



**CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNO Y SU RELACIÓN CON LAS
PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS**

Proyecto de Grado

JUAN JOSÉ PAZ SERRANO

Asesora de Investigación

SANDRA PATRICIA PEÑA BERNATE

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PSICOLÓGICOS

SANTIAGO DE CALI 2017

Directora de trabajo de grado:

Sandra Patricia Peña

Psicóloga, Mg.

Profesora Departamento de Pedagogía

Universidad Icesi

Dedicatoria

A mis padres, que me dieron todo y con quienes siempre cuento.

A mi hermano, que me acompañó en este proceso con su humor

A mis amigos, que hicieron de este proceso un mar de alegrías y nuevas experiencias.

A mi familia, que me apoyan siempre y nunca pararon de creer en mí

AGRADECIMIENTOS

A las docentes que participaron en esta investigación con tanta amabilidad y disposición, y que hicieron posible ese estudio.

A los profesores que me acompañaron en mi proceso de formación universitaria, que me aportaron todo el conocimiento y las herramientas para direccionar mi proyecto de vida. Y especialmente a Sandra Peña, quien orientó este trabajo y quien se preocupó y orientó este trabajo con tanta calidez. También, a mi familia por su apoyo incondicional y motivación constante.

Finalmente, a todos los que de una manera u otra contribuyeron para que lograra culminar esta etapa de mi vida.

RESUMEN

(PAZ, J. J. (2017). Caracterización del alumno y su relación con las prácticas educativas inclusivas. Departamento de Psicología, Universidad Icesi, Cali, pp. 1-148.) El propósito de este trabajo es determinar cómo la caracterización que dos maestros de la IE María Perlaza de la ciudad de Cali hacen de sus estudiantes afecta el ejercicio de prácticas educativas inclusivas, específicamente el caso de las Tertulias literarias dialógicas propuestas en la estrategia Comunidades de Aprendizaje. Para lograrlo, se utilizó una metodología cualitativa basada en la recolección de datos haciendo uso de entrevistas semi-estructuradas y observaciones de dichas actividades en dos niveles de la institución: segundo y quinto grado. Se encontró, principalmente, que la caracterización que hacen las docentes participantes en el estudio no se relaciona de manera importante sus prácticas educativas inclusivas; pero, estas pueden estar marcadas por otros factores como lo son su formación, experiencia y concepciones acerca de la inclusión en el aula.

Palabras clave: Caracterización del alumno, Inclusión educativa, Comunidades de Aprendizaje, Tertulias literarias dialógicas.

ABSTRACT

PAZ, J. J. (2017). Student Profiling and its Relation to Inclusive Educational Practices. Department of Psychology, Icesi University, Cali, p. 1-136. The purpose of this study is to determine how the student profiling done by two teachers of Maria Perlaza school in Cali, affect their educational practices regarding inclusion in the classroom; specifically in the context of Dialogic Literary Gatherings proposed by the Learning Communities strategy. To achieve this, a qualitative methodology was preferred, and semi-structured interviews and observations to said activities in two of the school's grades (second and fifth) were used as means of information gathering. It was found, mainly, that there appears to be no link between student profiling and inclusive practices that importantly affect the latter. Nevertheless, these could be determined by other factors, such as: the teachers' own education and experience, and their ideas about inclusion in the classroom.

Key words: Student Profiling; Inclusion in Education; Learning Communities; Dialogic Literary Gatherings.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN/ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
Justificación	
Objetivos	14
CAPÍTULO II: MARCO GENERAL	15
1. Inclusión en los ámbitos educativos y algunas estrategias implementadas	15
1.1 Diversidad de aprendices e inclusión educativa	19
1.2 Inclusión y convivencia	23
2. Educación, pedagogía y modelos educativos	28
2.1 Modelo tradicional	32
2.2 Modelos constructivistas	34
2.3 Modelos alternativos o emergentes	35
2.4 Modelos concernientes a la investigación	37
3. Caracterización del alumno	43
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	46
1. Participantes	47
1.1 Instrumentos	
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	51
1. Maestra de segundo grado	
1.1 Impresión durante la entrevista y observaciones	
1.2 Prácticas inclusivas y caracterización del alumno	52
2. Maestra de quinto grado	59
2.1 Impresión durante la entrevista y observaciones	
2.2 Prácticas inclusivas y caracterización del alumno	
3. Observación de Tertulias literarias dialógicas	64
3.1 Segundo grado	
3.2 Quinto grado	67

Síntesis analítica de los hallazgos	71
Cuadro 1	72
Cuadro 2	74
CONCLUSIONES	83
RECOMENDACIONES	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXOS	93

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de un ejercicio de investigación adelantado desde la perspectiva de la psicología educativa en un interés académico por acercarse a la comprensión de las estrategias de caracterización de los docentes y sus prácticas pedagógicas inclusivas. En el ámbito educativo el interés por la inclusión es relativamente reciente y una de las tendencias más grandes ha sido pensar la inclusión en las aulas como la integración de estudiantes con necesidades especiales, ya sean discapacidades físicas, cognitivas, o situaciones de vulnerabilidad (ONU, 2008; UNESCO, 2008). Sin embargo, la consideración de estas necesidades no ha provocado que se vea necesaria la modificación de las estructuras curriculares o pedagógicas de las escuelas, lo que obliga a estos estudiantes a adaptarse a contextos educativos que no favorecen su formación académica.

Hay dos razones que hacen surgir el interés para la realización de este trabajo. La primera es que debido al cambio social que nuestro país apenas ha comenzado a atravesar se hace relevante pensar el escenario escolar como un espacio en el que se encontrarán (y ya se encuentran) diversas ideologías políticas, donde se encontrarán subjetividades formadas por diferentes circunstancias sociales y culturales a las cuales tendrán que acomodarse las instituciones educativas y, por tanto, tendrán que crearse diferentes procesos o rutas que adopten y den lugar a la singularidad de cada estudiante para enriquecer el proceso educativo. La segunda razón, parte del hecho de que la escuela es un espacio donde las personas comienzan a tejer lazos sociales con personas

externas a su grupo familiar; además, porque desde una mirada psicológica el investigador ha podido ampliar su base de conocimiento acerca de la educación, sus dinámicas, los actores que en ella participan y la importancia de que estos elementos confluyan para que los estudiantes puedan construir sus identidades y desarrollarlas en un contexto que tenga en cuenta su historia.

En este sentido, este estudio asume una metodología de carácter cualitativo en el cual se hizo uso de entrevistas semi- estructuradas, pues a partir del discurso de las docentes participantes se puede ubicar información que permite ver las estrategias de caracterización de alumnos que las maestras usan y también su atención a la diversidad de sus estudiantes. Además, se observaron dos actividades de Tertulias Literarias Dialógicas para ver la puesta en escena de las relaciones alumno-docente en este tipo de actividades, que pretenden un diálogo igualitario y demandan actitudes inclusivas en el aula. Estas entrevistas y las observaciones, en tanto que sirvieron como instrumentos de investigación, también sirvieron como base para el análisis de la información y para dar respuesta al objetivo de indagación.

De ninguna manera se pretende aquí establecer generalizaciones acerca de las prácticas pedagógicas; simplemente se privilegió la exploración de las experiencias de dos docentes de un colegio de la ciudad de Cali para dar cuenta de la relación entre la caracterización que hacen de sus estudiantes y sus prácticas pedagógicas, enmarcadas en las actividades de Tertulias literarias dialógicas.

En la primera parte, se presenta una corta justificación para la realización del estudio, seguido de un marco general en el que se presenta una revisión de las investigaciones

acerca de inclusión en el ámbito educativo; de igual manera, se presenta la sustentación conceptual que guio este trabajo. Más adelante se presenta la sustentación metodológica del estudio. A esto le sigue la presentación de los hallazgos de manera descriptiva y el análisis de los mismos a la luz de las categorías de análisis establecidas. Finalmente, se presenta un apartado de conclusiones que intenta dar respuesta al objetivo de investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Justificación

De acuerdo con el decreto 366, artículo 2, que regula la política para la educación inclusiva en Colombia, toda persona que presente barreras para el aprendizaje o discapacidad de algún tipo, tiene derecho a recibir la educación pertinente y sin ser objeto de discriminación alguna. Según el Ministerio de Educación Nacional, además de contar con estrategias organizativas y concepciones éticas, la educación inclusiva requiere *“estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes”* (MEN, 2008 pág. 8).

Por otra parte, para cumplir con el mandato de educación inclusiva, las Instituciones Educativas de todo el país deben, entre otras acciones, *“garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de todas las personas en el servicio educativo a través de la flexibilización y diversificación de programas, proyectos y currículos, y el desarrollo de modelos educativos que apoyen los potenciales individuales con la participación de la sociedad”* (MEN, 2008 pág. 11). Sin embargo, la educación inclusiva representa desafíos para el sistema educativo en Colombia, como lo son la implementación de modelos pedagógicos modernos que requieren de recursos específicos, la participación de diferentes miembros de la comunidad en las escuelas y sus actividades, el reajuste de currículos, modernización infraestructural y la implementación de programas donde el trabajo colaborativo se extienda a todos los integrantes de la comunidad educativa.

Además, se presentan dificultades en la implementación de modelos pedagógicos inclusivos debido a la tendencia general a pensar que la inclusión involucra casi exclusivamente a los sujetos en condiciones de discapacidad física, y que estos deben recibir atención particular en colegios o instituciones especializadas pobremente adecuadas (UNESCO, 2008; ONU, 2008; Arias, 2014); además de las carencias nacionales respecto a infraestructura, recursos económicos destinados a las escuelas y a la formación de docentes que son desviados para otros fines, entre otros factores, entorpece la viabilidad para la implantación de estos modelos inclusivos en el ámbito educativo. Es decir, existe un desfase entre lo que se propone legal y teóricamente respecto a la inclusión educativa en el país, y lo que se realiza en la práctica.

En este sentido, es justificable realizar una reflexión acerca de las prácticas educativas inclusivas en Colombia, no solamente por la documentación relativamente escasa concerniente al tema, sino por el momento histórico por el que atraviesa el país actualmente. Debe pensarse en los efectos que un cambio social, como lo es el escenario que se presenta con el post-conflicto, tiene no únicamente en el área política sino en todos los campos de la vida social colombiana; en este caso en particular: en las escuelas a las que asistirán los niños durante y después de este proceso de paz. Estas se convertirán en espacios donde se encontrarán alumnos cuyas familias fueron víctimas de la violencia y otros cuyos padres fueron perpetradores de esa violencia, donde se encontrarán diferentes ideologías, formas de aprendizaje y singularidades moldeadas por diferentes circunstancias. Debe también considerarse si esas escuelas están preparadas para responder, no solo a niveles macro-estructurales, sino desde sus

prácticas, desde los mismos maestros, a las diversas situaciones que se les presenten en estos marcos sociales.

Pero, más allá del escenario que pueda tomar forma luego de los acuerdos de paz, lo que aquí se pretende indagar, dentro del marco del proyecto *Estrategias pedagógicas alternativas para el fortalecimiento de la inclusión y calidad educativa en instituciones de la ciudad de Cali* en el que se apoya este trabajo es **¿De qué manera la caracterización que dos maestras de la institución educativa María Perlaza hacen de sus estudiantes se relaciona con el ejercicio de prácticas educativas inclusivas?**

Específicamente, se analizará una práctica correspondiente a la Actuación Educativa de Éxito denominada *Tertulias Literarias Dialógicas*, del proyecto Comunidades de Aprendizaje (Rodrigues de Mello, 2003). En este sentido, se direcciona este trabajo de acuerdo a los objetivos que se presentan a continuación.

OBJETIVOS

Objetivo general: Establecer una relación entre la caracterización que dos maestros de la IE María Perlaza hacen de sus estudiantes y el ejercicio de prácticas educativas inclusivas, específicamente el caso de las Tertulias Literarias Dialógicas

Objetivos específicos:

- Identificar las prácticas de las docentes que pueden favorecer la inclusión en el aula.
- Identificar los posibles obstáculos para la inclusión, desde la perspectiva de las maestras.
- Describir cuáles son las estrategias de caracterización que aplican los docentes respecto a sus alumnos.
- Caracterizar la puesta en escena de las relaciones alumno-maestro en el contexto de prácticas educativas inclusivas (Tertulias Literarias Dialógicas).

CAPÍTULO II: MARCO GENERAL

Con el fin de aportar a una comprensión más amplia y profundizar en el entendimiento del tema del estudio, este marco abarca aspectos importantes sobre esos temas centrales que trata desde una revisión literaria. Primero, se examinará el concepto de Educación Inclusiva, teniendo en cuenta su aparición en el marco global, las concepciones, políticas concernientes a ella, sus principales dificultades y sus aplicaciones actuales, a partir de algunos estudios y proyectos que se han llevado a cabo en los últimos años. Después, se mirarán los principales modelos de educación que han sido desarrollados e implementados en determinados momentos históricos; en esta parte se incluyen también los conceptos de algunas estrategias pedagógicas, poniendo el foco en las que son aplicadas en la institución que es objeto de este trabajo: la estrategia de *Comunidades de Aprendizaje*.

1. Inclusión en los ámbitos educativos y algunas estrategias implementadas

Comúnmente, incluso hoy en día, el concepto y la práctica relativos a la educación inclusiva se han limitado principalmente a los estudiantes categorizados como alumnos con necesidades especiales (NE), lo que significa principalmente los discapacitados físicos y mentales, así como los migrantes (ONU, 2008, UNESCO, 2008). Desde este punto de vista, los enfoques y las respuestas que se han dado a las

necesidades de los alumnos han sido fundamentalmente medidas correctivas, estableciendo y aumentando el número de “escuelas especiales”, de estructuras curriculares diferenciadas, y de docentes de educación “especial” (Arias, 2014; Velásquez-Orjuela, 2015); es decir, se ha separado a estos alumnos del sistema común para la educación. Además, con la intención de volverse más inclusivos, los sistemas de educación han apuntado a que algunos estudiantes considerados como alumnos con “necesidades especiales” entren en las escuelas regulares. Puede afirmarse, sin embargo, que esta “entrada” se asemeja más a un proceso de integración al espacio escolar común. Según la UNESCO (2008), se comenzaron a implementar planes de integración pensados como alternativa o solución a la segregación de las personas con algún tipo de discapacidad que se venía presentando. De esta manera, se ha apuntado a la reestructuración y mejora de las instalaciones institucionales, el aumento del número de clases especiales y de docentes de educación especial en las escuelas comunes, la integración de los alumnos con necesidades especiales en las clases comunes y el suministro de material pedagógico para estos estudiantes.

Algunas investigaciones, como la de Molina (2006), reflejan la realidad anteriormente mencionada. Según su estudio, el modelo médico tiene gran peso en la pedagogía, ya que esta visión impone un presupuesto de inferioridad biológica o fisiológica de las personas discapacitadas; esto no es solo una categoría social sino política que implica prácticas y luchas por la posibilidad de elección, participación y afirmación de los derechos fundamentales, como lo es la educación. El autor afirma que la ONU y otros organismos internacionales han logrado avances notables en los procesos que tienen la intención de equiparar las oportunidades para las personas con discapacidad. Se debe

adecuar entonces el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo y las instalaciones para hacerlas accesibles para todos. La inclusión es el medio que asegura que los estudiantes con discapacidad disfruten los mismos derechos que los estudiantes sin discapacidad, es un proceso que demanda la participación y transformación de la comunidad e implica la no discriminación de las minorías por sus diferencias. En este sentido, los marcos legales se vuelven de gran importancia para el tema de la inclusión, ya que se supone deben generar igualdad de oportunidades por medio de un proceso que implica materializar y divulgar los resultados del proceso de inclusión educativa. Así, la inclusión de la que habla Molina en esta primera parte de su investigación, se refiere a los modelos integradores que se venían mencionando; sin embargo, después propone una visión más ecosistémica del proceso educativo, lo cual supone reconocer al sistema como un todo, con unidades determinantes flexibles, cuya dinámica externa e interna permite que se renueven los procesos que ocurren en la educación, de manera tal que estas prácticas educativas no adquieran carácter estático; y así reconocer las expectativas, discursos y prácticas de los participantes en el escenario educativo respecto a la pedagogía.

La propuesta anterior de Molina (2006) no es nueva. Esta se refiere a un cambio que se dio en la década de los 90 respecto a los objetivos, el contenido y las implicaciones de los modelos de integración, que llevó a una evaluación y reinterpretación de las políticas aplicadas en el momento, ya que se reconoció, por primera vez, que estas se trataban más del cierre de las escuelas especiales y en agregar estudiantes a escuelas que no tienen la capacidad, desde sus currículos y pedagogía, para

responder a la diversidad de necesidades y demandas de sus alumnos. En el marco de estos modelos, los estudiantes de muchas naciones se ven obligados a seguir adaptándose a las normas, estilos, hábitos y prácticas existentes en los diferentes sistemas de educación, donde una de las consecuencias significativas de las estructuras curriculares e institucionales diferenciadas para los estudiantes categorizados como alumnos con “necesidades especiales”, era (y en algunos casos aún es) su aislamiento en el sistema que pretendía en principio educarlos (ONU, 2008).

Este cambio de perspectiva, supone superar el concepto de integración. De esta manera, la educación que pretenda ser inclusiva involucrará cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los sujetos afectados por diversas situaciones sociales y a los discapacitados físicos y con dificultades de aprendizaje (UNESCO, 2008). Esta nueva concepción de la inclusión sigue la mirada de la OMS, en la que el ambiente educativo es el responsable de acomodarse a las necesidades del sujeto y ya no es deber de este asumir sus dificultades sin acompañamiento alguno. En cambio, se ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas.

De esta manera, el foco de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos (UNESCO, 2008); esto implica en, primera instancia, el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social y singular; el acceso a una educación de calidad y la coordinación con otras políticas sociales y públicas. Estas últimas deben procurar

articular principios y derechos a fin de crear un marco para la inclusión, reformar los elementos del sistema vigente que aparecen como obstáculos importantes a la inclusión, exigir la implementación de prácticas inclusivas fundamentales (por ejemplo, que las escuelas atiendan a todos los niños de la comunidad), y establecer procedimientos y prácticas en todo el sistema educativo que puedan facilitar la inclusión

En este sentido, se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales. Se trata entonces de identificar activamente los obstáculos que tienen que enfrentar algunos grupos para acceder a las oportunidades educativas (UNESCO, 2008; ONU, 2008; Arias, 2014), así como de identificar todos los recursos disponibles a nivel nacional y de la comunidad y de ponerlos en juego para superar esos obstáculos.

1.1 Diversidad de aprendices e inclusión educativa

Según lo expresado por la ONU (2008), uno de los más grandes obstáculos para encaminarse a formas más inclusivas de educar, es que esto supone cambios en la cultura del sistema educativo en su totalidad, ya que *“las medidas encaminadas hacia la inclusión no siempre serán entendidas ni bien acogidas por poblaciones acostumbradas a sistemas segregados o donde los educadores se muestren temerosos de no poder hacer frente a la diversidad”* (ONU, 2008 pág. 17). Sin embargo, el cambio de la cultura escolar depende en gran parte de la nueva cultura institucional de la sociedad en su conjunto (incluidas las comunidades locales), así como en los distintos niveles en los que se ejercen las atribuciones de autoridad educativa. De esta manera, el

cambio cultural se orienta hacia una concepción transformadora de la inclusión, en la que la diversidad se considera como una contribución positiva a la creación de los entornos educativos; ello supone desarrollar la capacidad de los que trabajan en la escuela para poner de manifiesto y cuestionar opiniones hondamente arraigadas sobre la diferencia como “déficit”, que definen a algunos tipos de alumnos como “carentes de algo”. Así, se tiene también que la educación inclusiva se debe basar en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades y estilos de aprendizaje distintos (los estudiantes como aprendices diversos) y deben ser los sistemas y programas educativos los que están diseñados y puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades que se les presenta.

Como se afirmó en los párrafos introductorios de este estudio, en el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional, afirma que además de contar con estrategias organizativas y concepciones éticas, la educación inclusiva requiere de estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada basada en el reconocimiento de diversos estilos de aprendizaje y capacidades entre los alumnos. Para cumplir con el mandato de educación inclusiva, las Instituciones Educativas de todo el país deben garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de todas las personas en el servicio educativo por medio de la diversificación de programas, proyectos y currículos, y el desarrollo de modelos educativos que apoyen los potenciales individuales con la participación de la sociedad.

En este orden de ideas, proyectos que promuevan lo anteriormente mencionado se vuelven de gran importancia. Proyectos como el llevado a cabo por Arias et al. (2007), con este, los investigadores tenían el fin de construir conocimiento en docentes de algunas instituciones educativas del municipio de Don Matías (Antioquia), alrededor de la pedagogía inclusiva y las prácticas que esta demanda. El equipo de investigadores, afirma que la educación para todos no es un concepto utópico, sino más bien una construcción que implica validar la particularidad y la subjetividad de los alumnos (como ya se ha afirmado) y la manera como esta afecta su participación en diferentes contextos (Arias et al., 2007). En el caso de las escuelas colombianas, las subjetividades e historias de los niños vienen muchas veces manchados por actos de violencia, pobreza, y otros fenómenos sociales; frente a lo cual los maestros y la institución se ven en la necesidad de responder de diversas formas a las demandas de su alumnado.

En este sentido, los investigadores definen la inclusión educativa como un estilo de vida que promueve que el respeto, la aceptación, la participación y el trabajo solidario se den constantemente dentro de la institución, donde el docente es el principal mediador de este proceso, no únicamente como cambios en las infraestructuras de las instituciones educativas. La escolarización, de acuerdo a las teorías indagadas por los autores, es uno de varios factores que promueven la buena calidad de vida, esto sumado al hecho de que en Colombia la educación es un derecho (MEN, 2008), y la educación especializada incluye, constitucionalmente, no solo personas en situación de discapacidad sino otras poblaciones vulnerables, hace importante que los docentes actualicen sus conocimientos y sean capaces de modificar sus prácticas (Arias et al., 2007)

De esta manera, la investigación pretendía promover en los docentes de las instituciones sobre las que actuaron, actitudes que les permitiesen reconocer y respetar la diferencia - actitudes esenciales en los procesos de inclusión escolar-. Llevaron a cabo este proceso por medio de sesiones de capacitación (no solo para lo anteriormente mencionado sino para la creación de nuevas estrategias pedagógicas) en las que se contemplaron varios aspectos: la historia de la educación especial, el marco legal que respalda los procesos inclusivos, los fundamentos para la atención de estudiantes en situación de discapacidad o provenientes de grupos vulnerables, realización de informes psicopedagógicos y modificaciones curriculares. De este proceso, resultó que la mayoría de los docentes logró cambiar su concepción acerca de la discapacidad y las personas que la sufren, los investigadores encontraron que ya no se veían como “problemas”, como tradicionalmente se veía a estos alumnos, sino como sujetos con necesidades diferentes que requieren de acompañamiento en su proceso educativo.

También Arias et al. (2007), encontraron que se generaron cambios actitudinales en algunos docentes, pasando del rechazo y la segregación a una postura más respetuosa de la diversidad; lograron además que los maestros interiorizaran la necesidad de modificar los PEI (proyectos educativos institucionales) para responder a la diversidad y coincidir con las políticas nacionales actuales respecto a la inclusión, aunque esos cambios no se hayan llevado a cabo en el corto plazo después de la intervención. Se encontró, sin embargo, que muchos docentes no hacen uso de los recursos disponibles en sus instituciones para la atención educativa de la diversidad, por esto, para los investigadores, se hace imperante que estos docentes se empoderen de los conocimientos adquiridos acerca de la inclusión para que puedan cumplir con su rol

como formadores; así como también es importante que las instituciones educativas tengan mecanismos para tomar el material que el Ministerio de Educación ha difundido y cambiar sus prácticas para el acompañamiento de los estudiantes, cuyas experiencias de vida hacen necesaria la implementación de estrategias pedagógicas que vayan en defensa de la diversidad en el aprendizaje.

Esta intervención generó beneficios tanto para los maestros, quienes ampliaron sus conocimientos, como para las instituciones quienes con su participación lograron mejorar sus PEI y sus prácticas pedagógicas (Arias et al., 2007). Esto, a su vez, mejoró la calidad de vida de algunos estudiantes en cuanto a la calidad de la educación que reciben, enfocada a la satisfacción de sus necesidades, ideales y aspiraciones.

Como consideración final, y tal vez central, de este estudio, los investigadores proponen que, muchas veces, las concepciones de los docentes o colegios generan obstáculos (sobre todo actitudinales) frente a la diversidad ya que, generalmente, se piensa la diferencia como un problema, algo que hay que normalizar. De acuerdo con los investigadores, los PEI de Colombia no están preparados o diseñados para responder ante las necesidades de grupos sociales vulnerables, lo que hace aún más difícil la institución de prácticas inclusivas en las escuelas. Para los autores, se hace necesario entonces, que los docentes cambien sus concepciones a una visión más integral de las personas y debe ofrecer prácticas educativas que den respuesta a las necesidades de una población diversa.

1.2 Inclusión y convivencia

Otra mirada acerca de la educación inclusiva es la que la ve como generadora de convivencia democrática y cultura de paz, que son un medio para mejorar las relaciones humanas, la resolución de conflictos o la prevención contra la violencia y el fracaso escolar (UNESCO, 2008). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva permite construir una experiencia escolar que se enfoque en fomentar valores, actitudes, habilidades sociales y emocionales para favorecer un entorno donde todos participan, comparten y se desarrollan plenamente. Una escuela inclusiva no se define solamente porque recibe alumnos diversos, sino porque genera una experiencia de inclusión y de oportunidades para todos. Es por esto que se ha propuesto articular la educación inclusiva con conceptos claves como los anteriormente mencionados (convivencia democrática y cultura de paz), y convertir en un fin primordial y misión de la escuela las acciones encaminadas a promoverlos.

