

Prácticas educativas en aulas regulares de inclusión en niños con diversidad funcional

Educational practices in regular classrooms for inclusion in children with functional diversity

Katherin Castillo Gómez✉ Kathecg9624@hotmail.com

Artículo de investigación presentado para optar al título de Psicólogo

Asesor: María Elena Díaz Rico, Magíster (MSc) en Psicología Social



Universidad de San Buenaventura Colombia

Facultad de Psicología

Psicología

Santiago de Cali, Colombia

2019



Citar/How to cite	(Castillo 2018)... (Castillo, 2018)
Referencia/Reference	Castillo. (2018). <i>Prácticas educativas en aulas regulares de inclusión en niños con diversidad funciona</i> (Trabajo de grado Psicología). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Psicología, Cali.
Estilo/Style: APA 6th ed. (2010)	



Bibliotecas Universidad de San Buenaventura



Biblioteca Digital (Repositorio)
<http://bibliotecadigital.usb.edu.co>

- Biblioteca Fray Alberto Montealegre OFM - Bogotá.
- Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo OFM - Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.
- Departamento de Biblioteca - Cali.
- Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

Universidad de San Buenaventura Colombia

Universidad de San Buenaventura Colombia - <http://www.usb.edu.co/>

Bogotá - <http://www.usbbog.edu.co>

Medellín - <http://www.usbmed.edu.co>

Cali - <http://www.usbcali.edu.co>

Cartagena - <http://www.usbctg.edu.co>

Editorial Bonaventuriana - <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/>

Revistas - <http://revistas.usb.edu>.

Resumen

La educación inclusiva y las prácticas educativas son dos temas bases en la siguiente investigación, como bien sabemos la educación inclusiva genera adaptaciones dependiendo de las necesidades de los alumnos, estas adaptaciones también deben generarse en las prácticas educativas que tienen como base la enseñanza y aprendizaje a través de una teoría constructivista que permite el desarrollo del ser social. A través de las diversas investigaciones se observaron algunas barreras que impedían la educación inclusiva como la falta de interés institucional, el desconocimiento de la diversidad funcional, el miedo de enfrentarse a esta y la falta de igualdad.

Sin embargo, las metodologías arrojaron diferentes teorías para la solución de lo planteado anteriormente, como talleres para maestras, adaptaciones institucionales y curriculares, tener en cuenta la voz del alumno, enseñar a los niños valores como la igualdad, respeto, colaboración, etc. A través de esto nos planteamos cómo dos maestras de primero de primaria de un aula regular de inclusión llevan a cabo prácticas educativas en niños con diversidad funcional. A través de este planteamiento se plantearon 3 categorías fundamentales: educación inclusiva, prácticas educativas y diversidad funcional, las de mayor relevancia eran las prácticas educativas que permitían analizar a través de su estructura la interacción entre alumnos y maestros, el análisis se llevó a cabo a través de unas rejillas de observación que se realizó en una institución privada, los resultados arrojaron que las prácticas educativas se cumplen en un 40%, la diversidad presente en el aula eran amplias, lo que dificultaba la interacción con toda la clase, pues hay mayor atención en los niños con autismo que el resto de la clase, por tanto el nivel de desarrollo del resto de la clase con y sin diversidad funcional se ve afectada, también se presenta muy poca interacción con la clase y poca participación de los alumnos.

Palabras clave: educación, inclusión, prácticas educativas, docentes.

Abstract

Inclusive education and educational practices are two basic themes in the next research, as we all know that education includes adaptations of students' needs, these adaptations must also have in the educational practices that are based on teaching and learning through of a constructionist theory that allows the development of social being. Through the various investigations, some barriers that prevent inclusive education were observed, such as lack of institutional interest, ignorance of functional diversity, fear of facing it and lack of equality.

However, the methodologies yielded different theories for the solution of the problem previously, such as workshops for teachers, institutional and curricular adaptations, taking into account the student's voice, teaching children values such as equality, respect, collaboration, etc. Through

this we consider how two primary school teachers from a regular inclusion classroom carry out educational practices in children with functional diversity.

Through this approach we had 3 fundamental categories, inclusive education, educational practices and functional diversity, the priorities of the secondary school were the educational practices that allowed to analyze the results of its structure, the competition between students and teachers, the analysis was carried out through of an observation grid that was carried out in a private institution, the results showed that the educational practices are fulfilled by 40%, the differences present in the classroom were wide, which made it difficult to interact with the whole class, as there is more attention in some that in others.

Key words: education, inclusion, educational practices, teachers.

...Y como siempre ocurre con las cosas bellas, ellas no pueden existir verdaderamente hasta que no hallan a alguien capaz de descubrirlas, de embrujarse con su existencia, de hacerlas tan propias que su verdad se torna múltiple en manos de cada contemplación particular. Alguien capaz de descubrirme logrará hacer brotar de mí un ser que yo mismo desconozco: quien me descubre me inventa nuevamente y a partir de mi cuerpo, de mis signos externos, hará que en mi alma se dibuje un nuevo ser fabricado a dúo, de tal modo que sólo ante ese otro puedo hallar el espejo apropiado para verme”

(FRANCISCO CAJIAO)

Introducción

La educación se ha convertido en un pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad, las prácticas educativas y educación inclusiva son términos que deben ir de la mano para lograr el desarrollo confiable de la educación. A lo largo de la historia las escuelas han evolucionado, planteando así un sistema de educación inclusiva que permita la integración de niños con diversidades funcionales en aulas regulares convirtiéndose en un derecho fundamental de cada niño. La diversidad funcional permite que las personas se desarrollen a partir de sus potencialidades, las funciones o actividades a llevar a cabo se llevan de una diferente, solo ellos podrían realizarlo de tal forma, las acciones se realizan de una manera diferente para ellos.

Ahora bien, las diferentes teorías hablan acerca de metodologías que se deben utilizar para la integración de niños en el aula, enseñar valores tales como la igualdad, respeto y tolerancia, creación de perfiles educativos para el desarrollo de cada niño, ambientes saludables, charlas sobre el reconocimiento de la diversidad, actividades de integración de niños con y sin diversidad

funcional, creación de espacios donde interactúen familias y alumnos y estudiar las necesidades desde la familia y la institución.

Sin embargo, al analizar el desarrollo de la educación inclusiva fuimos observando ciertas barreras que complejizan dicho proceso, como son las actitudes de la maestra frente a los alumnos con diversidad funcional, la falta de conocimiento de diversidades en el aula afecta la interacción entre maestros y alumnos y por último la falta de interés de las maestras por generar un perfil educativo para cada niño con diversidad, estas razones están generando grandes vacíos y conflictos en la educación inclusiva.

No obstante, las prácticas educativas brindan una estructura confiable acerca de cómo se debe dar el desarrollo de una clase, la importancia de la interacción de todos en el aula, la educación como un proceso de comunicación que estimula el desarrollo de contextos mentales, formas de hablas compartidas a través de los cuales el discurso educacional adquiere significado. Las prácticas favorecen el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de cada niño a través de un contenido de clase compartido, interactividad de todos en el aula frente a un discurso educativo, etc.

Por otra parte, se encontró que la teoría y la definición del concepto están muy bien estructuradas, sin embargo, en la práctica eso no es visible, se habla de la escolaridad y de la inclusión pero los porcentajes de algunas investigaciones arrojan que son muy pocos los niños con diversidad funcional escolarizados, no obstante, las prácticas educativas no se adaptan a las necesidades de los niños, hay muy poca interacción en el aula, y no se reconoce las necesidades particulares de cada uno.

Estado de la cuestión

El presente estado de arte está dividido en dos categorías, barreras para la inclusión educativa que describe algunos puntos fundamentales por los cuales la educación inclusiva no se ha llevado a cabo de la manera más favorable para los niños obviando un poco sus necesidades, de esta misma manera se presentan algunas metodologías planteadas en investigaciones y proyectos que permiten ser analizadas como punto de equilibrio entre lo que se hace y se dice en la teoría y la práctica.

Barreras de la inclusión educativa.

Moliner, Sales, Escobedo (2011), plantean que la educación intercultural debe ser inclusiva teniendo una nueva visión centrada en la diversidad y la no homogeneidad, en la respuesta diferente de cada alumno, el incremento y la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades.

Sin embargo, Mayo (2010), analiza las actitudes de los profesores frente a alumnos con discapacidad integrados en el aula, ya que estas fomentan las barreras, los docentes muestran inseguridad e incomodidad en relación a la poca formación que poseen acerca de la discapacidad en general.

