componentes: gestión de aula, gestión institucional y gestión de contexto.

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

mejoramiento de los logros de los estudiantes de primaria en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

En Colombia El diagnóstico educativo según el Departamento Nacional de Planeación-(DNP, 2000, p. 6) sintetiza que en las zonas rurales se generaba un sistema educativo deficiente, reflejado en varios aspectos: precarios accesos al sistema, baja valoración de la educación como mejoramiento, baja calidad de la instrucción impartida y entrada temprana de los niños al mundo del trabajo. Entre los factores responsables de este panorama crítico de la educación primaria en el sector rural aparecen las mismas causas generalizadas de la educación colombiana en escuelas de bajos recursos económicos. Según Colbert (2006), las principales causas de las altas tasas de fracaso escolar en escuelas de bajos recursos son: Metodologías tradicionales, pasivas, de clase magistral, que hacen énfasis en la memorización antes que en la comprensión y no dan relevancia al desarrollo de habilidades de pensamiento superior, difíciles de aplicar en escuelas de escasos recursos donde hay una alta heterogeneidad de edades y extra edad, y niños con diferentes ritmos de aprendizaje debido al ingreso tardío, la repitencia y la extra edad. Consideró que son pocas las clases que motivan a los estudiantes para aprender, además, los planes y programas de estudios son sobrecargados y tienen poca relación con la vida diaria del alumno., se presenta, poco tiempo asignado en el primer grado a actividades de aprestamiento para el logro de destrezas básicas en lectoescritura y cálculo elemental, se presentaron dificultades en la transición del niño de la familia a la escuela formal, carencia de textos y materiales educativos apropiados y coherentes con metodologías activas y participativas, con las características y necesidades de las escuelas (por ejemplo, escuelas multigrado), los calendarios y sistemas de promoción y evaluación rígidos, escaso tiempo dedicado al aprendizaje efectivo, la capacitación de maestros poco efectiva, es decir, que no mejoraron las prácticas pedagógicas en el aula.

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

El Ministerio de Educación Nacional en el año 2004, lanzó una convocatoria con el fin de documentar experiencias y buenas prácticas para la inclusión educativa. Una de las experiencias que participó fue: El aula multigradual con enfoque de escuela nueva, practicas exitosas: Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidades. En dicha experiencia se concluyó que el aula multigradual es un programa para favorecer la integración de niños, niñas y jóvenes con discapacidad al aula regular y para

facilitar su tránsito fluido por los distintos grados escolares hasta culminar la educación media. Para lograrlo, se basa en un modelo individualizado de tratamiento de las potencialidades de cada estudiante, con apoyo de la filosofía y de los principios de enseñanza y de aprendizaje del programa escuela nueva. La experiencia reconoce la diversidad como el principio central que orienta su quehacer pedagógico.

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

Cortés y Villamarín (2009), en su investigación: *Prácticas educativas en Escuela Nueva*, centraron sus estudios en la descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan con el modelo educativo escuela nueva. Dentro de sus hallazgos, evidenciaron que los docentes no comunican a los estudiantes una metodología de trabajo para cada clase, prima el trabajo con las guías y aunque estas presentan muchas actividades dinámicas, en algunos casos el trabajo en el aula se vuelve rutinario y monótono. Respecto a las estrategias pedagógicas para el trabajo multigrado, la totalidad de los docentes desarrollan estrategias orientadas al desarrollo de la misma asignatura para todos los grados. La interacción entre grupos y grados es escasa, se da en la clase de educación física y solo un docente lo hace en otras áreas. Dos de los maestros entrevistados demuestran poco acompañamiento a sus estudiantes. En la práctica hay deficiencias en la aplicación del modelo por parte de algunos docentes debido a la falta de capacitación y seguimiento al proceso por parte de las entidades responsables.