Se hace necesario, en este sentido, apoyarse en pensadores de diferentes disciplinas para re-significar la educación, y aprovechar las ideas de alguien como Dewey (1930), para quien las actitudes y valores no se pueden inocular, puesto que es suficiente conocer el significado de algo para apropiárselo e integrarlo a la propia identidad. Las creencias y los ideales forman parte de un colectivo humano (como por ejemplo una comunidad o la escuela) y deben ser potencializadas por un entorno favorable en el que esas creencias tengan un sentido susceptible de ser experimentado en forma significativa por todos. Dewey propone una corriente que nombra como la Nueva Educación; este modelo concibe la escuela como un ensayo para el ejercicio de la nueva ciudadanía participativa y comprometida, ya que los programas e intervenciones educativas históricamente han

prestado muy poca atención a la convivencia como medio para el logro de objetivos de aprendizaje.

En esta misma línea se puede ubicar la propuesta de Kohlberg (1992), que se basa en la creencia que los valores no se aprenden de la misma manera como un conocimiento, pues requieren que las personas se apropien de éstos a través de la construcción de vínculos de sentido y de experiencias pertinentes. Se puede concluir a partir de estos planteamientos que el espacio formativo más importante es el de la convivencia, pues es allí donde se ejercen y experimentan de manera significativa los valores.

Ahora, para Geertz (1994) la manera de convivir es cultural y construida, lo que se expresa en unas formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas. Para este autor es evidente una paradoja relacionada con la convivencia escolar que, al mismo tiempo de ser omnipresente, tiende a invisibilizarse. Propone, entonces, visibilizar la convivencia a partir de la creación de experiencias reflexivas, críticas, que permitan ubicarla como la pieza fundamental en lo formativo. Ben-Peretz (1981) sigue esta línea y sostiene que para lograr que los maestros sean más reflexivos en su quehacer profesional, la clave está en el conocimiento de las propias teorías implícitas en las prácticas docentes. Los supuestos aportados por los profesores, por ejemplo, pueden alterar la lectura de los hechos que se experimentan en la escuela y, por ejemplo, si un profesor señala como merecido para un niño el mal rendimiento, aumenta la posibilidad que los compañeros no se sientan moralmente comprometidos a ayudarlo. Se trataría, más bien, de que se despierte en los alumnos una motivación por el desarrollo de su autonomía, de auto-regulación que

concierden con sus propias metas personales; la escuela debe proveer de espacios para que esto suceda, así como para que decidan por sí mismos lo que es correcto desde sus áreas de interés personal (Ben-Peretz, 1981). Así, lo que la educación debe aspirar es a favorecer un desarrollo de la identidad donde esta forma de vida sea parte de la mismidad del sujeto; es decir, parte del ser ella o él mismo, es vivir de esta manera.

De esta manera, escuelas con una convivencia orientada al cuidado de los otros y al bien común, deben generar un efecto preventivo, intentando minimizar manifestaciones de violencia y acotar su impacto. Para esto se requiere, sin embargo, un cambio de paradigma que implica que el estudiante pase de ser un receptor pasivo de reglas institucionales a co-responsable activo, reflexivo y comprometido con los objetivos de la institución; que las reglas dejen de tener un sentido punitivo y se orienten a una ética inclusiva de los demás. Este cambio implica también definir al estudiante, no como producto terminado (o por terminar), sino como un ser diverso, en desarrollo, y que opera de manera diferente al adulto y, por lo tanto, requiere de un cambio en el rol de los profesores para pasar de ser agentes de control a mediadores y facilitadores del desarrollo de sus alumnos. Todos estos cambios solo se pueden desarrollar en escuelas cuyas políticas, cultura y prácticas son inclusivas y por esto se pone el acento en la transformación de los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje que respondan en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y conciban las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2008).

Con este propósito, se han creado diversas experiencias educativas que promueven la convivencia desde la diversidad y la participación¹. Algunas de estas incluyen, por ejemplo, la experiencia *Construcción de procesos asociativos entre la educación formal y no formal para mejorar la inclusión educativa y social de jóvenes*, llevada a cabo en Argentina con jóvenes que abandonaron el sistema escolar y estudiantes de cinco escuelas de la ciudad de Trelew (UNESCO, 2008). Esta experiencia generó el uso de un programa radial orientado a promover el desarrollo integral, la contención y el sostenimiento en el sistema educativo de los jóvenes en estado de vulneración social; además, por medio de talleres artísticos pretendía generar vínculos más solidarios, inducir a la participación, al aprendizaje vivencial y a fortalecer los vínculos familiares, institucionales y de contención afectiva para los jóvenes. También, se encuentra la experiencia "*Proyecto rescate*" llevada a cabo en Brasil y dirigida a estudiantes en riesgo de fracaso escolar en la Escuela Municipal Profesora Dulce Bento de Nascimento en Sao Paulo (UNESCO, 2008). Esta experiencia se orienta a atender la diversidad de los estudiantes (ya que la escuela tiene un alumnado de gran heterogeneidad) por medio de refuerzos en lectura y escritura que se enfocan en las necesidades de cada estudiante, generando participación activa de todos, mayor nivel de aprendizaje y logros educativos en general.

Como es posible visibilizar en este punto, el currículo es el dispositivo central mediante el cual se puede poner en marcha el principio de inclusión en el sistema educativo (ONU, 2008; UNESCO, 2008). El currículo, por lo tanto, debe estar bien estructurado a

¹ Para profundizar en estas experiencias, puede consultarse los anexos del texto de la UNESCO: Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz.

la vez que se adapta a una variedad de estilos de aprendizaje; debe ser rico y flexible para responder a las necesidades de educandos y comunidades determinados.

Es muy posible que elaborar un currículo que permita incluir a todos los educandos suponga ampliar la definición de aprendizaje que utilizan los docentes y los responsables de las decisiones en el sistema educativo. Mientras el aprendizaje se entienda como la adquisición de un cuerpo de conocimientos que el docente expone, es probable que las escuelas estén atrapadas en currículos y prácticas rígidas de enseñanza. Por lo tanto, en general los currículos inclusivos se basan en una concepción según la cual el aprendizaje es lo que ocurre cuando los educandos participan activamente en la comprensión de sus experiencias. Es decir, no basta con transmitir a los educandos, sino que éstos deben descubrir y entender por sí mismos. Para que las estrategias de flexibilidad de los currículos sean eficaces, deben unirse a estrategias similares que permitan la flexibilidad de la evaluación y el reconocimiento de estudios; estas estrategias se vuelven fundamentales para velar por que los educandos avancen en el programa de enseñanza y porque se entiendan y se tengan en cuenta sus necesidades y características individuales. En este sentido, en las siguientes secciones se expone información acerca de la pedagogía y algunos modelos educativos.

2. Educación, pedagogía y modelos educativos

La educación está definida en la Enciclopedia Práctica de Pedagogía (1988) como un proceso para transmitir el bagaje cultural de un grupo social determinado mediante

diversas actividades, por medio de las que se asegura que todos los miembros del grupo adquieran la experiencia acumulada a lo largo del tiempo y que ha sido organizada y condicionada de acuerdo a pautas y factores externos de carácter socio-cultural, socio-político y socio-económico, los cuales inciden de manera directa en el proceso educativo del grupo. La educación sería, en esencia, el intento de la sociedad adulta por imponer sus concepciones a las generaciones más jóvenes. A medida que las sociedades industriales crecen, la organización de la escuela resulta indispensable para el sostenimiento de la estructura socio-política, ya que la escuela sirve para propiciar la movilidad social, y primordialmente para consolidar un poder político (Jaramillo, 1990).

De acuerdo con la misma enciclopedia, la educación se divide en dos grandes grupos: la educación formal y la informal. Respecto a la primera, se refiere a la educación cuyo fin principal es el de impartir conocimientos de forma intencional, programada y sistemática; en el caso de la segunda, se considera que es la educación que transmite valores, ritos y pautas (y algunos conocimientos) aunque de forma difusa y espontánea. Las instituciones escolares se encargan de impartir la educación formal, mientras que la educación informal se da dentro de la familia, junto a otras instituciones sociales (como la Iglesia). Sin embargo, se advierte sobre la obsolescencia (aunque no completa) de esta división tradicional, ya que, en el presente, la función de las instituciones que atendían a la educación informal se ha diversificado y otras instituciones se han vuelto directa o indirectamente educativas.

Existen, también, objetivos y fines para la educación. Los objetivos educativos pueden girar en torno a presupuestos teóricos o prácticos; en el primer caso, se construyen los

objetivos de acuerdo a tres presupuestos: la concepción del hombre y del mundo, la aceptación de unos valores determinados y la preparación de unos esquemas socio-culturales capaces de definir necesidades individuales y colectivas. En el terreno de la práctica, los objetivos reúnen una serie de actuaciones que explican unas metas específicas, que a su vez comprenden otras actuaciones diversificadas en los terrenos macro y micro-educativo (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1988). Los fines educativos, sin embargo, están ubicados en otro plano, entre la realidad y un ideal que puede considerarse como el cumplimiento de un fin perfecto (una utopía pedagógica si se quiere), inalcanzable a corto o mediano plazo; los fines educativos vienen condicionados por la concepción de hombre que tenga la comunidad donde este hombre se hará adulto.

De esta manera, y como se mencionó en la sección anterior, la educación impartida en las instituciones escolares está organizada de acuerdo a un diseño curricular, que dicta los conocimientos que son impartidos, así como también describe los roles que deben cumplir tanto de los docentes como los alumnos en el proceso educativo. Ahora, los currículos escolares no surgen en un vacío teórico, sino que se encuentran ligados a modelos educativos determinados que establecen las metodologías pedagógicas de las instituciones educativas y dictan las maneras relacionales que se dan dentro de estas; todo esto inscrito bajo una concepción de hombre y un momento histórico, como ya se afirmó.

Ahora bien, para hablar de estrategias pedagógicas es necesario iniciar por la definición de la pedagogía. Esta se define como una disciplina de las ciencias sociales,

que se preocupa por indagar por las acciones, motivos significados y causas que se presentan en las relaciones entre los alumnos y los profesores, en un contexto educativo (Flórez, 2000). Desde esta perspectiva, la pedagogía se enmarca en una práctica, en un quehacer, ligado a los procesos de la educación, en la que se tienen en cuenta aspectos relacionados con la planeación de las actividades, los momentos de realización de la actividad, los contenidos y la organización y asociación de estos, así como su aplicación (Herbart, 2016). Sin embargo, Gómez (2008) ha señalado que uno de los mayores retos en la educación es el de incorporar concepciones innovadoras de aprendizaje en las prácticas de los maestros, ya que parece ser que estas concepciones son claras en teoría pero cuando pasan al plano práctico se vuelven ambiguas, y en la mayor parte de los casos revisados, no se evidencian.

En el caso de la inclusión, por ejemplo, incorporarla como principio en las escuelas requiere, como ya se ha mostrado, importantes cambios y transformaciones de los sistemas educativos y de la sociedad y este proceso de cambio suele enfrentarse a varios desafíos, entre los que se encuentran, las actitudes y opiniones discriminatorias, la falta de comprensión, falta de las competencias necesarias entre los docentes, recursos limitados y una organización inadecuada. Esto significa que las escuelas deben fomentar los entornos en que los docentes adquieran experiencia de la misma forma en que esperan que sus alumnos aprendan con las tareas y actividades que realizan (UNESCO, 2008)

Ahora bien, algunas estrategias responden a determinados modelos pedagógicos que según Flórez (1999) son la representación de las relaciones predominantes en el acto

de enseñar. A continuación se presenta la revisión de algunos de estos modelos educativos, con el propósito de considerar cuáles permiten una postura inclusiva. Según este autor, un modelo cumple con determinadas características, que son: a) definir un concepto claro del aprendiz que se pretende formar; b) describir el tipo de interacciones entre estudiante y educador que promueven procesos de formación y c) describir modelos y técnicas que puedan ser utilizados en el desarrollo de las prácticas educativas o pedagógicas.

2.1 Modelo tradicional

Entre los modelos pedagógicos que han tenido mayor difusión a través de la historia moderna se encuentra el Modelo Tradicional. Desde esta perspectiva, que surge en el siglo XVIII, el maestro representa la autoridad socializadora, es el eje alrededor del que gira toda la actividad educativa y debe, no solo dirigir las actividades académicas, sino ser un modelo para los alumnos desde su actitud moral (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1988). Del otro lado del espectro se encuentra el alumno, cuyos roles corresponden al de la imitación, el silencio, el buen comportamiento y la obediencia; la disciplina y las normas regulan, además, la totalidad de las actividades escolares, que trabajan en contra de la espontaneidad de los estudiantes y de la satisfacción de sus deseos y propósitos para formar ciudadanos obedientes.

Otras de las características de la educación tradicional van desde la segregación del alumnado por clase social y sexo (en las escuelas más tradicionalistas), el uso de

técnicas castigo-recompensa para reformar el comportamiento y el esfuerzo que se hace por coartar la libertad y la iniciativa del alumno (actitud pasiva). Se evalúan habilidades de comprensión, análisis y síntesis desde una perspectiva enmarcada en la transmisión de información y, por tanto, se valora el aprendizaje memorístico y no significativo, no se enfatiza en las relaciones alumno-maestro, Pueden relacionarse, además, la forma de educación que se da desde el modelo tradicional con la educación que se da desde el paradigma conductista. En este último, la autoridad del maestro y la pasividad del alumno también son claves en el proceso educativo; desde el conductismo se plantea el aprendizaje como un cambio en las conductas de los estudiantes, modificadas por medio de un programa instruccional estructurado a partir de las respuestas conductuales que han dado anteriormente, pudiendo de esta manera reforzar las conductas y hábitos deseables que dan cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Florez, 1999; Hernández, 2006). El maestro se convierte para el conductismo en una especie de “ingeniero educativo”, que estructura planes de acción desde el compendio conductual de sus alumnos, usa la evaluación constante, la organización sistémica de conocimientos, los castigos y los premios para conseguir comportamientos deseables en sus alumnos y su aceptación (a ciegas) de la oferta educativa que le hace la institución.

En los últimos párrafos se ha mostrado la institución escolar tradicional como poseedora de un carácter inmovilista y reacia al cambio, situación que, como se ha visto, sigue siendo igual en muchos casos; en general, la inmovilidad de la escuela puede evidenciarse en otros efectos derivados de la aceptación de un modelo educativo tradicional, tales como: la inmutabilidad de la concepción sobre el espacio físico y el carácter magisterial de las clases, extremos que van en contradicción de los aportes de la

psicología y sociología; la poca ductilidad frente a los cambios y su atraso frente a la incorporación de avances científicos y tecnológicos; la ineficacia para solucionar los problemas de los alumnos en el terreno psíquico, afectivo, intelectual, entre otros. A todo esto se suma también la incapacidad de este tipo de escuelas para integrarse a plenitud en el complejo mundo social, evidenciada en las dificultades de las relaciones escuela-familia, y su papel como perpetuadora del sistema social imperante a partir de la transmisión de un bagaje o patrimonio cultural (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1988; Núñez, 2005).

2.2 Modelos constructivistas

Los modelos constructivistas están basados en el movimiento de la Escuela Nueva; esta supone un movimiento de reacción en contra de la educación tradicional, rechaza el formalismo, el autoritarismo y las otras características de la escuela tradicional planteados anteriormente (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1988). Este movimiento recoge las aportaciones de la sociología, que criticaba el fin educativo tradicional del “hombre como debe ser”, y de la psicología, que criticaba los medios educativos tradicionales y los procesos de aprendizaje basados en una caracterización incorrecta de la estructura psíquica de los niños. La Escuela Nueva trabaja, de acuerdo a ideales románticos, en pro del desarrollo de los intereses propios de los niños dentro de la escuela, donde el “*eje de la educación es el interior del niño*” (Flórez, 1999 pág.37). Así, este movimiento propone que la escuela debe ajustarse “a la medida del niño” y, como planteaba Rousseau en el *Emilio*, poner al alumno como centro del proceso educativo, teniendo en cuenta su propia inteligencia, su voluntad y su vida afectiva.

Que el alumno se convierta en el centro del proceso educativo implica que, de acuerdo con los principios de la Escuela Nueva, es él el que debe regir su propia conducta en función del contexto social donde se encuentre y a partir de un ambiente rico en materiales para su uso y que le permita formar sus atributos artísticos y sociales en libertad. Esto último concuerda con postulados del paradigma constructivista (Díaz & Hernández, 2002) y de las teorías de Vygotsky (Wertsch, 1985), bajo los cuales las construcciones conceptuales son sólo posibles en el mundo de experiencias del sujeto, así, el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el ambiente, en la cual los valores median o influyen en la generación de conocimiento. En esta instancia, el profesor tiene el rol de facilitador-promotor del desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje, así como también, de habilidades de pensamiento complejo.

2.3 Modelos alternativos o emergentes

Según Flórez (1999), algunos de estos modelos basados en los principios del paradigma constructivista pueden ser clasificados como modelos pedagógico-social-cognitivos. En estos las actividades, recursos, contextos o interacciones educativas son planteados tomando cierta distancia de los modelos pedagógicos ampliamente reconocidos y que se reconocen por determinar estructuras poco flexibles para la educación. Además, se basan en la formación de los estudiantes para que puedan resolver problemas de manera colaborativa (que además favorecen la inclusión). En este sentido, se reconoce el aprendizaje como un proceso en el cual los sujetos desarrollan o

adquieren conocimiento, habilidades y comportamientos que les permiten sobrevivir y responder creativamente a los cambios del entorno; también se piensa el aprendizaje como un proceso de socialización por el que se estructuran la manera de sentir, pensar y comportarse (Corredor, 2003).

Desde esta perspectiva el aprendizaje se relaciona con un saber-saber (conocimiento del mundo), un saber-hacer (puesta en escena del conocimiento) y un saber-ser (expresión de sentimientos, comportamiento, respeto por la diferencia, relación con la norma, etc.) que son desarrollados en el ámbito escolar, donde se debe privilegiar el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo, la habilidad de toma de decisiones y la autonomía. De acuerdo con Corredor (2003) las formas colaborativas de aprendizaje se basan en cinco principios fundamentales que hacen que un grupo funcione de manera eficiente. El primero de dichos principios es la *interdependencia positiva*, este es el elemento central del aprendizaje colaborativo e incluye las condiciones de organización y funcionamiento que deben darse al interior del grupo, crea un compromiso con el éxito ajeno así como con el propio. El segundo principio es la *interacción estimuladora* que se caracteriza por el intercambio de recursos entre los miembros del grupo, la retroalimentación para el mejoramiento del desempeño futuro, el razonamiento para la toma de decisiones y la motivación por el beneficio mutuo.

El tercer principio del aprendizaje colaborativo son las *habilidades interpersonales y de equipo* aunque estas se explican a sí mismas, es importante considerar que hay que saber ser líder, tomar decisiones, involucrarse en controversias fructíferas y manejar los conflictos (Corredor, 2003). El cuarto principio es la *responsabilidad individual* y

grupal, este puede resumirse diciendo que cada miembro del grupo es responsable de llevar a cabo una función y el cumplimiento de una tarea dentro de un grupo, para después compartirla y recibir retroalimentación; así, los alumnos aprenden en grupo para poder desempeñarse como individuos. Por último, el *procesamiento grupal*, que puede entenderse como la evaluación del proceso que hace el grupo (qué acciones fueron efectivas, cuáles no, qué se hizo y qué no, etc.); así, los miembros del grupo deben analizar en qué medida se están alcanzando las metas y qué acciones deben modificarse o conservarse. Todo esto remite a la teoría de Vygotsky acerca de la Zona de Desarrollo Próxima (ZDP), que se define como el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente (Ibíd, 1985).

2.4 Modelos y estrategias concernientes a la investigación

La estrategia denominada *Comunidades de Aprendizaje (CA)*, concierne a este estudio porque es aplicada en la institución educativa dentro de la cual este se lleva a cabo. Las Comunidades de Aprendizaje fueron concebidas y desarrolladas en el Centro Especial de Investigación en Teoría y Prácticas Superadoras de la Desigualdad (CREA) de la Universidad de Barcelona (Universidad de Barcelona, 2013) y tiene sus bases en los principios del *aprendizaje dialógico* y del *diálogo igualitario* (Racionero, 2010).

La aproximación al aprendizaje dialógico explica cómo las personas aprenden mejor por

medio de la interacción social, e indica que los aprendices se vinculan mejor al conocimiento y a procesos de transformación personal y social cuando la interacción de la que participan se guía por siete principios básicos (Racionero & Pardós, 2010). El primero de estos principios es el diálogo igualitario, este indica que para que un diálogo genere verdadero entendimiento, los sujetos deben llegar a acuerdos por medio de la validez de sus argumentos; esto significa que dichos argumentos no serán evaluados de acuerdo al estatus, posición, experiencia o poder de los que participan de la interacción, sino de acuerdo a la validez de su razonamiento.

El segundo principio se ha denominado inteligencia cultural, según este principio hay una necesidad de incorporar el saber popular a la escuela, ya que todos tienen diferentes tipos de inteligencia, habilidades y capacidades que deben ser parte del enriquecimiento de la experiencia educativa, aunque no estén “acreditadas” o reconocidas como verdaderos saberes. El tercer principio, el de transformación, indica que el aprendizaje dialógico facilita (o por lo menos busca facilitar) herramientas que permiten a las personas transformar su realidad, sus interacciones, etc. Este cambio, a nivel socio-cultural, y el giro hacia lo dialógico y la simetría en las interacciones en el contexto de aprendizaje hace que los niveles del mismo también se transformen y aumenten (Vygotsky, 1996).

El cuarto principio del aprendizaje dialógico tiene que ver con la dimensión instrumental del lenguaje, en la que explicar, preguntar, discutir y otras formas de uso del lenguaje desarrollan el pensamiento crítico y la metacognición (Racionero, 2010). Además, este principio sigue las ideas de autores como Freire (citado en Racionero,

2010), quien afirma que los aprendices tienen una curiosidad natural que los impulsa a la comprensión de diversos fenómenos; pero también, aclara que los conocimientos adquiridos por esos aprendices, en el marco del diálogo, deben serles útiles para su desarrollo no solo académico, sino también social. En cuanto al quinto principio, la creación de sentido, indica que cuando las interacciones son guiadas por los participantes mismos, el diálogo puede volverse una fuente de significado personal y social. De acuerdo con Habermas (1987), es por esto que el diálogo debe reconocer las múltiples dimensiones del aprendizaje humano como dar lugar a las experiencias subjetivas (formadas por un contexto social y cultural), que construyen la identidad de los aprendices.

El sexto principio del aprendizaje dialógico hace referencia a la solidaridad que surge a partir de las relaciones igualitarias; pero la solidaridad, o los diálogos solidarios, dan la oportunidad a todos los participantes de compartir sus experiencias, opiniones y perspectivas, a recibir retroalimentación y ayuda de sus colegas y acceder a los mismos beneficios y resultados de aprendizaje. Por último, el principio de la igualdad de las diferencias indica que todos los aprendices, sin importar su origen, deben tener las mismas oportunidades para participar del diálogo, para participar en la construcción de conocimiento, para compartir opiniones y que estas sean evaluadas de acuerdo a su validez, y, en últimas, a obtener los mismos resultados académicos que sus colegas. Además, si se considera la diferencia como un aporte singular al proceso de aprendizaje, los grupos pueden alcanzar niveles de rendimiento que no hubieran alcanzado actuando individualmente (Racionero, 2010)

Dentro de las actividades propuestas por este modelo y que son objeto de este estudio, se encuentran las *Tertulias literarias dialógicas*, en las que profesores, estudiantes y voluntarios construyen aprendizaje al comentar y compartir sobre textos de literatura universal (Rodrigues de Mello, 2003); o los *Grupos interactivos*, en los que grupos heterogéneos de estudiantes con tutoría de profesores y voluntarios, participan en la resolución de problemas o en el abordaje de temas de clase, rotando entre distintas actividades (Gatt & Oliver, 2010). Como lo muestra el proyecto INCLUD-ED (2009) estas AEE han mostrado buenos resultados en distintos contextos; además, de acuerdo a Fernández et al (2012) la comunidad de aprendizaje se convierte en un espacio de formación docente permanente, no sólo por los retos que implica el cambio de rol de cada uno de los participantes en la interacción educativa, sino también por su participación en actividades como las *Tertulias pedagógicas dialógicas*, en las que los profesores y los estudiantes construyen conocimientos de manera colectiva, al debatir y apropiarse de teorías pedagógicas en medio de situaciones dialógicas que articulan el universo teórico con la práctica cotidiana.

