

Prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de bajo rendimiento escolar de una sede educativa de Neiva

Pedagogical practices developed with underachieving students at an educational center in Neiva

O morador de rua em processo de ressocialização: um cidadão com sentido de vida

Derly Costanza Zamudio Trujillo

Magíster en Educación para la Inclusión
Secretaría de Educación Municipal de Neiva
derlyztru@gmail.com

Ana Yaneth Aldana Huelendo

Magíster en Educación para la Inclusión
Secretaría de Educación Municipal de Neiva
anay29@hotmail.com

Gina Marcela Ordóñez

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Universidad Surcolombiana
gina.ordonez@usco.edu.co

Resumen

La investigación realizó un análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes que presentan Bajo Rendimiento Escolar en una sede educativa de carácter público de la ciudad de Neiva, desde una línea de investigación cualitativa con metodología etnográfica donde se utilizaron la entrevista en profundidad y la observación participante como técnicas de recolección de información y, para el proceso de análisis se utilizaron elementos de la teoría fundamentada a través de una matriz de elaboración propia. El Bajo Rendimiento Escolar (BRE) se aborda como una alteración en los procesos de aprendizaje que no permiten que el estudiante rinda de

acuerdo a sus capacidades, se manifiesta como una dificultad para aprender de manera general o en áreas específicas y en inadaptación escolar, esta problemática se encuentra fuera de diagnóstico médico y psicológico, por lo cual los estudiantes han sido invisibilizados. El análisis permitió concluir que estas prácticas pedagógicas se dan bajo una tensión entre las intenciones de los docentes, que, en su planeación, reconocen la diversidad de situaciones que se puede presentar, conociendo las dificultades de aprendizaje y la necesidad de flexibilizar los procesos que se desarrollan, sin embargo, estas intenciones se ven alteradas cuando se llevan a la práctica por diferentes situaciones como la actitud, las relaciones escolares, los recursos, la disposición de los espacios y la influencia de la relación de la familia en la escuela, convirtiéndolas en experiencias de aprendizaje influenciadas por el contexto, dirigido por un currículo que estandariza la educación minimizándola a la valoración de resultados.

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

Abstract

The research analyzed the pedagogical practices developed with students who present educational underachievement, in a public school in Neiva city, from a qualitative research line with an ethnographic methodology, where in-depth interviews and participant observation were used as instruments for data collection, whereas for the analysis process, elements of grounded theory were used through a self-developed matrix Educational underachievement is approached as an alteration in the learning processes that do not enable students to perform based on their capacities; it manifests itself as a difficulty to learn in general or in specific areas and, in school maladjustment, this problem is outside of medical and psychological diagnosis. Therefore, the students have been made invisible. The analysis allowed us to conclude that these pedagogical practices occur under pressure between the intentions of teachers, who, in their planning, recognize the diversity of situations that may arise, knowing the learning difficulties and the need to make the processes developed more flexible; however, these intentions are altered when they are put into practice due to different situations such as attitude, school relationships, resources, space availability and the influence of the family's relationship with the school, turning them into learning experiences influenced by the context, directed by a curriculum that standardizes education, minimizing it to the evaluation of results.

Keywords: Teaching practices, learning difficulties, inclusion, educational underachievement.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi compreender as incidências das práticas de cidadania no sentido de vida de moradores de rua no processo de ressocialização do Programa Lar de Apoio para Moradores de Rua do município de Neiva. A amostra foi selecionada por conveniência e era composta por oito homens adultos cadastrados no Programa. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas a partir dos processos da teoria fundamentada propostos por Strauss e Corbin (2002) e com o apoio do programa Atlas.ti. 7.5.4. É importante referir que no contexto do estudo e com a população estabelecida se encontrou uma estreita relação entre as práticas de cidadania e o sentido da vida, numa dinâmica permanente de retroalimentação; onde as mudanças de atitude em relação à busca por uma vida digna permitiram que se reconhecessem como cidadãos de direitos. No marco do processo de ressocialização os moradores de rua reafirmaram a decisão de mudar e reconstruir seu sentido de vida, o que contribuiu para a restituição de sua condição de sujeito de direitos; por isto, na medida em que foram refazendo seus modos de vida e relacionando-se consigo, com os outros e com o meio ambiente, o caráter e a forma de assumir as experiências de diversas formas de práticas de cidadania foram-se transformando. Por fim, é relevante destacar que esta pesquisa se estabeleceu como uma contribuição para a construção das políticas públicas voltadas para os moradores de rua do Município de Neiva.

Palavras-chave: Cidadania, sentido de vida, morador de rua, processo de ressocialização.

