INCIDENCIA DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD A PARTIR DE LOS PROBLEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES, EN EL AULA DE PREESCOLAR.

CAROLINA FRANCO OSSA

CATALINA GIRALDO JARAMILLO

TRABAJO DE GRADO DIRIGIDO POR:

Dra. MARTHA CECILIA GUTIÉRREZ GIRALDO

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓ

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

PEREIRA

2015

Agradecimientos

Agradecemos ante todo a Dios y a nuestros padres por apoyarnos incondicionalmente y darnos la oportunidad de realizarnos como profesionales en tan excelente universidad.

A la Profesora Martha Cecilia Gutierrez a quien le expresamos nuestra mas profunda gratitud por su apoyo, por su paciencia, persistencia y disposición para guiarnos de la mejor forma para llevar un buen proceso de investigacion, ya que ha sido nuestra mayor motivacion durante todo el desarrollo.

A la Institucion Educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira, la cual tuvo a disposicion a sus estudiantes en los dias de intervencion para llevar a cabo nuestra investigacion.

Finalmente un profundo agradecimiento a todas las compañeras del grupo de semillero, por todos sus valiosos aportes, opiniones y sugerencias las cuales contribuyeron mucho al desarrollo y éxito de este trabajo. Gracias por los momentos buenos y significativos durante todo el proceso del proyecto.

.

Dedicatoria

Dedicamos este proyecto primero que todo a Dios por permitirnos llegar hasta este punto de nuestras vidas y habernos dado tanta paciencia y perseverancia para lograr nuestros objetivos.

Segundo a nuestros padres quienes a lo largo de la vida han velado por nuestro bienestar y educación, han sido un gran apoyo en todo momento y en este caso en todo el desarrollo de nuestro proyecto de grado y depositaron su entera confianza en cada reto que se nos presentaba sin dudar ni un solo momento de nuestra inteligencia y capacidad.

Tabla de contenido

Introducción 6

1. Planteamiento del problema 7

2. Objetivos 14

2.1 Objetivo General 14

2.2 Objetivos Específicos 14

3. Marco teórico 15

3.1 Enseñanza y aprendizaje de las ciencias Sociales 15

3.1.1 Problemas Socialmente Relevantes 17

3.1.2 Diversidad en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias Sociales 19

3.2 Educación Inclusiva 21

4. Metodología 28

4.1 Diseño 28

4.2 Población y muestra 31

4.3 Técnicas e instrumentos 31

4.4 Procedimiento 31

5. Análisis e interpretación de resultados 34

5.1 Análisis estadístico del pretest y el postest 34

5.2 Análisis de las dimensiones de la educación inclusiva en el aula 37

6. Conclusiones 43

Recomendaciones 45

Bibliografía 46

Anexos 50

Anexo 1: Cuestionario 50

Anexo 2: Cuestionario adaptado 52

Anexo 3: Unidad didáctica 54

Resumen

El presente trabajo de investigación es realizado en la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo, de la ciudad de Pereira, caracterizado por pertenecer a una comunidad educativa pluriétnica, con estudiantes en situación de vulnerabilidad social. La pregunta generadora es: ¿Cuál es la incidencia de una propuesta didáctica para el reconocimiento de la diversidad a partir de problemas socialmente relevantes, en el mejoramiento de la educación inclusiva de los estudiantes de grado transición 3 de la institución educativa Jaime Salazar Robledo, de la ciudad de Pereira?

Se tiene como objetivo general determinar la incidencia de una propuesta didáctica para el reconocimiento de la diversidad a partir los Problemas socialmente Relevantes para el mejoramiento de la educación inclusiva de los estudiantes del grado Transición 3. Los objetivos específicos comprenden la valoración inicial y final del estado de la educación inclusiva, el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica y la contrastación de los resultados de la valoración inicial con la valoración final de la Educación Inclusiva con el pretest y postest.

Esta investigación está fundamentada en el enfoque metodológico analítico-explicativo, porque explica un fenómeno educativo y se basa en el principio de objetividad, pues intenta encontrar las causas de investigación, probar hipótesis para establecer objetivamente la relación entre causas y consecuencias de un fenómeno educativo como es la educación inclusiva, utilizando instrumentos dedicados netamente a la recolección de información, mediante el estudio de casos y orientado al resultado.

El análisis de la información muestra que la propuesta didáctica no fue estadísticamente significativa por varia razones, entre ellas porque no fue un trabajo permanente, no tuvo continuidad y no hubo una relación pedagógica coherente entre los contenidos abordados durante las sesiones, el tiempo, el espacio y la relación docente estudiante. Por lo tanto, se supone la importancia de desarrollar nuevas alternativas que aseguren procesos significativos de trabajo en el aula en ciencias sociales, a partir de los problemas socialmente relevantes.

Palabras claves: diversidad, enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, problemas socialmente relevantes, educación inclusiva.