Además, las instituciones que deciden retomar las Comunidades de Aprendizaje se asientan en criterios democráticos y se construyen a partir de una etapa de sueños, es decir, toda la comunidad educativa señala cuáles son esos aspectos que sueñan para la escuela que quiere conseguir. Las escuelas se abren, como ya se afirmó, a toda la comunidad, de manera que no únicamente los maestros intervienen en el proceso educativo, sino todas las personas que de forma directa o indirecta se interrelacionan con los estudiantes, con el objetivo de transformar los contextos de aprendizaje para

implementar aquellas actuaciones que la investigación científica ha demostrado que consiguen los mejores resultados con los mismos recursos ya disponibles en cada entorno (Universidad de Barcelona, 2013)

En cuanto a las Tertulias literarias dialógicas, estas son actividades que se tratan de la construcción colectiva de significado y conocimiento, y el desarrollo lingüístico como la elaboración de discursos críticos profundos por medio del diálogo en el aula de clase. Se desarrollan con base en a las “mejores” creaciones de la humanidad en literatura. No hace falta que haya un consenso estético de qué es mejor, es decir, algunos estudiantes pueden preferir un autor a otro, pero la Tertulia sí debe girar en torno a conocimientos universales, obras que sean igual de válidas en la gran mayoría de culturas y dinámicas sociales. Es así, que las mejores obras literarias aportan una mejora en el vocabulario, mayor comprensión de la historia (y la actualidad) y los momentos que marcan a diferentes sociedades, construyéndose así referentes culturales que permiten a los estudiantes reflexionar sobre el mundo.

La forma en la que se organizan las Tertulias consiste en que en cada sesión, los estudiantes exponen su interpretación sobre el texto que se está trabajando; expresa al resto lo que le ha hecho pensar, explicando por qué le ha llamado la atención, relacionándolo con diálogos que se hayan dado en tertulias anteriores y reflexionando al respecto. Por medio del diálogo y los aportes de cada estudiante se genera un intercambio en el aula que deja profundizar en el tema de la tertulia y permite la construcción de conocimiento. En cada sesión una de las personas hace de moderadora para favorecer la participación igualitaria entre los miembros de la Tertulia. Para una

sesión, todos se comprometen a leer un determinado número de páginas o un capítulo, en la actividad, lo leen en voz alta y explican el porqué de su elección dialogando con sus compañeros.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, Pulido y Zepa (2010) realizan una reflexión en la que muestran cómo los actos comunicativos dialógicos tienen implicaciones en la transformación social. Para esto analizan las Tertulias Literarias Dialógicas en las que, como ya se dijo, las personas participantes transforman sus conocimientos culturales por medio de las interacciones en las que participan y el uso del lenguaje que realizan en la actividad. Su reflexión gira en torno a algunos participantes de una tertulia (todos adultos de un contexto desfavorecido), y la manera como se enfrentan a relaciones de poder con personas de mejor formación académica, en las que se infravalora o subestima su capacidad lingüística y de interpretación literaria. Las autoras afirman que estos participantes tienen ahora la capacidad de “anular” estas relaciones de poder y transformarlas en situaciones de igualdad en las que sus capacidades comunicativas están a la par de un académico.

Esa es precisamente la conclusión de su reflexión; que es partiendo de los actos comunicativos dialógicos que se da el marco para la transformación de contextos sociales, en los que las personas puedan liberarse de las interacciones de poder y transformarlas en interacciones dialógicas donde, a su vez, pueden desplegar y seguir formando sus capacidades comunicativas e interpretativas.

Otro ejemplo de del poder transformador que poseen las practicas dialógicas que se dan dentro de las comunidades de aprendizaje se da en un estudio realizado por Beltran et al. (2015) en una institución educativa colombiana. Esta institución era parte de una comunidad afectada por la violencia en la cual se implemento un programa de comunidades de aprendizaje, enmarcado en el aprendizaje dialógico a través de un club de lectura que surge de evidenciar las necesidades de dicha comunidad por aumentar la calidad de la educación. De evidenciar dichas necesidades de la comunidad se desarrollaron estrategias en las cuales se consolido la acción en comunidad y la solidaridad entre los diferentes participantes. A través de la implementación de esta estrategia se logro la mejora en la interpretación literaria de aquellos que participaron dando un mejor rendimiento en pruebas de Estado. Pero mas de esto se logro una conciencia por parte de la comunidad de la importancia que tiene la educación y el dialogo para la reconstrucción de la cohesión social.

3. Caracterización del alumno.

A partir de lo que se plantea acerca de las practicas inclusivas en el ámbito escolar, los modelos pedagógicos que se pueden implementar y el aprendizaje dialógico que permite fortalecer todos estos procesos. Es importante plantear la caracterización del alumno que da cuenta de las necesidades y capacidades de cada alumno en particular (Pineda y Correa, 2010), y es esto lo que a su vez permitirá guiar tanto la practica educativa desde el modelo que sea escogido, como la practica inclusiva que se debe dar también. Para la caracterización en el ámbito educativo se trabaja bajo el supuesto de que para el niño el

medio circundante, es decir maestras, contexto, familias influyen en sus actitudes y comportamientos frente al procesos de aprendizaje.

Partiendo de este supuesto se proponen instrumentos de observación en donde se ponga en evidencia el cómo el estudiante asume las actividades que se le proponen. Estas observaciones pueden basarse en la participación del estudiante, en su uso del lenguaje y en su autorregulación como lo proponen Pineda y Correa (2010). Por otro lado, y retomando los términos del medio circundante como factores influyentes en las practicas educativas, se puede hablar del vínculo que establecen las agentes educadoras con los niños. El vínculo educativo, según Violeta Núñez (2005) es la relación que se establece entre el maestro (que actúa como agente de la educación) y el estudiante (sujeto de la educación), mediada por el conocimiento (patrimonio cultural). El maestro, como agente, tiene la responsabilidad de sostener el acto educativo haciéndose cargo de la promoción y desarrollo de los propósitos pedagógicos (Tizio, 2001) lo que implica la transmisión de los bienes culturales, proponiendo su apropiación, y la movilización del deseo por aprender del sujeto. El trabajo del agente educativo es también el sostenimiento del límite y el sostenimiento de una relación asimétrica con el sujeto, es decir, una posición que permita la construcción de un vínculo pero no una relación de tú a tú; el conocimiento, como elemento mediador del vínculo educativo, de esta relación, juega un rol fundamental ya que el interés del maestro está puesto, en primera instancia, en este conocimiento y en transmitirlo, y después en encauzar al estudiante hacia ese saber.

En cuanto al sujeto de la educación, el vínculo implica un lugar, un lugar de responsabilidad en cuanto a la tarea de disponerse al trabajo educativo (decidir aprender) e interpretar y hacer suyo los saberes que se le transmiten (Núñez, 2005). Esta concepción del vínculo educativo supone, en consonancia con la propuesta del aprendizaje dialógico que la construcción del conocimiento no es responsabilidad ni del maestro ni del estudiante de manera aislada, sino que depende de la interacción entre ambos; resaltando que en la escuela se trabaja con un sujeto por construir, por formar.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Este estudio se funda en el paradigma constructivista (Díaz & Hernández, 2002), entendido como una forma de conocer, no como resultado a priori a la experiencia con el objeto, sino formado en la interacción de los sujetos con el medio, desde donde se construyen diversos significados. En este sentido, el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado en la cual los valores median o influyen en la generación de conocimiento; propone entender a los sujetos como agentes que desde su experiencia subjetiva e intersubjetiva son capaces de construir un “mundo” y son precisamente éstas las dimensiones privilegiadas por este enfoque para conocer las realidades humanas. Entonces, este enfoque permite, precisamente, adentrarse en el entendimiento del mundo constituido de las experiencias de esos sujetos quienes las construyen, influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares (Wertsch, 1985).

Así, a través de estrategias e instrumentos cualitativos, se pretende un acercamiento para conocer las ideas de los sujetos que participan de este estudio. Se considera pertinente el uso del método cualitativo, debido a que éste privilegia el significado que los actores asignan a diversas vivencias; se propone, en este sentido, una investigación

no experimental y exploratoria que implica un acercamiento descriptivo-interpretativo en cuanto a la información obtenida. Ésta indagación no sería posible a través de métodos de investigación cuantitativos, ya que lo que se busca conocer son ideas, experiencias y significados, en otras palabras, aspectos específicos de la condición humana que este tipo de métodos no logra captar significativamente.

1. Participantes

En el estudio participarán las docentes de los grados segundo y quinto de la institución, también harán parte del estudio los estudiantes que hagan parte de esos grupos. Vale la pena resaltar que las posibilidades del investigador en términos de tiempo, la disponibilidad de fechas de la institución y la disposición de los participantes pueden llegar a ser limitantes importantes para el desarrollo del estudio, ya que dicha disposición puede condicionar la profundidad de sus respuestas durante las entrevistas, o bien la honestidad con la que narran sus experiencias y prácticas.

1.1 Instrumentos²

En consonancia con el diseño cualitativo y el acercamiento descriptivo-interpretativo que se quiere dar al estudio, los instrumentos utilizados para la recolección de datos serán precisamente cualitativos. Se realizarán, en este sentido:

² Los instrumentos usados se originaron en el marco del proyecto *Estrategias pedagógicas alternativas para el fortalecimiento de la inclusión y calidad educativa en instituciones de la ciudad de Cali*.

Observaciones en la institución: Dentro del salón de clases, se realizaron registros de las diferentes actividades educativas que son objeto de la investigación y en las que participen los estudiantes o docentes de la muestra (Tertulias Literarias Dialógicas). Se realizaron por lo tanto cuatro observaciones en total, dos Tertulias por cada maestra observada. Para esto, se utilizó una rejilla de observación en la que se registró las acciones y discurso tanto de las maestras como de los estudiantes durante la actividad de Tertulia.

Entrevista semi-estructurada: A partir de estas se buscó profundizar acerca de aquellos aspectos que dieran una posible respuesta a la pregunta de investigación y facilitaran el cumplimiento de los objetivos del estudio. Se propuso desarrollar dos entrevistas semi-estructuradas (una por maestra) orientadas por una guía que precisaba los principales temas a tratar, ya que se consideró como un número adecuado que permitiría hacer la lectura de las diferentes ideas y prácticas relacionadas a las prácticas inclusivas y la caracterización de los alumnos por parte de los maestros. En este estudio, por su carácter exploratorio, se privilegió la calidad y no la cantidad de la información. Como guía de estas entrevistas se propusieron algunos ejes temáticos, con los que se pretendió orientar y dar luz a las entrevistas, para así lograr dar respuesta al problema de investigación. Con esto se hace énfasis en que el objetivo de la construcción de estos ejes temáticos, fue el de plantear elementos que permitieran ahondar en la comprensión del fenómeno y no divagar o limitarlo excesivamente.

Los temas explorados, tanto en las entrevistas como en las observaciones, fueron agrupados bajo dos grandes categorías de la siguiente manera:

- *Prácticas inclusivas*: estrategias y recursos que utiliza el maestro en su trabajo y que promueven la inclusión en el aula.
 - Estrategia Comunidades de aprendizaje: percepción que el maestro tiene de la estrategia en relación con la posibilidad de realizar prácticas inclusivas.
 - Uso de didácticas flexibles para atender la diversidad: estrategias que permiten visibilizar y adoptar las diferencias entre alumnos. Las reflexiones sobre la diversidad de aprendices o en las formas de aprender en la escuela que hagan las maestras sirve como indicador para crear estas didácticas.
 - Cultura inclusiva: cambios en prácticas pedagógicas, currículo, y cultura institucional, orientadas a favorecer la inclusión
 - Barreras identificadas por el maestro que no favorecen la inclusión

- *Caracterización del alumno*: Observaciones llevadas a cabo por las agentes educativas (maestras) de los estudiantes que permiten recolectar información de sus estudiantes y, así, conocer tanto las necesidades como posibilidades de cada niño, con el fin de proponer formas de trabajo que terminarán por incidir en las actitudes e interacciones con los niños en su proceso de aprendizaje (Pineda y Correa, 2010).
 - Concepción de alumno que tiene el maestro
 - Trayectoria docente: proceso seguido por el docente a lo largo de su vida profesional; elección de la docencia como carrera, momentos

significativos en su trabajo como maestro, percepción del rol de un docente. Estas se ven como influencias experienciales que pudieran definir la caracterización que hacen los maestros de sus alumnos al igual que la dinámica y actitud que puedan tomar frente a la educación inclusiva.

- Herramientas o estrategias utilizadas para el proceso de caracterización

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección se consignan los hallazgos de las entrevistas y observaciones realizadas; el discurso de las dos maestras y las observaciones de las Tertulias Literarias Dialógicas fueron organizados a la luz de las categorías de análisis descritas en la sección anterior. Esta forma de organizar la información ha permitido que se establezca la discusión alrededor de puntos específicos que permiten señalar las particularidades y los puntos de encuentro en los decires y prácticas de las maestras; además de las categorías, se contempla para cada caso una breve impresión durante la entrevista y las observaciones que corresponde a aquellos aspectos iniciales de los encuentros. En un primer momento se presenta la información de manera descriptiva para luego dar paso a inferencias acerca de las prácticas de las docentes y su relación con lo dicho en las entrevistas.

Hallazgos

1. Maestra de segundo grado

1.1. Impresión durante la entrevista y observaciones

La entrevista con la maestra de segundo grado se realizó en un solo momento sin interrupciones; durante todo el proceso se mostró con buena disposición a responder las preguntas y de hecho las responde de manera elaborada, es muy notorio en esta maestra

un gusto por su trabajo y esto se demuestra tanto en sus gestos como en algunos de sus decires. La entrevistada se enfocó mucho en su experiencia de vida como docente, relatando los acontecimientos más significativos en su trayectoria profesional como hitos que contribuyeron a su carrera y a formar su estilo de trabajo hoy en día. En las observaciones realizadas de ambas actividades de Tertulias literarias dialógicas, es notable que la maestra mantiene un tono de voz muy ecuánime y controlado, tomando una postura más fuerte y disciplinaria para mantener el control del grupo cuando es necesario; además, la dinámica de la actividad parece estar centrada en la mediación de la maestra sobre las intervenciones que hacen los estudiantes, pero la participación parece ser equitativa entre todos los miembros del grupo, haciendo que la tertulia sea fluida y fácil de seguir de parte de los estudiantes. Como se verá más adelante, es una maestra que ha tenido muchas experiencias diferentes y logra tomar elementos de muchas de ellas, lo que le ha permitido tener una visión muy amplia del mundo educativo, de las vivencias de los estudiantes y de cómo adaptar sus prácticas a ellos. En sus palabras: *“Yo prácticamente no me caso con una metodología, yo cojo de aquí, cojo de allá... de acuerdo al tema. Si yo veo que por ejemplo voy a utilizar una metodología constructivista con este niño que no me da, entonces vamos a utilizar otra metodología a ver por donde me da.”*

1.2. Prácticas inclusivas y caracterización del alumno

La razón por la que se ha decidido agrupar la información que arroja el análisis de los datos bajo un solo subtítulo se debe a que en varias ocasiones los decires y prácticas de la maestra no pertenecen a una u otra categoría, sino que parecen cruzarse entre ambas.

Ahora, en cuanto a las prácticas inclusivas, es decir, las estrategias y recursos que utiliza el maestro en su trabajo y que promueven la inclusión en el aula, esta maestra da importancia a lo que ella llama estrategias de autoconocimiento, en sus palabras:

“...al principio hacerles muchas dinámicas de autoconocimiento. Dibujamos el cuerpo humano... en esta parte que dibujen lo que les gustaría ver, en este otro ojito lo que no te gustaría ver, en la nariz lo que te gusta y no te gusta oler, lo que te gusta comer y lo que no; en el corazón cuales son los sentimientos que más te gusta expresar y cuales no te gusta expresar, con los pies a donde te gustaría ir y a donde no.”

Esto aparece también como parte de las didácticas flexibles que atienden la diversidad en el aula, ya que intenta reconocer (en parte) la individualidad o la singularidad de los alumnos. El siguiente fragmento de la entrevista también recoge este aspecto, pero además, aparece como parte de la estrategia usada por la maestra para recoger información de sus estudiantes, o sea, como parte de su estrategia de caracterización de los alumnos:

“Primero pues yo siempre inicio con un mes de acoplamiento, de integración con ellos, más que todo son dinámicas de conocimiento, de que se integren y se conozcan a ellos mismos. Me gusta siempre... y siempre lo hago en la medida en que se pueda, decirle a la docente anterior que me hable de cada... podría entre comillas, no es la palabra... pero pedirle como un “diagnóstico” de cada uno. Cómo es cada uno, cómo trabaja, qué es lo que le gusta, qué es lo que no le gusta, en qué tiene dificultad, cuál es su fuerte... para de ahí más o menos yo partir. Utilizo pues desde un principio la escarapela que sea con motivos alegres, me pulo haciéndolas y más o menos un mes andan con su escarapela para yo saber el nombre... me gusta siempre llamarlos por el

nombre. Y ya después de ese mes comenzamos a trabajar... pero siempre considero muy importante el informe que me de la docente anterior. No me caso con ese diagnóstico porque puede ser que con ella hayan trabajado de otra manera... pero por lo menos tengo como un referente, porque ya me pasó... tuve la referencia de dos niños de acá y le cuento que no, con migo fue totalmente diferente; pero pues yo parto de ese diagnóstico...”

La docente también se refiere a un caso en el que mientras trabajaba en otra escuela tuvo que atender el caso de una estudiante abandonada por su madre y bajo la custodia de una mujer que no la cuidaba en ningún aspecto. Las actitudes de esta estudiante la apartaban del grupo y del trabajo pedagógico, por lo que la maestra se acerca a ella del lado de la organización corporal, del afecto, y que los demás comprendieran y aceptaran sus diferencias y se lograra de alguna manera unir al grupo. Podría considerarse que esta interacción al mismo tiempo que pertenece a las prácticas inclusivas de la maestra, también puede pertenecer a otro tipo de interacción que reconoce la diversidad tanto de parte de la maestra, quien se esfuerza por construir un lugar para esta estudiante, como de los mismos alumnos, quienes reconocen las dificultades de su compañera y ayudan a la construcción de ese lugar. Al respecto la maestra dice:

“...simplemente fue como brindarle afectos, hacerla sentir que ella era importante; obviamente en ese año ella no hizo nada más que tratar de acoplarse... hacerla sentir que ella era importante, que nosotros la queríamos. Una vez que no asistió yo hablé con los demás niños, les hablé con la verdad y les dije que se colocaran en el lugar de A, que yo no quería que lo que les estaba diciendo lo usaran contra ella, sino que la

comprendieran para que la ayudaran. Y los niños lo entendieron, cuando la veían brava no se metían con ella y lograron comprender la situación.”

En este punto se vuelve importante hablar sobre la experiencia de esta docente en relación con el desarrollo de habilidades que le permiten desarrollar prácticas inclusivas, ya que a partir de esta la maestra ha recogido elementos importantes que trae a su trabajo actual. Ella comienza su carrera desde su interés por trabajar con niños, particularmente los pequeños; hace reemplazos de otras maestras cuando se van a sus licencias de maternidad y nace un interés en ella por trabajar con los estudiantes más “difíciles”. El siguiente fragmento pertenece, entonces, a la categoría de trayectoria docente:

“... me gustaban más los retos, o sea no me gustaban los niños que son, ¿cómo se dice? Pues que van juiciositos... no, esos niños tremendos; o sea, era como un reto para mí los tremendos. Y dije, no pues yo me voy por ahí por ese ladito y me busqué una carrera que se llama licenciatura en pedagogía reeducativa, para trabajar con niños con problemas de socialización. Ingresé a esa universidad a trabajar con niños con problemas de socialización. Comencé a trabajar en el distrito de Aguablanca y trabajaba todo el día, las horas de la mañana con niños de sexto a once y en las horas de la tarde con niños de transición. Siempre me han llamado la atención los niños pequeños; eh...en la parte de bachillerato me tocó la parte de ética y valores, filosofía y sociales, me tocaba trabajar mucho pues la parte de convivencia de los muchachos. Había mucha problemática, de drogadicción, de armas, pandillas y era lo que a mi me emocionaba, lo que a mi me encantaba. Trabajé 12 años con ellos, una relación con

ellos muy bonita...tuve que vivir muchas cosas, ver morir a muchos de mis estudiantes cuando salieron, fue muy doloroso.”

Trabajar en el distrito de Aguablanca significó para la docente haberse visto obligada a adaptar su acercamiento a lo pedagógico, afirma que tuvo que buscar ayuda de un líder de pandilla por una amenaza que habían hecho a los docentes de no entrar a la escuela, usar la jerga de los estudiantes y sus maneras de trato; además, le asignaron la coordinación de esa escuela y debido a sus métodos se provocaron roces con sus compañeros de trabajo debido a su preferencia por la conciliación en vez del castigo a los alumnos. La maestra también relaciona la apatía de estos estudiantes hacia el estudio con que no lograban ver opciones para su futuro más allá de pertenecer a una pandilla o cargar bultos en una plaza de mercado; esta visión y las actitudes que genera son las que transforman el contexto educativo y, por tanto, las prácticas de los docentes.:

“Había una apatía muchas veces al estudio horrible; para ellos la visión hacia un futuro en el grado 11 no era muy...no era de salir a una universidad sino de salir a una pandilla, de yo me meto a una bodega a vender platano o papa. Si? Pero no había un futuro, como de querer salir...”

Sin embargo, como lo que más le interesaba a la maestra era el trabajo con los estudiantes más jóvenes, entró a un concurso de docentes que le permitió ir a dirigir una escuela rural que usaba el modelo de Escuela Nueva. De acuerdo con ella fue una experiencia que le impuso muchos retos, no solo físicos, sino de tener que volver a

evaluar su metodología para que esta se ajustara al modelo institucional, es decir, tuvo que hacer una caracterización, no solo de un grupo sino de varios:

“[había] tres primeros en uno solo porque cada [niño] era un mundo completamente diferente. Y había que mirar el por qué el niño estaba así, y trabajarle. Sí, o sea, al principio fue muy dispendioso porque era como un reto; me quedaba muy difícil tratar de poder suplir todas las necesidades, y además a mí me tocaba en esa escuelita trabajar con las niñas.”

Habiendo ya hablado de la experiencia de esta docente y un poco de la influencia que esta tiene en su trabajo, se puede retomar lo concerniente a sus prácticas actuales. A la hora de caracterizar a los alumnos de la escuela María Perlaza, la docente rescata la formación que se les da a los estudiantes en valores más que su formación académica. Se refiere a la manera en la que no se presentan casos de hurto o violencia entre los estudiantes, pero además resalta la responsabilidad con el trabajo académico y la actividad institucional tanto de los alumnos como de los padres de familia; afirma que la asistencia de las familias a eventos institucionales como reuniones, entrega de boletines es masiva en cada ocasión y que el compromiso de los padres también se ve reflejado en su voluntad por participar en los Grupos Interactivos que propone la estrategia de Comunidades de Aprendizaje.

Al indagar por esta estrategia o modelo, la docente rescata que ayuda a repasar los temas trabajados en las jornadas regulares y que los estudiantes logran aprehender el valor que tiene la solidaridad, la escucha y el respeto en el proceso de aprendizaje: “...

el respeto a los compañeros es muy importante; por ejemplo cuando cometen un error ellos lo reconocen y tratan de cambiar”. Sin embargo, no dice nada más sobre este modelo, el cual propone estrategias que le ayudan a reforzar aspectos pedagógicos que ya se trabajan en las clases regulares. No se resalta una relación específica entre Comunidades de Aprendizaje y la inclusión, a la cual la maestra considera, de manera explícita en su discurso, desde las adaptaciones institucionales para aquellos con alguna discapacidad. Pareciera, que también considerara la inclusión en relación con los niños que presentan necesidades educativas especiales, como si su visión de inclusión fuera a la vez tradicional y más amplia. Al respecto dice:

“...aquí la planta física es excelente, pero por ejemplo la principal tiene mucho riesgo, por lo menos para niños que tienen digamos discapacidad en las piernitas... uy es horrible; no hay rampas, los asientos no son adecuados, no hay... cómo te digo... lo que se necesite... una psicóloga de planta, que esté pendiente para ayudar a los niños que tienen necesidades especiales. [...] Con los niños N.E, necesidades especiales... pues... en el María Perlaza lo hay [ayuda] porque la corporación lo brinda pero en sí, por parte del gobierno no... no se puede decir que haya una ayuda... no lo hay.

Finalmente, se preguntó acerca de las actitudes de los docentes hacia la diferencia como parte de la indagación para identificar posibles barreras para la inclusión y cambios en la cultura institucional; al respecto, la docente no tiene mucho que decir, lo único que afirma es que ha podido observar que muchos tienen una buena actitud y responden investigando sobre las discapacidades, hablando con otros maestros y hacen el “*mejor trabajo*”, mientras hay otros que agregan (por ejemplo) a los niños con necesidades

especiales al grupo pero no consideran su proceso en la escuela, su actitud termina por ser, en palabras de la maestra: *“ay no que pereza recibirlo”*.

2. Maestra de quinto grado

2.1 Impresión durante la entrevista y observaciones

La entrevista con esta maestra se dio de manera muy fluida, ella respondió a las preguntas de manera muy concisa y casi no aporta información a pesar de los intentos por profundizar en sus decires. La primera impresión que se recogió de esta docente es que es más estricta y menos afectuosa que la maestra de segundo grado y al contrario de esta, se enfocó más en hablar acerca de la caracterización de los alumnos, la estrategia de Comunidades de Aprendizaje y la inclusión desde la institución. Durante las observaciones a las Tertulias literarias dialógicas se puede destacar la ecuanimidad de la docente, rara vez cambia su tono de voz y actitud hacia los estudiantes; estos últimos están más en el centro de la actividad, es decir, los aportes que hacen durante la actividad y lo que logran construir ocupa un lugar más central en este grupo que en el grupo de segundo grado; además, los comentarios de la maestra sirven tanto para organizar la actividad como para aportar a esas construcciones que los estudiantes logran hacer desde la lectura.