Introducción

La importancia de la inclusión en la vida escolar radica en que los estudiantes deben sentirse admitidos y aceptados desde su diversidad por la comunidad educativa a la que pertenecen, donde deben ser respetados sus derechos, diferencias, formas y ritmos de aprendizaje. Es en este sector educativo donde existe una gran preocupación por un aprendizaje y un rendimiento académico de alta calidad que muy poco se ha visto reflejado en los resultados de las pruebas aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que miden el desempeño académico de los estudiantes y las destrezas adqui-

ridas en el proceso educativo, como son las pruebas saber 3°, 5° y 9° y las pruebas ICFES saber 11°. Igualmente, esta preocupación se ha visto reflejada en la institución educativa seleccionada para esta investigación, por los resultados obtenidos en dichas pruebas; por los reportes que hacen los docentes periódicamente en las comisiones de evaluación y promoción; y el consolidado de la eficiencia interna institucional que refleja un alto índice de reprobación de las áreas de matemáticas y lengua castellana, como también la reprobación de grado, llevando a un fracaso escolar y, a su vez, a la exclusión.

A pesar del impacto que tiene el fracaso escolar en las instituciones educativas en Colombia y que está altamente relacionado con Dificultades en el Aprendizaje (DA), han sido muchas las investigaciones a nivel nacional y local sobre Dificultades de Aprendizaje Específicas (DAE) y muy limitado lo que se ha investigado sobre las relacionadas con bajo rendimiento escolar (BRE). Estas ocasionan dificultades en la vida escolar y cotidiana del niño, niña o adolescente, que no ha sido visibilizado y orientado por sus docentes, constituyendo limitaciones o restricciones significativas que afectan el funcionamiento global de los sujetos o su adaptación al entorno.

Revisando la bibliografía se pudo determinar que el BRE está clasificado como una forma de DA que conlleva al aislamiento social, rechazo, marginación, exclusión educativa, exclusión social y desadaptación, entre otros. Es el BRE de mayor incidencia en las aulas de clase alrededor del mundo y, por consiguiente, de Colombia. Debido a lo anterior, es indispensable realizar una amplia revisión en torno a este tema, analizar la incidencia en el sector educativo y reconocer las prácticas pedagógicas que se desarrollan para la atención y permanencia de los estudiantes que presenten estas dificultades.

El concepto de inclusión nace del mismo fenómeno de exclusión, rechazo, discriminación y segregación, que los grupos de personas han ejercido por siglos desde las familias, centros religiosos, culturas, sistemas sociales y políticos, y que han generado va-

riedad de imaginarios, haciendo énfasis y señalamientos en las diferencias como algo perjudicial, invasivo y poco deseable (Echeita y Sandoval, 2002). Por lo tanto, la inclusión como respuesta a la exclusión, puede estar presente en todos los diferentes contextos y en todas las posibilidades de agrupación de individuos imaginable (Vásquez, 2015). De esta manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008), ha definido la inclusión como un

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

Entonces, tomando como base el concepto de inclusión que ofrece la UNESCO (2008), se hace referencia al reconocimiento y la aceptación de todas aquellas diferencias que hacen único al individuo como ser independiente: las diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas, psicológicas, cognitivas, físicas y de género, entre otras. No obstante, el mayor reto de tolerancia se encuentra en el reconocimiento y la aceptación de los escolares que presentan alguna condición o dificultad diversa, en especial por los docentes; además de cómo abordar los procesos educativos y pedagógicos mediante el uso de herramientas estratégicas y didácticas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de forma par-

participativa ante una población diversa. Estas herramientas se implementan a través del desarrollo de las prácticas pedagógicas. Teniendo en cuenta esta definición, el sector educativo –y en especial la escuela– sin proponérselo, genera prácticas de exclusión de manera cotidiana, ya que las prácticas pedagógicas se diseñan y se aplican buscando no solo los resultados de aprendizaje deseados sino cumplir con los requerimientos de un currículo estandarizado que contempla el logro de un programa con una serie de objetivos a cumplirse en un periodo de tiempo establecido.

Por ende, es en el desarrollo de las prácticas pedagógicas donde los docentes pueden realizar actividades en las que se tengan en cuenta los diferentes ritmos y modos de aprendizaje de la población escolar, configurando una nueva escuela. Una escuela para todos, inclusiva, donde los estudiantes desarrollen sus capacidades individuales, sin importar sus condiciones físicas, personales, cognitivas y de convivencia. Esta situación repercute positivamente en muchos aspectos personales, psicológicos, educativos, pedagógicos, sociales, entre otros. De ahí que la falta de la implementación de prácticas pedagógicas pertinentes e incluyentes, que tengan en cuenta estos aspectos diversos de cada grupo de estudiantes, incide directamente en el rendimiento escolar de los niños, niñas y jóvenes que presentan bajo rendimiento escolar y que terminan reprobando áreas o el año escolar, o desertando debido al inminente resultado al final de este.