Introducción

A lo largo de los años, las diversas investigaciones en relación con el tema educativo han arrojado muchos resultados tanto positivos como negativos que suponen el desarrollo de nuevos sistemas y practicas pedagógicas, encaminadas a cumplir con las nuevas exigencias del sistema social.

En vista de las circunstancias actuales por las que atraviesa el sistema educativo en relación con el tema de la educación inclusiva, en la investigación realizada por estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se propone el reconocimiento de la diversidad y diferencia para hacer frente a la discriminación, a partir de los problemas socialmente relevantes, para mejorar dichos procesos inclusivos en los estudiantes de transición 3 de la institución Educativa Jaime Salazar Robledo, de la ciudad de Pereira, teniendo en cuenta que esta población se caracteriza por tener altos índices de pobreza, de diversidad por etnia, por religión, por barreras para el aprendizaje y la participación, entre otras que ponen a los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

Por lo tanto, para llevar a cabo esta investigación, se revisaron diversos antecedentes, información de la literatura y del contexto, al igual que algunas fuentes primarias y secundarias que justifican el problema de investigación. Se plantean unos objetivos, uno general y unos específicos que guían cada una de las acciones, para poder alcanzarlos y dar respuesta a la pregunta de investigación. Así mismo, se desarrolló un marco teórico sobre las variables que están incluidas dentro del problema, como son: la educación inclusiva, enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales: problemas socialmente relevantes, siendo estos el soporte científico- teórico en todo el proceso de investigación.

1. Planteamiento del problema

Algunas investigaciones sobre educación inclusiva plantean la importancia de desarrollar nuevas alternativas que aseguren procesos significativos de trabajo en el aula en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, específicamente con los problemas socialmente relevantes. Por lo tanto, en vista de las circunstancias por las que atraviesa el sistema educativo en relación con la discriminación, se propone aprender ciencias sociales a partir de los problemas socialmente relevantes para mejorar los procesos inclusivos, las condiciones de aquellos niños y niñas que atraviesan estas situaciones por el siglo XXI, para que desarrollen las competencias básicas y ciudadanas.

Bajo estas circunstancias, "en una sociedad plagada de contradicciones que nos alejan de nuestra condición humana (incumplimiento sistemático de los Derechos Humanos, degradación del medio ambiente, conflictos bélicos, pobreza, racismo, xenofobia...), se propone una auténtica revolución en donde la escuela tiene que participar con un protagonismo estelar" (Melero, 2001). Aunque en la sociedad colombiana se ha trabajado en diferentes instituciones para desarrollar proyectos que ayuden a favorecer procesos inclusivos en las aulas, no ha sido significativo el trabajo para mejorar dichas condiciones, por una parte porque no se tiene clara la concepción acerca de la diversidad y por otro lado porque no se sabe cómo intervenir en el aula, buscando alternativas o estrategias que aborden la diversidad de forma integral.

De esta manera, se propone un cambio de paradigma de lo integracionista a lo inclusionista, con lo cual Parra (2010) menciona lo siguiente:

> La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales.

Diferentes autores han investigado sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, enfocados más específicamente en el tema de la diversidad, a partir de los problemas socialmente relevantes, con el fin de determinar el impacto que tienen estas cuestiones en el mejoramiento de la educación inclusiva.

Teniendo en cuenta que "la diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente" (Meléndez, 2002), Ainscow (2009) supone un proceso de aumento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares para la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

En la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, González (2013) plantea que "la finalidad de estas es preparar al alumnado para que se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática". El logro de estos propósitos está relacionado con los Problemas Socialmente relevantes, mediante los cuales los estudiantes se enfrentan a situaciones divergentes, controvertidas y de resolución de conflictos que favorezcan el desarrollo del pensamiento social, creativo y reflexivo.

Se entiende por tanto que un problema socialmente relevante "es una cuestión de difícil definición y solución. Tiene que ver con la configuración misma de la sociedad así como con las cosmovisiones de los individuos que la forman y que tiene diferentes grados de importancia o relevancia según su permanencia, actualidad, generalidad, tipicidad, influencia o gravedad" (Facal & Tutiaux, citados por Páges y Santisteban, 2012).

El trabajo académico en el aula con Problemas Socialmente Relevantes da protagonismo en el aprendizaje a los alumnos y acerca a la escuela a las situaciones y problemas de la vida real de los estudiantes, que es una de las metas de la educación inclusiva promulgada por la UNESCO (2009), para que a los niños les resulte más fácil participar en la vida corriente de las comunidades.

De lo anterior se puede decir que se trata casi siempre de cuestiones de aprendizaje donde se enfrentan los valores y los intereses de las personas, y se pone en juego diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje.