2.2 Prácticas inclusivas y caracterización del alumno

Por la forma en la que las experiencias previas de los docentes llegan a influenciar sus prácticas a futuro, el primer tema que se trata con la docente es precisamente su recorrido por esa profesión. El primer interés de esta maestra por la educación nació de ver a su abuela materna ejercer como profesora; y a pesar de preferir la medicina como carrera, alguna situación de la que no habla la obligó a seguir el camino de la docencia y finalmente estudió administración educativa. A pesar de que su llegada al mundo de la educación fue desde el lugar de “la segunda opción”, la maestra encuentra gratificación en su labor desde el reconocimiento que le dan los mismos estudiantes, desde poder *“hacer algo por un niño en alguna situación, que tenga situaciones muy difíciles...”*

En cuanto a prácticas inclusivas, se debe resaltar en primer lugar que la maestra no habla mucho acerca de didácticas flexibles que atiendan la diversidad, sin embargo esto no significa que no aparezca una reflexión sobre la diversidad de aprendices o en las formas de aprender en la escuela. En este caso la maestra menciona el desarrollo de competencias a partir de cuestionarse *“¿en qué es competente [el estudiante]? ¿En qué le puedo ayudar?”* y en ayudar a la orientación de su proyecto de vida. Sin embargo, expresa que desde el ministerio de educación debería generarse un estándar relacionado con la diversidad en el aula de clase.

Algo que aparece con más frecuencia en la entrevista es la inclusión desde la institución. Para esta maestra, el trabajo que se da en la Corporación María Perlaza ayuda mucho a la inclusión, en sus palabras: *“...ayuda mucho, a las actividades extracurriculares; y es en esas que cada niño está potenciando su competencia. Puede ser muy competente en la parte de tecnología y les dan Scratch, otro puede ser muy*

competente en arte, entonces tienen arte... que ahora estamos recibiendo clase de música, entonces excelente. Mirar la parte de competencias, y ahí estamos trabajando la diversidad porque ahí es donde se mira cada niño qué quiere, qué es lo que le gusta, qué es lo que tiene. Y les estamos ayudando... a contribuir a ese sueño”. En ese sentido, cuando se indagó por los obstáculos que hay para la inclusión en la institución, la docente pone el énfasis en que los obstáculos los crean los mismos maestros, ya que es esencial el acompañamiento que se pueda brindar a cada estudiante, pero que muchas veces desde la práctica no se realiza.

Otro elemento importante para esta maestra en cuanto a la inclusión es el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, en sus palabras:

“Comunidades de Aprendizaje es un proyecto excelente! Para nosotros como maestros que llegue un proyecto de esos tan innovador, y que nos permite a nosotros dentro de las siete actitudes claves de éxito... pues eh... ayudar a que la calidad... primero como persona ese chico sea mejor en las interacciones porque Comunidades de Aprendizaje lo que ayuda es a eso, a que se empiecen a conocer más y eso para nosotros como maestros ya es un paso para poder decir uno “bueno en la parte cognitiva qué falta, en qué le puedo ayudar”, y realmente trabajar las competencias. Porque una de las cosas que realmente estamos trabajando en este momento es que tenemos que tener en cuenta la diversidad; tenemos muchos chicos muy diversos, pero a veces en la praxis hacemos otra cosa”.

En este punto, es notable que hasta ahora la maestra ha dado indicios acerca del reconocimiento de la diferencia en el aula. El fragmento anterior muestra algo de la

importancia que tiene el autoconocimiento para que el maestro logre identificar aquellos puntos en los que puede intervenir o “ayudar”. Así, al indagar por la caracterización que hace de su grupo, la maestra comienza por señalar las características que para ella definen a un alumno de María Perlaza: la felicidad, el gusto por ir a clase y la autonomía interiorizada por medio del trabajo con una maestra que es firme pero afectuosa al mismo tiempo. La docente también da importancia a la disciplina, la responsabilidad y el compromiso para el trabajo que viene dado por una buena formación en valores desde el aula de clase. En este sentido, se indaga por las estrategias o metodología que adopta la maestra para conocer o formar un concepto de su grupo de estudiantes; en sus palabras:

“Inicialmente cuando llega un niño nuevo al grupo, lo primero es recibirlo y hacerlo que se sienta bien. ¿Cómo hacerlo que se sienta bien? Cuando el maestro lo recibe, lo presenta a sus estudiantes, el niño hace su propia presentación; dejarlo que él mismo empiece a observar y a integrarse en el grupo, pero que el maestro esté observando si ese niño se integró, si no se integró. Si lo logró entonces un aplauso por eso, y si no se integró entonces “¿qué voy a hacer?”; y si yo lo veo como muy callado por allá entonces trato de buscar como esos pares que le van a ayudar a ese niño o esa niña, y finalmente eso es lo que pasa... Me gusta formar ese criterio con los propios estudiantes, porque... me ha pasado, que vienen chicos desde hace muchos años con unas valoraciones... una valoración emitida de un comportamiento determinado y llega acá y puede ser diferente. Entonces a mí eso no me da como mucho... digamos que me sirve como de una base, a ver cómo llega; pero es mirar esa socialización, porque vamos a... a entrar en esa interacción entre maestro y estudiante y donde es muy

probable que si el niño tenía buena interacción antes, acá puede ser diferente, puede cambiar. Entonces es ajustarme a lo que me llegue.”

Más adelante, al preguntar por los casos de estudiantes que vienen con diversas dificultades, la maestra rescata de nuevo la importancia de formar su propio criterio en cuanto a sus estudiantes; afirma que si bien los formatos de observación son la “carta de presentación” de un estudiante, se debe dar una nueva oportunidad de comenzar; para la maestra se debe mirar las actitudes de cada uno de sus estudiantes, pero más que mirar lo conductual, para ella es importante preguntarse el porqué de esas actitudes, no etiquetar al estudiante como alguien difícil sino preguntarse qué acciones tomar para ayudar al estudiante de la mejor manera. Es a partir de este criterio que la maestra logra identificar las dificultades del estudiante; esto haría parte del indicador que hace referencia a las reflexiones de las maestras sobre los estudiantes y sus necesidades, para poder anticiparse a las estrategias o didácticas flexibles que tendrá que poner en práctica más adelante.

Para resumir, es evidente que entre ambas maestras hay diferencias en cuanto a lo que dicen acerca de sus prácticas. Por una parte, la maestra de segundo grado ha dejado que sus experiencias previas influyeran mucho su trabajo actual; el conocimiento que le ha traído trabajar en varios grados y en diferentes contextos sociales influye sus prácticas actuales en la institución. Esta docente parece enfocar su atención en didácticas de autoconocimiento y la transmisión de afecto a sus estudiantes como su “estándar” pedagógico, el cual, de acuerdo con ella, le ha permitido adquirir conocimiento de su grupo y trabajar con ellos de la mejor manera.

Por otro lado, la maestra de quinto grado no habla de cómo su experiencia puede haber influenciado su trabajo, pero sí habla de cómo enfoca su trabajo mucho más por la vía de la formación de un proyecto de vida para sus estudiantes; según ella, los docentes brindan (o deben brindar) las herramientas necesarias para que los estudiantes vayan construyendo un proyecto que oriente su trayectoria más adelante. También, se puede ver que ella está más al tanto de cómo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje contribuye al mejoramiento de la calidad educativa, y reconoce que por medio de esta estrategia se puede atender la diversidad en el aula (aunque resalta que no todos lo hacen en su praxis); cabe aclarar que la afirmación que hace esta maestra frente a las Comunidades de Aprendizaje y su relación con las prácticas inclusivas, es de carácter muy general, ya que no logra precisar como este proyecto da lugar al reconocimiento de las diferencias y las capacidades de los estudiantes, que en última instancia darían lugar a la práctica inclusiva en el proceso educativo.

3. Observación de Tertulias literarias dialógicas

En esta sección se recogen los aspectos referentes a la inclusión que aparecen con más frecuencia en las actividades que se observaron en cada grupo. Se intenta rescatar aquellas instancias en las que las docentes traen a la praxis aquello que dicen en las entrevistas y que, de alguna u otra manera, logran crear o no un aula en la que la diversidad tiene un lugar. Debe tenerse en cuenta que si bien en las tertulias se dan muchos diálogos, en esta sección solo se traerán algunos que presenten situaciones particulares que se hayan dado dentro de las actividades.

3.1. Segundo grado

Durante las dos actividades de tertulia observadas se pudieron determinar tres momentos clave: el primero es el inicio de la tertulia donde la maestra contextualiza al grupo respecto al texto que se había acordado, recordando las reglas de la actividad (hablar por turnos y escuchar con respeto lo que el otro dice); en segundo lugar están las interacciones dadas en el contexto de la tertulia, es decir, las intervenciones de los estudiantes y de la docente que construyen un ejercicio discursivo a partir de lo leído; por último, se da el cierre de la actividad en el que la maestra retoma los aspectos discutidos en la tertulia y se consigna el texto a leer para la próxima actividad.

En el caso del grupo de segundo grado, ambas actividades se dan con fluidez. Como parte de sus prácticas la maestra usualmente llama a los estudiantes por su nombre o por un diminutivo de este cuando les hace una pregunta; además aparecen con mucha frecuencia dentro de la actividad, momentos en los que los estudiantes son interrogados acerca de lo que se ha leído, pero no son interrogados acerca de sus aportes con la intención de que expliquen con más profundidad y así lograr un mayor nivel de análisis textual. Aparecen entonces muchos “¿qué?”, que más que permitir a los estudiantes reflexionar acerca de situaciones de la vida real a partir de la literatura, los deja en un nivel de análisis básico, ya que las preguntas de la maestra parecen apuntar más bien a una comprensión de la narrativa del cuento. Si bien esta maestra maneja bien el tiempo y los turnos en la actividad, esos “¿qué?” que aparecen no permiten que la función de la actividad se cumpla de manera efectiva. Por lo tanto, se podría decir que la maestra se

centra mucho en el análisis narrativo o secuencial de la historia, y esto no permite que la actividad cumpla el verdadero cometido de un análisis literario en donde se permite el despliegue de las habilidades comunicativas de los niños. Tal como se ve en el siguiente fragmento, la maestra se centra en los eventos cronológicos de los personajes de la historia, de manera que solo se cumple con un seguimiento básico del texto.

-Maestra: A ver, vamos a hacer una pequeña reconstrucción de la historia, la historia, no cierto Samarita? Comienza en que ellos tuvieron que parar para hacer qué?

Para hacer qué?

-Estudiante: El campamento!

-Maestra: Muy bien! Quién me puede decir las causas por las cuales ellos tuvieron que parar a hacer ese campamento? (...) vamos a enfocarnos, la opinión de Danielita respetable, la de Santiago respetable, pero Danielita está tomando una parte del texto mientras que Santiago está tomando otra parte, vamos a consolidar todo y ahora si, mi pregunta es cuál fue el motivo por el que ellos tuvieron que parar, no seguir.

-Estudiante: Por el viento y por la nieve!

-Maestra: Muy bien, ellos tuvieron que parar porque había mucho viento y mucha?

Todos: Nieve!

También, hay varias instancias en las que la profesora se ve en la obligación de llamar la atención a algunos de sus estudiantes para mantener el orden de la actividad; en esos momentos, la maestra parece salirse de casillas, usando un tono de voz más fuerte, pero luego recoge la actividad y retorna a un ánimo más regular que permite seguir la discusión: *Un momentico, vamos a parar aquí, por eso es que no me gusta hacer la tertulia con todo el grupo, porque se presta para mucho desorden, solamente están*

sentaditos en el piso los niños que no alcanzaron asiento, los niños que estaban con asiento, por favor se sientan en el puesto! Ya! ¡Hágame el favor Luciana, te quedas en el puesto en el que estabas!

Esta maestra parece no ser muy paciente con los estudiantes a su cargo; de lo dicho por ella en la entrevista se reconoce que identifica bien cuáles son las características de su grupo y eso le permite llevar la actividad de tertulia de manera correcta en términos generales de organización, también se puede identificar que pretende fomentar la participación de los estudiantes, pero como se mencionó anteriormente, sus preguntas no permiten que los estudiantes alcancen un nivel de análisis literario más allá de la narrativa de la historia. Así, se logra evidenciar un desfase entre lo que la maestra dice y hace; de acuerdo a la entrevista, esta docente sabe como funciona o debe funcionar una actividad de Tertulia Literaria Dialógica en términos de manejo del tiempo, turnos para participación y propósitos pedagógicos planteados por Comunidades de Aprendizaje, sin embargo, en las observaciones se identifican acciones contrarias a lo que la maestra plantea en el discurso, ya que no se promueven ciertas situaciones que corresponden a los objetivos de la actividad como por ejemplo la indagación por los recuerdos y las emociones que pueden suscitar los pasajes escogidos, su relación con la cotidianidad de los niños o, incluso, no dar el espacio para la discusión más a profundidad del texto.

3.2 Quinto grado

Para las actividades de quinto grado también es posible identificar tres momentos clave, el inicio de la tertulia (contextualización y reglas de juego; el segundo momento que

también corresponde a las interacciones dadas en el contexto de la tertulia, es decir, las intervenciones de los estudiantes y de la docente que construyen un ejercicio discursivo a partir de lo leído; y, por último, se da el cierre de la actividad en el que esta maestra también retoma los aspectos discutidos en la tertulia y se consigna el próximo texto a leer, acordado entre todos los miembros del grupo.

En el caso del grupo de quinto grado, las tertulias se dan con bastante más fluidez que las de segundo grado; esto se debe en parte a que la docente sostiene un buen manejo de su grupo y de la actividad *per se*. Como parte de la consigna de las tertulias, se dan momentos en los que la docente debe interrogar los aportes que hacen desde su lectura y, al igual que pasa en segundo grado, lograr un mayor nivel de análisis textual.

En el primer momento de las tertulias, recalca la importancia de la participación de todos para el cumplimiento de los objetivos de la actividad. Se puede rescatar que esta maestra toma los turnos de participación al comienzo de cada actividad, evitando así que los estudiantes reclamen la palabra por medio de gritos que interrumpen la dinámica de escucha. El orden que se genera permite entonces que la mayoría participe, ya que cuando el estudiante acaba su aporte, se da espacio a que los demás comenten sobre el pasaje que su compañero acaba de leer o sobre aquello que tuvo para decir.

Ahora, durante las interacciones es resaltable que esta docente logra aterrizar mucho más lo que aparece en la literatura a la realidad o a la cotidianidad de los estudiantes. En una instancia como el pasaje que se discutía tenía que ver con el origen del personaje principal, cuya madre está ausente, la maestra indaga: “¿qué creen ustedes que sentía

Berenice porque su mamá no estaba? ¿Cómo se sentirían? Ante las intervenciones de dos estudiantes la maestra responde: “o sea, aquí se presentan dos situaciones, Santiago dice que cuando uno conoce a la mamá, la ha compartido y todo eso puede hacer más falta; mientras que tú dices que si le hace falta así no la conociera. ¿Pero qué podemos decir de los sentimientos? ¿Será que sí le hace falta a Berenice?

En otra instancia, un estudiante diferente dice que le interesó y le causó curiosidad saber que en el siglo XIX las personas gustaban de la lectura, mientras que actualmente muy pocas personas realizan investigación desde los libros. Uno de sus compañeros aporta diciendo que la tecnología está ahí para hacer las búsquedas un poco más fáciles, sin embargo el Internet no siempre tiene todas las respuestas, las cuales pueden ser encontradas muchas veces en libros académicos. Ante esto, la docente les recuerda a los estudiantes que en el colegio hay una biblioteca muy buena y que, si lo quieren, pueden ir a la biblioteca departamental, además, concluye con que el mensaje de este es un llamado a ser mejores lectores; les recuerda que en la escuela hay un programa llamado Plan Lector, que apunta a avanzar en la lectura por medio de los textos que despierten interés en los alumnos. En este punto se evidencia en primera instancia un mayor análisis, que logra anclarse en la realidad de los niños fuera de la narrativa, y en segunda instancia una intervención de la maestra que a través del análisis que proponen los niños permite una lección o proposición para que los niños incorporen la lectura dentro de su plan de vida. De esta manera se gana una invitación a nuevas experiencias educativas para los estudiantes.

Otro caso particular en el que la maestra indaga por las emociones que genera la lectura, se refiere a un aporte en el que una estudiante admite que uno de los pasajes del libro le generó temor; ante esto la maestra indaga por ese temor e interviene preguntando “*entonces ese...ese miedo a la muerte... ¿Por qué genera temor? ¿qué es lo que genera temor? ¿y si fuera un familiar cercano será que da temor? ¿uno siente temor? ¿sí?*”. Observa las reacciones de los alumnos y continúa: “*¿y si fuera una persona diferente a las que uno conoce por qué genera temor?*”. Más adelante, plantea unos interrogantes para que los estudiantes reflexionen sobre esto último: “*¿estamos valorando? ¿qué valor le estamos dando a los seres queridos? ¿y qué entendemos por valorar? Porque hay muchas formas de valorar*”. Sin embargo, estas preguntas no obtienen respuesta por parte de los estudiantes ni son aterrizados por la maestra, .

Esta maestra tiene una actitud más severa con los estudiantes. Sin embargo, se nota una buena relación con el grupo y una mayor organización de la actividad; esta profesora logra cumplir con los objetivos de las Tertulias Literarias Dialógicas, porque promueve la participación entre los estudiantes, a través de preguntas que permitan analizar lo que sucede en las historias que son revisadas y contrastarlo con las experiencias, inquietudes y preguntas que sus estudiantes realizan. Logra también conectar de manera más profunda la lectura con los sentimientos que genera en los estudiantes, dándole más sentido a la actividad y logrando que se de un diálogo igualitario en el aula. Sin embargo, cabe preguntarse si la manera como se lleva a cabo la actividad y las preguntas que se hacen en el marco de esta, sí llevan, o no, a un nivel analítico más profundo del texto o aún dejan la interpretación de este en un nivel básico; en este sentido, vale la pena recordar que – en ambos casos, segundo y quinto grado – el tema

principal del texto no es definido en la tertulia y la discusión se da en torno a elementos un tanto más secundarios de la historia.

Síntesis analítica de los hallazgos

A continuación se presentan dos cuadros, en las que se resumen los principales hallazgos a partir del discurso de las maestras. Las tablas corresponden cada una a una categoría de análisis, y permiten ver los contrastes y similitudes en el discurso de las docentes participantes en cada aspecto que se intentó recoger en las entrevistas.

Cuadro 1.

Resumen de hallazgos respecto a Prácticas Inclusivas

Prácticas inclusivas				
Maestra	Proyecto CdA	Didácticas flexibles	Cultura inclusiva	Barreras identificadas

<p>Segundo grado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El proyecto es bueno para que los niños refuercen los temas que trabajan en las clases normales. - Se rescatan valores de solidaridad, del trabajo en equipo y la importancia de escuchar a los compañeros para resolver conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza dinámicas de conocimiento e integración para que los estudiantes se acoplen y ella pueda saber de dónde partir con ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Didácticas de autoconocimiento. - Brindar afecto a los estudiantes para hacerlos sentir importantes. - Reforzar valores (a partir de Actuaciones Educativas de Éxito). - La corporación María Perlaza brinda apoyo para trabajo con estudiantes con necesidades especiales. - Hay disposición e interés entre los docentes por los estudiantes con necesidades especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias en la planta física para niños con alguna discapacidad. - Algunos miembros de la comunidad educativa ven la diferencia como un problema-
<p>Quinto grado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El proyecto es una herramienta excelente e innovadora que le permite a los estudiantes conocer y desarrollar sus competencias, y a los maestros identificarlas; y permite a los docente mejorar la calidad de la educación y tener en cuenta la diversidad en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las competencias de cada estudiante y potenciarlas 	<ul style="list-style-type: none"> - La Corporación María Perlaza presta mucha ayuda para potenciar las competencias de los estudiantes: <i>“Puede ser muy competente en la parte de tecnología y les dan Scratch, otro puede ser competente en arte entonces tienen arte...”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Los obstáculos a la inclusión vienen desde los mismos docentes.

Cuadro 2.

Resumen de hallazgos respecto a Caracterización del alumno

Caracterización del alumno

Maestra	Trayectoria docente	Concepción de alumno	Herramientas o estrategias para la caracterización y tipo de información que recoge
Segundo grado	<ul style="list-style-type: none"> - Desde una edad temprana se interesó por la docencia. - Prefiera trabajar con “casos difíciles”. - Ha trabajado en varias instituciones, con diferentes modelos educativos y diversas exigencias y situaciones sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes de la Corporación María Perlaza no son superiores a otros académicamente pero su formación en valores es muy buena. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce nombres, gustos, dificultades y situaciones pasadas de sus estudiantes. - Usa diagnóstico de maestras anteriores como base para su trabajo, pero afirma formar su propio criterio de los estudiantes.
Quinto grado	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente quería dedicarse a la medicina, pero hizo una carrera en pedagogía. - Sus momentos más gratificantes como maestra son cuando sabe que ha podido hacer algo por un niño en alguna situación difícil. - El cambio más grande en la docencia ha sido tener que aprender a manejar tecnología junto a sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante es un ser feliz, espontáneo y autónomo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce aspectos generales de sus estudiantes, pero se preocupa por observar su integración al grupo y que tenga pares que le ayuden es su proceso. - Usa diagnóstico de maestras anteriores como base pero observa el proceso de los estudiantes en el grupo para formar su propio criterio y ajustarse a diversas situaciones y no etiquetar a los estudiantes.

Respecto a las prácticas inclusivas:

A partir de la información recopilada a lo largo de este estudio, se puede ver que en cuanto a la inclusión la maestra de segundo grado aún la concibe en términos de integración de los estudiantes con necesidades especiales (ONU, 2008; UNESCO, 2008). En su discurso, se encuentra que las barreras que identifica para la inclusión se refieren a insuficiencias en la planta física para los estudiantes en condición de discapacidad, y a que la diferencia (necesidades especiales) es vista como una deficiencia o situación indeseable (UNESCO, 2008). Respecto a la maestra de quinto grado, para ella la inclusión es responsabilidad del docente, quien debe identificar y potenciar las capacidades y competencias de sus estudiantes; para ella también es el docente quien “pone obstáculos” al proceso de inclusión.

Esto se relaciona con lo que se revisó en el apartado conceptual respecto a los postulados del paradigma constructivista (Díaz & Hernández, 2002) y de las teorías de Vygotsky (Wertsch, 1985), bajo los cuales las construcciones conceptuales son sólo posibles en el mundo de experiencias del sujeto, así, el conocimiento sería una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el ambiente, en la cual los valores median o influyen en la generación de conocimiento. En esta instancia, el profesor tiene el rol de facilitador-promotor del desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje, así como también, de habilidades de pensamiento complejo. Pero, además, se puede ver que cuando la maestra de quinto pone la responsabilidad de la inclusión en el maestro, convoca a pensar en la construcción de un vínculo que sirva de base o andamio para las interacciones maestro-estudiante (y estudiante-estudiante) que, en últimas, no solo

encaminarán a estos últimos a la movilización de su deseo por aprender, sino a la generación de un contexto inclusivo.

En la enmarcación conceptual, se mencionaba a la postura dialógica (Racionero, 2010) como la clave para precisamente permitir la transformación de los contextos de aprendizaje en contextos igualitarios (o inclusivos en los que se da lugar a la diferencia como enriquecedora). Se vuelve importante considerar esto, ya que en la estrategia Comunidades de Aprendizaje y en una actividad como las Tertulias Literarias Dialógicas, se está asumiendo el lenguaje como eje de la actividad pedagógica teniendo en cuenta que los sujetos se construyen en el encuentro con los otros (en la convivencia) al asumir los diversos lugares que se les asigna tanto en la familia, en la escuela, y en la sociedad como ciudadanos de derechos y deberes, de acuerdo al propio proyecto de vida que empiezan a construirse desde que son introducidos a la cultura (Núñez, 2005).

De esta manera, desde un proyecto como el de Comunidades de Aprendizaje, se organiza la actividad pedagógica para que posibilite la capacidad narrativa del alumno, es decir, la posibilidad de apropiarse del lenguaje como una herramienta para tomar posición frente a sí mismo y a los otros en el mundo simbólico de la cultura. Las experiencias dialógicas que se promueven en las tertulias buscan, entonces, facilitar a los estudiantes sentirse reconocidos, entrar en relación con sus pares, sentirse aceptados por el grupo escolar y ser diferenciados por sus maestros y compañeros (Racionero, 2010). El diálogo permanente con los otros y con la literatura es lo que devuelve a los estudiantes una mirada sobre sí mismos, y donde se espera que tenga lugar el acto educativo.

Pero, para sostener el acto educativo es necesaria, en primer lugar y retomando lo ya dicho anteriormente, la construcción del vínculo educativo, entendido como una relación establecida entre el maestro y el estudiante, mediada por el conocimiento (Meirieu, 1998, Núñez, 2005). Con el vínculo visto desde esta óptica, y desde una propuesta como esta, se asume entonces el lenguaje como la condición para la negociación de significados desde las diversas perspectivas que se encuentran en la escuela, a través de las muchas narrativas que circulan en este entorno. Estas narrativas, que se encuentran consignadas en las obras literarias clásicas con las que quiere tratar la actividad de Tertulia Literaria Dialógica³ (así como también en los diálogos que se proponen entre maestra-estudiante y estudiante-estudiante) expresan toda la complejidad y las contradicciones de la experiencia humana y, por lo tanto, las diferentes maneras de ver y evaluar diferentes cursos de acción; esto, a su vez, exige una toma de posición para aprender a obrar bien y criterios para saber llevar la vida individual sabiendo tomar decisiones desde argumentos bien contruidos (Racionero, 2010).