Es así como, al realizar una mirada nacional al contexto educativo, se encontró que, según el reporte del DANE (2018), de 3.640.617 estudiantes matriculados en el nivel de primaria durante el año escolar 2017,

reprobaron 208.801 (5.7%) estudiantes y 87.929 (2.4%) desertaron de algún grado de este nivel. Cuando se reduce a nivel departamental, el Huila reportó 70.406 estudiantes matriculados, de los cuales 4.689 (6,7%) reprobaron y 1.866 (2,7%) desertaron. Finalmente, en el municipio de Neiva, se matricularon 31.271 estudiantes, de los cuales 2.241 (7,2%) reprobaron y 1.046 (3,4%) desertaron. Este panorama muestra que aproximadamente el 10% de los estudiantes deben cursar de nuevo el mismo grado escolar por reprobación o deserción del sistema educativo, evidenciando cifras que pueden ser motivo de alarma para el Ministerio de Educación Nacional, teniendo en cuenta que se debe buscar que todos los estudiantes logren obtener un nivel mínimo de conocimientos y reducir los índices de repitencia. Por ello, la problemática debe ser atendida a la mayor brevedad posible.

Ahora bien, con relación a las condiciones específicas y de contexto de los escolares, el ambiente familiar en el que conviven los niños y niñas de la sede educativa en la que se realizó la investigación es muy variado. Debido a esto, se pueden encontrar, entre otros, casos de familias nucleares, extensas, monoparentales, reconstituidas, de padres separados y en varios casos están al cuidado de algún familiar diferente a papá y mamá, o viven con familias sustitutas. De igual forma se estableció que hay estudiantes que han sido reportados por su bajo rendimiento académico sin necesidad de presentar problemas en su comportamiento o en las relaciones escolares. Así, haciendo la revisión de varios documentos, se pudo establecer que, según el reporte entregado cada año por la institución al Departamento Administrativo

Nacional de Estadística (DANE), para el año 2017 terminaron matriculados y asistiendo 234 estudiantes, de los cuales 43 reprobaron el grado en el que venían, cifra que corresponde al 18% de la población y que se consideró, en su momento, por los directivos de la institución como elevada.

Realizando la búsqueda para el año 2018 y revisando documentos institucionales, como las actas de comisión de evaluación y promoción, en donde se registran las asignaturas que reprobaron y los problemas de convivencia que presentan los estudiantes, se evidenció que en cada grado aproximadamente 15 estudiantes no lograron superar entre una y cuatro asignaturas por periodo escolar, siendo las más frecuentes las áreas de matemáticas y español.

Teniendo en cuenta que no se reporta con un diagnóstico oficial algún estudiante con discapacidad intelectual, estas cifras de reprobación alarman a la comunidad educativa, principalmente a los docentes. Ellos plasman en sus informes que este bajo rendimiento se debe a diversas circunstancias familiares: sus padres no dedican tiempo suficiente para continuar con el proceso; algunos niños no viven con ellos y los cuidadores -por ejemplo, los abuelos- no poseen las herramientas académicas para el apoyo y acompañamiento en las tareas; los niños y niñas que van reprobando alguna asignatura demuestran poco interés y motivación; otros, como se mencionó anteriormente, tienen dificultades en las relaciones escolares debido al comportamiento y esto afecta el ren-

dimiento académico; y otros muestran algún grado de dificultad para desarrollar algunas destrezas, como lectura, escritura y comprensión, que les permitan avanzar en su proceso de aprendizaje.

Igualmente, se logró identificar que, en muchos de los casos presentados por bajo rendimiento escolar, los estudiantes tienden a considerar que no tienen capacidades y se excluyen o son excluidos por aquellos que van avanzando según los contenidos planeados.

De esta manera, se conceptualizaron las dificultades de aprendizaje que se identificaron como BRE, según Romero y Lavigne (2004), como “un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje caracterizados porque los alumnos rinden significativamente por debajo de sus capacidades, y que se manifiestan como dificultades en el aprendizaje e inadaptación escolar” (pág. 27). Esta caracterización permite establecer que son estudiantes que no presentan trastornos significativos en su desarrollo y, por tanto, las causas son producidas por factores externos. El mismo autor revela que este tipo de alteraciones, aunque están en el grupo de las dificultades de aprendizaje escolar, pueden ser tratadas con prácticas pedagógicas pertinentes, y que, de no ser así, se tendrá como resultado el fracaso escolar. En este sentido, la problemática de esta investigación gira en torno al análisis de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes del contexto seleccionado para abordar los problemas de bajo rendimiento

escolar en los estudiantes, en un contexto que reconoce que tiene dificultades académicas, y que estas afectan la convivencia y el desarrollo de la personalidad.

Es necesario analizar las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes, dado el alto índice de bajo rendimiento escolar, la constante reprobación de una o más áreas y la reprobación del año escolar que presentan los estudiantes en la institución educativa donde se realizó la investigación. Esto con el fin de que, posteriormente, los docentes analicen las situaciones plasmadas en la investigación e incorporen, en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, actividades para favorecer la sana convivencia con herramientas diseñadas para la participación de todos los estudiantes sin excepción. De esta manera, podrán enriquecer las condiciones y factores de diversidad en todos los ámbitos de sus vidas, indistintamente de sus características físicas, emocionales, psicológicas, económicas, políticas, geográficas y culturales de su entorno familiar, institucional y social, entre otros.