A raíz de todos estos aspectos, se tiene el interés de llevar a los estudiantes a un conocimiento de lo social, puesto que "para actuar en la sociedad se necesita comprender la realidad, este es uno de los principios fundamentales que deben guiar el trabajo en el aula, enseñar para que el alumnado comprenda" (Santisteban, 2009, p.2). Esto se diferencia de otros conocimientos porque no tiene una forma exacta de comprender la realidad. Este permite formar y resolver situaciones de la vida cotidiana, ayuda a entender la realidad e intervenirla, orientando así el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones, un pensamiento crítico, reflexivo y creativo, para llegar a considerar diferentes puntos de vista.

Además de favorecer la comprensión de la realidad, el trabajo a partir de estos problemas permite transversalizar las áreas del conocimiento, así como los saberes desde un contexto real, donde los estudiantes van a tener la posibilidad de participar de forma activa, reflexionando en las problemáticas actuales para intervenir en la sociedad e irla transformando.

De igual manera, en el aula "surge el convencimiento que la enseñanza en ciencias sociales debe estar orientada a la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida socialmente, para lo cual es necesario: Favorecer la participación para la construcción de la democracia y la mejora de la convivencia" (Santisteban y otros, 2012). Esto sólo es posible en la medida que se desarrollan actividades en la que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar.

Para llevar a cabo el trabajo, los problemas socialmente relevantes en el aula se presenta como alternativa el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y según el Servicio de Innovación Educativa (UPM) de la Universidad politécnica de Madrid (2008) "el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor" (p.4), de igual manera, Barrows (1986) considera el ABP como "un método de aprendizaje

basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso" (p.4).

Parte del trabajo desarrollado mediante esta metodología involucra el rol que desempeñan los docentes y los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, Cortese (2005), citado por Giné (2013), ha indicado razones por las cuales enseñar es una buen manera de aprender. Esto no es fácil y sin duda requiere que además de utilizar formatos afectivos, el docente resalte los aprendizajes que el alumno tutor realiza enseñando a sus compañeros (p.106).

Como las ciencias sociales están articuladas con situaciones, casos y problemas de la vida real de los estudiantes, y el objetivo de la escuela es brindar una educación para todos y todas sin ninguna exclusión, la UNESCO (2009) menciona que hay que asegurarse de que todos los niños con necesidades diversas estén expuestos a la comunidad para que les resulte más fácil participar en las actividades corrientes en el futuro.

A partir de la revisión de los antecedentes y de la literatura, se deja ver la necesidad de una educación inclusiva, de desarrollar mejores proyectos, propuestas y actividades que conlleven a mejorar los procesos educativos dentro de las instituciones para que aquellas personas y niños con necesidades diversas que requieren de apoyos, actitudes, manifestaciones de afecto, puedan sentirse como toda persona humana con derechos que puedan desarrollar capacidades y habilidades.

Relacionado con lo anterior, un estudio de casos realizado por Collazos y otros (2011) en el Valle del Cauca sobre educación, explican la importancia de abordar los procesos educativos desde las experiencias de los estudiantes, en la medida en que involucra los procesos afectivos, ellos mencionan que:

> Las expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje, han logrado llevar a cabo experiencias inclusivas significativas con niños y niñas con necesidades educativas

especiales (N.E.E.), lo cual evidencia el compromiso afectivo de las maestras en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, condición que hace posible que las actividades pedagógicas provean los procesos didácticos pertinentes para el aprendizaje de éstos.

Puesto que se deben desarrollar propuestas, planes o estrategias que involucren diferentes procesos en el aula, se consideran las estrategias didácticas como una de las mejores alternativas para responder a ello y para favorecer los procesos inclusivos. Es por ello que Mindinero y otros (2012) hablan que las prácticas pedagógicas utilizadas por los maestros están basadas principalmente en talleres y didácticas y en algunos casos de adaptaciones curriculares, de ahí que se propone el desarrollo de estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales para la atención educativa a los estudiantes con necesidades diversas.

El desarrollo de estas estrategias en el aula de ciencias sociales responde a lo que la UNESCO (2009) menciona que "la educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños y niñas que pertenezcan a grupos étnicos y poblaciones rurales, aquellos afectados con VIH-SIDA o con discapacidad o dificultades de aprendizaje" (p.4).

Partiendo del objetivo de desarrollar estrategias que cumplan con los ideales de la educación inclusiva, se plantea una directrices que permiten ser la base de la creación de las políticas en cada país sobre la inclusión, las cuales tienen como objetivo según la UNESCO (2009): "ayudar a los países a fortalecer la atención que prestan a la inclusión en sus estrategias y planes en materia de educación, introducir el concepto ampliado de educación inclusiva y hacer hincapié en los ámbitos en que se necesita una atención especial con miras a promover una educación inclusiva y fortalecer la elaboración de políticas" (p.7).

Por todo lo anterior, en Colombia, Cedeño citado en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) menciona que:

La política de la Revolución Educativa del gobierno nacional da prioridad a la educación de poblaciones vulnerables y, dentro de ellas, a las que presentan discapacidad, porque si formamos a

estas poblaciones que anteriormente estaban marginadas de la educación, le apostamos a que se vuelvan productivas, sean autónomas y fortalezcan relaciones sociales; así, la educación se convierte en un factor de desarrollo para sí mismas, para sus familias y para los municipios en donde viven.