Siguiendo esta línea, es pertinente resaltar que una propuesta educativa que pone la narrativa en el centro de lo pedagógico es inmensamente valiosa para que los alumnos construyan su lugar en el mundo; pero esto también plantea la necesidad de que los docentes se interroguen el lugar que tiene la lectura en su formación y en su labor. Esto porque además de ser responsables de sostener una relación, un vínculo con el estudiante mediada por el saber, el interés del maestro debe estar puesto, en primera instancia, en este

³ Además, como ya se afirmó en la sección de Marco General, según Fernandez et al (2012) la comunidad de aprendizaje se convierte en un espacio de formación docente permanente, en las que los profesores construyen conocimientos de manera colectiva con sus estudiantes, al debatir y apropiarse de teorías pedagógicas en medio de situaciones dialógicas que articulan el universo teórico con la práctica cotidiana.

conocimiento, en apropiarse de él, en expandirlo, en transmitirlo, y después en encauzar al estudiante hacia ese saber (Núñez, 2005), en este caso por medio del diálogo.

Ahora, aunque ambas maestras parecen reconocer el valor de esta estrategia como elemento que aporta a la formación de los estudiantes, en sus prácticas se dan ciertos desatinos. En la maestra de segundo grado, el lenguaje trabajado en las tertulias se da manera superficial ya que solo logra llevar el análisis hasta un nivel narrativo como se vio anteriormente en los hallazgos. Para esta maestra parece no quedar claro que la clave para generar un mayor entendimiento de la literatura está en el tipo de preguntas que ella le realice a sus estudiantes en la Tertulia Literaria Dialógica, y en la manera como atiende a sus inquietudes y preguntas que surgen en el espacio de dialogo.

Respecto a la maestra de quinto grado, ella logra dar un mayor nivel de profundidad al análisis textual en las tertulias que lleva a cabo lenguaje ya que se da más espacio al diálogo del texto en relación a la cotidianidad de los niños, trayendo a colación los aspectos culturales, y de convivencia que permiten un mejor entendimiento del estudiante en su lugar como sujeto del lenguaje. Pero esto muestra, al fin y al cabo, que el lenguaje no es asumido como eje de la actividad pedagógica por las dos docentes. De esta manera, es posible observar que las maestras hacen que estas se den con bastante fluidez; sin embargo esto puede ser porque no se detienen mucho a discutir aspectos de los textos que se están trabajando. En este sentido, no estarían favoreciendo la construcción de un diálogo igualitario en el que se pueda construir un vínculo con los estudiantes, o a partir del cual los niños construyan conocimiento y logren articular el mundo simbólico de la literatura con su cotidianidad.

Respecto a la caracterización del estudiante:

Como se vio anteriormente, Pineda y Correa (2010) definen la caracterización como observaciones llevadas a cabo por las agentes educativas (maestras) de los estudiantes que permiten recolectar información de los mismos y, así, conocer tanto las necesidades como posibilidades de cada niño, con el fin de proponer formas de trabajo que terminarán por incidir en las actitudes e interacciones con los niños en su proceso de aprendizaje. Ahora, en cuanto a las maestras que participaron de este estudio, ellas usan los diagnósticos que se han hecho de los estudiantes y que son aportados por otros docentes; afirman usar estos diagnósticos como una base para formar su propio criterio y ajustarse a los estudiantes cuando llegan a sus grupos.

Vale la pena recordar que la narrativa, el diálogo que se da entre un docente y sus estudiantes a partir de la construcción del vínculo, es importante, a su vez, para la construcción de quién es ese pupilo; Meirieu (1998) destaca la importancia de lo que algunos teóricos⁴ han denominado “efecto expectativa”, que subraya hasta qué punto la imagen que se forma de alguien, y que se le da a conocer, determina los resultados que se obtienen de esa persona y su evolución:

“...hay, como decía Alain, “un modo de preguntar que mata la buena respuesta”; tenemos a aquel del que no se espera nada bueno y que se abandona a lo peor; o está aquel del que se dice “Ese chico no es inteligente” y, para no

⁴ Meirieu cita estudios como los de Rosenthal y Jacobson (1980), Noizet & Caverni (1978), y obras literarias como la de Marcel Pagnol (1988)

desautorizar una opinión tan sentenciosamente formulada, o tan solo porque no se siente apoyado en los esfuerzos que intenta, se considera obligado a hacer que se cumpla la predicción (Meirieu, 1998; p 31).

Ben-Peretz (1981) afirma que los supuestos aportados por los profesores pueden alterar la lectura de los hechos que se experimentan en la escuela y, en el mismo sentido de lo afirmado por Meirieu en la cita anterior, si un profesor señala como merecido para un niño el mal rendimiento, aumenta la posibilidad que, por ejemplo, sus compañeros no se sientan moralmente comprometidos a ayudarlo. En efecto, como afirma Mariana Quintero (2005) si bien es sabido que las competencias intelectuales son requeridas para que los estudiantes sean capaces de acceder al conocimiento, estas competencias solas no son suficientes. Es necesario que el deseo sea movido y disponga al alumno al aprendizaje; este deseo no se impone, sino que se transmite y esto se da por la vía de la identificación – en este caso al maestro – No hay que dejar de considerar que el maestro no solo modela formas de relación, sino también actitudes ante la vida, ante el saber y el aprendizaje, y son estas posiciones del maestro la que sus discípulos asumen (Quintero, 2005).

Ahora bien, las maestras, tanto la de segundo como la de quinto grado, utilizan algunas estrategias para conocer a sus estudiantes como actividades de autoconocimiento; sin embargo, al ser interrogadas acerca del concepto de estudiante que tienen, aportan información muy básica o vaga. Valdría la pena, entonces, plantearse una pregunta importante a partir de esto: ¿El tipo de estrategia que ellas utilizan para explorar las características de sus estudiantes no les está permitiendo construir una concepción más compleja de sus estudiantes? Esta pregunta es importante ya que, de ser así (de acuerdo a

como Correa y Pineda (2010) ven la caracterización), el no reconocer las necesidades o potencialidades de sus estudiantes terminaría afectando la construcción del vínculo educativo. Esto, en últimas, pondría en entredicho el desarrollo del proceso educativo que se quiere llevar a cabo en el marco de Comunidades de Aprendizaje.

CONCLUSIONES

Con este proyecto de investigación, no se encontró una relación entre la caracterización que hacen las dos docentes de sus estudiantes, y sus prácticas educativas en el marco de la actividad de Tertulias Literarias Dialógicas propuesta por la estrategia de Comunidades de Aprendizaje. Esto se debe, principalmente a que no hay una herramienta o estrategia de caracterización definida por y para que las maestras conozcan a las necesidades y particularidades de sus estudiantes, y que les permita anticiparse a las actividades que puedan cubrir dichas necesidades como lo han propuesto Correa y Pineda (2010)

A partir del análisis de la información recopilada, se concluye que en el caso de la docente de segundo grado, la información que recoge de sus estudiantes pareciera limitarse a saber sus nombres y gustos; la maestra de quinto grado también se preocupa por saber sus nombres, gustos e intereses, pero profundiza un poco más al mirar los modos relacionales de ciertos estudiantes dentro del aula de clase.

Ambas docentes, afirman partir de un “diagnóstico” inicial (aportado por maestras anteriores) de los estudiantes; esto puede constituirse como un elemento contradictorio en el discurso y acción de las maestras, ya que por un lado afirman basarse en ese diagnóstico previo, pero por otro dicen que forman su propio criterio acerca de los estudiantes. Basarse en un diagnóstico hecho por otros docentes puede afectar, incluso de manera significativa, la caracterización que hacen ellas mismas sobre sus estudiantes, al transmitírseles ideas ajenas acerca del proceso particular de los alumnos (Meirieu, 1998; Ben-Peretz, 1981).

Vale la pena recordar que, en el marco de Comunidades de Aprendizaje, el diálogo es el elemento central de la actividad pedagógica. Como se expuso en secciones anteriores, las experiencias dialógicas que se promueven en las tertulias buscan, facilitar a los estudiantes sentirse reconocidos, entrar en relación con sus pares, sentirse aceptados por el grupo escolar y ser diferenciados por sus maestros y compañeros de acuerdo a los principios del aprendizaje dialógico (Racionero, 2010). Esto termina por generar un espacio de igualdad e inclusión (INCLUD-ED, 2009) en el que las relaciones sociales se transforman de relaciones basadas en el poder a interacciones igualitarias, en las que el deseo por aprender de los estudiantes también puede moverse.

Ahora, si bien la caracterización que las maestras hacen de sus alumnos no parece ser el elemento que determina sus prácticas inclusivas, puede ser que estas vengan determinadas por otros factores. De acuerdo con la información recolectada en este trabajo, el factor que parece influenciar más en la práctica de estas docentes es su experiencia; por una parte, la maestra de segundo grado ha trabajado en muchos contextos educativos y la visión y conocimiento que esto le ha aportado acerca de las muchas realidades que viven los niños, le permite reconocer y valorar la diferencia en su grupo y, así, darle lugar. Respecto a la maestra de quinto grado, su experiencia no ha sido tan variada, pero su formación también le posibilita valorar la diversidad, y su interés por influir y ayudar a construir un proyecto de vida con sus estudiantes es lo que parece definir sus prácticas inclusivas en el aula. Cabe mencionar que estas maestras reciben capacitación constante, y esto también puede influenciar en sus propias concepciones y creencias acerca de la diversidad y la inclusión.

Sobre la realización del trabajo y su aporte a la psicología educativa.

Se destaca que en la realización de este trabajo hubo momentos y espacios claves que como investigador me permitieron el reconocimiento de las estrategias propias de cada docente, junto a su posible influencia en sus prácticas. El primero de estos momentos se dio por fuera del marco del proyecto en sí, y se trata del primer acercamiento que tuve a la educación y a los diferentes modelos que esta propone (incluyendo el modelo de Comunidades de Aprendizaje), en el contexto de las clases concernientes a psicología educativa en la universidad.

Un segundo momento clave fue la realización de las entrevistas a las docentes que participaron de este trabajo. Las entrevistas semi-estructuradas, permitieron que el diálogo establecido con las maestras no fuese un proceso rígido, sino que se pudiera dar en forma de conversación en la que ellas aportaban o resaltaban los elementos necesarios que respondían a lo que pretendía saber. Sin embargo, el acercamiento a las maestras no fue un proceso del todo fácil; a pesar de la buena disposición de la institución para que entrevistara a las docentes, ellas mismas no estuvieron muy dispuestas a ceder sus espacios o tiempo para llevar a cabo las entrevistas. Es importante, entonces, considerar tanto los tiempos individuales de las maestras como los tiempos institucionales, ya que estos dos dictarían la disposición de los sujetos, teniendo en cuenta que ceder espacios para entrevistas puede significar el sacrificio de una de sus clases o de otro aspecto de su labor profesional. Un último momento clave para la realización de este estudio fue la ampliación del conocimiento acerca de aquellos elementos que se mueven en los diferentes contextos

educativos, gracias a la experiencia me brinda un proceso de práctica profesional en una institución educativa.

Como último punto y partiendo del hecho de que la psicología educativa se encarga de analizar y acompañar los procesos de aprendizaje; teniendo en cuenta la que las Comunidades de Aprendizaje logran mejores y potencialidades de los estudiantes a partir de prácticas dialógicas, y considerando que la caracterización es uno de los ejes sobre el cual se desarrollan las relaciones intersubjetivas que permiten en última instancia el aprendizaje. Se puede decir que este trabajo deja en evidencia como estas prácticas dialógicas que se proponen dentro de las Comunidades de Aprendizaje, permiten reflexiones y la potencialidad de los procesos de aprendizaje, pero siempre tomando en cuenta que se debe partir de cómo se de la relación del estudiante con el medio que lo rodea, y este medio depende en gran medida de la caracterización que puedan hacer las docentes de sus alumnos. En última instancia este trabajo muestra la importancia de un aprendizaje en conjunto, atendiendo al sentido y las emociones que se vivan en este conjunto

Sobre lo personal

La realización de este trabajo de grado fue un proceso que permitió que ampliara mi base de conocimientos teóricos, así como también permitió que desarrollara habilidades en investigación que no podría haber adquirido en un salón de clases. Afortunadamente, las personas que participaron en este trabajo (las dos docentes) son miembros de una población que está inmersa en algunas concepciones de las ciencias sociales y tienen un nivel de

comprensión conceptual mayor, lo que permitió que como investigador no tuviera que modificar de manera significativa mi lenguaje; sin embargo sí tuve que cuidar mis expresiones y el tono de estas, ya que un malentendido pudo haber generado barreras en la comunicación.

Gracias a esta experiencia, puedo ver que la realización de este ejercicio de investigación ha aportado de manera muy significativa a mi proceso profesional ya que he podido practicar aquello que he aprendido desde la psicología educativa y las bases de investigación que brinda la universidad. Además, siento que ahora soy consciente de la gran oportunidad que tuve al ser educado por docentes cuya formación y medio de trabajo les permitía formar un vínculo estrecho con sus estudiantes, a partir del reconocimiento de la particularidad de cada uno y de un interés por su desarrollo intelectual, emocional y social.

RECOMENDACIONES

Finalmente, me parece importante traer a la luz algunas recomendaciones que puedan servir a futuros proyectos de investigación que sigan esta línea. Es importante resaltar que, si bien este estudio no encontró relación entre la caracterización que hacen las docentes de sus estudiantes y sus prácticas pedagógicas (mayormente por no haber estrategias de caracterización bien definidas), el trabajo solo toma en cuenta dos casos y no deben hacerse generalizaciones para todos los docentes de la institución en la que trabajan; y mucho menos deben generalizarse los resultados de esta investigación para la población docente en general.

Es por esta razón que considero que a futuro se pueden realizar estudios con una población de maestros mucho más amplia, que tengan en cuenta lo encontrado en este trabajo, pero que también tengan en cuenta aspectos como: las experiencias de los docentes en cuanto a su propio proceso educativo en la escuela, las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes, y las experiencias de los estudiantes respecto a su proceso con los docentes. Este último aspecto sería de gran importancia, ya que del otro lado del vínculo educativo también hay una voz que debe ser escuchada.

Pienso, además que desde la psicología educativa, que tiene en cuenta el análisis de los procesos educativos y la subjetividad en la escuela, y trabajando en conjunto con los docentes se podría crear con ellas instrumentos de observación, crear espacios de reflexión oral y escrita, con el propósito de fortalecer la estrategia de caracterización para la

institución, y desde ahí, realizar propuestas en el marco de las prácticas educativas inclusivas que apunten a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Quisiera cerrar este trabajo resaltando la importancia de tener en cuenta que es en el encuentro con los otros que los estudiantes pueden descubrir quiénes son y quiénes pueden llegar a ser en el futuro. Como se mencionó anteriormente, una propuesta educativa que pone la narrativa en el centro de lo pedagógico es inmensamente valiosa para que los alumnos construyan su lugar en el mundo; pero esto también plantea la necesidad de que los docentes se interroguen el lugar que tiene la lectura en su formación y en su labor.

REFERENCIAS

- Arias, L.T., Bedoya, K., Benitez, C., Carmona, L.J., Castaño, J.C., Castro, L.M., Perez, Y., Villa, L.M. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 9 (47), 153-162.
- Arias Pinzón, A (2014). Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. *Revista Entramados*, 1, 191-201.
- Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: Una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 57-72
- Ben- Peretz, M (1981). *The form and substance of teacher's lesson planning*. Paper presented at the anual meeting of the AERA, Los Angeles.
- Corredor, M., et al. (2003). *Aula virtual: una alternativa en Educación Superior*. Bucaramanga: Ediciones UIS.
- Correa, M; Pineda, P. (2010) La caracterización: una mirada enriquecida de los niños. Guía para agentes educativos. Programa Narrativa, Poética y Memoria. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Díaz, F.; Hernández, G. (2002). Constructivismo y aprendizaje significativo. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2nd ed.). México: McGraw-Hill.
- Enciclopedia Práctica de Pedagogía (1988). Los Modelos Pedagógicos: Marco General. (Tomo 2, Pág. -80-101). Barcelona: Océano
- Fernández, S.; Garvín, R. y González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 113–118.
- Florez, R. (1999). Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos. En R. Florez (Ed), *Evaluación pedagógica y cognición* (pp. 31 – 55). Bogotá: McGraw Hill.
- Florez, R. (2000). Introducción. Conocimiento y epistemología de la pedagogía. En R. Florez, *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes

- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, L.F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, LVIII(38),29-39. Recuperado en abril de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Gatt, S; Oliver, E. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43 (2), 279-294.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus
- Hernández, G. (2006). Descripción del paradigma conductista y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En *Paradigmas en psicología de la educación*. Ecuador: Paidós.
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission. Recuperado el 28 de abril de 2016 de: http://www.helsinki.fi/~reunamo/article/INCLUDED_actions%20for%20success.pdf
- Jaramillo, J (1990). Historia de la pedagogía como historia de la cultura. En *Fondo Nacional Universitario* (3rd ed.) Bogotá.
- Johan Friedrich Herbart. En *Enciclopaedia Britannica*. Recuperado el 28 de abril de 2016 de: <http://global.britannica.com/biography/Johann-Friedrich-Herbart>
- MEN (2008). Educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” Guía y Herramienta. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Molina Béjar, R. (2006). Hacia una Educación con Igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. *Revista Facultad Medicina Universidad Nacional Colombia*, 54 (2),
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En: Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Gedisa.
- ONU (2008), La educación inclusiva: Camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación, documento de referencia.

- Pulido, C. Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295-309
- Quintero, M (2005). La transferencia afectiva: Entre el éxito y el fracaso en la escuela, en *Sujeto, saber y psicoanálisis (2008)*
- Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society, & Education*, 2, 61-70.
- Racionero, S. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Rodrigues de Mello, R. (2003) Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem diológica. *Contrapontos*, 3 (3), 449-457
- Sanabria, Angel. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28(2), 197-210. Recuperado en 09 de junio de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&tlng=es.
- Tizio, H (2001). Reinventar el vínculo educativo: aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis. Capítulo 2: Experiencias: el sujeto de la educación. Editorial Gedisa. Barcelona.
- UNESCO (2008), Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago de Chile: Pehuén Editores. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 Vol. XVII, núm. 427 (7), 20 de enero de 2013
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Educ.* 18 (1), 45-61.
- Vygotsky, L. S. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica
- Wertsch, J (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Madrid: Paidós.

ANEXOS

ENTREVISTAS A MAESTRAS

Entrevista a maestra de segundo grado – Duración: 34:30 minutos

Entrevistador: Bueno, lo primero que quiero saber es cómo llegaste a ser maestra, cómo llegaste a ser docente.

Maestra: Bueno, primero que todo yo estudié en la Normal de Señoritas San Carlos de La Unión, Nariño...eh o sea, yo ingresé a ese colegio porque mis papás me matricularon ahí. Y ellos como era un colegio femenino querían que yo termine allá. Pero cuando ya cuando ingresé a grado octavo ya nos mandaban a observación y yo miré el rol de docente y... me interesó, me interesó muchísimo, le puse mucho cuidado a eso...mm me llamaba la atención, cuando entramos a décimo ya nos mandaban a prácticas y me gustó mucho trabajar con los niños. Siempre, aunque he tenido experiencia con todos los grados, podría decir desde cero a 11°, pero siempre me ha llamado la atención los pequeños.

En el grado 11 presenté mi trabajo final, les gustó muchísimo el trabajo, y resulta que la docente de 11 del colegio donde yo trabajaba tuvo la pérdida del bebé; fue muy traumático para ella e incluso tuvieron que ingresarla a clínica de reposo. Y saliendo inmediatamente y como les gustó tanto mi proyecto de grado, siendo no más normalista de ahí me mandaron a hacer la licencia de esa docente... por tres meses. Me fue excelente... excelente, obviamente que a penas se terminó la licencia pues... tuve que salir; pero ahí fue el momento que me dieron ese grupo para mí y a mí me siguió gustando, me siguió gustando y comencé a hacer licencias, licencias, licencias, yo me presenté allá en el pueblo y me mandaban así, licencias, licencias! De ahí ya me vine para acá para Cali, me gustaba más los retos, o sea no me gustaban los niños que son, ¿cómo se dice? Pues que van juiciositos... no, esos niños tremendos; o sea, era como un reto para mí los tremendos. Y dije, no pues yo me voy por ahí por ese ladito y me busqué una carrera que se llama licenciatura en pedagogía reeducativa, para trabajar con niños con problemas de

socialización. Ingresé a esa universidad a trabajar con niños con problemas de socialización. Comencé a trabajar en el distrito de Aguablanca y trabajaba todo el día, las horas de la mañana con niños de sexto a once y en las horas de la tarde con niños de transición. Siempre me han llamado la atención los niños pequeños; eh...en la parte de bachillerato me tocó la parte de ética y valores, filosofía y sociales, me tocaba trabajar mucho pues la parte de convivencia de los muchachos. Había mucha problemática, de drogadicción, de armas, pandillas y era lo que a mí me emocionaba, lo que a mí me encantaba. Trabajé 12 años con ellos, una relación con ellos muy bonita...tuve que vivir muchas cosas, ver morir a muchos de mis estudiantes cuando salieron, fue muy doloroso. Unos que sí salieron y orgullosos me decían “profesora mire me estoy graduando”, todavía me invitan, “profesora mire que me gradué de esto”, “profe mire lo que ud me exigía, lo que ud me decía, por lo que ud me rechazaba ahora en la universidad es por lo que digo que si la profesora no me hubiera dicho eso ahorita estuviera pataleando como los demás.

Y me gusta mucho lo que es lo de los niños pequeñitos...eh... me metí a un concurso de docentes, lo gané y me mandaron para La Cumbre y me mandaron a dirigir una escuelita de Escuela Nueva; fue un reto grandísimo porque yo nunca había trabajado Escuela Nueva, sí tenía conocimiento mas nunca lo había trabajado. Casi me da un colapso (ríe) porque eso es trabajar con todos los grados, todas las materias, más dirigir la escuelita, o sea yo era la todera; me tocaba ser plomera, cocinera, mejor dicho solucionar con lo que tenga...de todo, en una población en la que se veía mucho la pobreza.

Me ha ido bien, no se, le he caído bien a la gente y allá la gente, los terratenientes yo les mostraba mis proyectos y me presentaba “yo soy la profesora ta ta ta” y me colaboraban mucho, yo conseguí los computadores para la escuela, conseguí internet donado para la escuela...y me fue muy bien, yo cantaba con los niños, los papitos me colaboraban mucho, la escuelita tendía a desaparecer porque cuando yo llegué a penas habían ocho niños; entonces en un lapso de cuatro años volví a recoger 35. Tuve un problema renal, por lo que tuve que solicitar traslado por emergencia, porque no podía... o sea, llegar allá era muy dispendioso y tenía que caminar, a veces cuando llovía hasta caballo me tocaba porque ningún bus subía para allá.

Y me vine acá, me vine acá para la Normal. Primero me mandaron a la principal, luego me mandaron aquí al María Perlaza; y aquí estoy contenta con los niños pequeños, como te digo siempre me han gustado los pequeños. Ahora la profe de transición sale por retiro forzoso... mi aspiración era cubrir ese cupo pero me dijeron que no, que mi vacante fue para primaria; entonces no puedo, pero sí tuve 12 años de experiencia con transición entonces me han gustado mucho los niños pequeños. Y trabajar con los niños que tienen así problemas de socialización ha sido para mí un reto...un reto, y buscarle la forma, buscarle a ver por donde uno se le mete. Y... siempre ha sido gratificante ver que, podríamos decir que del 100% un 80% de los niños que han trabajado con migo que tienen problemas de socialización se han integrado al grupo y han logrado salir adelante. Hay unos niños que los papitos lo reconocen, lo agradecen... hay otros que no pero me queda a mí la satisfacción de que algo se hizo por esos niños, siempre me ha gustado eso. Y en los grados inferiores es muy difícil el proceso de la adaptación, entonces por eso me gustan los niños pequeños...

Y así ha sido mi carrera como docente, y me ha gustado y aquí estoy... y pues me ha ido super bien, he tenido buena aceptación por parte de los padres de familia, en los hogares donde he trabajado... no he tenido inconveniente con los niños y la aceptación de los papitos ha sido muy buena...

E: Y en esos años, porque han sido bastantes, ¿cuales han sido los cambios más importantes que has notado en la profesión de ser docente?

M: Uy! muchos, muchos, o sea yo he trabajado en tres sectores totalmente diferentes. Primero, en el distrito de Aguablanca, con problemática de pandillas, de drogadicción, me tocaba pagar pruebas de embarazo, me tocaba dar anticonceptivos, o sea trabajar con esa población siempre... hubo un tiempo en el que hubo una amenaza de entrar a la escuela y como yo era prácticamente la... me tocó buscar ayuda de un líder de pandilla y meterme al lugar donde se reunían... yo haciéndome la valiente pero por dentro estaba que me moría del susto por meterme allá sin policía ni nada. Entonces sí me tocaba... con ellos el trabajo era muy diferente, muy diferente... me asignaron la coordinación...y era muy difícil

porque yo chocaba con los compañeros, porque ellos decían que yo le daba...o sea mucha larga a los muchachos y que no los hacía respetar; yo les decía “no es eso compañeros uds tienen que entender, con esos muchachos de noveno, 10 y 11 hay que conciliar”, yo le decía, “tu me suspendes a un niño, yo te firmo la suspensión y a la salida te esperan dos o tres. Con ellos por favor les pido, concilien! Es mejor ni tampoco ser muy permisivo ni tampoco ser muy exigente porque lastimosamente es así”. Y ellos me decían que yo los escucho mucho a ellos y poco a los profesores y yo les decía “no, yo estoy viendo el bienestar de uds”.