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

Las búsquedas de antecedentes demuestran que, a nivel local, las prácticas educativas están dadas desde el paradigma de la integración, se sigue incorporando la práctica tradicional al interior de la Escuela Nueva por lo que se hace necesario promover procesos investigativos relacionados con esta línea, teniendo en cuenta que ésta plantea una estrategia diferencial y

flexible dadas las exigencias actuales de atender a la diversidad. Se encontró también en los resultados de las investigaciones, que algunas prácticas educativas de la Escuela Nueva no responden a las necesidades particulares de la población diversa, cuya metodología debe replantearse para dar respuesta a procesos de inclusión en el marco de una educación para todos.

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

De esta manera, la investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Miracampos del municipio de Quinchía Risaralda, perteneciente al sector rural que ofrece educación a la comunidad desde el grado cero hasta el grado once (11). Cuenta con las escuelas de Juantapado, Buenavista, El Higo, Batero, Moreta, con una población en su totalidad de 650 estudiantes. Por pertenecer al sector rural y teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad del campo, se implementa el modelo pedagógico Escuela Nueva: el cual según Colbert (2008), fomenta un contexto de aprendizaje positivo, en el que los alumnos trabajan activamente y en estrecha colaboración con las comunidades locales.

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

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

atender a las necesidades de cada uno se emplea y se trabaja desde el modelo pedagógico escuela nueva - varios grados al mismo tiempo, ubicándose en mesas trapezoidales.

De acuerdo, a la caracterización, la diversidad y la vulnerabilidad de la población atendida, la sede cuenta, además de los 54 estudiantes ubicados en zona rural en condición de pobreza y familias analfabetas, 10 estudiantes que vienen de familias desplazadas por la violencia, 1 niña con trastorno de déficit de atención, 5 estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, 3 niños con extra edad, según los reportes escolares demuestran que algunos de estos alumnos han aprobado los años escolares sin alfabetizarse.

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

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

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

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

¿Las estrategias pedagógicas son las más adecuadas para atender la diversidad en el aula?

¿La atención a la diversidad ha hecho por sí mismo cambio de paradigmas del maestro?

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

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

Metodología

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

La investigación se enmarcó en un enfoque comprensivo tomando como referente a Mardonés (1991), quien habla de la tradición aristotélica, ya que se parte de la observación de un fenómeno social sobre el cual se reflexiona para comprender sus características, en el caso de esta investigación, se develó e interpretó los rasgos que caracterizaron las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva en un aula multigrado de la institución Educativa Miracampos sede- Buenavista modelo escuela nueva del municipio de Quinchía Risaralda. Utilizando como estrategia metodológica el estudio de caso intrínseco o único planteado por Stake (1999), El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco. el caso está preseleccionado. En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso "típico" funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos. pág. 17. En este orden de ideas, se plantea un diseño metodológico guiado por el círculo hermenéutico Gadameriano, el cual es importante en la medida en que, dentro del contexto las palabras y frases cobran sentido, sin desconocer su carácter polisémico. (Cárcamo, 2005). Esto implica un ir y venir entre la teoría y los datos, para sistematizar el proceso de interpretación y comprensión.

Unidad de análisis

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

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

Tabla 1 -Categorías y subcategorías emergentes

<p>Categoría1:</p> <p>Estrategias Didácticas</p> <p>Para Zabala (2000), Díaz y Hernández (2002), (tomando como referente a Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991) y Arroyave (2002), las estrategias didácticas, entendidas en nuestra investigación como estrategias de enseñanza, son las secuencias y procedimientos establecidos por el docente para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes.</p>	<p>Subcategoría 1.1:</p> <p>Estrategias Discursivas</p> <p>Coll y Onrubia, 2001) dice que “(...) son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, y muestran las peculiares reglas y obligaciones que rigen en el escenario institucional en que trabajan los maestros, el escenario del aula” (p. 24).</p> <p>Subcategoría 1.2: Actividades</p> <p>Según Zabala (2000): se puede considerar actividades a una lectura, una investigación bibliográfica, una toma de notas, una observación, una aplicación, una ejercitación, el estudio, etc. Son unas relaciones interactivas entre profesores y alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución en el tiempo y el espacio, un criterio evaluador, etc.</p> <p>Subcategoría 1.3: Estrategias Organizacionales</p> <p>Son otras formas de organización en el aula (grupos fijos y móviles, trabajo en equipo e individual), lo que responde a nuevas concepciones en el ámbito educativo. A partir de esto, el trabajo en equipo cobra importancia al fomentar la socialización y la cooperación y así atender los diferentes ritmos de aprendizaje, promoviendo el aprendizaje entre iguales (Zabala, 2000).</p> <p>Subcategoría 1.4: Apoyos</p> <p>Arroyave (2007, p. 25) “...el apoyo es considerado como todas las actividades conjuntas que aumentan la capacidad de una Institución Educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado”</p>
---	--