Estas políticas públicas atienden a lo que hace mención el MEN que "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." Esto se relaciona directamente con la Declaración de Salamanca (2009), titulada "mejor educación para todos" que "se centra en la educación inclusiva como una estrategia que incluye a los niños con necesidades educativas especiales en la educación ordinaria, respondiendo a las necesidades de cada alumno" (p.21).

Por razones como las planteadas por la UNESCO (2009) sobre la educación inclusiva, la presente propuesta de investigación se realiza en la institución educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira, que alberga 1440 estudiantes procedentes de la comuna Villasantana, en la cual viven familias en situación de vulnerabilidad social, de acuerdo con un estudio de la Red Alma Mater, en el año 2010.

La Institución Educativa Jaime Salazar Robledo está conformada por niños y niñas que provienen principalmente de Chocó, Valle y Antioquia producto de desplazamientos forzosos y niños pertenecientes a familias reubicadas del sector de la "antigua galería de Pereira" (Red Alma Mater, 2010), citado por Gutiérrez Carvajal y otros 2012.

De acuerdo al PEI de la institución y el estudio socioeconómico realizado por la Red Alma Mater en el año 2010, se describe que la comuna de Villasantana está compuesta por 14 barrios, en los cuales se presentan problemas sociales que tienen que ver con la presencia de pandillas, alto índice de pobreza, milicias urbanas, altos índices de homicidio y presencia constante de niños y niñas en las calles.

La Ley General de educación (1994) establece que “es primordial de todos y cada uno de los niveles educativos, el desarrollo integral de todos los educandos mediante acciones estructuradas” (p.4). Por lo tanto, el desarrollo de estas acciones le permite a la institución acercarse mucho más al contexto de la ciudad de Pereira y reconocer su identidad y pertinencia centrados en la gente y el contexto, valorando su riqueza cultural y social, permitiéndoles actuar y velar por una educación integral, con el fin de mejorar los problemas sociales actuales en ese contexto.

Teniendo en cuenta que se identifica la diversidad como un problema social relevante en el contexto de los estudiantes de transición 3 de la Institución Educativa y se busca mejorar la calidad de la educación promoviendo procesos inclusivos dentro de las aulas, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una propuesta didáctica para el reconocimiento de la diversidad a partir de problemas socialmente relevantes, en el mejoramiento de la educación inclusiva de los estudiantes de grado transición 3 de la institución educativa Jaime Salazar Robledo, de la ciudad de Pereira?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Determinar la incidencia de una propuesta de enseñanza y aprendizaje para el reconocimiento de la diversidad a partir de problemas socialmente relevantes, en el mejoramiento de la educación inclusiva en los estudiantes de transición 3 de la institución educativa Jaime Salazar Robledo de Pereira.

2.2 Objetivos Específicos

- Valorar el estado de la Educación Inclusiva antes y después de la aplicación de la intervención didáctica de los estudiantes de transición 3 de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo.

- Diseñar y desarrollar una propuesta de enseñanza y aprendizaje para el reconocimiento de la diversidad a partir de problemas socialmente relevantes en el aula, con los estudiantes de transición 3 de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo.

- Contrastar y analizar los resultados de la valoración inicial y final del estado de la Educación Inclusiva de los estudiantes de transición 3 de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo.

3. Marco teórico

El siguiente marco pretende dar a conocer la conceptualización de las variables: la educación inclusiva en las aulas escolares y la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de problemas socialmente relevantes.

3.1 Enseñanza y aprendizaje de las ciencias Sociales

Es necesario comenzar considerando que las ciencias sociales son aquellas ciencias que le dan gran importancia a la historia y geografía para redescubrir nuestras identidades y pasado, en un contexto determinado y gracias a la interacción entre el alumno y el profesor. Todo ello permite que sus participantes desarrollen racionalidades, toma de decisiones e intervenciones.

Es por ello que autores como Pagés (2004) entre otros citados por Moreno y otros (2013), "consideran que la enseñanza de esta disciplina debe centrar su finalidad en facilitar a los estudiantes el conocimiento de lo social desde posturas epistemológicas interdisciplinares o transdisciplinares, que contemplen las interacciones entre lo temporal, lo espacial y lo cultural en el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias para la toma de decisiones conscientes en el ejercicio de la ciudadanía".

En las múltiples perspectivas, Santisteban, 2009 citado por Gutiérrez (2011): "En la perspectiva constructivista, el conocimiento social busca la comprensión de la realidad desde su complejidad y por tanto la enseñanza debe centrarse en la formación **del pensamiento social**, crítico y creativo para la solución de problemas sociales".