Fue como un trabajo muy, muy duro y era una forma de trabajar estrategias que había que tener con ellos... eh... a veces hasta usar el vocabulario de ellos; el vocabulario de “parce”, la jerga... usar a veces hasta palabras vulgares porque a veces tocaba y ellos sabían que yo lo hacía era por... bueno, me dio resultado pero fue una metodología totalmente diferente! Había una apatía muchas veces al estudio horrible; para ellos la visión hacia un futuro en el grado 11 no era muy... no era de salir a una universidad sino de salir a su pandilla, de yo me meto a una bodega y a vender plátano o papá. Sí?, pero no había un futuro, como un querer salir...entonces la metodología que se trabajaba allá es muy diferente.

Ese...paso a la parte rural donde la metodología es totalmente diferente porque era Escuela Nueva, entonces habían dos de transición, tres de primero, y de esos tres uno tenía problema de aprendizaje y los otros estaban bien, pero el otro estaba adelantado; o sea era tres primeros en uno solo porque cada uno era un mundo completamente diferente. Y había que mirar el por qué el niño estaba así, y trabajarle. Sí, o sea, al principio fue muy dispendioso porque era como un reto; me quedaba muy difícil tratar de poder suplir todas las necesidades, y además a mi me tocaba en esa escuelita trabajar con las uñas. Había una rectora de nombre porque de gestión...no era mucho y allá por lo menos no había libros, que esto, que lo otro...entonces búsqese como pueda. Por lo menos a los niños yo, el tiempito que estuve allá ellos nunca a un paseo e hicimos con la junta de los papitos, hicimos actividades y yo me los traje para acá para el zoológico y para el parque de la caña con todos los gastos pagos a un padre de familia y a un acudiendo. Pero eso fue ayuda de... por lo menos en el distrito de Aguablanca el padre de familia totalmente reacio, en cambio

allá sí me convenía trabajar con el padre de familia y ellos allá me proponían proyectos, me dijeron que hiciéramos un bingo, con el bingo conseguimos todo el menaje para la cuestión de la cocina, a veces nos llegaba el mercado muy poquito y un papá decía “no yo traigo”, o sea, había como más amor a esa escuela. Tocaba muy duro en la parte metodológica, y tocaba trabajar con las uñas prácticamente... y el problema de aprendizaje pues que había por la desnutrición era tremendo...

Y el cambio que hay ahorita por ejemplo en el María Perlaza es que tenemos de todo, podríamos decir; en comparación con las otras escuelas. Aquí tenemos de todo lo que necesitamos y pues el trabajo con los niños es también diferente, la metodología es... claro que yo prácticamente no me caso con una metodología, yo cojo de aquí, cojo de allá... de acuerdo al tema. Si yo veo que por ejemplo voy a utilizar una metodología constructivista con este niño que no me da, entonces vamos a utilizar otra metodología a ver por donde me da. Y si a mí me toca quedarme en un tema varios días y si no avanzo en ese programa... no me interesa, que después me gano mis regaños y todo eso...pero no me interesa porque yo qué gano con pasar, pasar y pasar si los vacíos siguen ahí. Si yo veo que más del 50% tiene ese vacío, volvamos y retomamos... busquemos de otra forma pero retomemos. Y aquí como te digo tengo bastante ayuda, están los practicantes, tenemos nuestras salas de sistemas, tenemos las tablets, si necesitamos libros ahí están, si necesitamos hojas ahí están, si necesitamos la psicóloga, la corporación nos la brinda. Es prácticamente lo que yo no tenía y me tocaba buscar con las uñas, acá lo tengo en bandeja de plata y hay que aprovecharlo también...porque a veces lo tienen pero no se aprovecha.

E: Ok, y ya que entramos en el tema de María Perlaza y que me has contado cómo ha sido el trabajo con diferentes estudiantes, ¿cómo podríamos decir que es el estudiante del María Perlaza, quien es?

M: M... bueno, a ver...los niños del María Perlaza haciendo la comparación no son muy buenos. Pero yo tuve la oportunidad de estar en la principal y yo veo que la formación de los niños del María Perlaza en valores es muy, muy buena. Ellos juegan, hacen su indisciplina como todo el mundo...pero el ambiente es muy diferente, o sea el respeto a los compañeros para ellos es muy importante; por ejemplo cuando cometen un error ellos lo

reconocen y tratan de cambiar. La problemática de agresión es muy baja... sí la hay pero es muy baja. Los problemitas de “ay mira que me tocó, que me sacó la lengua”, cositas... que no es como en otra institución que yo vea que agarre con el lápiz y le dio, que le robaron las cosas... mire que aquí hubo un robo hace como veinte días, pero fue una persona de afuera. Porque aquí, por lo menos si ud dejó su celular por ahí, nunca se pierde nada... el maletín de mi hijita que la tengo en primero, siempre lo deja! ahí esta al otro día, “profesora mire el maletín de V”, si? el rescate de valores con ellos es más fuertecito.

La responsabilidad también para con los trabajos, las tareas, con ponerse al día y venir a las reuniones. Por lo menos desde que yo estoy aquí en el María Perlaza, la asistencia a las reuniones ha sido masiva! Por lo menos a la entrega de boletines vinieron todos, y siempre han venido todos; por lo menos una vez hubo que me faltaron dos y después llegaron. Si yo hago una convocatoria , por lo menos cuando hacemos los grupos interactivos se podría decir que el mínimo yo utilizo los practicantes... hoy me tocó... fue falla mía porque no mandé la notica ayer, pero el día que mande la nota aquí me sobran voluntarios. Hay como ese... como ese sentido de pertenencia... en lo que respecta por lo menos a mi grado segundo...

Ese grado, no es por nada, pero es un grado que está muy bien preparado, tiene muy buenos cimientos tanto en la parte académica como en la parte de convivencia. Hay desacuerdos que nunca faltan pero son cosas que son manejables; no hay un caso que uno diga “uy a este niño va a tocar que pasarlo acá” o “tratamiento psicológico”, o ver cómo se remite este niño a tal parte...no... son cosas manejables. Por lo menos el compañerito que está allá (señala), se llama... AS, ellos vienen de Venezuela y al principio fue un choque super duro, tenían que... tenían conflicto pero ud ahora lo ve y es uno de los mejores. Al principio sí me tocó apretarlo un poquito porque siempre era “yo hago lo que quiero y como lo quiero”, entonces le hicimos ver que tiene una norma y que los compañeritos acatan la norma, entonces fue como que “me conviene más bien hacer como los demás”.

E: Bueno, y ya que hablamos de niños nuevos, cuando llega un grupo nuevo, cuando se acaba el año y llegan niños nuevos, ¿cómo es el proceso de conocerlos?

M: Mm... bueno, aquí a mi en el María Perlaza no me ha tocado, porque cuando entré, entré con este grupo y continué con ellos. El próximo año sí voy a soltarlos... voy a soltarlos porque quiero más que todo los más pequeños. Primero pues yo siempre inicio con un mes de acoplamiento, de integración con ellos, más que todo son dinámicas de conocimiento, de que se integren y se conozcan a ellos mismos. Me gusta siempre... y siempre lo hago en la medida en que se pueda, decirle a la docente anterior que me hable de cada... podría entre comillas, no es la palabra... pero pedirle como un “diagnóstico” de cada uno. Cómo es cada uno, cómo trabaja, qué es lo que le gusta, qué es lo que no le gusta, en qué tiene dificultad, cuál es su fuerte... para de ahí más o menos yo partir. Utilizo pues desde un principio la escarapela que sea con motivos alegres, me pulo haciéndolas y más o menos un mes andan con su escarapela para yo saber el nombre... me gusta siempre llamarlos por el nombre. Y ya después de ese mes comenzamos a trabajar... pero siempre considero muy importante el informe que me da la docente anterior. No me caso con ese diagnóstico porque puede ser que con ella hayan trabajado de otra manera... pero por lo menos tengo como un referente, porque ya me pasó... tuve la referencia de dos niños de acá y le cuento que no, con migo fue totalmente diferente; pero pues yo parto de ese diagnóstico y pues me gusta al principio hacerles muchas dinámicas de autoconocimiento. Dibujamos el cuerpo humano... en esta parte que dibujen lo que les gustaría ver, en este otro ojito lo que no te gustaría ver, en la nariz lo que te gusta y no te gusta oler, lo que te gusta comer y lo que no; en el corazón cuáles son los sentimientos que más te gusta expresar y cuáles no te gusta expresar, con los pies a donde te gustaría ir y a donde no. Entonces eso! eso le dice mucho a uno del estudiante, a través de los dibujos que ellos hacen hay muchas cosas que uno puede estudiar. Entonces al principio es lo que le digo, dibujar, dinámicas de grupo, ejercicios individuales a ver como se comportan; entonces a partir de eso ya se empieza a trabajar con ellos...

E: Y en caso de que se llegara, por medio de eso, a identificar un caso entre comillas difícil, ¿cómo se trabaja con esos casos? y ¿qué es un caso difícil?

M: Como qué caso difícil... por ejemplo... no lo tuve aquí, lo tuve por fuera. Una niña que

fue rechazada desde el vientre materno, y la mamá la dejó a una señora que la recogió pero la tenía para darle comida... y techo. Pero así un referente materno...no había. La niña llega y choca porque la niña es muy violenta, es muy violenta y recibir una caricia ella la rechazaba. El primer año que estuve con ella en transición fue un año prácticamente de acoplamiento, ella cogía los cuadernos y los rasgaba... mucha frustración; a veces me tocaba hablarle fuerte porque no podía permitir que agrediera a los otros compañeritos... pero poco a poco con ella fui... yo cogía y le llevaba unas moñitas y le decía “ay ven A yo te compré estas moñitas y te peino y te vas a ver preciosa” y entonces le ponía una moñita... “ay A te voy a tomar una foto que quedaste preciosa; pero mira que aquí tienes piojitos, ahora que se vayan los demás vamos por un buen shampoo para quitarlos”. O sea simplemente fue como brindarle afectos, hacerla sentir que ella era importante; obviamente en ese año ella no hizo nada más que tratar de acoplarse... hacerla sentir que ella era importante, que nosotros la queríamos. Una vez que no asistió yo hablé con los demás niños, les hablé con la verdad y les dije que se colocaran en el lugar de A, que yo no quería que lo que les estaba diciendo lo usaran contra ella, sino que la comprendieran para que la ayudaran. Y los niños lo entendieron, cuando la veían brava no se metían con ella y lograron comprender la situación.

Al siguiente año a ingresa nuevamente a transición, entonces yo le dije “ A es que tu te quedas en transición porque yo necesito una secretaria y ¿quién más que tu para hacerlo?”. Ay y A fue mi secretaria! y entonces se sentaba al lado de mi puesto, y se le dio esa importancia y cuando le preguntaban que por qué se había quedado en transición ella respondía que porque era mi secretaria y que me ayudaba. Obviamente ya se le empezó a exigir en la parte académica. Y se le decía que no podía pelear con sus compañeros porque era mi ayudante. Al siguiente año, que a ya tenía sus bases tenía que pasar al siguiente año, pero ella dijo que quería quedarse para ser mi secretaria, ya no se quería ir; pero llegó un mes y dijo que ya se había aburrido de estar pintando tantas cosas y cogió su maletín y se fue para primero, y así siguió.

Ese ha sido el caso más complicado que he tenido, porque ella... el vocabulario era muy soez; un día estaba llorando y haciendo un escándalo...mejor dicho... entonces la mandé

para allá atrás mientras seguía cantando con los demás. Después ella se iba calmando y ella solita iba entrando. Un día la rectora la vio llorando allá afuera y me dijo, entonces yo le dije “déjela que ella sola se va calmando y si ud le dice algo ella se va a ofuscar más y se va a enojar”, como que no le gustó la respuesta que yo le di y fue “A vení te llevo” y A “soltame!” y le mandó su patada y le nombró su santa madre. Y la rectora pues “ay que esa niña que hay que llamar a la mamá!...que cómo hace eso!”, entonces yo hablé con A y después le comenté el caso a la rectora y le dije que era algo que yo estaba trabajando por mi lado, que yo no tenía con quien comentar la niña porque no tenía papás y la señora que la tiene solo le da comida y techo pero que no se hace cargo de nada más. Pero A salió y ya esta mejor dicho una señorita... cambió mucho porque se le dio un lugar en la escuela.

E: Y acá en María Perlaza ¿se procedería igual?

M: Pues acá han tenido el caso de J, es un niño que tuvo un conflicto familiar...

E: Ok, ahora hablemos de la estrategia de comunidades de aprendizaje, ¿qué piensas de la estrategia, qué le hace falta?

M: Pues, a mi me ha parecido muy buena porque los niños refuerzan. Por lo menos en los grupos interactivos refuerzan en los temas que se están trabajando. Y... al trabajar con esta metodología los niños por lo menos rescatan el valor de la solidaridad, del trabajo en equipo. En la parte pues de la tertulia literaria pues con ellos es totalmente diferente pero ya están aprendiendo que la regla de oro es escuchar al compañero, respetar la opinion de los demás, esperar el turno. Eh... la resolución de conflictos, yo les he enseñado a ellos que todos nos vamos a escuchar y qué es lo que podemos hacer para mejorar este problema que tenemos... sí me ha servido mucho la estrategia.

E: Y respecto a la inclusión, ¿cuáles han sido algunos de los principales obstáculos que no favorecen la inclusión aquí en la escuela?

M: M... lo que pasa es que, bueno, el María Perlaza es una institución tan apetecida que los

cupos son muy limitados; los que empiezan en transición son los que siguen hasta quinto y pues el espacio ya no da para más niños... yo pienso que eso es lo único que dificulta...

E: Bien, bien. Y si nos referimos al sector educativo en general, como docente ¿qué has identificado que dificulte esa inclusión en las escuelas ?

M: Por lo menos aquí en el María Perlaza no... porque aquí la planta física es excelente, pero por ejemplo la principal tiene mucho riesgo, por lo menos para niños que tienen digamos discapacidad en las piernitas... uy es horrible; no hay rampas, los asientos no son adecuados, no hay... cómo te digo... lo que se necesite... una psicóloga de planta, que esté pendiente para ayudar a los niños que tienen necesidades especiales.

E: Y respecto a discapacidades intelectuales, ¿qué has identificado?...

M: Con los niños N.E, necesidades especiales...pues... en el María Perlaza lo hay porque la corporación lo brinda pero en sí por parte del gobierno no... no se puede decir que haya una ayuda... no lo hay.

E: Y de pronto ¿la estrategia de comunidades de aprendizaje favorece esa falta del gobierno?

M: Pues, sí... podría decirse que no en su totalidad pero sí en una parte grande. Porque igual los niños N.E necesitan mucha atención.

E: ¿Y qué tal las actitudes de los docentes?

M: Sí, eso es importante. Por lo menos aquí sí yo he visto que tienen la mejor disponibilidad, se preguntan, nos hablamos entre nosotros, investigan. Pero hay personas que el niño N.E lo ven como el niño problema como “ay no que pereza recibirlo”. Algunos profesores hacemos el mejor trabajo, hay otros que lo tienen ahí y si gana bien y si no pues también...

E: Bien, bien... Bueno, creo que eso fue todo. Muchas gracias por tu tiempo.

M: Bueno (rie).

Entrevista a maestra de quinto grado – Duración: 14:12 minutos

Entrevistador: Lo primero que quiero saber es cómo llegaste a ser profesora, cómo llegaste a ser docente

Maestra:... Inicialmente eh... era la... como el gusto de ver a una abuela, materna, que fue maestra. Entonces ella me enseñaba muchas cosas y obviamente yo jugaba a ser maestra. Entonces nació como ese interés por ser maestra. Pero realmente... eh... dentro de mi proyecto de vida no quería... yo quería estudiar medicina. Eh... como todo en la vida, pues hay situaciones que se presentan y ahí uno tiene que aprender... como ser resiliente y cómo salir de una situación, entonces ahí ya no pude estudiar medicina y me tocó seguir ejerciendo como maestra porque yo estudié en un colegio, un bachiller pedagógico. Entonces a penas uno salía podía seguir trabajando para luego buscar la carrera; finalmente estudié administración educativa.

E: Y ¿cómo llegaste aquí al María Perlaza?

M: Bueno... al María Perlaza llegué mientras trabajaba con secretaría de educación con unos proyectos... en la escuela surgió una situación...digamos... que habían unos profesores que eran como de planta departamental, entonces vine como a cubrir esa situación y a ver qué pasaba. Al final me quedé!

E: Y, de tu vida como docente ¿cuáles han sido los momentos más gratificantes?

M: ¿Como docente? Muchos. El primer momento gratificante fue el reconocimiento a la labor por el... un premio al compartir del maestro... fue muy gratificante. Y todos los días

son momentos gratificantes para mi cuando me encuentro a los ex-alumnos y me pueden dar un abrazo y me dicen “gracias profe”. Cuando hay un llanto de la emoción de encontrarse con ese chico... el haber podido hacer algo por un niño en alguna situación, que tenga situaciones muy difíciles de entorno familiar y lograr rescatar eso, para mi eso es gratificante para mi.

E: Y, de esa vida como docente, ¿cuáles han sido los cambios más importantes que has visto en la profesión?

M: Ya dentro de lo que es ser maestra...pues el cambio que lo lleva a uno a pensarse que estamos en el siglo XXI. Y que ya hay que cambiar realmente, toda la parte que... en una experiencia de vida me ha servido mucho...pero que ya hay que innovar procesos, que hay que meterse en el cuento de los niños en el boom de ahora y decir, bueno estamos en el siglo XXI y todo el boom de la tecnología que me ha tocado aprender; y me toca aprenderlo con ellos.

E: Bueno, ahora hablemos de los niños. ¿Cómo es el estudiante de María Perlaza?

M: Ahh! el estudiante del María Perlaza es un estudiante que se caracteriza por ser feliz, espontáneo, que le encanta venir a clase, y eso es algo que siempre llama la atención. Eso es único. Entonces para mi... es como ese sello que tienen los niños y el sello de ser... donde ellos van, como tener inmerso dentro de ellos mismos como esa autonomía. Y esa autonomía no va sola! Se ha formado a través de una maestra que les enseña a ser firmes... es muy importante la firmeza. O sea... ser firme pero amoroso a la vez.

E: Claro, y... este grupo ¿cuales son las características que los definen?

M: A ver... dentro de las características de mi grupo es que es un grupo disciplinado, eh... las personas externas cuando trabajan con ellos me lo han dicho, entonces creo en eso porque se ha visto... donde es un grupo que trabaja con esa responsabilidad, con compromiso, con que le gusta tratarse con respeto; eso se ha trabajado mucho en valores

como personas, creo que eso se debe respetar mucho, ser mejor persona.

E: Veo, ok. Y ¿cuando llega un grupo nuevo, unos niños nuevos, cómo es el proceso de conocerlos?

M: Inicialmente cuando llega un niño nuevo al grupo, lo primero es recibirlo y hacerlo que se sienta bien. ¿Cómo hacerlo que se sienta bien? Cuando el maestro lo recibe, lo presenta a sus estudiantes, el niño hace su propia presentación; dejarlo que él mismo empiece a observar y a integrarse en el grupo, pero que el maestro esté observando si ese niño se integró, si no se integró. Si lo logró entonces un aplauso por eso, y si no se integró entonces “¿qué voy a hacer?”; y si yo lo veo como muy callado por allá entonces trato de buscar como esos pares que le van a ayudar a ese niño o esa niña, y finalmente eso es lo que pasa.

E: Y ¿no te basas en algún diagnóstico de algún profesor anterior, o te gusta formar tu propio criterio sobre los estudiantes?

M: Me gusta formar ese criterio con los propios estudiantes, porque... me ha pasado, que vienen chicos desde hace muchos años con unas valoraciones... una valoración emitida de un comportamiento determinado y llega acá y puede ser diferente. Entonces a mi eso no me da como mucho... digamos que me sirve como de una base, a ver cómo llega; pero es mirar esa socialización, porque vamos a... a entrar en esa interacción entre maestro y estudiante y donde es muy probable que si el niño tenía buena interacción antes, acá puede ser diferente, puede cambiar. Entonces es ajustarme a lo que me llegue.

E: Y, entonces ¿cuando llega un grupo nuevo o un niño nuevo, cómo se identifica un caso difícil? y ¿qué es un caso difícil?

M: Bueno... inicialmente cuando son niños que han tenido alguna situación de comportamiento, eh... siempre, regularmente traen un observador que tiene la descripción de unos hecho; eso uno sí lo tiene en cuenta... obvio, eso es como la carta de presentación. Pero hay que dar la oportunidad, y hay qué mirar, y ahí es cuando yo como maestra estoy

observando esas conductas, y más que observar hay que ir más allá; preguntarse por qué actúa así, para no ponerle la... la etiqueta. No, es más bien “qué puedo hacer”.

E: Y esta estrategia que usan acá en María Perlaza de Comunidades de Aprendizaje, se sabe que se trata es de eso, de darle como un lugar a la diferencia; ¿qué opinas de esa estrategia, si ha funcionado?

M: Comunidades de Aprendizaje es un proyecto excelente! Para nosotros como maestros que llegue un proyecto de esos tan innovador, y que nos permite a nosotros dentro de las siete actitudes claves de éxito... pues eh... ayudar a que la calidad... primero como persona ese chico sea mejor en las interacciones porque CdA lo que ayuda es a eso, a que se empiecen a conocer más y eso para nosotros como maestros ya es un paso para poder decir uno “bueno en la parte cognitiva qué falta, en qué le puedo ayudar”, y realmente trabajar las competencias. Porque una de las cosas que realmente estamos trabajando en este momento es que tenemos que tener en cuenta la diversidad; tenemos muchos chicos muy diversos, pero a veces en la praxis hacemos otra cosa. Que bueno que desde el misterio de educación nos trajeran realmente un estándar que tenga que ver con eso, con la diversidad.

E: Entonces para ti ¿la inclusión sería aceptar esa diversidad en el salón?

M: Exactamente! e ir más allá. Imagínate por lo menos un niño que ha pasado tantos años y que tenga siempre esa dificultad, bueno... “en qué es competente, en qué le puedo ayudar”. Puede ser un joven que a los 17 años no tenga un proyecto de vida claro, pero hay que ayudar a orientarlo, a ubicarse. Eh... y que si ya no pudo con eso, que tenga alguna competencia... y un trabajo...una parte que se desempeñe como laborar, que en otros países sí se lo ve y aquí e Colombia no los vemos.

E: Claro. Y, entonces, ¿cuáles serían algunas de esas barreras que impiden la inclusión en las escuelas? ¿qué has identificado como maestra que puedan ser obstáculos para la inclusión?

M: Pues realmente yo creo que no debería haber un obstáculo, el obstáculo lo pone uno como maestro. Pero... que necesita uno como maestro en un grupo de 35, 38 estudiantes estar como en cada persona, y mirar si hay uno que tenga de pronto dificultades, como la que tengo una niña de síndrome de Down; pero también hay que atender a todos los otros niños. Lo ideal es que hubiera un tutor con todas herramientas para que pueda ayudarle a esa niña, ¿no? Eso diría yo.

E: Y ¿cual ha sido en el María Perlaza, más específicamente, el cambio que te ha parecido que más favorezca la diversidad, la inclusión?

M: Trabajar desde la corporación nos ayuda mucho, a las actividades extracurriculares; y es en esas que cada niño está potenciando su competencia. Puede ser muy competente en la parte de tecnología y les dan Scratch, otro puede ser muy competente en arte, entonces tienen arte... que ahora estamos recibiendo clase de música, entonces excelente. Mirar la parte de competencias, y ahí estamos trabajando la diversidad porque ahí es donde se mira cada niño qué quiere, qué es lo que le gusta, qué es lo que tiene. Y les estamos ayudando... a contribuir a ese sueño.

E: Entonces para ya concluir, ¿qué es ser maestra?

M: La gran pregunta... Ser maestro es esa responsabilidad de ayudar, de guiar y de orientar a un niño a ser mejor persona para la vida. Para que ese niño se oriente a formarse un proyecto de vida, porque finalmente eso es lo que se necesita. Porque ser maestro es todo un proceso... para mi es eso... tener miradas diferentes y poder ayudar.

E: Listo, muchísimas gracias por tu tiempo!