<p>Categoría 2: Clima Escolar</p> <p>Martínez (1996, p.118): Definimos pues el clima atmosfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor.</p>	<p>Subcategoría 2.1: Pacto de Aula</p> <p>(Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). El pacto de aula es mucho más que un acuerdo entre estudiantes y docentes, pues implica no solamente el intercambio de conocimientos, la negociación de saberes de todo orden y la transacción de las comprensiones, concepciones e ideales individuales o colectivos sobre la vida que les configuran como sujetos sociales, culturales y de derechos, sino también el reconocimiento del contexto social donde se halla inscrita el aula.</p> <p>Subcategoría 2.2: Participación</p> <p>Es la intervención de los ciudadanos en la toma de decisiones respecto al manejo de los recursos y las acciones que tienen un impacto en el desarrollo de sus comunidades. En este sentido, la Participación Social se concibe como un legítimo derecho de los ciudadanos más que como una concesión de las instituciones.</p>
--	---

<p>Categoría 3: Gestión Escolar</p> <p>La gestión educativa es un proceso orientado al fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones, que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales, regionales.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional (2008), Guía N°34- guía para el mejoramiento Institucional.</p>	<p>Subcategoría3.1: Política- PEI</p> <p>La gestión escolar está constituida por cuatro áreas de gestión: área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. Guía N°34- (2008), guía para el mejoramiento Institucional.</p>
--	---

Fuente: creación propia

Unidad de trabajo

Para este caso la unidad de trabajo hace referencia a la docente con formación y orientación específica en la enseñanza de la básica primaria, licenciada en pedagogía infantil y los 13 estudiantes del aula multigrado (preescolar y primero), de una Institución Educativa del municipio de Quinchía Risaralda, de los cuales 6 son mujeres y 7 hombres todos en edades entre 4 años - medio y 6 años. La sede cuenta con estudiantes matriculados que vienen de familias desplazadas por la violencia, 1 niña con trastorno de déficit de atención, estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, niños con extra edad y según los reportes escolares demuestran que algunos alumnos han aprobado los años escolares sin alfabetizarse. De acuerdo, con los reportes académicos dados por la docente en los periodos 1 y 2, una estudiante está promovida en el grado primero, pero en periodo de prueba ya que, el año anterior no alcanzó a aprobar los derechos básicos de aprendizaje para dicho grado, sin embargo, continua con las mismas dificultades para avanzar en los procesos lectores y escritores. En el grado preescolar un estudiante no cuenta con la edad necesaria para estar en dicho grado, según las observaciones de la docente presenta dificultades para desenvolverse en las actividades y ambiente escolar dado el grado de madurez. Además, se evidencia un nivel académico más bajo para el grupo de estudio, sustentado por los registros académicos, seguimientos de aula, la ausencia en la presentación de tareas escolares y poco acompañamiento de las familias.

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

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

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Tabla 2. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Técnicas de recolección información empleados por la docente del grado preescolar y primero.	Instrumentos de análisis
Observación Participante - (Auto observación)	Video –grabación de las clases. Diario de campo: registro de la observación. Transcripciones de las grabaciones.
Entrevista semiestructurada	Plan de preguntas semiestructuradas y Audio- grabación de la misma.
Revisión y análisis documental	Instrumentos del Modelo Escuela Nueva: (cuaderno viajero, diario de campo existentes en el aula de clase). Planeaciones de la docente. PEI de la Institución Educativa. Producciones de los estudiantes de acuerdo con las clases observadas.