La recolección de datos se hizo a través de un "cuestionario específico" alrededor de 100 docentes entrevistados, de estos el 78.6 % utiliza algún tipo de metodología especial para poder atender a la diversidad del aula y el otro 18.4 % no utiliza esta metodología. Exploraron también la formación específica para atender la diversidad, el 66.23% considera la formación necesaria, el 58.4 % de los docentes apoya la idea de incorporar un servicio de mediación entre el estudiante con discapacidad y el profesor, tan solo un 11.4 % no está de acuerdo con esto. Los resultados muestran que se debe incrementar la información docente con respecto a la discapacidad con el fin de disminuir la incomodidad e inseguridad de los docentes con el fin de poder brindar una educación de calidad.

Para Moriña, López, Melero, Cortés, Molina (2013), es importante la perspectiva que tienen los alumnos frente al maestro, pues ellos determinan las verdaderas barreras encontradas en el aula, por ejemplo: cuáles son sus actitudes, proyectos, adaptaciones y desarrollo. Frente a los resultados de la investigación arrojaron que las barreras se presentan por parte de los maestros, es decir, sus actitudes de indiferencia y apatía frente a los niños con diversidad funcional, hallazgos en los currículos y programa de las asignaturas donde no se ve un cambio o mejora que se adapte o responda a las necesidades de los niños, el aula no dispone de recursos que favorezcan la inclusión y el profesorado no realiza las clases para que los alumnos participen de ellas.

Metodología de la inclusión educativa para niños con diversidad funcional.

En la metodología se destaca la participación conjunta de la institución y los alumnos. Sin obviar que cada caso lleva a una metodología diferente, por tanto, debe ser atendida desde la individualización, es decir, estudiar cada caso con detalle para lograr soluciones que beneficien al grupo en este caso es fundamental la participación guiada por los alumnos.

Aguirre, García y Colorado (2010) plantean que la participación se logra a través del diálogo y la interacción para el desarrollo del conocimiento del niño. Sin embargo, no se presenta en los alumnos con diversidad funcional, debido a que los maestros cuentan con una práctica tradicional de estudio, en la cual el niño escucha, copia y aprende, luego se realiza una actividad donde no se incluye al niño con déficit cognitivo, por tanto tiene poca participación grupal. No se da una retroalimentación que les permita comprender de las tareas que realizan.

Por otro lado, en los resultados de la investigación de Medina y Tomassini (2009), en general encontraron que los niños no son participes de las aulas, no hay un diálogo maestro - alumno

que permita la comunicación y la retroalimentación de los conocimientos de parte y parte, otro factor presente es la complejidad de las tareas planteadas a los niños, estas implican gran desarrollo intelectual o la planeación de actividades, lo cual se dificulta para niños de segundo de primaria.

Por otro lado, para Moriña, López, Melero, Cortez, Molina (2013), es importante la innovación, es decir, ir a la par con las demandas de la sociedad. Las tecnologías, consideran conveniente las TIC para la motivación de enseñanza y aprendizaje en niños con diversidad funcional, fomentando la expresión y comunicación. Los autores plantean una metodología llamada WEB 2.0 para mejorar los procesos educativos y el trabajo por competencias, esta web permite relacionarse y ser referenciados por otros, la autorregulación del aprendizaje y la competencia digital. Con el blog se pretende mejorar la expresión escrita del alumno, desarrollar la actitud de crítica y aceptación de las diferencias cuando se haga una retroalimentación de lo escrito en el blog. Por tanto, la participación con respecto a realidades críticas, a hobbies y gustos permite establecer un dialogo abierto y enriquecedor. Sin embargo, eso no se lograra sin el acompañamiento adecuado del docente, que los motive, les enseñe, sea innovador y utilice recursos para ellos, que enseñe la tecnología como un medio de educación, trabajando en la expresión escrita y lectora.

Susinos, Rojas, Lázaro (2009 -2010) proponen otra metodología cuyo objetivo es que el estudiante sea escuchado y participe en las actividades y diseño. Esta investigación se realizó a partir de 5 fases pero solo enfatizaremos en cuatro. En la primera los investigadores colaborar con el centro educativo, buscando que las voces de los niños fueran escuchadas, sus aportes sean tenido en cuenta para mejorar la escuela. La segunda fase planteaba conocer las prácticas docentes. La tercera fase compartía significados y orientaba a la mejora, con el fin de establecer un dialogo entre los tutores y orientadores sobre los significados que dan al concepto de participación. En la cuarta fase les preocupaba cómo lograr que todos los niños hablen y que no siempre sean los mismos, al respecto propone crear un sistema de consultas.

Dentro de los resultados se encontró que el centro educativo estaba comprometido con la participación de los alumnos, los docentes tenían más en cuenta el desarrollo de los estudiantes con respecto a la participación frente al contenido de la clase y las actividades. También se propone un sistema de participación colaborativo entre investigadores y profesores que termina siendo una propuesta inclusiva porque propone práctica de participación de maestros, alumnos e investigadores, teniendo una mirada global de las soluciones.

Por otro lado, Francis, Gross, Banning, Haines, Turnbull (2016), discuten la importancia de la relación entre padres y docentes pues se traduce en múltiples beneficios para mejorar el rendimiento académico. A partir de esto se debe construir relaciones de confianza que mejoren las enseñanzas, sin embargo, los padres no confían en los docentes por su falta de colaboración. La propuesta es producir confianza y realizar un fuerte liderazgo que pueda derribar los obstáculos facilitando las relaciones de colaboración entre padres y profesionales, pues la

confianza promueve la cooperación y la comunidad, el progreso de la escuela y bienestar de los alumnos, especialmente transformaciones en prácticas innovadoras de inclusión.

Planteamiento del Problema

Las diferentes definiciones, métodos, barreras y abordajes que guían la educación inclusiva, con el apoyo de entidades como la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) y el Ministerio de educación nacional (MEN). Sin embargo, dichas instituciones como proponen los lineamientos que guían la educación inclusiva, definen los métodos y abordajes ideales a tener en cuenta, sin embargo en la práctica no necesariamente se ve la forma como se implementan

Al respecto el (MEN) 2005 citado por Molina (2016) se cuestiona: ¿cómo es que muchos niños en situación de discapacidad no asisten a la escuela? reportó que el 38% de las personas con algún tipo de diferencia no han concluido sus estudios, el 3% terminaron sus estudios básicos secundarios, el 2.4 con algún tipo de diferencia estudia en la universidad, y el 1% posee un título” (p. 14). Estos porcentajes muestran la indiferencia que permea al país de no garantizar el ingreso ni la permanencia de niños en situación de discapacidad a la escuela. Nos muestra una realidad marginada y la exclusión de un alto porcentaje de la población en situación de diversidad funcional del sector educativo.

Ahora bien, porque se presenta este índice de exclusión en las entidades, en el estado de la cuestión se observó que hay resistencia por parte de los docentes, y que están ligadas a las actitudes de indiferencia y apatía, por tanto desarrollan un método de enseñanza tradicional, y esto se debe a que no poseen una formación para desarrollar metodologías de innovación, y a su falta de interés a buscar por su propia cuenta información sobre metodologías. Estas prácticas educativas tradicionales, no generan una comunicación entre alumno y docente un dialogo que permita la reconstrucción de conocimiento mutuo, mucho menos una retroalimentación de la información planteada en clase que ayude al desarrollo del aprendizaje, ubicándose entonces dos extremos, no hay exigencia académica o el profesor se muestra apático a hacer algún cambio en su metodología, presentándose la exclusión, pues los niños no son participes en el aula.

Ante las problemáticas y posibles soluciones, las prácticas educativas brindaron luz a las posibles respuestas. Dichas prácticas cuentan con una teoría construccionista que tiene elementos tales como la interacción entre alumno – alumno y maestra – alumno, la construcción de un discurso, el contenido de la clase, los turnos, las actuaciones y las actitudes. A partir de esto encontramos que las prácticas educativas no se llevan a cabo dentro de aulas regulares de inclusión, más cuando predomina la diversidad funcional en el aula, como se ya ha hablado la diversidad funcional permite a las personas hacer las cosas de manera diferente algunas tomaran

más tiempo y otras no, a algunas se les será más complicado algunas actividades y a otras no, sin embargo, en cierta manera se ha excluido al resto de la clase, debido a que la atención está puesta en niños con diversidad funcional entonces se pierde el trabajo en equipo, la comunicación, la interacción y el intercambio de significados que construye al sujeto social.

Por otro lado, se encuentra investigaciones centradas en reflexiones teóricas que proponen el camino necesario para conseguir la educación inclusiva, pero un menor número centradas en la aplicación práctica de estos planteamientos. También se encontró que se da muy poca atención a la voz del estudiante, que los recursos educativos no son bien utilizados ni por las entidades ni por los maestros, aunque es importante la formación del maestro, también resulta indispensable la actitud de este para conocer y estudiar el tema que le permita mejorar las metodologías dentro del aula.