Por consiguiente, para que ello sea posible se debe de acuerdo con Pipkin (2009), "permitir al alumno concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad".

Es por ello que Gutiérrez (2011) menciona que "la importancia de la solución de problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, radica en que puede tomarse a la vez

como fin y medio en sí misma, es decir, como objeto de aprendizaje y como medio para la adquisición de conocimiento".

También se concibe que la finalidad última de las ciencias sociales ha de ser contra socializadora, es decir, ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción, a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Pagés, 2010).

Pagés (2010) plantea que "el conocimiento didáctico tiene dos objetivos fundamentales: conocer qué sucede cuando se enseñan contenidos sociales en las aulas y construir conocimientos teóricos sobre los que fundamentar la formación inicial y continuada del profesorado". De esta manera, se deben generar cambios radicales a la hora de implementar metodologías por parte del docente que permitan ubicarse en el siglo XXI. El docente, además de ser un buen comunicador, debe crear situaciones ricas y variadas de enseñanza y aprendizaje que estén enfocadas en situaciones reales y cotidianas que le den mayor sentido a los contenidos, que se vuelvan significativos para el alumnado y no se centren solamente en describir y aprender contenidos de historia, la geografía y la sociedad sin ninguna relación con su entorno.

Todo lo que compete a las ciencias sociales permite que los alumnos conozcan lo que pasó, cómo paso, qué implicaciones tuvo, qué afectaciones tienen en la actualidad, qué hacer cuando sucede algo de esa índole, qué no repetir, qué mejorar, cómo actuar, etc. Todo ello teniendo presente las normas y valores de un contexto, las obligaciones, deberes y derechos que se tienen. Por tal motivo, las ciencias sociales en siglo XXI deben enfocarse en la investigación y experimentación que logre como una manera más viable la democracia en los estudiantes del país y del mundo.

Por esta razón, con el fin de favorecer la investigación y experimentación en el aula, se debe promover el trabajo a partir de problemas socialmente relevantes, los cuales vinculan a los estudiantes en dichos procesos de forma participativa, posibilitando intervenir en la realidad para transformarla.

3.1.1 Problemas Socialmente Relevantes

Partir de problemas socialmente relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, como estrategia para el manejo didáctico del conocimiento social contribuye al desarrollo del pensamiento social, porque acercan este conocimiento a la vida cotidiana de los estudiantes, contribuye al aprendizaje significativo y a la formación para la ciudadanía (Santisteban, 2009).

La importancia del trabajo con casos o problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, radica en que puede tomarse a la vez como fin en sí misma, es decir, como objeto de aprendizaje y como medio para la adquisición de conocimiento, porque "el estudiante se convierte en sujeto activo, capaz de identificar, comprender y resolver interrogantes relacionados con situaciones del entorno, que le faciliten el desarrollo del pensamiento social y de las competencias social y ciudadana, consideradas propósitos fundamentales de este campo del conocimiento escolar" (Gutiérrez, 2013).

Se dice que los problemas socialmente relevantes actúan como objeto de aprendizaje porque dependiendo del tipo de problema se aborda una temática y como medio porque sirve de excusa para afrontar la realidad y guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose así en un proceso más significativo al tratarse de situaciones conocidas y cercanas a su contexto.

Lo anterior concuerda con lo que afirman Pagés y Santisteban (2007) de abordar los problemas socialmente relevantes como contenido:

> Cada vez hay más propuestas que consideran que los «problemas sociales relevantes» o las «cuestiones socialmente vivas», deberían convertirse en los contenidos centrales del currículo de ciencias sociales, geografía e historia, para dar respuesta a los retos de la sociedad del siglo XXI. Es, probablemente, la manera de dar sentido a «la competencia social y ciudadana», ya que se parte de la realidad, se focaliza en ella y se busca la acción consciente, responsable e informada. Los problemas sociales relevantes, las QSV, se refieren al pasado y al presente, y son la base de la construcción del futuro, sin duda la finalidad fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación en general.

Además, Benejam y Pagès, (2004) citados por Gutiérrez (2013) plantean que "En la planeación e implementación en el aula, los estudiantes pueden plantear problemas deducidos de experiencias del aula o inducidos a partir del trabajo planificado del profesor.

De esta manera, "La escuela no puede pretender « resolver los conflictos », sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente (pacíficamente). Una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos, sino por intentar resolverlos por medios pacíficos, tratando de llegar a un pacto o acuerdo entre las partes enfrentadas" (López Facal, 2007). La escuela por lo tanto se constituye en un espacio para interpretar la realidad, intervenir en ella y favorecer procesos de transformación por parte de los niños y niñas.