Fuente: Construcción propia

Es importante definir las técnicas e instrumentos que se llevaron a cabo para recolectar y analizar la información:

Es importante definir las técnicas que permitieron la recolección de la información, en la que la observación participante según, Guasch (1996), Desde un punto de vista teórico la observación participante es un instrumento útil para obtener datos sobre cualquier realidad social; si bien en la

práctica la observación participante se emplea para obtener datos sobre realidades a las que resulta difícil aplicar otro tipo de técnicas. (Pág. 30), La auto observación, constituye un procedimiento de aprendizaje/ conocimiento inverso del realizado en la observación participante, para la cual fue necesario la elaboración de un consentimiento informado. Esta técnica permitió registrar todo lo sucedido en el contexto, perteneciente a la actividad en el aula entre la docente y los estudiantes de grado preescolar y primero, utilizando como instrumento la video grabación en un lapso de 2 horas diarias durante 2 semanas, es decir 20 horas de intervención pedagógica que garantizó en el observador la cantidad de información necesaria para el análisis.

Teniendo en cuenta, los datos observados en la práctica educativa, se hizo necesario registrarlos en el diario de Campo pues este, fue uno de los instrumentos que día a día permitió sistematizar las prácticas observadas. “El diario de campo permitió al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Útil para la docente ya que, se tomó nota de aspectos que consideraron importantes para organizar, analizar e interpretar la información que se fue recogiendo. El diario de campo permitió enriquecer la relación teoría-práctica” (Bonilla y Rodríguez, 2014).

Otra técnica de recolección de información fue el análisis documental en palabras de MacDonald y Tipton (1993, p.188), parte de la revisión y análisis de documentos que fueron elaborados y creados con la intención de registrar el mundo social y que dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que las encargaron o produjeron. Para efectos de esta investigación se tuvo en cuenta el análisis del PEI Institucional, Instrumentos del Modelo Escuela Nueva: (cuaderno viajero, diario de campo) Producciones de los estudiantes de acuerdo a las clases observadas, y planeaciones de la docente, cuyo análisis facilitó recolectar o leer los datos a la luz de la teoría.

Otro instrumento que permitió recoger información fue la entrevista, la cual según Flick (2004), se caracteriza por tres criterios principales: el primer criterio centrado en el problema, es decir, la pertinencia acerca de la problemática social, el segundo criterio la orientación, es decir, las modificaciones que se puedan generar demostrado en la orientación que tienen las preguntas respecto a los diferentes actores; y el último criterio, la orientación al proceso de investigación y en la manera de comprender el problema de investigación.

Dicho instrumento permitió recoger la información que no se pudo sustraer de la Observación y el Análisis documental, por lo que sus datos se

elaboraron a partir de un plan de preguntas semiestructuradas sometidas a prueba piloto y validación por expertos. La entrevista evidenció 12 preguntas, realizadas a 4 estudiantes seleccionados en forma aleatoria en los grados preescolar y primero.