Teniendo en cuenta el panorama anterior el énfasis de esta investigación está en las prácticas educativas realizadas por maestras en aulas de inclusión,—abordadas a partir de una teoría construccionista que reconoce el valor de elementos tales como la interacción entre alumno – alumno y maestra – alumno, la construcción de un discurso, el contenido de la clase, los turnos, las actuaciones y las actitudes. La importancia de esta investigación radica en analizar las prácticas educativas como procesos formativos de cada niño, se busca avanzar de la teoría a la práctica, con el fin de contribuir al mejoramiento de prácticas docentes. Comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la interacción del aula, proporcionando- un marco para la formación de los profesores con el fin de mejorar dichas prácticas. Al respecto nos preguntamos **¿cómo dos maestras de primero de primaria de un aula regular de inclusión llevan a cabo prácticas educativas en niños con diversidad funcional?**

Los objetivos específicos de la investigación son determinar los segmentos de interacción que se presentan entre maestra y alumno, analizar los intercambios realizados por la maestra y realizados por el alumno, analizar las actuaciones de la maestra y los alumnos con respecto al contenido de la clase, tarea, organización de trabajo, procedimiento, seguimiento y retroalimentación

Marco Conceptual

La educación inclusiva

El MEN (2013), plantea que la inclusión educativa es la capacidad de acoger en las instituciones a todos los estudiantes independientemente de sus características personales o culturales, que su entorno educativo tenga la capacidad de ofrecer condiciones óptimas de aprendizaje. La Resolución 2565 de 2003 establece que cada entidad territorial debe definir una instancia que efectúe la caracterización y determine la condición de discapacidad de cada estudiante, con el propósito de identificar sus barreras para el aprendizaje y garantizar la participación con miras a

proponer los ajustes que la escuela debe hacer para brindarle educación pertinente. Este también plantea que la educación inclusiva cuenta con una serie de características como lo son la participación, calidad, diversidad, multiculturalidad, equidad.

El MEN (2013) hace una diferencia explícita entre la educación inclusiva y la inclusión educativa la primera se encarga de encontrar las barreras del aprendizaje de la educación y la participación del sistema educativo, para hallar una solución buscando que la institución se adapte a las necesidades a diferencia de la primera la inclusión educativa busca que el niño se adapte a la institución, sin importar las condiciones físicas o cognitivas, cultural o social para generar igualdad de condiciones, teniendo así los mismos derechos y oportunidades de ingresar todo aquello que permita el desarrollo. Sin embargo, la inclusión educativa le exige a la personas adaptarse al entorno y no al revés. El objetivo de la educación inclusiva según el MEN es generar una educación para todos, la presencia va referida al ingreso y permanencia de los estudiantes en la educación.

Prácticas educativas

Goldrine y Rojas (2007), Las prácticas educativas involucran los conceptos de enseñanza y aprendizaje coinciden en que el aprendizaje en la escuela se da como una actividad social que depende de la interacción de profesores y alumnos, donde se genera un intercambio de información a través del lenguaje, lo que es llamado un intercambio de significados, visto como una construcción de formas viables de interpretación de los mundos sociales y educativos formando parte de una construcción conjunta. Como conclusión se define que el aprendizaje se realiza mediante la negociación de significados y contextos discursivos que hacen posible la -comunicación y negociación, mientras que la enseñanza es vista como un proceso de ayuda que es sistemática, sostenida y planificada.

Para Goldrine y rojas es importante el discurso, la educación se convierte en un proceso de comunicación, que consiste en el desarrollo de contextos mentales de referencia y formas de hablar compartidas, a través de estas el discurso educativo adquiere significado. Cuando hablamos de discursos debemos emplear la palabra significados, pues esto es el discurso, una negociación de significados y comunicación conjunta. Esto visto a través del discurso educativo hace posible identificar un conjunto de dispositivos estratégicos y recursos semióticos que utilizan los profesores y los alumnos que facilitan o dificultan la construcción.

El discurso y el lenguaje son una actividad que generan significado, que le permite al ser humano constituirse como ser social a partir de lo que aprendido fuera y dentro de la institución y es ahí cuando se van generando nuevos significados, se crea un proceso interpsicológico que produce formas de interpretación del mundo social y educativo.

Goldrine y Rojas (2007), apoyan esta perspectiva constructivista de orientación sociocultural, que considera que el aprendizaje formal depende de una construcción social mediadora de significados de aprendizaje, donde la enseñanza es planificada, sistematizada y sostenida. La

construcción del conocimiento ocurre a partir de la interacción y las prácticas discursivas como escenarios socioculturales propios de las perspectivas constructivistas. La didáctica entre el docente y alumno permiten un conocimiento sobre la realidad física y social (Coll y Onrubia 1993). Esto se debe a que el maestro posee un mayor conocimiento de la realidad que debe compartir con los alumnos, que a su vez deberán hacer un cambio intersubjetivo desde lo que la maestra conoce y ellos también conocen.

Las prácticas educativas Goldrine y Rojas (2007), están compuestas de 4 elementos, segmentos interacción, los intercambios iniciados por el maestro hacia el alumno y viceversa las actuaciones de la maestra divididas en: contenido, tarea, procedimiento, organización de trabajo, seguimiento y retroalimentación individualizada lo que permite la profundización de términos y una mayor interacción.

Como hemos nombrado anteriormente el alumno debe ser artífice de su propio aprendizaje, a través de una actividad conjunta con el docente y compañeros, construye significados y atribuye sentido a los contenidos y tareas (como lo deseable) creando una intersubjetividad, generándose procesos de estructuración cognitiva, (Goldrine y Rojas 2017). A través de este contenido se generan nuevos significados a partir del acompañamiento del maestro, por ende se espera que este implemente herramientas didácticas para la adquisición y aprendizaje de una manera más rápida y efectiva.

Para el desarrollo de la interacción los autores (Goldrine y Rojas 2017). La definen en 4 niveles:

1. La secuencia didáctica: es el proceso de enseñanza y aprendizaje, que cuenta herramientas propias del contenido de la clase que ayudan al desarrollo de esta, como los son los contenidos, las tareas, etc.
2. La sesión hace parte de una secuencia didáctica, dentro la misma clase la maestra se asegura que el contenido y tareas vistas con anterioridad, ya sea en clases anteriores o en la misma haya quedado clara.
3. Los segmentos de interactividad: estos segmentos se construyen entre el maestro y alumno, alrededor de una tarea específica que retribuya o ayude al desarrollo de la participación social.
4. Los mensajes son la construcción de significados que se presenta mediante la comunicación entre maestro y alumno, alrededor del contenido de la clase incluyendo las tareas.

Diversidad funcional

Fue propuesto por el Foro de Vida Independiente y Diversidad que define la diversidad funcional como “la diferencia de funcionamiento de una persona al realizar las tareas habituales

(desplazarse, leer, agarrar, ir al baño, comunicarse, relacionarse, etc.) de manera diferente a la mayoría de la población”. (F.V.I. 2005)

"La diversidad funcional, analizada bajo la perspectiva de la Filosofía de Vida Independiente, no tiene nada que ver con la enfermedad, la deficiencia, la parálisis, el retraso, etc. Toda esta terminología viene derivada de la tradicional visión del modelo médico de la diversidad funcional, en la que se presenta a la persona diferente como una persona biológicamente imperfecta que hay que rehabilitar y «arreglar» para restaurar unos teóricos patrones de «normalidad» que nunca han existido, que no existen y que en el futuro es poco probable que existan precisamente debido a los avances médicos." (*Agustina Palacios y Javier Románach, p.106*).

Bajo la definición del término los autores plantean tres elementos indispensables que definen como grupo a aquellas personas que luchan por sus derechos:

1. Son cuerpos que tienen sus órganos pero estos funcionan de manera diferente
2. Son un grupo de personas que por la diversidad de su funcionamiento orgánico, corporal o mental realizan las tareas cotidianas de maneras diferentes
3. Grupo segregado por cualquiera de las razones expuestas anteriormente.

La Organización Mundial de la Salud (2001), recurrió a un nuevo término para superar las barreras que el concepto discapacidad traía consigo, pues este solo abarcaba la discapacidad o deficiencia de una persona, sin embargo, el nuevo término abre una visión positiva enfocándose en la diversidad de cada función que realiza una persona, evitando con este término la discriminación y exclusión de personas.

Metodología

Se cuenta con un tipo de investigación cualitativa que recogió información basada en observación de comportamientos en un aula regular, bajo comportamiento natural.

Se abordó una institución educativa privada que cuenta con un modelo de inclusión en niños con déficit cognitivo y lesiones neuromusculares, así como un modelo de estudio tradicional, inspirado en el Evangelio orientada por los lineamientos de la Iglesia. Se trabajó con docentes de primaria de aproximadamente 20 a 35 años de edad que enseñan en aulas regulares, específicamente con 2 docentes de primero de primaria que cuentan con una formación pedagógica “especial” según lo demanda la institución.