Una vez identificado este tipo de problemas que relacionan el bajo rendimiento escolar, las prácticas pedagógicas y la discriminación, el rechazo y la exclusión de estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar, la investigación se hace pertinente, necesaria y oportuna en diferentes contextos en los que se siguen presentando las consecuencias. Esto sin llegar a visibilizar la causa de

estas, analizando bastamente otros elementos relativos a la educación, cuyos resultados han sido limitados por la prevalencia de los desafortunados reportes académicos de las pruebas de estado a nivel nacional a través de los años.

Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo, donde se analiza la percepción, descripción y valoración que hacen los estudiantes con BRE y docentes sobre las prácticas pedagógicas, con el fin de comprender la dinámica escolar y las prácticas que allí se tejen. Por lo tanto, como lo expresa Sandoval (2002), “el ascenso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo” (pág. 34).

Se seleccionó el enfoque de investigación cualitativo debido a las tres características definidas por Sandoval (2002): (i) que el proceso de investigación se alimenta y se confronta continuamente con la realidad, (ii) que es de naturaleza multicíclica y (iii) que los hallazgos se validan por interpretación de evidencias. Igualmente, se consideraron características adicionales del enfoque cualitativo, como las planteadas por Taylor y Bogdan (1992), y su ruta metodológica cuasi-inductiva, es decir, se relaciona más con los hallazgos que con

la comprobación holística al analizar el escenario y a los actores como un todo integral de forma interactiva, reflexiva, naturalista, abierta, humanista y rigurosa, donde la interpretación de los hallazgos se valida desde la interpretación de evidencias.

Por otra parte, el tipo de estudio definido para abordar la construcción de los datos con relación a las prácticas pedagógicas desde la vivencia y percepción de los actores fue el etnográfico, ya que se caracteriza por analizar diferentes grupos de personas desde el interior, mediante la convivencia y la interacción de los investigadores con las personas que lo conforman. En este sentido, el estudio etnográfico de la presente investigación permite que el investigador observe y recoja descripciones de comportamientos y vivencias del contexto, mediante observaciones participantes y entrevistas.

Con el diseño etnográfico, según autores como Rockwell (1980), Sandoval (2002), Robins (2003) y Creswell (2013), se logra convivir con la población objetivo y adquirir los datos necesarios para la investigación mientras se desarrolla la interacción directa del investigador con los actores. Igualmente se utiliza la observación participante y la entrevista en profundidad como técnicas para la recolección de la información, y el diario de campo y la guía de entrevista como instrumentos.

Ahora bien, para el desarrollo de la investigación, se tomaron dos grupos de estudiantes de básica primaria como unidad poblacional: el primero de 32 estudiantes compuesto por 16 niños y 15 niñas del grado segundo, que oscilan entre las edades de 7 a 8 años; y el segundo de 30 estudiantes compuesto por 20 niños y 10 niñas del grado quinto, entre las edades de 10 a 12 años, de una institución educativa de carácter público de la ciudad de Neiva. De la misma manera, en esta población se identificaron y seleccionaron 20 estudiantes con BRE y 3 docentes como unidad de trabajo, quienes proporcionaron las autorizaciones necesarias para participar en la investigación.

La investigación se desarrolló en cuatro fases, retomando los momentos metodológicos de Sandoval (2002): preparatoria, trabajo de campo, análisis e interpretación, elaboración del informe. El análisis de la información se realizó desde la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), donde se utilizaron los elementos del microanálisis que permitieron la codificación abierta, axial y selectiva de los retados de las entrevistas y las observaciones. Esto permitió ir desarrollando cada uno de los objetivos de la investigación y explicar las prácticas pedagógicas en estudiantes con BRE desde la mirada y la vivencia de los actores (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados

Las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de BRE se analizaron desde los componentes cognitivo, práctico y dinámico señalados por Sacristán (1998). En cada componente se encontraron elementos relacionados entre sí por el

contenido de los relatos y los códigos obtenidos. Se muestra en la Tabla 1 lo que resultó del proceso de análisis de la información.