Algunas de las finalidades del trabajo en el aula a partir de los problemas socialmente relevantes, radican principalmente en lo que expresan Pagés y Santisteban (2007):

> Una de las finalidades educativas por las que se trabaja sobre temas conflictivos, de actualidad, en el aula es para aprender a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables, y razonamientos lógicos. Las emociones pueden ser un estímulo para la elaboración de argumentos, pero no pueden sustituirlos. En segundo lugar, se trata de compartir esos argumentos, comunicarlos, contrastarlos y debatirlos con otros, aprender a defender puntos de vista y opiniones personales (nos referimos siempre a opiniones razonadas, no a ocurrencias espontáneas ni a prejuicios); y, en su caso, aceptar argumentos diferentes o alternativos al propio hasta llegar a modificar la posición inicial; algo que, por cierto, raramente ocurre ni entre los jóvenes ni entre los adultos. Un tema conflictivo debe ser pues objeto de debate y puesta en común y no objeto de trabajo individual. (P.65-67)

Según Gutiérrez (2013) La enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social a través de la solución de problemas sociales, se basa en la comunicación docente-estudiantes y entre estos en la construcción compartida del conocimiento, porque es en el diálogo con uno mismo, con otros y para otros como se aprende a razonar, a plantear y solucionar problemas que contribuyen al desarrollo del pensamiento reflexivo y social.

Por tal razón, el papel del docente en el trabajo con problemas socialmente relevantes es fundamental. Facal citado por Pagés y Santisteban (2007) lo describe de la siguiente manera:

> El profesorado que desee que sus alumnos desarrollen « habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía » deberá incluir en su programación y práctica docente el análisis y el debate sobre temas sociales conflictivos para que sus jóvenes estudiantes aprendan afrontar problemas que dividen a la sociedad y a tomar decisiones con creciente autonomía. El debate escolar sobre temas conflictivos no puede limitarse a alguna actividad puntual y complementaria, dependiendo de la disposición del profesor o profesora. En coherencia con la legislación, debería constituir un aspecto central en la enseñanza obligatoria, y de manera destacada en la de las ciencias sociales.

Aunque los problemas sociales como contenido generan controversias sociales, estos tienen un efecto positivo en los estudiantes en la medida que "preparan a los alumnos para una ciudadanía efectiva ya que aprenden un marco conceptual y unas habilidades de pensar y desarrollan capacidades para tomar decisiones en el futuro, interactuando con otras personas que pueden tener opiniones diferentes y con los que han de llegar a un consenso, negociando y administrando con ellos la diferencia" (Oller i Freixa).

3.1.2 Diversidad en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias Sociales

Uno de los problemas sociales más frecuentes en el contexto académico que requieren seria consideración es la diversidad. La diversidad debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores genéticos, físicos, culturales, etc. (Melero, 2001).

El término de diversidad, tan recurrido y elogiado desde la educación inclusiva – hablamos de Cultura de la diversidad, de la educación en la diversidad, etc.–, puede ser utilizado en sentido negativo (Rosano, 2007). Aun así, resulta que "hay mucha ausencia del otro en nosotros" (Carlos Skliar, 2013) porque la diversidad como tema se ha convertido en un problema, en el sentido que cada vez cuesta más trabajo aceptar las diferencias de los otros.

Existen diferentes tipos de diversidad en la sociedad que son vulnerables por sus características y condiciones particulares. **Diversidad por diferencias generales,** son las

variedades comunes que se dan en todos los estudiantes y pueden ser estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones necesidades e intereses; **Diversidad por condición de vulnerabilidad** a la cual pertenecen minoría étnicas afectación por violencia, riesgo social, personas iletradas, población rural dispersa; **Diversidad por Necesidades Educativas Especiales** (**NEE**) las cuales se dan por talento y excepcionalidad, o por condición de discapacidad visual, auditiva, motora, cognitiva y mental (Garzón, 2012).

Por lo tanto, "al pensar la escuela como un lugar para todos, se hace necesario diseñar estrategias colectivas que permitan concebir a cada ser humano como alguien único e irrepetible y con características particulares. Hay que tener en cuenta que el estudiante trae consigo historias individuales, que le hacen ver la vida de una manera diferente" (Del Valle y otros, 2012).

Además, en el documento "La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas" Blanco (2009) afirma que:

> La atención a la diversidad se refiere, por tanto, a cualquier alumno y no solo a aquellos "tradicionalmente considerados diferentes", como los alumnos con necesidades educativas especiales, de pueblos originarios o afrodescendientes, o minorías lingüísticas, aunque las necesidades educativas de estos pueden tener una mayor especificidad y requerir mayores recursos y ajustes para ser atendidas. La educación ha de dar respuesta de forma equilibrada a lo común y lo diverso, contribuyendo a la toma de conciencia de las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos (necesidad de pertenencia) y al reconocimiento de la diversidad de la especie humana necesidad de ser único. (p. 91)

Esta y muchas otras perspectivas suponen un cambio de mentalidad y en la que el principio de equidad tenga valor, en la medida que se le dé a cada quien según su necesidad y se le exija a cada quien según su capacidad, lo cual se ve reflejado no solo en el cambio de mentalidad, sino de actuación con el diseño de un currículo flexible que tenga en cuenta y de atención a la diversidad.