Se grabaron las clases de español y matemáticas, a cargo de las docentes Camila y Julieta, se les asignaron nombres ficticios a maestras y alumnos para proteger su identidad. Las observaciones

se orientaron por el contenido de la clase, las prácticas educativas que incluyen los discursos por parte de alumnos y maestros, los segmentos o tiempos de cada actividad en clase, la actitud de los docentes hacia alumnos y viceversa, la interacción de maestros y alumnos como la de alumnos y compañeros, la ayuda mutua que se presenta en la clase.

Se realizaron observaciones durante 2 meses, tres veces a la semana cada observación duraba entre 2 y 3 horas Se realizaron rejillas de observación centradas en interacciones, contenido de la clase, actuaciones discursivas y actuaciones de las maestras y alumnos. Después de esto nos enfocamos en los aspectos de interacción y discurso.

También se entrevistó a la directora del grupo primero de primaria y rectora del colegio, con una duración de dos horas. La entrevista se dividió en 4 categorías, La historia de la institución, datos sociodemográficos, estrategias pedagógicas, y por último logros, retos y problemáticas de la institución.

Para realizar el análisis nos enfocamos en las prácticas educativas y su estructura, realizamos rejillas con ejemplos de las observaciones de la clase que nos dieran cuenta de las actuaciones de la maestra, intercambios, segmentos de interactividad, una vez hechas las rejillas sacamos algunos porcentajes importantes de las clases, estos porcentajes se sacaron contando las líneas en las que se dividieron las categorías de actuaciones, como fue la interacción, contenido de la clase, la tarea, organización de la clase, retroalimentación y, se contaba línea por línea.

Los segmentos de interactividad fueron la base de las observaciones y análisis, los segmentos se definen como actuaciones discursivas que permiten la interacción entre maestra - alumno en una clase donde el contenido de la misma se forma de una manera conjunta. Los segmentos de interactividad se componen de turnos de participación donde es importante el porcentaje de turnos entre maestra y alumno se realice de una forma equilibrada. La interacción permite la creación de significados, la creación de una realidad en el dialogo que construyo con el otro.

El segundo punto tiene que ver con los intercambios que se generan entre maestra – alumno y alumno- maestra, es decir quién inicia los intercambios, cómo los inicia, etc. Los intercambios en clase permiten la participación de todo el grupo que formula y reformular oraciones a través de la pregunta respuesta, cuando hago un intercambio con el otro estoy compartiendo saberes que el otro desconocía o viceversa, los intercambios permiten la retroalimentación y el seguimiento en clase de las actividades.

Y por último las actuaciones discursivas, divididas en contenido donde la clase se construye entre maestros y alumno, el contenido de la clase se crea bajo una estructura guiada por la participación de la clase, luego la tarea que se asigna en clase o para la casa, dichas actividades permiten confirmar que tanto conocimiento genero la clase, cuales son las dudas que tienen los niños frente a lo aprendido, por ultimo permite reforzar el aprendizaje de la clase con un poco más de autonomía y dependencia, luego los procedimientos son las indicaciones que se dan para

resolver la tarea, es decir cuáles son las instrucciones de la maestra para guiar la clase en la participación, en las actividades en clase como por ejemplo: jugar a las mímicas con palabras específicas, la organización de trabajo consiste en las reglas de participación, luego el seguimiento y retroalimentación de la actividad que permite la interacción, la construcción de significados, por último, la retroalimentación y seguimiento permite la comunicación y la construcción de un discurso educativos pero que también presenta el intercambio se significados ese concepto, definición o realidad que el otro me aporta, para poder llegar al resultado correcto de la actividad o desarrollarla de manera correcta la tarea, muchas veces este acompañamiento se presenta de manera

Resultado y análisis

Segmentos de interactividad

Los nombres de maestras y alumnos presentados a continuación son ficticios con el fin de proteger la identidad de ambos (maestras: Julieta, J y Camila, C)

Alumnos niños con diversidad funcional: Zapata (autismo), José Esteban (diversidad motor y déficit cognitivo leve), Edgar (déficit cognitivo), Davinson (autismo), Sandra89 (autismo), hermanitos Romero (déficit cognitivo), D. Sandra (autismo), Fabián (autismo), Diego (autismo) .

Alumnos niños sin diversidad funciona: Heidy, María, Marcela, Juan José Y Cristian.

Tema: letra R Fecha: 5 Junio de 2017 Duración: 2 horas	<i>Interactividad profesor -alumno</i>
Inicio de la clase Segmento de interactividad la clase inicia con la fecha del día 5 de Junio de 2017 (5%). Activación de conocimientos previos: repaso de las letras, con qué letra se escribe el día de la semana, y con otras palabras	c: : para empezar ¿qué día es hoy? Alumnos: martes C: voy hacerlo grande para que digamos las letras. C: Martes, ¿haber que letras es esta?, Alumnos : la M C: Davisom- ¿Qué letra es esta? Alumnos la M C: ¿esta? Alumnos: la A C: ¿esta Diego? Alumnos : la R C: ¿esta? Alumnos : la T C: ¿esta? Alumnos : la E C: ¿esta? Alumnos : la S C: ¿que escribo con la M pensemos? Maria: mamá

<p>Desarrollo de la clase Se relata un cuento, se hacen ejercicios de pregunta y respuesta sobre el cuento. (55%)</p> <p>Finalización de la clase Termina el cuento, se asignan 5</p>	<p>C: ¿con la a? Alumnos: abeja C: ¿con la erre (haciendo acento con sus lengua en el paladar)? Alumnos : rata C: ¿con la T? Alumnos : tetero C: ¿con la E? Alumnos : elefante C: ¿con la S ? Alumnos : sapo C: ¿Davison con la S que escribo? Davison: selpiete, selpiente C: muy bien, hoy de 2017</p> <p>Cuento de doña mariquita C: vamos a leer la historia de la mariquita, bueno hagamos la mariquita ¿Qué le falta a la mariquita? Alumnos: las pepas C: las pepas muy bien (la hace de rojo) Alumnos: pero las pepas son negras profe Mariay Heidy: esa mariquita parece una garrapata</p> <p>C: y a doña mariquita poder cortejar, o sea ¿estaba qué? Heidy: estaba enamorado C: estaba enamorado de doña mariquita</p> <p>C: ¿porque tú te quieres conmigo casar? C: ¿le propuso?, le propuso matrimonio C: se caso con el grillo Jose Juan: no C: ¿porque no se casó con el grillo? Heidy: porque ella es una mariquita C: porque ella es una mariquita y ¿qué más le dijo?, ¿Qué más le dijo a don grillo? Heidy y Maria: que se casara con ella C:no y ¿qué más le dijo? Alumnos: que se iba a ir a la china C: ¿a que se iba a ir a la china? Alumnos: a llevarle flores a los niños C: a llevarles flores a los niños, ¿Quién sabe cómo se escribe mariquita y viene y me lo escribe acá juicioso? Maria: yo C: vamos a darle la oportunidad a mariana Hellen: yo se C: (risas) si hellen yo sé que tú sabes. Venga marianita, vamos cómo escribe mariquita, mariana, Maria: escribe mariquita (mariana escribe maricita) C: mariquita, mariquita, mariquita Alumnos. Es con la qui, qui, qui C: ¿Cuál será la qui, quien sabe cómo es la qui? ¿Cuál es? Muy bien mariana</p>
---	---

<p>talleres al resto de la clase y los niños con diversidad funcional trabajan en otras copias (45%)</p>	<p>C: Pasemos al módulo página 86 C: Diego, aquí mira en la página 86, donde está el queso y la mariquita c: profe vale, con José esteban vamos a trabajar hoy el nombre v: ¿todo el nombre? C. no, cualquiera de los dos o Jose o Edgar, porque es muy largo. C: con Laura las copias de la vocal A</p> <p>C: mira Gutierrez, debes seguir las formas que están aquí. Vamos hacer la vocal A listo muñeca Gaby: Aba C: vamos hacer una bolita, mira, mira Gutiérrez, la bolita y el palito. A de avión, a de anillo (mientras la profesora da las instrucciones Gutiérrez mira para otro lado).</p> <p>V: ¿usted cómo es que se llama, usted cómo es que se llama? Jose, hoy vamos a hacer el Juan, solo el Jose (y la profesora se lo escribe)</p> <p>Jose Esteban: así no se escribe Jose con esta F (confunde la J con la f) V: claro así se escribe Juan, con la jota. Jose la J O S E vea póngame cuidado, J O S E , ¿Cómo se escribe Juan? Juan esteban: J O S E V: J O S E, aquí vas a contar cuantas letras tiene tu nombre, y acá vas a hacer los punticos y vas a escribir tú. (le da las indicaciones y se retira)</p> <p>V: Zapata pinta el queso y la mariquita pinta, suéltate los oídos Digo(está enojado, no quiere trabajar). Hasta que no terminan no se para, la profe le leyó un cuento vamos hacer la secuencia del cuento, listo y me encierra que, qui, que, qui. Ya sabe que tiene que hacer, ya sabe que paso primero y después. V: hágale rojitas pintemos el queso, bonito sin salirse (le dice a Daniel quien ha estado algo distraído)</p>
--	---

La clase comienza con la fecha, por medio de esta la profesora refuerza los números y las letras, manejando la metodología de pregunta y respuesta.