Tabla 1.
Resultados, categorías axiales

| Categoría | Categorías de análisis | Cód. | Categoría axial | Números de códigos por tendencias |
|---------------------|------------------------|------|---|-----------------------------------|
| Práctica pedagógica | Componente cognitivo | 63 | 1. La práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje | 17 |
| | | | 2. Importancia de la planeación | 46 |
| | | | 1. Orden de la clase | 81 |
| | | | 2. Materialidades | 41 |
| | | | 3. Acompañamiento a los niños y niñas con BRE | 25 |
| | | | 4. Desarrollo de competencias básicas | 37 |
| | Componente práctico | 262 | 5. Evaluación y valoración de resultados | 43 |
| | | | 6. Tensión inclusión exclusión | 35 |
| | | | 1. Tensión de poder maestro-estudiante | 31 |
| | | | 2. Actitud del docente | 67 |
| | | | 3. Actitud del estudiante con DAE | 89 |
| | | | 4. Relación familia-escuela | 24 |
| | Componente dinámico | 263 | 5. Relaciones entre estudiantes | 18 |
| | | | 6. El espacio en los estudiantes con DAE | 34 |

Fuente: Elaboración Propia

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

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

Por último, el componente dinámico tiene relación con los motivos, las intenciones y lo moral (objetivos y deseos). Refiere que en la práctica se debe llevar una coalición entre las motivaciones individuales, las de los estudiantes y el contexto, y que estas intenciones y la motivación pueden variar; saben ser unas antes de la práctica y otras durante la práctica;

pueden ser moldeables y educables dependiendo de la contextualización social (Sacristán, 1998). De esta manera, revisando los datos obtenidos, se encontraron en el componente dinámico seis tendencias que relacionan los códigos obtenidos: tensión de poder maestro-estudiante, actitud del docente, actitud del estudiante con DAE, relación familia-escuela, relaciones entre estudiantes, el espacio en los estudiantes con DAE.

Discusión de resultados

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

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

1. La práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje y convivencia.

2. Prácticas pedagógicas y currículo basado en competencias.
3. Convivencia, familia y escuela, relaciones que influyen en el BRE.

La primera categoría selectiva, permitió concluir que las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de BRE son determinantes para ser visibilizados en la escuela y en la sociedad, para su formación como persona, el desarrollo de su conocimiento mediante aprendizajes significativos, así como lo menciona conceptualmente Ausubel, Novak y Hanesian (1983): “el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsursor”) pre-existente en la estructura cognitiva” (pág. 3), lo que favorece la sana convivencia. En este sentido, se encontró que los actores definen las prácticas pedagógicas como todas las formas, actividades y experiencias que se desarrollan con los actores educativos para construir aprendizajes mediante procesos significativos, utilizando una variedad de elementos. Estos son incorporados desde el mismo sistema educativo hasta el contexto en donde se vivencia el currículo. Tal como postula Sacristán (2007), la práctica pedagógica es “una práctica de comportamientos prácticos diversos, donde toman sentido los contenidos del currículo” (pág. 29).

Las prácticas pedagógicas se convierten en experiencias de aprendizaje y convivencia cuando sus elementos –actores, currículo, planeación, recursos, estrategias, vivencias, contexto y evaluación– se integran entre sí para generarla y solucionar muchas de las problemáticas de la escuela.

La tarea del docente no es solo socializar el conocimiento de un plan de estudio plasmado en un currículo: es saber cómo llevarlo a cada estudiante desde el enfoque diferencial y la equidad, y saber fortalecer la relación docente- estudiante para minimizar las barreras de aprendizaje y exclusión. Este modo de conceptualizar las prácticas pedagógicas es un avance en la educación inclusiva, como lo menciona Ortiz (2000): “el primer paso hacia la escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias y resalta que la diversidad fortalece a los niños de la clase y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje” (pág. 54), reconociendo que todos hacen parte de las prácticas pedagógicas y que las relaciones entre docentes y estudiantes influyen en el aprendizaje.

La segunda categoría selectiva, precisa definir en primera instancia lo que es una competencia y la concepción que se ha tenido para comprender su necesidad de cambiarla o continuarla de acuerdo con las implicaciones que ha tenido. De esta manera, los datos recogidos evidenciaron que las prácticas pedagógicas se han de convertir en la diversidad de actividades programadas y organizadas por los docentes con el fin de desarrollar competencias básicas en los estudiantes, entendidas estas por los actores como los procesos que se llevan a cabo para mejorar cada asignatura. Como se evidencia, hay una conceptualización diferente de las competencias que se han de desarrollar en cada una de las asignaturas a las establecidas por el Ministerio de

Educación Nacional y emanadas en los lineamientos curriculares. Esto puede responder a la necesidad de flexibilizar el currículo a las necesidades y capacidades de los estudiantes y del contexto en el que se dan, como lo afirma Sacristán (2007): “los currículos, aunque se establezcan como pautas obligatorias más o menos uniformes para todo el sistema escolar, siempre son objeto de interpretaciones moduladoras que concretan su contenido y sus objetivos, plasmándose en prácticas, de hecho, diversificadas” (pág. 7). Desde este punto de vista, por la misma necesidad de flexibilización, los actores determinan las actividades, las planean y ejecutan de acuerdo con su percepción para desarrollar las diferentes habilidades de las áreas conceptualizadas anteriormente.