Procedimiento empleado para la validación de las categorías

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

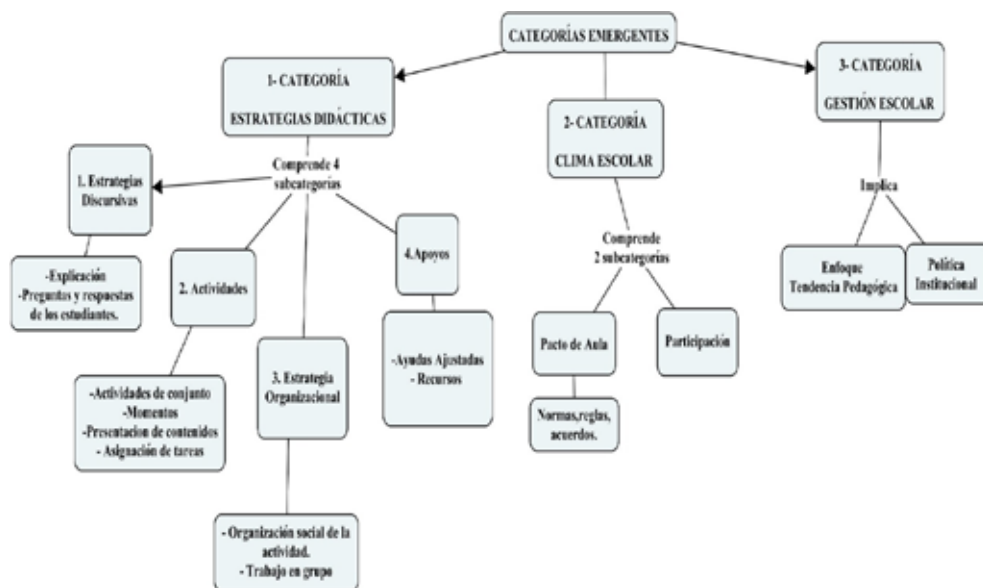
Dicho procedimiento se dio en tres momentos; primero codificación abierta, entendida como el proceso analítico por medio del cual se identificaron los conceptos y se descubrieron los datos para generar categorías (conceptos que representan fenómenos). Es decir, se marcó y codificó las transcripciones surgidas de la observación participante, realizándose un listado de códigos como; (bienvenida, preguntas y respuestas, momentos de la clase, interacción, trabajo grupal, dialogo, explicación etc.) los cuales se reexaminaron y re afinaron continuamente descubriéndose así nuevas categorías; segundo, con la codificación axial, se relacionaron las categorías puesto que, agruparon los datos nuevamente lográndose conexiones entre categorías y datos involucrando. En un tercer momento se dio la codificación selectiva, ya que, fue un proceso de integrar categorías para validar las relaciones y completarlas. Reorganizar las categorías o códigos alrededor del fenómeno. A lo largo de todo el proceso se dio una relación teoría- datos; lográndose la saturación teórica, finalmente, se confrontó la observación participante, el análisis documental y la entrevista en un proceso de triangulación, para este caso etnográfico se utilizó el Intramétodo (Denzin y Lincon, 2005), el cual permitió dar validez a los datos.

Análisis y discusión de los resultados

A continuación se presenta el análisis y la discusión de los resultados de la investigación, a partir de las observaciones, entrevistas semiestructurada y análisis documental, realizadas acerca de los rasgos que caracterizaron la práctica educativa realizada en el aula multigrado de una Institución pública, esta permitió identificar tres grandes categorías emergentes la primera; estrategias didácticas, la segunda, clima escolar y la tercera gestión escolar, cada una con sus respectivas subcategorías.

Discusión y Resultados

Figura 1. Mapa categorial emergente a partir de la triangulación y validación de los datos



Fuente: construcción propia.

Categoría 1- Estrategias Didácticas

Al interior de la categoría de estrategias didácticas se pudo identificar las estrategias discursivas entendidas esta como aquella ayuda dirigida a orientar y guiar los aprendizajes de los alumnos en la dirección de las intenciones educativas que intentan construir una versión conjunta y compartida de conocimiento. Respecto a esto, Mercer (como se citó en Coll y Onrubia, 2001) dice que "(...) son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, y muestran las peculiares reglas y obligaciones que rigen en el escenario institucional en que trabajan los maestros, el escenario del aula" (p. 24).

La estrategia discursiva que se privilegia es la rutina de preguntas y respuestas en el aula, esta podría ser una estrategia muy efectiva para guiar la construcción del conocimiento, pero si bien hay buenas razones para utilizar tales rutinas, también, hay algunas buenas para utilizarlas esporádicamente y solo como parte de un repertorio más amplio de actividades comunicativas. Se puede concluir, que las preguntas y respuestas a los estudiantes presentados en la práctica educativa estudiada limita la oportunidad que el

alumno tiene para contribuir a la clase, pues la intención comunicativa está más dada desde la comprensión del tema por parte de la docente que por la comprensión que deberían adquirir los niños y niñas.