Los segmentos de interacción contruidos en clase dan evidencia de la repetición de algunas estructuras metodológicas para el desarrollo de los temas, como son los cuentos **que** facilitan el aprendizaje y la enseñanza para el niño, esto es evidenciado en un segundo momento donde ellos deben hacer un resumen del cuento relatado por la maestra, de repetir silabas y palabras contantemente ayudan a su lenguaje y a la interiorización de las palabras dándoles un significado.

La construcción de la clase cuenta con un inicio, desarrollo y final, la maestra es quien empieza la clase, se da inicio a la fecha que es un momento de interacción y recopilación de letras y número estudiadas en clases anteriores, en el mismo inicio relata el, realiza algunos ejercicios de participación para reforzar el tema en los alumnos. Luego se pasa al desarrollo de la clase, donde realizan las actividades para los alumnos, es decir, preguntas y respuesta acerca del cuento, por ejemplo: preguntas con la letra o silaba que más se nombro en el relato, no obstante en este punto, la maestra al preguntar tiene como prioridad a los niños con diversidad funcional por tanto, las ayudas, retroalimentaciones y guías se ven limitadas para el resto de la clase.

El final de la clase se termina las actividades para poder salir al descanso, es decir una vez se realizan las actividades del módulo o el libro donde trabajan el tema visto, que contiene un amplio desarrollo de actividades pueden salir a tomar la merienda.

La interacción entre maestra y alumno se da una vez que ella termina de explicar el tema o hacer la dinámica, no hay preguntas por parte de los alumnos, antes, durante o después de la clase o la asignación de la tarea, no hay una evidencia si el tema quedo claro o no, solo cuando se revisa el módulo o alguno de los chicos decide llamar a su profesora para que le dé instrucciones o explique de nuevo la tarea. Incluso los niños con autismo, déficit cognitivo, y diversidad motriz que reciben prácticamente un acompañamiento permanente, no preguntan acerca de la tarea ni tampoco se cercioran si esta quedo clara.

La mayor interacción entre maestra y alumno se presenta con los niños de diversidad funcional, las tareas o actividades realizadas son alrededor de 4 o 5. Dependiendo del niño, de la explicación, nivel de aprendizaje la actividad logra desarrollarse en 5 o 10 min cada una, si no, una actividad puede durar alrededor de 60 min, como fue el caso de Esteban. Una vez todos terminan las actividades las maestras revisan cada página para cerciorarse que la realizaron, es decir, si la página está completada, más no se revisa si quedo bien o mal, no hay una retroalimentación, ni dudas por parte de los alumnos.

La maestra Camila trabajaba con dos niños con autismo mientras que la maestra Valeria se enfocaba en Zapata y Diego Rojas, el resto del grupo trabajaba por su cuenta, sin contar con que había niños que no sabían leer ni escribir.

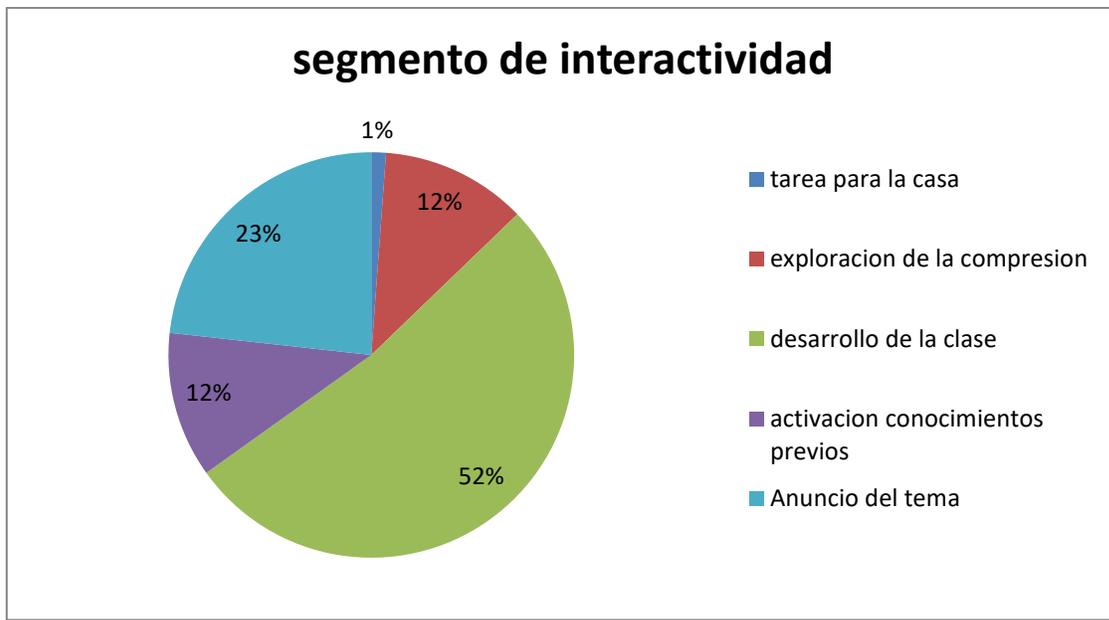


Figura 1

Los porcentajes de las interacciones se realizaron a partir de las observaciones, una vez hechas las rejillas, se separaron por colores cada uno de los segmentos vistos que tuvieran las categorías mencionadas en la figura. Se contaron las líneas por colores y eso nos arrojó los porcentajes.

En las interacciones en clase prima los momentos de desarrollo del tema donde parte del curso participa en la construcción del contenido, o la maestra pregunta a los alumnos sobre el tema y estos responden, otro punto que prevalece en la interacción maestra - alumno es en las actividades después de la clase, donde se brinda un acompañamiento personalizado a algunos niños con diversidad funcional en especial a los niños con autismo. **Intercambios entre la profesora y los alumnos y de los alumnos entre sí.**

En esta se presentan tipos de intercambio, pregunta – respuesta, pregunta – respuesta - reformulación, pregunta repite comenta

<u>Tipos de intercambios por la maestra.</u>	
<p>Maestra: pregunta Alumno: respuesta? Alumno: hace lo solicitado. La maestra también</p> <p>Maestra: pregunta – alumno: respuesta - maestra: reformulación</p>	<p>C: se caso con el grillo Juan jose: no C: ¿porque no se casó con el grillo? Heidy: porque ella es una mariquita C: porque ella es una mariquita y ¿qué más le dijo?, ¿Qué más le dijo a don grillo? Heidy y María: que se casara con ella C:no y ¿qué más le dijo? Alumnos: que se iba a ir a la China C: ¿a que se iba a ir a la China? Alumnos: a llevarle flores a los niños C: a llevarles flores a los niños, ¿Quién sabe cómo se escribe mariquita y viene y me lo escribe acá juicioso? Maria: yo C: vamos a darle la oportunidad a Mariana Heidy: yo se C: (risas) si Heidy yo sé que tú sabes. Venga Marianita, vamos a ver como escribe mariquita, Mariana, Maria: escribe mariquita (mariana escribe maricita) C: mariquita, mariquita, mariquita Alumnos. Es con la qui, qui, qui C: ¿Cuál será la qui, quien sabe cómo es la qui? ¿Cuál es? Muy bien Maria</p> <p>C: se casó con el grillo Juan José: no C: ¿porque no se casó con el grillo? Heidy: porque ella es una mariquita C: porque ella es una mariquita y ¿qué más le dijo?, ¿Qué más le dijo a don grillo? Heidy Y Maria: que se casara con ella C: No y ¿qué más le dijo? Alumnos: que se iba a ir a la China C: ¿a que se iba a ir a la China? Alumnos: a llevarle flores a los niños</p> <p>C: vamos a leer la historia de la mariquita, bueno hagamos la mariquita ¿Qué le falta a la mariquita? Alumnos: las pepas C: las pepas muy bien (la hace de rojo) Alumnos: pero las pepas son negras profe Mariana y Hellen: esa mariquita parece una garrapata</p>