En el caso del área de lengua castellana, se centra en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, debido a que, teóricamente, se considera que leer todos los días es importante para desarrollar las competencias en el área. En la práctica, el desarrollo de competencias se reduce a realizar eventualmente ejercicios de “lectura silenciosa”, entre otras actividades como lectura individual, guiada y grupal para motivarlos, realizando diferentes análisis e interpretaciones de estas. Sin embargo, en estos ejercicios no se trabajan los componentes semánticos, sintácticos o pragmáticos.

En el área de matemáticas, está el desarrollo de tareas superficiales, acompañado de la dedicación de poco

tiempo a otro tipo de estrategias que partan de los intereses de los estudiantes y el desarrollo de habilidades matemáticas, y no a responder solo a la comprensión de conceptos de operaciones, para cumplir con el plan de estudio institucional. Es decir, a realizar actividades significativas desde la contextualización y la utilización del tiempo necesario para profundizar en el desarrollo de procesos matemáticos que, desde allí, lleven a explorar los conocimientos básicos. Esto debido a la obligatoriedad y exigencia de los currículos que planea el PEI de la institución. En relación con esto, Sacristán (2007) afirma:

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

A todo esto, se debe adicionar la desmotivación de los estudiantes producida por factores externos al establecimiento educativo. Desarrollar competencias de cualquier asignatura se vuelve dispendioso cuando el estudiante llega cargado de los problemas que enfrenta en su hogar, la situación económica, los problemas sociales del lugar que habita y, en ciertos casos, el nivel educativo que tienen las personas que apoyan en su proceso de formación.

Finalmente, en la tercera categoría selectiva, se encuentra que el BRE debe analizarse en relación con la interacción entre el niño, la familia y la escuela. Por lo que es importante mencionar que muchos de los problemas escolares no tienen su origen en la institución sino en los contextos social y familiar, siendo este donde inicia su formación y se establecen valores, normas y todas las bases necesarias para convivir en sociedad, que contribuyen a la formación de la personalidad. Las prácticas familiares y la convivencia entre sus miembros influyen de forma positiva o negativa en la vida de los niños y niñas, y, en consecuencia, en su rendimiento académico según la clase de experiencias en las que sean partícipes. Por consiguiente, si los niños y las niñas están sometidos a experiencias de rechazo, falta de atención, castigos por parte de sus familiares, es muy posible que en la escuela se vea desmotivado y desinteresado por las labores escolares, manifestando BRE. Este puede persistir por varios años si no es detectado e intervenido a tiempo, como lo conceptualiza Bravo (2012), al mencionar que “las diferencias individuales que aparecen tempranamente en la vida escolar tienden a permanecer y a acentuarse durante los años posteriores en la escuela, consecuencias del ambiente familiar y sociocultural de origen” (pág. 270). Por lo tanto, es importante señalar que la familia y la escuela influyen en el aprendizaje de los estudiantes, en especial los estudiantes de BRE.

Igualmente, es preciso resaltar que las situaciones familiares a las

que están expuestos los estudiantes, como las pocas manifestaciones de afecto, conflictos en la familia y en la escuela, las bajas condiciones socio-económicas y las prácticas pedagógicas, tienen una elevada influencia en el BRE, como lo señalan teóricamente Romero y Lavigne (2004): “las causas son, en primera instancia, externas al alumno, si bien frecuentemente suelen combinarse con características personales que incrementan su importancia” (pág. 13). Por esta razón, los estudiantes que provienen de barrios vulnerables y que son expuestos a alguna clase de maltrato físico o psicológico, por lo general no disponen de la motivación necesaria para triunfar en la escuela. Al ser sometidos a prácticas instruccionales inadecuadas (Romero y Lavigne 2004), las pocas relaciones y el poco dialogo familiar generan desde edades tempranas deficiencias en la estimulación lingüística, cognitiva, afectiva, educativa y social, que son procesos básicos para el aprendizaje. Al no ser estimulados, se presentan en la edad escolar con déficit en la comprensión y expresión oral y escrita (Romero y Lavigne 2004). Por este motivo, el desarrollo de los procesos lingüísticos a temprana edad en la familia es importante para el aprendizaje.

Es necesario señalar que existe una tensión entre el papel de la escuela y el papel de la familia alrededor del ámbito educativo y la formación del estudiante, ya que se encuentran familias que colaboran y orientan a los estudiantes en sus labores escolares facilitando la labor docente. Por otro lado, hay familias que muestran

desinterés y no colaboran, haciendo más difícil el proceso de aprendizaje. En relación con esto, Bravo (2012) conceptualmente manifiesta que “la acción que la escuela ejerce directamente sobre el niño queda interferida por la acción negativa del ambiente. La labor del maestro se anula en el hogar” (pág. 267), dejando rezagada la práctica pedagógica desarrollada en la escuela. Por lo tanto, los estudiantes de BRE, como lo manifiesta Romero y Lavigne (2004), están sometidos a una “inadecuación de pautas educativas familiares” (pág. 12), presentando ausencia de hábitos de estudio y motivación para aprender. A cambio de esto, ven televisión mucho tiempo o juegan con sus amigos en la calle o pasan largos periodos de tiempo en el celular, todo esto sin orientación ni supervisión adulta. Estas situaciones que los llevan a no realizar las tareas escolares con la orientación de sus padres hacen que se muestren en desventaja con relación a otros compañeros.