Hay que tener en consideración que "para que todos los niños tengan la misma oportunidad de aprovechar al máximo su potencial, la innovación no debe beneficiar solamente a aquellos que mejor pueden costeársela; también debe satisfacer las necesidades y promover los derechos de

quienes menos tienen, y no simplemente incrementar la abundancia de la que otros ya disfrutan" (Unicef, 2015).

De acuerdo con lo anterior, Cedeño en el documento "Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad" dice que:

> "El Ministerio de Educación Nacional como ente rector de la Educación ha liderado la formulación de la política pública en y para la diversidad, ha ofrecido los lineamientos y generado condiciones básicas en los territorios para el desarrollo de instituciones educativas protagónicas en la evolución social del ser humano; proyectadas en lo cotidiano y que respondan a las necesidades del momento social, político y cultural y a las demandas y particularidades de las poblaciones vulnerables, mediante la flexibilización de programas, proyectos, currículos y el desarrollo de modelos educativos que apoyen los potenciales individuales, con la participación de diferentes estamentos de la sociedad".

Esta dicho entonces que si la diversidad entre los estudiantes de una institución educativa, es inminente, entre ellos hay diversidad de ideas, experiencias, actitudes, contextos, estilos y ritmos de aprendizaje, capacidades y de desarrollo cultural, lingüístico, es decir, aquellos que conciernen a lo que se ha llamado pluralismo o diversidad cultural, el llamado a las instituciones educativas es a "ofrecer propuestas que permitan aprender una serie de estrategias, conocimientos y destrezas sociales que permitan la integración social y cultural. Un clima escolar basado en relaciones de aceptación, respeto y valoración de las diferencias entre profesores, alumnos y padres, es una condición necesaria para alcanzar el objetivo de una educación inclusiva que integra la diversidad" (Garzón, 2012).

3.2 Educación Inclusiva

Al hablar de **educación inclusiva** se está haciendo referencia a la educación de calidad para todos y todas, es decir, la idea que circula en todos el mundo de tener una mejor educación para todos. Implica reconocer el hecho de que "todas las personas deben ser tratadas como seres humanos" (UNESCO, 2009, p.3). Por lo tanto, lo mencionado anteriormente va enfocado al respeto por la diversidad. La educación inclusiva hace referencia a unos principios que se

sustentan en los derechos humanos, la calidad educativa y el sentido social (Garzón, 2012). Estos son:

- Enfoque de derechos
- Reconocimiento de la diversidad humana
- Equiparación de oportunidades
- Equidad
- Solidaridad y cooperación

La educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso. Adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades de beneficiarse con una educación pertinente y de alta calidad, de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales (Matsuura, 2008, p.5).

Cuando se transforman los sistemas educativos y se atiende a las necesidades de todos los educandos en el aula, debe tenerse en cuenta la revisión y cambio en aspectos como los siguientes (MEN, 2011): un diseño pedagógico y curricular flexible y abierto, que promueva prácticas pedagógicas y estrategias para la atención de las necesidades de cada uno de los educandos, mediante procesos de gestión y seguimiento académico basadas en la diversidad.

"La educación inclusiva puede suponer una gran variedad de políticas y enfoques en las distintas regiones, si bien en la mayoría de los contextos el término se utiliza habitualmente para referirse a las estrategias que buscan integrar a los alumnos con necesidades diversas en las escuelas de educación general" (Garzón, 2015). Esto comprende la perspectiva bajo la cual están empeñadas las Naciones Unidas y los distintos entes educativos, con el fin de favorecer el sistema educativo y las prácticas educativas, empeñadas en atender la diversidad.

Por lo tanto, se supone una variedad de políticas, enfoques y estrategias que integren a los alumnos con necesidades diversas en las escuelas regulares, con el fin de favorecer un sistema y

prácticas educativas que atiendan la diversidad, teniendo en cuenta lo que plantea el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA, 2012) que consiste en un "sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula".

En este sentido, el trabajo a partir de problemas socialmente relevantes contribuye al mejoramiento de la educación inclusiva, puesto que son una estrategia significativa para que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales facilite la inclusión educativa y social.

Esto concuerda con el Índice de Inclusión para Colombia (MEN, 2010), la cual es una herramienta que ofrece a las instituciones educativas alternativas curriculares para lograr una educación inclusiva. Este establece "el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad". De esta manera, en la gestión académica, que integra los procesos a trabajar en las aulas, tiene en cuenta 4 dimensiones

La primera de ellas que es el **diseño pedagógico** curricular cuenta con cinco componentes (Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar y evaluación). Para el diseño pedagógico se debe "realizar procesos de contextualización del aprendizaje teniendo en cuenta la autonomía curricular de las instituciones educativas, de tal manera que se puedan eliminar progresivamente barreras como la supuesta homogeneidad de los estudiantes, aportando una propuesta amplia, flexible y diversificable, que atienda a las necesidades reales de la localidad" (MEN, 2008).