	<p>Aquí empiezan las actividades</p> <p>Edgar profe que hago acá (es una hoja donde está la lámina o dibujo de una bandera y el nombre incompleto, al lado de la imagen esta ¿ban? ¿an?) Tienes van y an cual va.</p> <p>Edgar: an</p> <p>C: no mira, bandera</p> <p>Edgar: a Esteban le tomo 10 minutos poder escribir (ban) escribía al revés o palabras que no existían, y así con las otras 3 imágenes, es decir que esta actividad duro 60 min aproximadamente. La profesora lo acompañó hasta el final de la actividad, por momentos se enfocaba en Sandra debido a que estaban en la misma mesa con Esteban. Sin embargo, daba indicaciones y le pedía que le dijera que figura era esa o qué imagen era por ejemplo: un barco, un banco, una bandera, luego de esto le hacía ver las silabas al lado de las imágenes y le decía que completará las palabras con las silabas se le dificultó escribir cada sílaba para completar la palabra.</p> <p>C: muy bien diana Sofía ubícala donde va (la ubica bajo la lámina de la mujer que mayor luce en las laminas0)</p> <p>C: Diana cual es éste (señalando las láminas de la mesa)</p> <p>D. Sandra: papá</p> <p>C: muy bien Diana Sofía lee que dice acá</p> <p>D. Sandra : mira hacia los lados de la lámina pero no la ve ni la lee</p> <p>C: D. Sandra lee la lamina</p> <p>D. Sandra: la acción de Sandra se repite</p> <p>C: Sandra mira la lámina, que dice</p> <p>D. Sandra: papa</p>
--	--

Los intercambios o turnos se presentan en un 80% por parte de la maestra, se dan tres tipos de intercambios, pregunta y respuesta, pregunta, respuesta y reformula, pregunta y comenta, estos se repiten solo al inicio de la clase mientras se da la explicación del tema y el desarrollo de la clase, al principio estos intercambios son dirigidos a todos, una vez dictado el tema las maestras se enfocan en los niños con diversidad funcional (autismo), se indica a los otros niños las páginas del libro que deben hacer y cada uno se sienta a realizar las actividades.

Intercambio iniciado por el alumno.

<u>Tipos de intercambio</u>	
Alumno: Pregunta Profesora: responde, comenta	Edgar: profe que debo hacer aquí J: debes buscar en la sopa de letras, las palabras que están alrededor. Edgar: profe no se leer. Julieta: le escribe las palabras a lado de los dibujos, y se retira. Edgar. No logra hacer la actividad así que recurre a la profe J: no hermano no ha hecho nada, ni con las palabras a los lados. (la profe no le resuelve) Edgar: no logra hacer la actividad. Así que llora, una tercera persona interfiere (maestra de apoyo) y le ayuda, le explica la actividad sebe encontrar en la sopa de letras una serie de palabras, sin embargo, se ve frustrado debido a que no sabe leer y no logra dar solución a eso. No obstante la tercera persona le indica una manera fácil de encontrar las palabras en la sopa de letras, las palabras se buscan por la primera y en 6 direcciones (arriba, abajo, diagonal a la derecha de arriba, diagonal a la izquierda de arriba y de la misma manera abajo.)
Alumno: Pregunta Maestra: No responde	Ríos: cata me ayuda Catalina: no Ronaldo estoy ocupada con Daniel Ríos: se retira y se sienta en su puesto

Como se puede observar son muy pocos los intercambios que inician los estudiantes, es decir, no se atreven a preguntar, a acercarse a las maestras en busca de ayuda, no preguntan durante la clase o cuando se les asigna las actividades, el intercambio en porcentaje se da en un 20%

Los intercambios entre maestra y alumno se daban al principio de la clase con la estructura pregunta y respuesta, es decir toda la clase era participe de esta interacción, muy pocas veces se da intercambio de pregunta, responde y reformula. Sin embargo, esto no sucede con todos los alumnos, como hemos mencionado anteriormente las maestras después de la actividad se enfocan en ciertos estudiantes, generando una enseñanza casi personalizada, por tanto, se da la estructura de pregunta y respuesta, pregunta, respuesta y reformulación o pregunta – pregunta – respuesta. Los intercambios entre maestra y niños con diversidad funcional se presentan de manera prolongada, con detalle en las respuestas o explicaciones de cierta actividad, al contrario del

resto de la clase quien no formula preguntas, a quienes tampoco se les brinda una guía previa antes de empezar la actividad, al resto de la clase se le pide sacar el módulo y trabajar en él, a diferencia de lo que se hace con Edgar y D. Sandra.

Actuación de la maestra y los alumnos

Ámbito: Contenidos	Ejemplo
<p>Empieza con el saludo</p> <p>Luego la fecha y recordatorio de temas anteriores.</p> <p>Pregunta a los alumnos sobre el contenido</p>	<p>C: ¿Buenos días chicos cómo están? A: bendecidos para bendecir</p> <p>C: Bueno! Qué fecha es la de hoy? Alumnos: lunes 5 de junio del 2017 C: l de lunes, u de uva, n de nene, e de enano, s de sapo. 5 de junio del 2017</p>
<p>Nombra tema de la clase – lee el cuento – los chicos la interrumpen y relatan el cuento con ella</p>	<p>C: Listo! Seguimos con la letra R de qué? Alumnos: de rana</p> <p>C : El día de hoy vamos a leer la ratita presumida Alumnos: profe ya me la se</p>
<p>Pregunta sobre el cuento –continua con el cuento</p>	<p>C: como hace el gallo niños? Alumnos: ki ki ri ki - Ratita, ratita, ¿Te quieres casar conmigo? La ratita le preguntó: ¿Y qué me dirás por las noches? Y el gallo dijo: - Ki ki ri kiiii, cantó el gallo con su imponente voz. Y la ratita dijo: - No, no, que me asustarás... Y el gallo siguió su camino. No tardó mucho y apareció el cerdo. Como hace el cerdo niños? Alumnos: oing oing oing</p>
<p>Concluye el cuento – pregunta sobre el cuento para aclarar dudas – se realizan actividades para asegurarse que quedo claro el tema.</p>	<p>- Pues contigo me casaré. Y así fue como la ratita felizmente se casó con el ratón. (La profesora hace vos de enamorada) y finaliza el cuento. C: vamos a decir palabras por la R los voy a</p>

<p>Luego se pasa a las actividades del modulo (libro).</p>	<p>llamar y deben escribirlas en el tablero? 1 alumno: rata 2. alumno: raro</p> <p>Una vez hecha esta actividad se pasa a la siguiente</p> <p>C: vamos a sacar nuestros módulos y trabajar en ellos la pagina 65 de la R C: porque no los veo trabajar, movámosle que eso hay que trabajarlo hoy</p>
<p>Finalización de la clase, explicación de la actividad a los niños con diversidad funcional</p> <p>Se sugiere al resto de la clase la tarea y se da instrucciones sobre cómo realizar el trabajo acerca de las actividades del libro</p>	<p>C: muy bien Diana Sofía ubícala donde va (la ubica bajo la lámina de la mujer que mayor luce en las láminas) C: Diana cuál es éste (señalando las láminas de la mesa) Diana: papá C: muy bien Diana Sofía lee que dice acá Diana Sofía : mira hacia los lados de la lámina pero no la ve ni la lee C: Diana Sofía lee la lamina Diana Sofía: la acción de Diana Sofía se repite C: Sofía mira la lámina, que dice Diana Sofía: papá</p> <p>C. chicos saquen el modulo vamos a trabajar en la página 64 .en esta página está el cuento de la ratica, que deben leer y pintar los personajes. Los niños leen solos. C: pasa por el puesto de algunos C: no todos tiene módulo (libro), así que tiene en la clase copias diferentes con las cuales trabaja dependiendo del nivel en el que este cada niña o necesite refuerzo.</p>
<p><i>Ámbito Tarea</i></p>	<p><i>Ejemplo</i></p>
<p>La tarea contiene unas reglas e indicaciones, se debe hacer una mímica, adivinar y pasar al siguiente alumno para completar puntos para la fila que conteste correctamente.</p>	<p>C: Heidy ven! Heidy va a hacer la mímica de algo y ustedes deben adivinar, cada fila ganara puntos (los puntos como incentivos) C: al oído le dice las indicaciones que deben hacer para que sus compañeros adivinen y Helen hace la mímica</p>