CUADROS DE OBSERVACIÓN DE TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS

Tertulia grado segundo # 1

Minutos	Maestra	Estudiantes
<p data-bbox="232 741 412 772">00:00 – 01:27</p> <p data-bbox="245 852 399 995">Inicio de actividad y Consigna</p>	<p data-bbox="446 247 880 1325">La profesora realiza la introducción a la tertulia, para lo cual inicia recordando a los estudiantes la regla principal de las tertulias literarias: “Acuérdense que la regla principal de la tertulia literaria es (hace un gesto indicador de silencio)... La primera es... hacer silencio, la segunda es... escuchar al compañero y la tercera es poner atención (va mencionando cada una realizando pausas seguidas para que los niños vayan completando las frases que ella inicia). Cada opinión de cada uno de ustedes es muy valiosa, es importante, entonces por eso debemos escuchar al compañero ¿sí?”</p> <p data-bbox="446 1346 880 1654">“Cuando yo no escucho al compañerito le estoy diciendo – ay compañerito eso que tú estás diciendo no me interesa- Y qué tristeza con el compañerito ¿cierto?”</p> <p data-bbox="446 1730 880 1871">Luego de esto, indica las páginas del libro sobre las cuales van a trabajar durante la tertulia. Para</p>	<p data-bbox="902 247 1367 611">Los estudiantes se encuentran dispuestos en mesa redonda, formando un círculo con sus pupitres. Todos sacan el libro a trabajar “La llamada de la selva” y están atentos a las instrucciones de la profesora.</p> <p data-bbox="902 686 1367 827">Algunos de los niños van diciendo una a una las reglas de la tertulia literaria, junto con la profesora.</p> <p data-bbox="902 903 1367 1043">Los niños abren el libro y ubican las páginas indicadas por la profesora.</p>

	<p>dar inicio a la tertulia dice: “Bueno, ¿quién de ustedes quiere leer lo que más le llamó la atención?”</p>	
1:27 – 3:23	<p>Mientras los niños hablan por turnos, la maestra hace señales a los demás que intentan hablar antes de pedir la palabra, para que hagan silencio mientras habla quien tiene la palabra. Cuando el estudiante que está hablando da por terminada su intervención, la profesora sede la palabra a otro para que le ayude a complementar a su compañero o para que dé su propia participación.</p>	<p>Los niños empiezan a participar, alzando la mano para pedir la palabra y compartiendo algún fragmento de la historia de su interés.</p>
2:57 – 3:28	<p>La profesora pregunta: - “¿Sí? ¿Y qué te parece esa acción que hicieron ellos?” - “¿Por qué?” - “A ver, alguien que me le quiera colaborar a Omar David... Vamos a escuchar entonces a... (señala con la mano a otro de los niños, al no darle continuación a la idea del robo que había propuesto el niño)”</p>	<p>Intervención de uno de los niños que comenta una situación de robo, en el cuento, como lo que más le llamó la atención: - “Me gustó lo que dijo Luciana porque cuando se le apagó el fuego entonces los otros perros, como ellos tenían comida, se robaron toda la comida” - “No me pareció buena” - “Porque... porque...” (El niño</p>

		deja de hablar y opta por no argumentar).
3:57 – 4:05	<p>Intervención de la docente para moderar la palabra durante la actividad. Realiza un gesto para indicar a los niños que levanten la mano para pedir la palabra “Acuérdense que vamos a ¿qué...?”</p> <p>La profesora sigue dando la palabra a los niños que levantan la mano, y preguntando ¿Quién más quiere compartirnos algo de lo que le llamó la atención, qué les gustó?</p>	<p>Varios niños participan al tiempo.</p> <p>Los niños responden: “A escuchar”</p>
4:26	<p>-“A ver Luciana...”</p> <p>-La profesora retoma la viñeta que acaba de mencionar la niña y dramatiza un poco la escena referida: “¿Y es que le estaban haciendo barra para que peleara?”</p> <p>- “¿Te gusta, te gusta esta acción, Marianita? ¿Por qué?”</p> <p>Dirigiéndose a otra de las niñas</p> <p>- ¿Y te parece chévere que los perritos le hicieran bulla:</p>	<p>La niña anuncia:</p> <p>-“A mí, yo me recuerdo otro pedacito que los perros decían - ¡Dale, dale, por Dios!-”</p> <p>-Sí</p> <p>La niña niega con la cabeza y responde:</p> <p>-“Porque es muy violenta”</p> <p>- “No, porque no hay respeto...”</p> <p>(La niña empieza a responder, pero es interrumpida por otra que</p>

	¡Hágale, dele, dele, dele!”?	localiza la viñeta referida, en el texto y la lee en voz alta).
5:58	La profesora decide cambiar un poco la dinámica para incentivar la participación de los estudiantes, afirmando que a partir de este punto les hará una serie de preguntas a ver si se acuerdan mejor de la lectura que hicieron, guiando la conversación a partir de dichas preguntas (a modo de reconstrucción de la historia) y lo que van diciendo los estudiantes.	Los niños empiezan a responder a las preguntas que va proponiendo la profesora.
16:40 – 20:15	<p>Una de las niñas trae a colación un momento de la historia donde se presenta una situación de discusión moral, referida a los valores de justicia y amistad.</p> <p>La maestra empieza a reconstruir toda la escena, a partir de lo dicho por la niña, proponiendo preguntas a los estudiantes que permiten ir reconstruyéndola entre todos.</p> <p>Luego de esto, la maestra pregunta respecto de la situación en la historia: “Qué les parece la actitud de Buck?”</p>	<p>Los niños participan activamente de la reconstrucción de la escena, recordando y respondiendo a las preguntas que la profesora va planteando.</p> <p>-Los niños responden todos: “¡mal!”</p> <p>Varios de los niños levantan la mano y esperan a que la maestra les dé la palabra para participar:</p> <p>- “Porque dejó a un amigo... que le pegaran, en vez de ayudarlo” (responde uno de los niños).</p>

<p>20:15 – 21:42</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “¿Por qué? A ver...” - “Muy bien. A ver...” (continúa dando la palabra a otros niños) - “Muy bien. Dime Adriana...” - “Y qué opinas de la actitud de Buck ¿hizo bien o hizo mal?” - “¿Si?... Dime” (dirige la palabra a otro de los niños que levanta la mano) - ¿Y por qué castigan a tu hermano, qué travesuras hace? <p>La maestra sigue dando la palabra a los niños que levantan la mano, para que participen con sus ejemplos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Hay que ayudar a los amigos si se meten en problemas” - “Cuando Buck se lo robó, él se quedó callado y castigaron al otro perro, pero era mal porque Buck se había robado el tocino y no el otro perro, y encontraron al otro perro en la cocina, pero Buck se fue, para que le pegaran a ese” - “Mal, porque eso es robar y no ayudar a su amigo” <p>Los niños continúan participando...</p> <p>Una de las niñas relaciona lo leído con una situación en su familia y trae un ejemplo de su propia casa, referido al tema de la hermandad y defender a los amigos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Mi mamá cuando se enoja con mi hermano y le va pegar, a mí no me gusta que le peguen a mi hermano, entonces yo siempre lo defiendo” <p>Otros de los niños se animan a proponer ejemplos similares de sus</p>
----------------------	---	--

		<p>propias casas:</p> <p>- “Profé cuando le van a pegar a mi hermano yo digo: -no, mejor péguenme a mí-”</p> <p>(No se alcanza a escuchar claramente la respuesta del estudiante, en el video grabado)</p> <p>- “Cuando a mí me van a pegar mi hermano empieza a llorar y me defiende; le quita a mi mamá, pero mi mamá le dice: quítese, quítese que le estoy pegando es a ella”.</p> <p>Los niños continúan trayendo ejemplos similares.</p>
21:42	<p>Los ejemplos continúan hasta que la profesora redirige la atención de los niños hacia la historia, diciendo: “Bueno ¿quién me quiere contar algo más de la historia, algo más que les haya llamado la atención?”</p> <p>- “Vamos a escuchar que ella lo va a leer”</p> <p>Luego de que la niña lee el</p>	<p>Una de las niñas responde contando lo que le llamó la atención de la lectura, y se dispone a leer el fragmento correspondiente.</p>

	fragmento, la maestra re lee en voz alta el mismo, para que todos escuchen.	
22:41	La maestra se detiene sobre la palabra “erizar” y pregunta: “¿quién consultó o quién sabe qué significa la palabra erizar?”	Los niños responden, mencionando lo que entienden por dicha palabra.
23:28 – 23:50	<p>Maestra: “Les hago una pregunta ¿ustedes qué opinan sobre el maltrato animal?”</p> <p>La profesora recuerda el mecanismo de alzar la mano para pedir la palabra, establece un orden para que los estudiantes hagan sus intervenciones y alienta algunos que no han hablado a que participen.</p> <p>- “A ver, vamos a alzar la manito y voy a escuchar a todos...Vamos así, <i>chun</i> (indicando el orden de participación), y los demás vamos a escuchar. Valeria, no me has hablado hoy, vamos a hablar sobre el maltrato animal”</p>	<p>Los niños responden todos: “mal”.</p> <p>Varios de los estudiantes muestran interés en participar respondiendo a la pregunta formulada.</p> <p>Los niños empiezan a participar siguiendo las indicaciones de alzar la mano para pedir la palabra.</p>
27:38	La profesora recuerda junto con los estudiantes a quién debe acudir en caso de tener	Los estudiantes participan activamente contando casos de maltrato animal y refiriéndose a

	<p>conocimiento sobre un caso de maltrato animal, a la policía ambiental: “Nosotros hablamos un día sobre dónde podemos recurrir o a quien podemos llamar cuando miramos que están cometiendo una injusticia con un animal”</p>	<p>llamar a la policía ambiental.</p>
29:37	<p>La maestra vuelve sobre la intervención de uno de los estudiantes que comenta una noticia que vio y anima que los niños participen con lo que vieron de dicha noticia: “¿Sí, qué pasó? Cuéntenme, yo no sé...”</p>	<p>Los niños continúan participando desde lo que han visto.</p>
30:59 - 32:12	<p>La maestra introduce un cambio de actividad, proponiendo a los niños que registren en sus cuadernos de “Antología literaria” un dibujo de lo que más les llamó la atención de lo hablado durante la tertulia y lo escriban también. La maestra hace énfasis en que dicho cuaderno debe llevarse “bien bonito” y ordenadamente, ya que al final del año lo llevarán a mostrar al “festival de la palabra”, en la sede principal del colegio.</p>	<p>Los niños sacan sus respectivos cuadernos y están atentos a las instrucciones de la profesora.</p>
32:12 – 32:51	<p>La maestra se dispone a dictar la</p>	<p>Los estudiantes siguen el dictado de</p>

	<p>fecha para que los niños empiecen a trabajar en sus cuadernos. La actividad se ve interrumpida por el aviso de que les van a suministrar una pastilla purgante a los estudiantes, por lo que tendrán que salir del salón por orden de llamado.</p>	<p>la profesora atentamente. Una de las niñas vuelve sobre el tema que estaban hablando al terminar la discusión.</p>
33:22 – 35:06	<p>La profesora retoma la actividad, propone un título para que los estudiantes lo consignen en sus cuadernos y lo dicta. Finalmente menciona de nuevo la consigna a los estudiantes y se dispone a salir del salón para coordinar la salida de los estudiantes a recibir el medicamento.</p>	<p>Los estudiantes realizan algunas preguntas a la profesora para aclarar la consigna que tienen por realizar. Cuando la profesora sale del salón varios de ellos empiezan a dispersarse y a dirigirse hacia el pupitre de otros de sus compañeros. En tal momento quedan a cargo del salón dos estudiantes del mismo colegio, de mayor edad, que se encontraban haciendo labor social en la institución.</p>

Tertulia grado segundo #2

TIEMPO	DISCURSO/ACCION DEL MAESTRO	DISCURSO/ACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES
	“chicos la profesora maría no pudo	Permanecen ubicados en sus

<p>0:00 a 01:53'</p>	<p>estar hoy con nosotros por un ligero percance entonces por eso vamos a trabajar la tertulia literaria entre todos. Tiene la bebida en el hospital entonces le van a dar atención rápido entonces está con virosis y no ha podido llegar ...(...) entonces vamos a trabajar entre todos la tertulia literaria, ahora si podemos hablar entre todos lo que habíamos leído! Ahora sí, el turno es para ustedes, para que hablen, para que ustedes opinen, ahora yo me hago allá para que todos me vean y vamos a empezar a hablar de la página 32-35 que fue la que habíamos leído</p> <p>Mientras se ubica alrededor de los niños dice: Acuérdense que el respeto de la opinión del compañero y el escuchar lo que dijo el compañero es vital. Vamos entonces a tratar de la página 33-35, quién quiere hablar de qué se trataba el capítulo</p> <p>Docente les indica que hagan silencio, pregunta después de la participación de la estudiante, quién más quiere compartir?</p>	<p>puestos mirando a la docente,</p> <p>En el momento en que la docente da inicio a la tertulia, los niños levantan la mano participando</p> <p>“yo leí que allá en el campamento se les apagó todo y en la oscuridad, como que bucc es muy avisado y el cuándo el llegó estaba spitz y decía: dale duro, dale duro!</p> <p>Mientras ella participa, los demás niños levantan la mano, diciendo: profe! Profe!</p>
<p>03:35 a 6:20</p>	<p>La docente al observar a los niños</p>	<p>Algunos estudiantes no ponen</p>

	<p>jugando les dice: A ver les recuerdo, una de las reglas de oro es escuchar al compañero cuando está hablando, para poder opinar acerca de lo que está diciendo el compañero, pero hay unos compañeritos por aquí (hace énfasis mirando a un costado del grupo) que están hablando y no están escuchando. Vamos a respetar el turno de la palabra a quien la profe se lo está dando, si por favor y escuchamos con atención, vamos a escuchar a Daniela!</p> <p>Daniela! ...Nicolás por favor te sientas!</p> <p>Docente responde: muy bien Danielita, excelente! Si, dime William</p> <ul style="list-style-type: none"> - “si escuchaste Danielita lo que te dijo el compañero? - A ver, vuela y le repites <p>Continúa la actividad diciendo: ¿quién desea opinar antes de hacer la intervención?</p>	<p>atención a la participación de sus compañeros, permanecen jugando o haciendo ruido.</p> <p>Observan a la docente mientras ella retoma el orden.</p> <p>“ A mí no me gustó cuando spick y Buck estaban peleando porque uno no debe pelear con los amigos que tiene porque eso, eso es malo!”</p> <p>Uno de los niños levanta la mano</p> <p>“Daniela, te voy a decir una cosa: pero es que ellos no se iban a matar a los golpes, para defenderse tenían que pelear”</p> <p>El niño explica de nuevo: es que los perrault querían matar a los perros entonces ellos les tocó pelear contra ellos porque o sino los matarían, por eso tenían que pelear.</p>
<p>06:30 a 07:36’</p>	<p>A ver, vamos a hacer una pequeña reconstrucción de la historia, la historia, no cierto samarita?</p>	<p>El campamento, responde una niña!</p> <p>En coro todos responden: el</p>

	<p>Comienza en que ellos tuvieron que parar para hacer qué?</p> <p>Para hacer qué? (Mira a los demás niños para que ellos respondan)</p> <p>Muy bien! Quién me puede decir las causas por las cuales ellos tuvieron que parar a hacer ese campamento? (...) vamos a enfocarnos, la opinión de danielita respetable, la de santiago respetable, pero danielita está tomando una parte del texto mientras que Santiago está tomando otra parte, vamos a consolidar todo y ahora si, mi pregunta es cuál fue el motivo por el que ellos tuvieron que parar, no seguir, dime puentes!</p> <p>Muy bien, ellos tuvieron que parar porque había mucho viento y mucha?(Todos responden nieve!)</p>	<p>campamento!</p> <p>Por el viento y por la nieve!</p> <p>Permanecen en sus puestos alzando la mano algunos niños diciendo: profe profe! Para participar</p>
<p>08:13 a 08:30'</p>	<p>A ver en el campamento qué pasó con Buck, qué hizo buck?</p> <p>A ver Emily, vamos a darle la oportunidad a todos</p> <p>A ello la docente responde siguiendo el texto y con un tono especial al narrar la historia la pregunta: qué características tenía la guarida?</p> <p>Quiero que hablen los que no me han hablado, aver marianita</p>	<p>La mayoría de niños levantan la mano al tiempo</p> <p>Dicen: ahh porque no recibieron la palabra</p> <p>Responde la niña: hizo una guarida</p> <p>Que era muy-... acogedora (participan todos en coro)</p>
		<p>Hacen ruido, alzando la mano</p>

<p>8:53 a 11:11</p>	<p>“Cuando Buck regresa a su guarida, qué pasa, qué pasa allí? A ver vamos a escuchar a maria Isabel! Qué pasa maria Isabel cuando Buck regresa a su guarida?</p> <p>Qué pasó? Cuál fue la actitud que tuvo Buck en ese momento? A ver sofia!</p> <p>Se enojó mucho y quiso pelear con él, y de eso, de eso es lo que habla Danielita, de esa pelea. Qué era lo correcto, qué tenía que hacer Buck?</p> <p>Le salía espuma por la boca, porque dijo “yo cosntruí mi guarida para mi y el me la quitó”</p> <p>Buck se había caracterizado por ser un perro qué no le gustaba qué?</p> <p>....Pero en ese momento comenzaron a qué? Eso, muy bien el uno se hacía por acá, (va narrando mientras imita la situación con una voz de suspenso) y el otro por acá y se miraban y respiraban fuerte porque querían?</p> <p>¿ y por qué no se pudieron pelear, ?</p>	<p>todos quieren participar.</p> <p>“spitz se la llevó”</p> <p>“se enojó mucho y quizo pelear con él”</p> <p>(...)</p> <p>Ladraba con rabia,</p> <p>Responden en coro: la pelea!</p> <p>Comenzaron a rodearse!!!!</p> <p>Pelear!!!</p> <p>Porque Françoise sacó un lazo y les comenzó a pegar!</p>
<p>12:12- 15:10</p>	<p>Eso es falta de respeto Nicolás! mira como interrumpes la actividad)</p>	<p>Profé, profé! Nicolás está golpeando a marlon y me está hechando la culpa a mi</p>

	<p>A ver, resulta que llegaron los Junspi, qué eran unos animales qué marlon?</p> <p>Estaban muy???</p> <p>Y qué hicieron violeta?</p> <p>-Vamos a escuchar a violeta</p> <p>-qué hicieron los junspi?</p> <p>Contra quienes peleaban?</p> <p>-el perro cobarde, cuál otro Samuel?</p> <p>Muy bien. Contra quién más?</p> <p>¿qué pasó con ellos? Ganaron o perdieron?</p> <p>- Un momentico, vamos a parar aquí, por eso es que no me gusta hacer la tertulia con todo el grupo, porque se presta para mucho desorden, solamente están sentaditos en el piso los niños que no alcanzaron asiento, los niños que estaban con asiento, por favor se sientan en el puesto!</p> <p>Ya!</p> <p>¡hágame el favor Luciana, te quedas en el puesto en el que estabas!</p>	<p>Dice otra niña: “y marlón también le está pegando”</p> <p>Responden en coro: salvajes!</p> <p>“Hambrientos!”</p> <p>Hablan y levantan la mano varios estudiantes</p> <p>-Comenzaron a pelear porque tenían hambre</p> <p>-contra buck y el perro cobarde</p> <p>-contra spitz (responden todos)</p> <p>- Los junspi, ganaron.</p> <p>Los niños empiezan a sentarse en el suelo, distraerse y algunos juegan mirando a la cámara y saludando</p>
--	--	--

	<p>- Que estos que estaban en la silla interrumpen a los demás compañeritos y violeta e isabella porfavor me guardan lo que están haciendo”</p> <p>Niños, en este momento, Laurita, tocó trabajar entre todos, tocó incomodarnos un poquito</p> <p>Nicolás, no quise hacerlo en el salón porque mover los pupitres nos quitaba más tiempo entonces por eso pedí este espacio.</p> <p>Pero por favor por ahora, si ustedes escuchan, participan, lo podemos llevar a cabo. Bueno!</p> <p>Entonces por favor no quedamos quiéticos en el puesto que nos corresponde y vamos a continuar, no cierto Nicolás?</p> <p>-quedamos en que los junspi llegaron</p> <p>- Los junspi como nos dijo Luciana son unos perros que viven dodne?</p> <p>En ese momento en ese pueblo, por el invierno que estaban pasando no tenían que comer, a pesar de que eran flacos, eran Fu-</p>	<p>Permanecen en silencio mirando a la docente</p>
--	---	--

	<p>er-tes! Y con ganas Nicolás, de comer.</p>	<p>-a ponerse a pelear con Buck porque a el le dieron comida y a ellos no - en un pueblo indígena (esperan a que la docente termine de hablar para participar, permanecen en orden y silencio en sus puestos)</p>
<p>20:01-34:21</p>	<p>Como ya hicimos la reconstrucción de la historia, ahora sí vamos a lo que nos decía Daniela, Daniela. Retomo lo que dice Daniela y ahora si vamos a mirar acerca de eso.</p> <p>Daniela me dice que cuando Buck llega a su lugar, spitz ya se lo había</p>	<p>Niños miran a la docente, algunos abren el libro y siguen la hisotira, entre otros que se distraen.</p>

	<p>quitado. Se la quita sin ningún? Se la había quitado sin ningún permiso. No cierto? Daniela dice que a ella no le gustó, cierto.pero la idea no era pelear. Esa es la postura que dice Daniela</p> <p>Quién opina acerca de lo que habla Daniela y ahora hablamos acerca de lo que dice William.</p> <p>Dime!</p> <p>Y hacer otra guarida! Qué opinan de lo que está diciendo Luciana? Siéntate por favor, siéntate. Qué opinan de lo que está diciendo Luciana?</p> <p>Luciana dice que Buck debió dejar esa guarida para quién? Para spitz (habla mientras se desplaza por el círculo mirando y contando a los niños) y él hacerse otra? Qué dice omitar, qué opina acerca de eso?</p>	<p>Una niña levanta la mano. Es que a mi me parece mal porque si spitz entró a la guarida de Buck lo hubiera dejado ahí y tenia que hacer otra guarida.</p>
--	--	---

	<p>Compartir! Muy bien.</p> <p>Qué me dice Nicolás?</p> <p>-Muy bien! Quién más quiere opinar acerca de lo que están diciendo los compañeros?</p> <p>Qué me dices por ejemplo Santiago, cuál opinas que es la actitud que tuvo spitz al quitarle la guarida a Buck?</p> <p>Traicionera, pero por qué?</p> <p>Dime Daniel, qué opinas de la actitud de spitz de haberle quitado la guarida a buck?</p> <p>Qué pasa Daniel? Hizo bien? Hizo mal?</p> <p>Qué opinas? El se apoderó de lo que no es de el, mira no cierto maria Isabel? Y se lo quitó.</p> <p>El se metió allá y eso no era de él</p> <p>Si, debió preguntar.</p> <p>Lo hizo de maldad, y por qué creen que lo hizo? Vamos a escuchar a sara Sofía!</p> <p>(muevea varias niñas de lugar porque</p>	<p>O podría emm,, spitz hubiera compartido la guarida con Buck.</p> <p>Que buck hubiera podido irse a escondidas y dejar una trampa a spitz y hubiera hecho una guarida encima de la otra y entra a esa y ...</p> <p>-</p>
--	---	--

	<p>se encontraban peleando)</p> <p>Listo , que opinas sarai?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por qué te imaginas tú? Tu que crees? - Dime Daniel - Acuerdense que había una característica de Buck <p>-puede haber sido!</p> <p>Que la encontró y dijo está sola y se la quedó</p> <p>Pero resulta que Buck tenía una característica, que a él no le gustaba qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - No le gustaba pelear, - Vamos con la postura que nos contó William! <p>William nos dice que ellos pelearon con los junspi para defenderse, si ellos no peleaban obviamente los iban a que? Los iban a matar no cierto, eso fue por instinto de? Supervivencia(hace énfasis con su tono de voz)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué opinan acerca de eso? 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí y debió preguntar si se la podía regalar - Lo hizo de maldad! <p>-por queee..por que..</p> <ul style="list-style-type: none"> - A por que no sabía que era de él! <p>-pelear!</p> <p>Varios niños alzan la mano</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Por qué? - Pero qué debería de haber hecho él? A ver escucho, en vez de no pelear, dicen que no pelemos porque eso es malo, pero que pudimos haber hecho? <p>Muy bien! Si escuchaste Laurita la opinión del compañero?</p> <p>Fue muy interesante, qué opinas acerca de lo que acabó de decir omitar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mira lo que dijo omitar que estuvo muy bien! Lastima Laurita que te perdiste el aporte del compañero. Porque no tienes oídos por estar hablando con la compañerita y no escuchando - Quién está de acuerdo con lo que acabó de decir omar? <p>A ver maria Isabel, mira que omar dice que los hombres que estaban allí debieron ayudar a los junspi, compartir la comida con ellos, evitar la pelea. Pero cuando Francoise lleó</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qué está mal! - Porque eso no se debe hacer! . hubieran hacido que no cogiera la guarida porque era mia!
--	--	--

	<p>cn perrault se quedaron en la pelea. En vez de tratar de apaciguar, pero tuvieron que enfrentarse entre los perros por la comida entonces dice, hubiera sido excelente que los señores dueños del campamento si ellos tenían hambre compartamos y así evitar la pelea.</p> <p>Qué me dice Sebastián acerca de lo que acabamos de leer, de decir? Qué te gustó? Que n te gustó? Opinión, ahora vams con isabelita, porque quiero que todos hablen. Todos digan su punto de vista.</p> <p>-no te gustó! Por qué, te pareció muy violento?</p> <p>Muy bien!</p> <p>Que me dices tani, te escucho, que te gustó? Que no te gustó?que opinión tienes acerca de eso.</p> <p>Por qué no te gustó? Te pareció muy violento?</p>	<p>-podrian haber hecho un trato entre ellos y los humanos haberles dado un</p> <p>Una niña lavnta la mano</p>
--	--	--

	<p>.....</p> <p>Y ustedes piesen que para poderse defender hay que pelear a los golpes?</p> <p>Hay que? Hablar!</p> <p>A la hora del descanso hubo una pelea</p> <p>Ahora si, cuéntame William Santiago qué pasó? Si habíamos acabado de hablar de la no pelea. Si el diálogo, no la pelea!</p> <p>Bueno, ante esto. Qué otra opción cuando le hicieron así debió haber hecho William?</p> <p>Eso, hablar!</p> <p>El dice que ellos no le querían hablar, que ellos querían agredirlo</p> <p>Qué debió haber hecho él para evitar la pelea?</p> <p>Daniela!</p>	<p>No me gustó!</p> <p>Si!</p>
--	---	--------------------------------

		<p>mego golpeó acá (señalando el cuello) entonces se metieron otros peladitos de cuarto y me pegaron y yo me defendí</p> <ul style="list-style-type: none">-- Hablar, hablar! <p>Que, que uno tiene que decirle a alguien que le diga a los otros que no hagan esas cosas porque eso es muy malo para los niños</p> <p>Profe, profe: o hablar con respeto!</p> <p>Evitar que le vaya a pegar o algo así</p>
--	--	--

		<p>Entonces Santiago en lugar de haber hecho lo mismo hubiera corrido y le hubiera contado a usted!</p> <p>O le hubiera hablado con respeto!</p>
--	--	--

Tertulia grado quinto #1

Tiempo	Acción/Discurso de la maestra	Acción/Discurso de los alumnos
1:04 – 3:26	<p>La maestra da inicio a la tertulia haciendo que los estudiantes organicen sus pupitres. Después, contextualiza la clase diciendo que la tertulia se tratará del prólogo del libro que leen actualmente. Continúa diciendo “ustedes ya saben cómo es el desarrollo de la tertulia literaria... es muy importante... donde todos participen, diálogo igualitario, respetemos mucho la palabra del compañero y haber traído el texto. Entonces, el compromiso para hoy era leer el prólogo”. Continúa tomando los turnos de palabra para la actividad.</p>	<p>Todos organizan los pupitres en un “circulo” alrededor del salón de clase. Todos escuchan con atención durante el inicio de la tertulia.</p>

5:30-6:33	Escucha mientras un estudiante lee el prólogo de la historia	Un estudiante comienza a leer mientras los demás le siguen en sus libros. Al final del pasaje, el estudiante da su opinión pero como ninguno de sus compañeros tiene algo que aportar, continúa la actividad con el siguiente turno.
6:34 - 8:38	Escucha mientras una estudiante lee el pasaje que le interesó.	La estudiante lee un pasaje del texto y dice que le interesó porque refleja que a pesar de un pasado duro (el del autor), las personas pueden salir adelante. Como nadie quiere hacer aportes en este momento, continúan con el siguiente turno.
8:38- 12:14	Escucha mientras una estudiante lee el pasaje que le interesó.	La estudiante lee el pasaje que le interesó y dice que lo que la atrajo fue la irresponsabilidad de una acción cometida por el autor, ya que pudo haber causado daños graves. Otro estudiante comparte su interés por el mismo pasaje pero extiende la lectura; dice que el autor ha hecho algo malo al engañar a alguien. Además, otro de sus compañeros dice estar de acuerdo con lo que dicen ya que engañar para el propio beneficio es malo.