Como lo conceptualiza Romero y Lavigne (2004), la “excesiva permisividad que condiciona la falta de hábitos y disciplina de trabajo; insuficiente interés por el desarrollo escolar de su hijo” (pág. 21), crea una brecha entre la familia y la escuela, pues no se recibe el apoyo apropiado y necesario para que el estudiante con BRE pueda, con la colaboración de la familia y la escuela, generar cambios en los procesos educativos y en las prácticas pedagógicas que realiza el docente. Es decir, la familia considera que la educación es solo responsabilidad de la escuela, que el papel que juega es simplemente

recibir en cada periodo un informe escrito del rendimiento académico y convivencia de su hijo o de sentirse preocupado al final de año cuando su hijo ha reprobado el año escolar.

Conclusiones

Desde este punto de vista, se puede inferir que los actores docentes tienen conocimiento de los elementos que giran en torno a una práctica pedagógica y se ve reflejado en lo que comentan de sus planeaciones y existe una intención de tener en cuenta los aspectos que se hallan alrededor de sus estudiantes. Sin embargo, surge una tensión entre esta intención y el momento en el que los docentes llegan al aula, ya que entran en juego diversos factores que cambian la dinámica de lo planeado. En este sentido, el orden de la clase está dado por la planeación que hacen los docentes, pero en la práctica varía el objetivo, la intención y las actividades propuestas de acuerdo con las circunstancias que emergen con los estudiantes, tales como tareas no realizadas en casa, socialización de evaluaciones, poca participación, falta de recursos, desmotivación, problemas de convivencia, entre otros.

Una actividad que se organiza de forma grupal, con el objetivo de trabajar en equipo y con la intención de que surjan manifestaciones de integración, colaboración, camaradería y apoyo entre los estudiantes –en especial hacia los estudiantes que presentan BRE–, a la hora de implementar y guiar el ejercicio, debido a la falta de seguir estrictamente la planeación del mismo y a no controlar las situa-

ciones emergentes durante su aplicación, este se convierte rápidamente en una situación de exclusión de los estudiantes de BRE, tanto por los compañeros, como por los docentes y por ellos mismos.

Según el análisis en esta investigación, la situación se debe a tres circunstancias principales: en primer lugar, porque no se realiza un acompañamiento constante a cada grupo donde se verifique la comprensión de la actividad y la participación de todos de manera equitativa; en segundo lugar, y por consecuencia de lo anterior, los estudiantes que presentan un rendimiento académico adecuado o “normal”, y que comprenden el sentido de las actividades, motivados por el espíritu competitivo, ignoran y marginan a los estudiantes de BRE debido a sus mismas falencias académicas y a su bajo historial de aportes en las clases, entre otras características, y trabajan para el resultado; y por último, los mismos estudiantes con BRE, debido a los dos factores mencionados anteriormente, a su baja autoestima y a sus dificultades para aprender, se desmotivan y se apartan de las actividades propuestas, en donde se incrementan los vacíos de conocimiento que los caracterizan.

Como lo manifiesta Ander Egg (2007), la estrategia de trabajo en grupo, debido a su complejidad, conlleva a inevitables complicaciones debido a características particulares de los participantes y a los diferentes contextos, en donde finalmente, se cae en “el error de considerar que “trabajar juntos” es “trabajar en equipo”

(Ander Egg, 2007, pág. 83). Por otra parte, la cantidad de estudiantes, los diferentes ritmos para aprender y la disposición de los espacios (salones pequeños para la cantidad de estudiantes), produce que se pierda el orden de la clase y el sentido de las actividades. De igual manera, están las clases desarrolladas únicamente por los docentes, que continúan siendo las de mayor uso en la práctica pedagógica. Es decir, la tradicional situación en la que los docentes se presentan frente a los estudiantes ubicados en filas explicando los temas: estas, por lo general, y debido a la falta de creatividad y dinamismo, desmotivan y ocasionan que se pierda la atención y el control de esta.

Adicionalmente, la cantidad de estudiantes en cada salón supera incluso la norma técnica nacional 4595, que establece la capacidad instalada; las situaciones del contexto familiar de algunos estudiantes son precarias y, en muchos casos, están sustentadas por el maltrato, la pobreza, la delincuencia y el abuso, entre otros, que hacen parte del diario vivir de los niños y niñas que se presentan en el aula; y por último, pero también muy determinante, se puede mencionar la carencia de recursos de diferente índole de las instituciones, en especial las pertenecientes al sector público.