Se prefiere en la práctica educativa de la docente el dominio de un modelo el cual se centra el aprendizaje en los contenidos ya que, la clase observada hace referencia a la repetición de memoria de palabras e imágenes tomadas de un cuento con las cuales se construyen unas nuevas y se enfatiza en el abecedario y el uso del mismo, bajo este modelo, las interacciones que se efectúan en el aula escolar son de carácter unidireccional, de la docente hacia sus alumnos. En este modelo, el maestro juega un papel protagónico, porque se considera que el conocimiento reside en ella, los estudiantes son receptores pasivos y los contenidos sólo son transmitidos sin significación o relevancia, en este caso, los contenidos se aprenden en forma memorística. Es importante considerar que en este tipo de enseñanza y aprendizaje no se toma en cuenta las experiencias cotidianas que cada estudiante desarrolla en su contexto. Este aspecto de la Docente coincide con el hallazgo encontrado en la investigación de los autores Cortés y Villamarín (2009), Magister en Educación de la Universidad de Santo Tomás, “Prácticas Pedagógicas en Escuela Nueva”, donde se evidenció que la mayoría de los docentes tienen conocimiento teórico del modelo, saben sus características como; flexibilidad y adaptabilidad de los materiales didácticos, cuidado del medio ambiente, fomento del liderazgo y sus competencias para la convivencia, nueva organización del aula mesas que faciliten el trabajo en grupos pequeños, formación de docentes en cuanto al modelo, además, la forma de aplicarlo y los diferentes componentes, sin embargo, a nivel práctico, no todos los docentes lo aplican de manera pura, se observa que algunos de ellos tienden a trabajar de manera tradicional.

Dentro de esta categoría emergió la subcategoría de las actividades que Según Zabala (2000); se puede considerar actividades a una lectura, una investigación bibliográfica, una toma de notas, una observación, una aplicación, una ejercitación, el estudio, etc. Son unas relaciones interactivas entre profesores y alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución en el tiempo y el espacio, un criterio evaluador, etc.

No se observa en la docente coherencia, entre la ejecución de las actividades y la planificación de las mismas, esto puede significar que, aunque son actividades propias del modelo escuela nueva y la docente las asume en el aula y crea espacios para que se desarrollen con los estudiantes estas siguen siendo acciones rutinarias y repetitivas en las cuales los estudiantes

no tienen participación, y no hacen parte de la consciencia del maestro en su reflexión diaria al no estar registradas en los planes de estudio ni las planeaciones de clase.

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

Como se observó en lo encontrado en la investigación: Prácticas Pedagógicas en Escuela Nueva, de los autores Cortés y Villamarín (2009), respecto a las estrategias pedagógicas para el trabajo multigrado, sus hallazgos confirman que la totalidad de los docentes desarrollan estrategias orientadas al desarrollo de la misma asignatura para todos los grados y la interacción entre grupos y grados es escasa, dichos hallazgos coinciden en lo encontrado en este estudio respecto a que aunque el modelo en la escuela nueva invita al desarrollo de actividades conjuntas y compartidas a partir del aprendizaje colaborativo, se evidencia una tendencia en la práctica educativa de la docente en diversificar las tareas y las actividades de acuerdo a los grados escolares. Este tipo de estrategia organizacional no responde a la educación inclusiva, ya que, en el aula rural el proceso de aprendizaje de los niños parte de una estructura de aprendizaje colaborativo.

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

La docente empleó las ayudas y los apoyos como actividades extras que no están incorporadas en la dinámica del aula al interior de la jornada escolar, a manera de una actuación diferencial para ciertos estudiantes que no han logrado el aprendizaje en los mismos espacios que se ha logrado para el resto, en este orden de ideas los apoyos no están dando respuesta a lo

manifestado por Ainscow (2012) en cuanto a que las actividades no están contribuyendo a la atención a la diversidad. Por consiguiente, educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, y conlleva desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y en una dinámica de trabajo para todos.