	<p>Ronaldo: caminar C: muy bien alumno)1 punto para la fila 3</p> <p>C: Ríos ven! (repite la misma acción que hace con Heidi) Ríos: (hace la mímica) Alm 2 : correr C: muy bien punto para la fila 2</p> <p>C: ¡Maria ven! (repite la misma acción) Maria : (hace la mímica) Alumnos: barrer C: quién lo dijo primero, observadoras ayúdenme (se refiere a la profesora, a una terapeuta y una estudiante de psicología) V: todos lo dijeron al tiempo</p> <p>C: bueno punto para las 3 filas</p>
<p>El segmento a continuación es de una evaluación, sin embargo, las indicaciones son de una tarea debido a que la profesora les explica, ayuda y guía en medio de ella.</p> <p>La maestra lee un cuento de una mujer que va a dar a luz y es llevado por su esposo al hospital, una vez leído el cuento, se presentan unas preguntas de respuesta múltiple sobre lo que sucedió en el cuento.</p>	<p>J: Zapata, Susana esta: triste, feliz o enfadada Zapata: feliz J: con quien va al hospital ¿papá, mamá, marido? Zapata: papá J: no señor, el marido, después de unos días van a : hospital o casa. Zamora: casa. J: Susana está muy _____ esta mañana su bebe está a punto de nacer. ¿Cómo esta Susana? Zapata: feliz J: llega al hospital con su Zapata: marido J:El medico se los enseña, es una _____ Zapata: niña J: muy bien Zamora listo (la profe recorta y el pega las palabras). J: Muy bien listo acabamos</p>
<p><i>Ámbito Procedimiento</i></p>	<p><i>Ejemplo</i></p>
<p>Da las indicaciones de la tarea</p> <p>Entrega la tarea y da algunas instrucciones a los niños, repite la instrucción, hace algunas aclaraciones continuas.</p>	<p>C: vamos a decir palabras por la R los voy a llamar y deben escribirlas en el tablero?</p> <p>J: Diego termine de escribir que es esto D: ya escribí</p>

	<p>J: no señor, que es esto D. ensalada J: ve que no ha terminado, tiene que escribir aquí, aquí y aquí. D: le arrebató el lápiz J: Diego aquí escribes (señalando la ensalada) D: vuelve y le quita el lápiz J: Diego es aquí, mire pan D: termina de escribir las tres palabras, pan, ensalada, camino.</p>
<p>corrige, guía en la tarea, sugiere</p> <p>Explica, guía, ayuda, comenta y escribe</p>	<p>C: Diego sigues tú! (Daniel es un niño con autismo). Diego: dice la palabra llorar (risas de las profesoras, terapeuta y compañeros) C: Diego pero debes hacer la mímica Daniel: hace la mímica de llorar y se limpia las lágrimas imaginarias</p> <p>C: Zapata ven (Zapata tiene un autismo profundo, y déficit cognitivo) C: le dice la palabra al oído Zapata: hace la mímica Heidy: está corriendo C: muy bien punto para la fila 1 Zapata escríbela C: la profesora le toma la mano y le ayuda a escribir letra por letra</p>
<p><i>Ámbito</i> <i>Seguimiento</i> y <i>retroalimentación</i></p>	<p><i>Ejemplos</i></p>
<p><i>guía, ayuda,</i></p>	<p>C: Diego (autismo leve), pasa al tablero y escribe una palabra con la letra R Diego: R – a – T C: Diego no! No mezcles mayúsculas y minúsculas, hazlo en minúscula Diego: Rata Siguiente alumno C: Zapata (presenta déficit cognitivo y autismo, problemas en la vocalización y lenguaje). Que palabra por R hay. Zapata: C: RO Zapata : A C: muy bien Diego, bravo</p>

	<p>C: Diana que dice acá Diana: mamá</p> <p>Edgar: profe que hago acá (es una hoja donde está la lámina o dibujo de una bandera y el nombre incompleto, al lado de la imagen esta ¿ban? ¿an?) Tienes van y a cual va. Edgar: an C: no mira, bandera Edgar: a esteban le tomo 10 minutos poder escribir (ban) escribía al revés o palabras que no existían, y así con las otras 3 imágenes, es decir que esta actividad duro 60 min aproximadamente. La profesora lo acompaño hasta el final de la actividad, se le dificulto escribir cada silaba para completar la palabra,</p>
<i>Cuestiona, ordena, reformula la actividad, negocea, ayuda.</i>	<p>C: Diego ya acabaste? no vas a salir del salón D: ya acabe C: aun te falta pintar ve y pinta D: ya termine de pintar C: pero no has colocado el nombre de cada cosa (Diego estaba atrasado en el módulo en las silabas an, en, in, on , un). D: ay no por favor, (zapatea). C: listo Diego, leamos y sales por tu lonchera D: no, no por favor otra vez no C: Diego hagamos un trato ve come y seguimos leyendo si.</p>
Pregunta la maestra responde el alumno	<p>C: Fabian porque la ciudad esta gris? Fabián: porque está contaminada C: y ¿quién la contamina? Fabian: personas</p> <p>El texto no queda claro y la profesora no se lo sabe, así que busca en su maletín donde está el cuento. Y empieza a relatarlo a los estudiantes, para aclarar su panorama sobre el texto. Y los niños puedan continuar con la actividad</p>
<i>Ámbito Organización de trabajo</i>	Ejemplo

<i>Sugiere y comenta</i>	vamos a sacar nuestros módulos y trabajar en ellos la página 65 de la R
<i>Ordena, hace contenciones, tiempos fuera para calmarlo, contención de nuevo, negociación.</i>	<p>C: Zapata no, no más concéntrate Zapata trabaja por ratos C: Zapata no más, no lloras más y no más celular, te voy a dar tiempo fuera Diego entonces Zapata: no, tempo fera no C: entonces te sientas vamos a trabajar Zapata: trajar si C: no más tiempo fuera Zapata (tiempo fuera se refiere a subirlo en un muro o dejar que se dé una vuelta por el colegio, esta vez estaba algo inquieto así que fue subido al muro) Zapata: (llora) bajal, bajal C: vamos a estar un rato ahí, y cuando te baje vamos a trabajar y no más celular, el celular no Zapata. C: vamos a trabajar para que puedas salir al recreo Zapata: trabaja si, C: y acabar la actividad Zapata: ativia si</p>

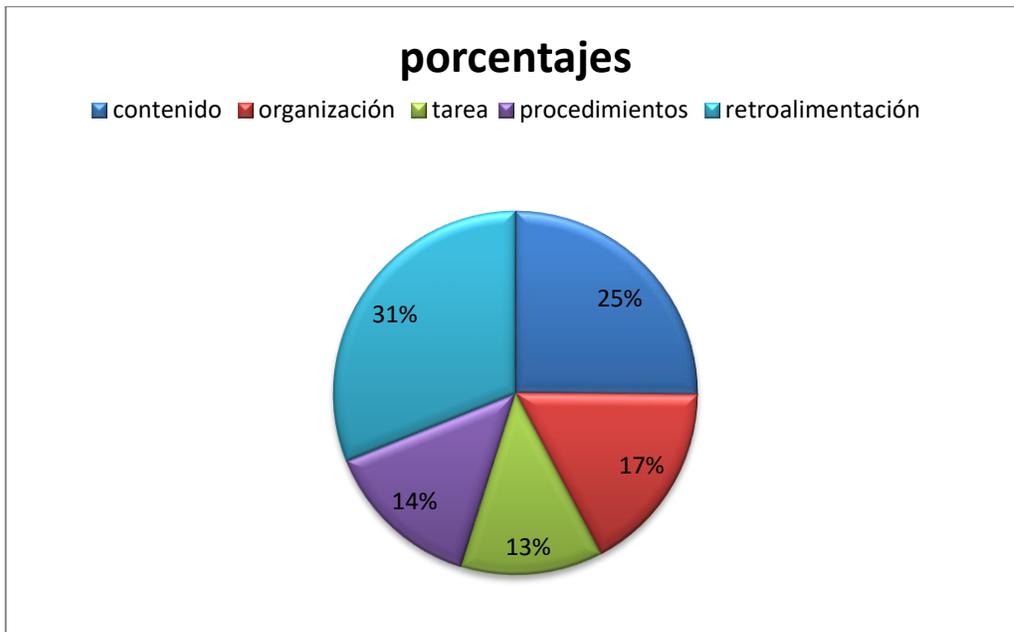
Las prácticas educativas en el aula regular de inclusión cuentan con las actuaciones de los participantes mediados por la interacción. Recordemos que la clase se da en un aula regular, el contenido de la clase va dirigido a todos los alumnos se muestra el contenido, se da una interacción entre todo el grupo, es decir, una actividad que permita ver que el tema está claro para los niños, y por último el grupo se divide, debido a que cada uno va en un nivel diferente de aprendizaje dada su diversidad, entonces las interacción entre los participantes tienden a darse más entre niños con diversidad funcional y maestros, el resto del curso interactúa entre ellos.

En la misma línea de las actuaciones se encuentran los procedimientos para resolver las tareas, no se puede dejar de lado que las indicaciones y el acompañamiento de las maestras a los niños con diversidad era constante y casi personalizado.

Sin embargo, al resto de la clase se le indicaba que página del libro debía trabajar y si alguno tenía dudas, se paraba y le preguntaba a la profesora, lo que sucedió muy pocas veces en 4 meses de observaciones, el resto de la clase no tenía una explicación de la actividad, ellos debían leer y realizar la tarea; uno de los niños no sabía leer y se hacía en la parte trasera del salón, debía esperar a que la profesora se desocupara para ayudarlo y explicarle la actividad.