Se generan procesos de integración e inclusión en la medida en que se reconoce que hay problemas de aprendizaje que no están ligados a discapacidades o trastornos específicos. Sin embargo, se deben tener en cuenta dichas dificultades a la hora de planear y ejecutar las prácticas

pedagógicas. Además, en su discurso, los docentes no son indiferentes ante las situaciones que se pueden encontrar con los estudiantes y asumen una postura positiva y favorable reconociendo la necesidad de generar estrategias de manera que se atienda a la diversidad. En varias circunstancias, los mecanismos de inclusión llevados a la práctica se pierden por las situaciones que emergen en ella misma.

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

Pese a que en el discurso se acepta la importancia de esta forma de evaluación, se encontró que, en la práctica, se lleva a cabo una evaluación sumativa donde se valora con calificaciones el producto final. Este mide el nivel de conocimiento de acuerdo con la obtención de una nota superior, alta, básica o baja, que

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

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

La inclusión de los estudiantes con BRE representa una brecha que se tiende a reducir en la medida en que haya un reconocimiento de ellos y un conocimiento de la necesidad de crear nuevas estrategias que permitan el mejoramiento de estas dificultades. Aún se siguen realizando procesos de integración en donde se han identificado las dificultades que presentan, sin embargo, existen

múltiples obstáculos que no permiten lograr desarrollar una educación inclusiva: el sistema educativo, la formación docente (escasa capacitación sobre el tema), los sistemas de evaluación y medición nacionales, el contexto social, la situación económica y los problemas familiares, son algunos de los factores que influyen en esta situación.

El BRE es una problemática latente del sistema educativo, que ha sido visibilizado para rendir informes estadísticos y no en busca de posibles soluciones. Por lo tanto, es muy poco lo investigado desde los diferentes espacios de socialización y aprendizaje como la escuela, la familia, el contexto y todos los factores que influyen en su inicio desde los primeros años de vida de los niños y niñas. En este sentido, los estudiantes con BRE han sufrido rechazo, discriminación por los actores escolares, falta de acompañamiento familiar e incluso han sido muy poco visibilizados por la institución y el mismo sistema educativo. Es sustancial que las entidades encargadas de elaborar las políticas públicas para la educación realicen estudios pertinentes y reconozcan el BRE como factor que influye en las estadísticas de deserción, fracaso escolar y posiblemente en los resultados de las pruebas externas que son aplicadas de forma estandarizada en las instituciones educativas para medir el desempeño de los estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11° a nivel nacional y en donde aún no se han tenido en cuenta las dificultades

que presentan los estudiantes en las áreas de matemáticas y lengua castellana. De esta manera, es necesario en un futuro próximo realizar investigaciones que puedan responder a la problemática de los estudiantes de BRE y la innovación de las prácticas pedagógicas, para fortalecer una educación inclusiva y cerrar las brechas que se dan en el aprendizaje y garantizar la permanencia y la promoción de estos estudiantes.

Referencias

- Ander- Egg, E. (2007). *El taller como una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio de Río de La Plata
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). LAS ESCUELAS SON PARA TODOS. Siglo Cero 27, 25-34.
- Ausubel; Novak; y Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Segunda Edición. Editorial TRILLAS, México.
- Bravo Valdivieso, L. (2012). *Psicología de las dificultades del aprendizaje*. Santiago de Chile: Universitaria S.A.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* Tercera edición. Los Ángeles: SAGE Publications.

- DANE. (13 de 07 de 2018). <https://www.dane.gov.co>. Obtenido de Departamento Administrativo Nacional de Estadística: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informacion-2018-por-secretaria-de-educacion>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12, 88-103.
- Echeita Sarrionandia, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327, 31-48.
- MEN. (1998). Serie lineamientos curriculares: Matemáticas. Bogotá: Ministerio de educación Nacional de Colombia.
- Ortiz, M. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Revista Siglo Cero*, 31(187), 5-11.
- Robins, W. J. (abril de 2003). Un paseo por la antropología educativa. *Nueva Antropología*, XIX (62), 11-28.
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa. *Revista Dialogando*, 29-45.
- Romero Pérez, J. F.; y Lavigne Cerván, R. (2005). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de criterios Diagnósticos. Málaga: Junta de Andalucía.
- Rosales Mejía, M. M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Sacristán, J. G. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Ediciones Morata SL.
- Sacristán, J. G. (2007). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Mora.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). Investigación cualitativa módulo 4. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Strauss, A.; y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.; y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. España: Paidós.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación, (pág. 22). Ginebra.

Vásquez, D. (enero-abril de 2015).
Políticas de inclusión educativa:
una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.



Portada revista Paideia Surcolombiana No. 4
Año: 1996
Fuente: Revista Paideia Surcolombiana