Categoría 2. Clima escolar

Podría pensarse que un buen clima en la clase o la actuación positiva continuada de los profesores pueden hacer innecesarias las reglas de disciplina, pero sería no caer en la cuenta de que esas reglas de actuación son los puntos de apoyo que hacen posible ese buen clima escolar. Dicha categoría contempla el pacto de aula y la participación, por lo tanto; No se evidencia una participación por parte de los estudiantes en la construcción de las normas y los acuerdos para una sana convivencia, se desconoce que el pacto de aula es una estrategia para facilitar y garantizar la armonía en el aula escolar. No se refleja lo que según Ainscow y Booth (2000, p.14) al hablar de las prácticas inclusivas dice: “Estas deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas, es intentar asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes”.

El modelo escuela nueva propone que en las instituciones educativas se construya el manual de convivencia en conjunto con los estudiantes, padres de familia y comunidad en general, de esta manera son ellos mismos los que construyen las “ normas ” con orientación de docentes y directivos, permitiendo ello una mayor apropiación de compromisos y acuerdos establecidos, los cuales se empiezan a trabajar con la estrategia de gobierno estudiantil; se puede decir en este sentido que para la docente los aportes de los estudiantes en el aula de clase, se convierten en los determinantes de las normas de conductas que indican como los alumnos deben actuar en situaciones específicas, particularmente en aquellas de carácter social. Aunque se observó que los estudiantes fueron partícipes, estos respondieron a normas rígidas ya preestablecidas, y no se evidenció en las clases énfasis en la construcción del contrato didáctico y la negociación con los estudiantes que permitiera separar un tiempo para el juego, o para la conversación entre pares .

Teniendo en cuenta la apreciación en lo referente a la norma desde un enfoque inclusivo el actuar de la docente no está determinada por una política institucional en la cual la norma se constituya en un conjunto de posibles acuerdos a partir de los cuales se generan actos de convivencia, participación

libre y responsable posibilitando el desarrollo de la conciencia individual y colectiva sino que es un proceso unidireccional en el que los estudiantes tienen una mínima participación en las directrices para regular sus conductas en el ambiente escolar.

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

Categoría 3 -Gestión escolar

La gestión escolar en los establecimientos educativos de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2013), es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales.

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

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

Al interior del aula la tendencia pedagógica se observa en cuanto se tienen en cuenta algunos elementos propios de la escuela nueva como lo es los rincones escolares. El modelo escuela nueva promueve, Un nuevo rol del docente como facilitador. En la práctica educativa de la docente se evidencia la aplicación de un instrumento de aula propio del modelo como lo es el rincón del trabajo, que potencia en los niños su capacidad de observación, creatividad, reconocimiento y respeto por el trabajo de los demás.

En cuanto, al direccionamiento estratégico se determina la necesidad del desarrollo de competencias, valores y liderar procesos de calidad. Clara-

mente, enuncia la inclusión como principio, pero éste al igual que los demás no se desarrolla ni se define a profundidad.

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

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

Conclusiones

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

Con respecto a las prácticas educativas, las estrategias discursivas que se privilegia en la práctica de la docente es la rutina de preguntas y respuestas, esta aunque es una estrategia muy efectiva para guiar la construcción del conocimiento, en el marco de la educación inclusiva no dan respuesta a la intención comunicativa que se debe de dar para responder a las necesidades particulares de los estudiantes, ya que, en un proceso de construcción de significados compartidos en buena medida depende de las estrategias dis-

cursivas que se pueden emplear cuando se tiene un propósito de enseñanza y aprendizaje.

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

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

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

Aunque la institución pretende en su direccionamiento estratégico incorporar elementos normativos que garanticen un direccionamiento legal para la prestación del servicio educativo, se desconoce y no se ponen en práctica algunos acuerdos importantes que a nivel internacional se han consolidado como políticas que orienten y direccionen las prácticas educativas inclusivas.