Lo anterior me lleva a preguntarme acerca de los logros alcanzados por los niños que no tienen diversidad funcional cognitiva, cómo hacen para resolver las tareas si no ocurre una interacción maestro –alumno que le permita resolver sus dudas y construir significados nuevos.

Porcentajes referidos a la actuación de maestras y alumnos



El contenido de la clase es corto es el tiempo que dedica la maestra a desarrollarla por medio de cuentos o canciones el tema de la clase, realiza algunas actividades de interacciones con los chicos de pasar al frente, para poder comprobar que han entendido el tema. Dentro del desarrollo del contenido se presentan repetidas interrupciones por parte de las otras maestras o de la docente misma, preguntando por copias u organizando material de la clase que está incompleto o conversaciones cortas entre las maestras. Una vez terminado el tema no hay preguntas por parte de los docentes hacia los niños o viceversa.

La estructura de la clase no tiende a modificarse, siempre se presenta un tema inicial y la asignación de tareas para cada estudiante, unos trabajan en el módulo, que es libro donde se encuentran las actividades a realizar, unos trabajan con el libro y otros con hojas impresas que la maestra les proporcionan de acuerdo a lo que necesiten reforzar pues no todos los niños están en un mismo nivel de aprendizaje, todos ven el mismo tema pero al momento de realizar las actividades es diferente. Deben realizar 4 o 5 actividades del módulo.

El seguimiento de las tareas se da por parte de la maestra Camila y Julieta, quien dedica buen tiempo a cerciorarse que los niños con diversidad funcional tengan las instrucciones claras y comprendan que deben hacer. El porcentaje de la retroalimentación y el seguimiento es el más

elevado, sin embargo, la retroalimentación no se presenta de manera recurrente para el resto de la clase. Las instrucciones con respecto a la tarea o examen son puntuales, las maestras no pasa por cada puesto para cerciorarse del trabajo de los chicos, ellos son lo que recurren a ella en busca de ayuda, o si la maestra los ve muy despaciosos se acerca a mirar que sucede o si tienen algunas dudas.

El discurso retoma su importancia a la creación de significados y esto se produce a través de las experiencias que los niños van teniendo en clase con la maestra, como lo podemos observar en algunas interacciones del aula, la creación de significados aporta vida a la creación de la realidad del niño, los maestros trabajan bajos los significados que los estudiantes tiene pera luego crear la interacción y el discurso que da un poco más de sentido y aclaración al significado del niño.

Una vez se desarrolla el procedimiento, se continúa con el seguimiento y retroalimentación, estas abarcan grandes líneas del análisis, por ejemplo al momento del análisis, los niños interactúan a principio de la clase, completan las frases de la maestra o viceversa, repiten lo que ella dice y corrige sus errores en medio de la explicación de la clase:

Con respecto a la organización de trabajo que es el último punto referida a las actuaciones en los discurso, analizando los porcentajes esta organización de la tarea no está muy presenta en aula, son muy pocas las indicaciones y por tanto, poco se da la organización de trabajo.

Sin embargo, para el análisis resulto importante centrarse en las prácticas educativas y la educación inclusiva, porque si las prácticas educativas desarrollan el sujeto social de cada persona a través de la participación, el discurso, mensajes, como se está llevando esto a cabo en la educación inclusiva dichas prácticas, la inclusión se propone entonces derribar las barreras que existen dentro del aula. La inclusión se lleva a cabo bajo ciertos parámetros, sin embrago, en la institución se hace inclusión con los niños que tiene diversidad funcional, pero los otros niños no tiene inclusión, es decir, por hacer la inclusión de unos se lleva a la exclusión de otros, por tanto no hay inclusión, la inclusión busca beneficiar a todos los alumnos, pero no está siendo efectivo en la institución, porque no hay cambios metodológicos y no se satisface las necesidades de cada alumno si no en algunos en particular. Juliana: juan es la E de elefante.

Hay insistencia en la retroalimentación de los mismos estudiantes con diversidad funcional, pero la retroalimentación y procedimientos no se da de manera equilibrada entre todos los estudiantes, por parte de las maestras. Podría decirse que las prácticas y la inclusión dependiendo de los porcentajes se presenta de una manera muy equilibrada, por supuesto se va a presentar de esta manera si la clase parece solo ir dirigida a los niños con diversidad, porque los diferentes intercambio comunicativos, los discursos, se presentan muy poco entre alumno y alumno, incluso entre maestra y alumno.

La zona del desarrollo real planteada por Vygotsky, muestra que el aprendizaje y enseñanza dependen del contexto que nos brinda los diferentes aprendizajes, también contempla las diferentes ayudas o acompañamientos que hagan posible el acceso a la zona de desarrollo próximo, que permita que ellos mismos utilicen la herramientas necesarias, sin embargo, en el contexto de la institución puede que esta zona tome su tiempo, porque el contexto no brinda las herramientas o apoyo suficientes para llegar a esta zona de desarrollo próximo.

Conclusiones

La clase cuenta una diversidad funcional bastante amplia que genera ciertas desventajas en la enseñanza y aprendizaje debido a que algunos niños reciben más atención en clase que otros, lo que genera que unos avancen más que otros. El proceso de inclusión debería aportarles a todos, bajo estas circunstancias no contiene un resultado favorable las diversidades son muchas y las maestras tienen ciertos énfasis de diversidad como el autismo.

No se puede negar que hay una buena voluntad en el proceso de inclusión por parte de la rectora y maestra de primero de primaria, sin embargo, esto no necesariamente se traduce en lo que los niños necesitan para el desarrollo del aprendizaje y enseñanza, se requiere de acciones al respecto donde todos puedan aprender de maneras diferentes a su ritmo pero que haya un aprendizaje.

Los segmentos de interactividad nos dieron cuenta de las líneas anteriores, la interactividad y el desarrollo del discurso son conceptos fundamentales para la construcción del sujeto social, para el intercambio de significados, el discurso y el contenido de la clase permiten negociar significados, pero en las clases no era visible estas interacciones y tampoco los intercambios.

Las actividades propuestas en clase permiten el aprendizaje, pero no se presenta una retroalimentación lo que puede dejar dudas en los alumnos, lo que no permite la ampliación de significados, la interacción entre alumnos y maestros corrigiendo algunas actividades, intercambiando significados y reformulando otros.

La interacción solo se presenta con más frecuencia entre maestra y niños con diversidad funcional, sin embargo, donde no hay preguntas, respuestas, o reformulaciones no se da la creación de la interacción con el propósito de crear significados y conocer la realidad. No obstante, no hay interactividad entre ellos, no hay un apoyo mutuo de aprendizaje, nuevos saberes, o intercambios significativos.

Referencias

- Booth, T & aisncow. M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. Entre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK
- Escribano, A., Martínez, A (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Narcea Ediciones. Madrid , España
- Ferreira L, M. (2015). La inclusión social de los jóvenes de los estratos sociales más desfavorecidos de la población en su comunidad y la escuela. Conferencia Internacional sobre Nuevos Horizontes en Educación. París, Francia.
- Gómez. L .F Los determinantes de la práctica educativa Universidades (2008), Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Revista . 38, 29-39
- Instituto Colombiano de Bienestar familiar (2007). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad cognitiva
- Pedraza Medina, Haydée, & Acle Tomasini, Guadalupe. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 431-449. Recuperado en 02 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200005&lng=es&tlng=es.
- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusión. Málaga, España. Public Knowledge Project. 21(14), 324-356.
- Ministerio de educación Nacional (2013). Lineamiento político de educación superior inclusiva. Colombia
- Ministerio de Educación, (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá, Colombia.
- Molina, R. (2012). Configuración de nuevos sentidos y significados de mundo que ha tejido la comunidad educativa a partir del proceso de inclusión escolar vivido en la última década en Colombia: estudio de caso de dos instituciones de básica primaria y secundaria de la ciudad de

Santiago de Cali 2010. *Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura Colombia*, 5, 20 - 50.

Morán, A. (2006). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 7, núm. 16, Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo, Venezuela.

Organización de los Estados Americanos (2011). *Desigualdad e inclusión social en las americanas*. OAS Cataloging-in-Publication Data.

Rivera, E. (2015). Espacios educativos entre la inclusión y la exclusión: ensayo sobre la dicotomía de los discursos presentes en los espacios educativos que hablan de inclusión y que generan procesos excluyentes sobre los sujetos concretos que se encuentran en dichos ambientes escolares formativos. Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. *Biblioteca digital Universidad San Buenaventura de Cali*. 12, 234-265

Rojas, A. (2013). Inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira. Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. *Biblioteca digital Universidad San Buenaventura de Cali*. 23, 34-65

Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., & Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572.

Suárez Vallejo, J. P. (2015). La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín. *EN-Clave Social*, 3(1).

UNESCO. 2005. *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París