12:15- 16:00	Escucha mientras una estudiante lee el pasaje que le interesó. Además, aclara el termino <i>aristócrata</i> que genera dudas en algunos estudiantes y aclarando que es necesario, en ciertas circunstancias, que los padres direccionen a sus hijos “en la vida”, que los encaminen a tomar buenas decisiones.	El alumno lee su pasaje mientras los demás prestan atención y siguen la lectura. El estudiante que lee dice que su interés en el párrafo que ha escogido es debido a que le gusta el hecho que el autor haya luchado por lo que quería ser (poeta) a pesar de los deseos de su padre. Otro estudiante aporta diciendo que los padres no deberían interferir en los sueños de sus hijos.
17:34- 18:50	Escucha mientras otra estudiante lee lo que le interesó. La incentiva a que diga qué más le interesó de la biografía del autor.	La estudiante lee mientras los demás le prestan atención, dice que le parece importante que en ese párrafo mencionen de donde viene la inspiración del autor para escribir sus poemas o historias, afirma que es curioso que este autor en particular se haya inspirado mientras compartía un cuarto con su hermano moribundo.
19:11- 20:42	Escucha el aporte del estudiante acerca de la importancia del prólogo. Cuando la segunda estudiante quiere hacer un aporte, la maestra la incentiva y le dice que es muy valioso lo que ella traiga a la tertulia; sin embargo, como la estudiante no dice nada diferente, la maestra no	Un estudiante interviene y dice que el prólogo es muy importante, como había dicho su compañera, y que a partir de lo que leyó cree que el libro (texto) que leerán más adelante será similar a las circunstancias que inspiraron la historia. Otra

	hace ninguna retroalimentación al respecto.	estudiante quiere compartir su interés por el mismo pasaje, sin embargo su aporte no es diferente a lo que su compañero ha dicho antes.
20:47- 24:20	Escucha mientras otra estudiante lee lo que le interesó. Les recuerda a los estudiantes que anteriormente había ido una invitada a la escuela que decía algo similar a lo que dijo la estudiante sobre los artistas jóvenes, y que para serlo solo basta soñar e imaginar.	La estudiante lee el párrafo que le interesó, mientras sus compañeros la escuchan. Otra alumna también se interesó en el mismo pasaje porque el autor empezó a escribir desde muy joven, lo que le recuerda que aún siendo niños, las personas pueden ser artistas.
24:30- 26: 49	Escucha mientras otra estudiante lee lo que le interesó. La maestra aclara algunas de las palabras que no fueron explicadas muy bien	La estudiante lee mientras los demás escuchan. El interés surge porque hay palabras que no comprende y pudo investigarlas para conocerlas
26:51- 36:25	Escucha mientras otro estudiante lee lo que le interesó. Asigna los turnos para los aportes de los demás sobre el párrafo que acaban de leer y los escucha con atención. Respecto a todos los aportes, la maestra afirma que es cierto que muchas personas ya no gustan de la lectura y, por lo tanto, las bibliotecas se han ido abandonando; les recuerda a los estudiantes que en el colegio hay una biblioteca muy buena y que,	El estudiante dice que le interesó el párrafo que leyó porque le causó curiosidad saber que en el siglo XIX las personas gustaban de la lectura, mientras que actualmente muy pocas personas hacen investigación en libros. Otro estudiante aporta diciendo que la tecnología está ahí para hacer las búsquedas un poco más fáciles, sin embargo el Internet no siempre tiene todas las

	<p>si lo quieren, pueden ir a la biblioteca departamental.</p> <p>Después de que los estudiantes terminan de dar sus aportes sobre el párrafo, la maestra concluye con que el mensaje de este es un llamado a ser mejores lectores; les recuerda que en la escuela hay un programa llamado Plan lector, que apunta a avanzar en la lectura por medio de los textos que despierten interés en los alumnos</p>	<p>respuestas, las cuales pueden ser encontradas muchas veces en libros académicos. Menciona que en su casa hay dos bibliotecas llenas de libros y que a veces prefiere usarlos porque los portales virtuales muchas veces no dan con los resultados que espera encontrar.</p> <p>Otro de sus compañeros interviene diciendo que ha visto muy pocas personas en la biblioteca a pesar de que es un espacio silencioso en el cual se puede trabajar cómodamente. Una alumna dice recordar que alguien le dijo que los libros a veces son mucho mejor fuente de información que el Internet. Además, afirma que esa misma persona le dijo que alguien que no lee “no es nadie”.</p> <p>Otro alumno afirma que los libros son muy importantes, sobretodo cuando el acceso a la tecnología es limitado. A lo que uno de sus compañeros responde diciendo que cuando se usa el Internet para consultas, muchas veces se copia y se pega lo que se encuentra, mientras que al</p>
--	--	---

		<p>“copiar” de un libro, le va leyendo lo que es de interés y así se aprende mejor.</p> <p>Un último alumno interviene y dice que el interés por la lectura no solo es cuestión de necesitar datos, sino que muchas personas leen por placer; afirma también que en el prólogo que están leyendo dice que el autor seguía su sueño de ser poeta y que si a alguien le gusta leer, entonces debería seguir haciéndolo.</p> <p>Uno de los estudiantes que ya había hecho un aporte, interviene de nuevo y dice que alguna vez alguien le preguntó por qué prefería los libros al Internet, a lo que respondió que el Internet tiene información que muchas veces es resumida, además muchas páginas habilitan a los usuarios a editar la información, por lo que esta no siempre es confiable mientras que la información en los libros es editada con el solo propósito de que esté actualizada y sea más entendible.</p>
36:38- 41:10	Escucha los aportes de los estudiantes. Resalta la importancia de	Un estudiante lee otro pasaje del prólogo, dice que le interesó

	<p>tener un proyecto de vida, como han dicho los estudiantes con sus aportes. Además, resalta la importancia de superar los miedos en la vida.</p>	<p>porque dice que los sueños son otra realidad ya que si las personas son optimistas podrán materializarlos más fácilmente. Otra estudiante aporta diciendo que su padre le dice esto mismo; luego, otro estudiante dice que el esfuerzo que las personas le pongan a lo que hagan es lo que determina el éxito en lo que se propongan.</p> <p>Otra estudiante aporta diciendo que las metas son importantes, ya que sin ellas todos estarían algo desocupados en su vida.</p> <p>Uno de los alumnos que ya ha intervenido antes, hace un aporte diciendo que es muy importante la confianza con la que se hagan las cosas, que las actitudes y los comentarios de las personas no deben afectarnos. Dice que hay que vivir todos los días como si fuera el último y que por eso se subió a una montaña rusa y logró superar uno de sus miedos, por lo que se siente contento consigo mismo.</p>
<p>41:20- 45:40</p>	<p>Escucha mientras la estudiante lee lo que le interesó. Una estudiante decide no hablar a último momento y la</p>	<p>Una estudiante lee un párrafo que le interesó porque refleja que tanto para el autor, como</p>

	<p>maestra le dice que es importante su participación en las próximas sesiones.</p>	<p>para ella, es muy importante la tranquilidad para conseguir inspiración en lo que se quiere hacer y que la riqueza material muchas veces no significa nada o no es tan importante para conseguir los objetivos que se han propuesto.</p> <p>Otros estudiantes continúan con la idea y dicen que para ellos es mucho más importante la voluntad que se tenga que el dinero, ya que este no les parece relevante para “ser alguien en la vida” o para lograr sus metas.</p>
52:00- 53:00	<p>Escucha mientras el estudiante hace su aporte.</p>	<p>Un alumno que ha aportado bastante dice que su mamá siempre le dice que no juzgue un libro por su portada, que precisamente hay imágenes en ese libro que pueden ser agresivas; sin embargo, otros libros que no parecen tan fuertes pueden serlo, como uno que habían leído antes.</p>
53:20-	<p>Hace el cierre de la actividad cediendo la palabra a una persona externa a la escuela, quien les dice que si bien el libro puede parecer fuerte, las dudas que les generen las</p>	<p>Todos escuchan con atención lo que se les dice. Uno de los estudiantes que más ha aportado dice que en su opinión esos cuentos son una oportunidad</p>

	<p>historias pueden ser compartidas en el espacio de la tertulia, e incluso ser compartidas con los padres. La maestra intervine de nuevo y dice que hay algunos casos en los que unos no pudieron leer porque sus padres pensaron que los cuentos eran muy fuertes (a pesar de no haberlos leído). Ambos aclaran que hay que generar espacios para comprender por qué a alguien puede no gustarle algo. Cuando el estudiante hace su aporte, la maestra escucha con atención y hace gestos de aprobación con la cabeza. Para cerrar dice que hay que intentar involucrar más a los padres en la lectura y así resolver sus dudas respecto a los textos.</p>	<p>para comenzar a superar miedos de a poco; además, cuestiona que juzguen libros “fuertes” pero que sean capaces de ver programas de televisión como “La esclava blanca”, que muestran comportamientos racistas.</p>
--	--	---

Tertulia grado quinto #2

Tiempo	Discurso/Acción de la maestra	Discurso/ Acción de los estudiantes
<p>5:00- 6:52</p> <p>Inicio de la actividad e instrucciones</p>	<p>Acción: la maestra se sienta en frente del grupo y da inicio a la clase y explicando que tendrá una reunión con la coordinadora más tarde. Da inicio a la tertulia tomando los turnos de palabra.</p> <p>Discurso: “los que participan pues... bastante vamos a darle la oportunidad a otros. Tengo una reunión con la coordinadora y los papás de la niña (...) Entonces vamos a hacer la tertulia; vamos a escoger los turnos, prepararnos. Hoy ustedes eligieron... la siguiente lectura que fue?... Berenice. Entonces vamos a tomar los turnos de palabra, en la tertulia lo más importante sería lo igualitario, la escucha y el uso de la palabra.”</p>	<p>Acción: permanecen sentados en sus puestos, algunos con sus manos levantadas. Todos levantan la mano cuando se da inicio a la tertulia. Permanecen en silencio mientras la maestra toma los turnos de palabra.</p>
<p>7:00- 15:00</p>	<p>Acción: la profesora sigue la lectura con los estudiantes. Al final de la intervención de cada uno, ella misma interviene para que los estudiantes desarrollen un poco más sus ideas. Como varios alumnos eligieron el mismo pasaje, le da oportunidad a cada uno para hacer su intervención. Luego de esto tanto alumnos como</p>	<p>Acción: por turnos, los estudiantes enumeran una página de la lectura y leen un pasaje, al final dicen por qué escogieron ese pasaje. Todos hacen silencio mientras sus compañeros aportan a la actividad lo que leyeron, respetan los turnos asignados para realizar aportes.</p>

	<p>maestra participan activamente, discutiendo los sentimientos del personaje principal y relacionándolos con sus propios sentimientos o situaciones de vida de las que han sido testigos.</p> <p>Discurso: como el pasaje que se discute tiene que ver con el origen del personaje principal, cuya madre esta ausente, la maestra indaga: “¿qué creen ustedes que sentía Berenice porque su mamá no estaba? ¿cómo se sentirían?</p> <p>Ante las intervenciones de ambos estudiantes: “o sea, aquí se presentan dos situaciones, Santiago dice que cuando uno conoce a la mamá, la ha compartido y todo eso puede hacer más falta; mientras que tú dices que si le hace falta así no la conociera. ¿Pero qué podemos decir de los sentimientos? ¿Será que sí le hace falta a Berenice?</p> <p>Ante la intervención sobre los recuerdos: “bueno pero ¿qué es lo bueno y qué es lo malo? ¿será que depende de cómo uno pueda mirar la situación?</p>	<p>Discurso: un alumno dice: “yo creo que a uno le hace más falta la mamá cuando uno la conoce, a Berenice le falta la mamá pero ella no la conoció, creo que uno se siente más triste cuando si la conocía.</p> <p>Otros responden: “yo pienso que sí le hace falta, que se siente triste”</p> <p>Otra estudiante: “a mi me gustó este párrafo porque yo a veces también me pongo a recordar todo lo que he hecho y pues eso es bueno y es malo, bueno porque a veces se vienen recuerdos malos...</p> <p>A lo que otros responden: “y creo que lo bueno sería un recuerdo que uno comparta con alguien y le traiga alegría, y lo malo sería un recuerdo que de tristeza como que alguien fallece”</p> <p>“yo creo que lo bueno sería un momento feliz que pasa con una persona cercana y lo malo como dice Luis, que alguien ha fallecido”.</p>
	<p>Acción: da el turno a otra alumna para que comparta el pasaje que le</p>	<p>Acción: Todos escuchan en silencio la lectura de su</p>

<p>15:00- 20:44</p>	<p>pareció interesante. De nuevo, asigna turnos para las intervenciones de los demás. Ante la duda expuesta por una estudiante, la maestra responde de buena gana y regresa rápidamente a atender las intervenciones de los demás.</p>	<p>compañera; cuando termina, varios alzan su mano para hacer sus propios aportes sobre este párrafo. Quienes participan, de nuevo relacionan lo leído con sus propias experiencias. Una de las alumnas plantea una duda a la maestra.</p> <p>Discurso: A propósito de las relaciones lectura-experiencia un alumno dice: “yo tengo un aporte sobre lo que dice al principio sobre lo que no quería mencionar su apellido... yo casi siempre digo mi apellido por lo que uno tiene que estar orgulloso de la familia que le tocó (...) entonces yo siempre lo digo porque estoy orgulloso de mi familia.”</p>
<p>20:50- 22:55</p>	<p>Acción: Da el turno a otra estudiante.</p> <p>Discurso: indaga a la alumna que hace el primer aporte: “¿y qué has empezado a hacer?” pregunta si alguien tiene aportes y ante la negativa de los estudiantes continúa con el siguiente turno.</p>	<p>Acción: La estudiante a quien ahora corresponde el turno comienza a leer y relaciona el pasaje escogido con sus primeras experiencias en la escuela. Dice: “eso me ocurrió por primera vez que yo estaba en la escuela que yo... que me daba nervios hablar con los demás hablaba muy bajo y me daba miedo preguntar, pero ya no me da tanto miedo y ya</p>

		<p>puedo preguntar y no ha vuelto a pasar.” Después, responde a la pregunta que hace su maestra con “he comenzado a alzar la voz”</p>
<p>22:55- 33:27</p>	<p>Acción: cede el turno al siguiente estudiante mientras toma notas en su libreta. Cuando el estudiante termina su intervención, ella dice “¿pero es la imaginación de alguien o la estaban mirando? ¿es una alucinación?</p> <p>Da la palabra a otro estudiante para que haga su aporte; cuando él dice que sintió miedo al leer ese pasaje ella indaga acerca de por qué ese temor</p> <p>Cede la palabra a otra estudiante y escucha con atención lo que dice.</p> <p>Ante el aporte de Luis, la maestra sonrío</p> <p>Escucha el último aporte y dice “entonces ese...ese miedo a la muerte... ¿Por qué genera temor? ¿qué es lo que genera temor? ¿y si fuera un familiar cercano será que da temor? ¿uno siente temor? ¿sí?”.</p> <p>Observa las reacciones de los alumnos y continúa: “¿y si fuera una</p>	<p>Acción: el estudiante a quien corresponde el turno comienza su lectura, comete algunos errores mientras lee pero acepta sin mayor frustración las correcciones de sus compañeros. Dice: “me llamó la atención fue que describían a Berenice (...) como una alucinación (...). Ante la pregunta de su maestra él responde “ en mi opinión es una alucinación porque acá a parte de que la describen a ella hay un dibujo de la cara...”</p> <p>Otro estudiante hace su aporte acerca del párrafo que leyó su compañero, dice que sintió temor. Para responder a la pregunta de la profesora dice “porque no es que me gusten las historias de terror (...) más adelante más adelante dice que las paredes estaban manchadas de sangre y así.”</p> <p>Una niña hace otro aporte corto</p>

<p>persona diferente a las que uno conoce por qué genera temor? Cede entonces la palabra al niño que habló de último y sobre su aporte genera otras intervenciones, dice: “si... puede ser, es como aferrarse a ese ser querido que no quiere que se vaya... entonces la pregunta es ¿qué otra cosa genera ese...ese temor?”.</p> <p>Cede la palabra de nuevo y escucha los aportes de todos con atención.</p> <p>Ante la intervención del estudiante que no teme a la muerte: “o sea, se entiende la vida como el proceso de la vida... así como uno nace, uno se muere”</p> <p>Plantea la pregunta “¿un muerto asusta? Es decir si cesó la vida... ¿o es nuestra imaginación?”</p> <p>Plantea también: “retomamos entonces lo del miedo, ¿los miedos están en quién?”</p> <p>Después de escuchar el último aporte de una estudiante, continúa con los turnos asignados, terminando la discusión sobre la muerte.</p>	<p>sobre la lectura (no es entendible lo que dice excepto por que al parecer le generó asombro)</p> <p>Un estudiante que participó anteriormente (Luis) hace otro aporte confirmando que también le dio impresión leer que Berenice estuviera muerta y manchada de sangre, e relaciona el hecho de que alguien esta al lado de ella con que en las velaciones a los muertos hay personas alrededor del ataúd.</p> <p>Otro estudiante aporta que le impresiona como la persona que estaba al lado de Berenice no sentía temor ante la muerta, y soportaba el olor.</p> <p>Ante la pregunta de la maestra por el temor a la muerte, los estudiantes responden (afirmativa o negativamente) para ellos mismos, en silencio. Algunos tienen sus manos levantadas.</p> <p>El estudiante que hizo el último aporte vuelve a participar diciendo que tal vez la muerte de alguien desconocido no genera</p>
--	--

		<p>tanto miedo porque no se sabe qué ha hecho esa persona.</p> <p>Ahora, la estudiante que aportó su asombro anteriormente ahora responde ante la pregunta de la profesora diciendo “pues yo pienso que a uno le da temor (...) a uno le da miedo llegar a la muerte y entonces ese es el miedo que uno siente...”</p> <p>Otro aporta: “A mi no me daría miedo morir porque igual todos vamos a morir(...)</p> <p>Un estudiante interviene diciendo: “yo quería decir que a mi me pasaba algo relacionado con la muerte del papá de mi padrastro que al principio a mi me daba miedo pero ya después él nos decía que siempre le rezáramos (...) que por medio de la oración le dijéramos que nunca nos fuera a asustar o algo así...</p> <p>Frente a la pregunta de si un muerto asusta o si es imaginación, todos responden que es la imaginación. Un estudiante relaciona ese miedo a</p>
--	--	--

		<p>los muertos con las películas de los muertos vivientes y la posible conexión que las personas hacen con sus familiares fallecidos.</p> <p>Cuando la maestra pregunta de quién es el miedo, todos responden con seguridad que los miedos están dentro de las personas.</p> <p>Una última estudiante hace un aporte relacionando un evento de su vida con el tema de la discusión.</p>
<p>33:30-38: 50</p>	<p>Acción: Reanuda la actividad cediendo el turno a otro estudiante.</p> <p>Escucha atentamente los aportes de los demás estudiantes. Frente al aporte con el que se regresa al tema de la muerte, la maestra indaga “¿será que pueden haber sentimientos donde no quiere... o donde no comparte con alguien? ¿si? Muy seguramente... cuando no se comparte son sentimientos como de culpa que vienen cuando alguien tiene una situación entonces uno se quiere como acercar... Por eso ustedes tienen que hacer qué? ¿qué es lo que</p>	<p>Acción: el estudiante realiza la lectura del pasaje que le interesó y dice que le interesa la comparación entre Berenice (personaje principal) y otro personaje que no se alcanza a entender quién es.</p> <p>Los demás estudiantes aportan sus opiniones sobre este párrafo, uno de ellos vuelve al tema de la muerte diciendo que usualmente cuando un familiar va a morir, se tiende a pasar más tiempo con él. Ante la interrogante de qué hacer que plantea la maestra, todos se</p>

	<p>debemos hacer con la familia?</p> <p>Plantea unos interrogantes para que los estudiantes reflexionen sobre esto último “¿estamos valorando? ¿qué valor le estamos dando a los seres queridos? ¿y qué entendemos por valorar? Porque hay muchas formas de valorar”.</p>	<p>quedan pensativos y finalmente alguien dice “valorarla”.</p> <p>Todos consideran lo que la maestra les ha planteado para pensar.</p>
<p>39:38-53:00</p>	<p>Acción: se continúa con los turnos asignados y escucha cada aporte mientras fija la mirada en quien habla.</p> <p>Ante el último aporte acerca de la muerte de un familiar, la maestra dice: “¿a ti te hubiera gustado que te hubieran dicho?... Ustedes como niños tienen que aprender que todo en la vida puede pasar y a veces es mejor contar las cosas de las que después todos se van a enterar</p>	<p>Acción: Todos escuchan con respeto y siguen la lectura con su compañero, quien dice que el pasaje le interesó porque pudo encontrar relaciones entre lo dicho en el prólogo del libro acerca del autor (Edgar Alan Poe) y la historia que estaban leyendo, lo que lo lleva a pensar que hay elementos de la vida del autor en sus historias.</p> <p>Otro estudiante regresa al tema de la muerte de los familiares y la tristeza que esto puede generar (y que pudo generar en el autor en determinado momento). Otros también realizan aportes acerca de la muerte de familiares o personas cercanas; un estudiante en particular relaciona el tener</p>

		<p>que acostumbrarse a la idea de la inevitabilidad de la muerte con su vida, dice: “ mi familia pasó un 31 de diciembre muy maluco... que el pastor me invitó a pasar ese día en la finca de él como hasta enero 7 por ahí. Y pues no la estaba pasando tan bien porque no estaba con mi familia. Mi mamá llamó al pastor esa noche a decirle que no me dijera nada a mi pero que mi tía Amparo se había muerto. Cuando yo llegué a la casa prendí el celular y vi que una prima había puesto una foto de mi tía que decía que siempre te recordaremos. Y pues la verdad a mi me dio muy duro saber de que nadie me había avisado y yo pues ya sabía que mi tía estaba muy mal (...)</p>
<p>53:00- 54:00</p>	<p>Acción: sigue con el turno asignado al inicio de la tertulia y pide aportes de los demás estudiantes al terminar la intervención.</p>	<p>Acción: el estudiante lee el pasaje que le pareció interesante por el miedo que le provoca al narrador el cerrar las cortinas en el cuarto de velación y sentirse como en el mundo de los muertos. Nadie más hace aportes sobre esta intervención.</p>

<p>54:00- 1:00.00</p>	<p>Acción: Presta atención a la siguientes intervenciones sobre las cuales no hay aportes.</p>	<p>Acción: escuchan con atención todas las intervenciones pero no hacen aportes sobre ellas.</p>
<p>1:00.00- 1:01.00</p> <p>Cierre de la actividad de Tertulia</p>	<p>Acción: Cierra la sesión de tertulia y dice “¿qué proponen para la próxima lectura? ¿qué páginas van a leer? Ustedes deciden que es lo que van a leer ”.</p> <p>Da las instrucciones para la próxima sesión, da las gracias y termina la actividad.</p>	<p>Acción: Todos acuerdan una lectura para la siguiente sesión.</p>