Se evidencia que las características que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva en la práctica educativa en el aula multigrado se limitan a algunas estrategias discursivas, de organización del aula, de normas y acuerdos, que se ponen de manifiesto, pero que insuficientemente responden a las necesidades específicas de los estudiantes que requieren de procesos flexibles, adaptados y transformaciones en la propia práctica.

Al comprender las diferentes formas de trabajar con el alumnado se puede identificar si ciertos aspectos de las prácticas educativas pueden ser, en sí mismas, barreras para la participación. A partir de ello, se debe potenciar la interacción entre el alumnado y el docente, y los procesos de desarrollo deben incorporar mecanismos diseñados para poder identificar las barreras que algunos alumnos puedan estar experimentando y así poder darles solución a través de una reflexión pedagógica desde un enfoque inclusivo.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, Vol. XXXVIII, No. 1, 17-44.
- Ainscow, M., y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. y Lledó, C. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los Centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 8, Número 5. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>
- Augustowsky, G. (2012). Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/escedu/dt-37%20augustowsky.pdf>
- Ausubel, D. (1983). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. Fascículos CIEF. Sao Paulo: Universidad de Río Grande.
- Barnes, D. (1976). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Ediciones Morata. Tomado de; [https://books.google.com.co/books?id=MvJFDqGysNkC&pg=PA100&lpg=PA100&dq=Barnes+\(1976\)&source=bl&ots=VmD-wp7bXAx&sig=dDADmHhdwV](https://books.google.com.co/books?id=MvJFDqGysNkC&pg=PA100&lpg=PA100&dq=Barnes+(1976)&source=bl&ots=VmD-wp7bXAx&sig=dDADmHhdwV)
- Barreda, S. (2012). El docente como gestor del clima de aula, factores a tener en cuenta. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Berzunza, Sánchez y Meraz. (2013). *Análisis de Estrategias Discursivas en Docentes*. *Psicología y Ciencia Social* ISSN (Versión impresa):

- 1405-5082 jmmd@servidor.unam.mx Universidad Nacional Autónoma de México –México Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/314/31414787005.pdf>
- Bonilla, A. y Rodríguez, M. (2014). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Recuperado de, http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis. *Revista de epistemología de las Ciencias Sociales* (23), 204-216.
- Carr y Kemmis. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Colbert, V. (2008). ¿Qué es Escuela Nueva? Recuperado de: <http://www.esuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva.html>
- Coll, C., & Onrubia, J. (2004). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela* (45), 21-32. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar?cluster=3572003724077733478&hl=es&as_sdt=0,5
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Selección: Entrevistas semiestructuradas.
- Guasch, O. (1996), *Observación participante*, centro de investigaciones sociológicas, cuadernos metodológicos 20, <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/CUADERNOS-METODOL%C3%93GICOS-Observaci%C3%B3n-Participante.pdf>
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kremer M, S. F., & Quijano V, O. (2015). *Prácticas pedagógicas, promoción de inclusión y diversidad en una institución educativa de Popayán*. *Plumilla Educativa*, 15(1), pp. 67-86. <https://doi.org/10.30554/plumillae-du.15.833.2015>
- Mogollón, O. y Solano, M. (2011). *Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Recuperado de: http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf
- Monereo, A. M. y Valdés, A. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2). 89

- Moriña, A., & Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (339), 517-539.
- Muntaner, J. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de educación*, 349, 45-67.
- Oliveira, M. (2012). Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhao: Políticas y prácticas. Brasil.
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial Sobre la Educación Para Todos. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Valles, M. (1999). Metodología de la Investigación. Recuperado de; file:///C:/Users/HP/Downloads/1344-4395-1-PB%20(1).pdf
- Verdugo, A. y Vega J. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú Ed.
- Vygotsky, L. (1978). Enfoque sociocultural. *Educere*, Vol. 5, No. 13, 41-44. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Zabala, A. (2000). Las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y del alumnado. La práctica educativa. Cómo enseñar. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/206849416/Zabala-A-2002-La-practica-educativa-Como-ensenar>

Recibido: 20 de mayo de 2019.

Aceptado: 11 de septiembre de 2019.