La segunda las **practicas pedagógicas** comprenden cuatro componentes (Estrategias para las tareas escolares, uso de los tiempos para el aprendizaje, opciones didácticas para las áreas y uso articulado de los recursos para el aprendizaje). El MEN menciona que "Para realizar un adecuado proceso de prácticas pedagógicas, se requiere un conocimiento profundo de todos los estudiantes que hacen parte de la clase y en especial de aquellos que viven una situación de vulnerabilidad. Identificar las características de los estudiantes, permitirá definir con mayor

acierto las didácticas, los tipos de tareas escolares, los tiempos destinados al aprendizaje y los recursos que va a requerir cada uno de ellos".

La tercera es la **gestión de aula, "**cada educador tiene la formación desde su disciplina específica para elegir las didácticas que considere más convenientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo es importante resaltar la importancia del aprendizaje significativo, que los estudiantes puedan hacerse una representación interna y personal de lo que van a aprender y establecer una relación entre lo que ya conocen y lo que va a ser su próximo desarrollo" (MEN, 2008).

La cuarta dimensión es el **seguimiento y evaluación.** En todas las instituciones, el seguimiento debe tener las siguientes características (MEN, 2008):

- El aula debe contar con indicadores y mecanismos claros de retroalimentación para todos los estudiantes, padres de familia y practicas docentes, teniendo en cuenta que los ajustes que se realicen en estas últimas, tiene un impacto importante sobre las dos primeras (estudiantes y padres de familia).
- Mecanismos de participación de estudiantes y padres de familia, que permita enriquecer el seguimiento y alternativas de cualificación de los resultados académicos.
- Atención al seguimiento de los resultados en competencias ciudadanas y ocupacionales, tanto como a las competencias básicas.

En consecuencia con lo anterior, "el documento de estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo tiene como propósito, poner a disposición del docente una serie de herramientas que le permiten construir el camino hacia la inclusión en una de las funciones más claves de la institución educativa, cuya razón de ser es asegurar el aprendizaje de las competencias básicas todos los estudiantes, independientemente de sus características personales" (MEN, 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha de entender la educación inclusiva desde diferentes perspectivas que orientan "la educación para todos". Por un lado, se habla de la necesidad de crear una "escuela sin exclusiones", la cual parte del hecho que "la educación inclusiva no es simplemente emplazar a los alumnos con discapacidades en el aula con sus compañeros no discapacitados; no es mantener a los alumnos en un sistema que permanece inalterado, no

consiste en que un profesorado especialista de respuesta a las necesidades de los alumnos en la escuela. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a todo el alumnado" (López, 2004, p.34).

Para que todo ello sea posible "se necesita una reorientación, una visión, que nos ayude a la construcción de un nuevo sistema político pluralista y participativo, una economía inclusiva, una nueva democracia y una cultura libertaria, holística universal" (López, 2004, p.5-16). En otro sentido, sería conformar una cultura que sea tan universal que "suponga el respeto y la apertura a los otros como legítimos otros, el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humanos" (López, 2004, p.26).

Otro aspecto de los que interesa abordar es lo que tiene que ver con "la cultura de la diversidad que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter ('integrar') a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad" (López, 2000: 46, citado por Rosano, 2007).

Desde la perspectiva de Giné, 2013, se requiere "la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas" (p.31), así como "la tarea de identificar y remover las barreras que puedan interactuar negativamente en las condiciones personales de los alumnos más vulnerables" (p.33), para lograr una mejor calidad, teniendo claro las dimensiones, tareas y principios que ayudan a concretar este propósito de la educación para todos.

La inclusión académica tiene la finalidad de atender las barreras (UNICEF, 2012) económicas, socioculturales, de oferta escolar y barreras de relación con discapacidad y necesidades diversas de todos los estudiantes del aula de clase.

Todas estas barreras corresponden a los diferentes restos que tiene la inclusión académica para disolver, pues forman parte de las necesidades diversas de los estudiantes. Por lo tanto, es

aquí en estos trabajos para erradicar estas barreras que se pone en juego el desarrollo de las diferentes estrategias, orientadas a favorecer el sistema inclusivo.

En cuanto a las barreras socioculturales en la demanda por educación, se busca erradicar las posturas retraídas para demandar o ejercer el derecho a la educación y las diferencias entre la cultura, sostenida en el aula y entre aquellos que no se integran, para ello se busca implementar estrategias sistemáticas de comunicación para remover barreras socioculturales y también integrar pedagógicamente contenidos y pautas culturales locales. Ante estas descripciones, hay que tener en cuenta de acuerdo a la UNICEF (2012) que:

> Se requiere un trabajo continuo y reflexivo, de discusión, experimentación y reformulación sobre la evaluación, los objetivos, los logros, los niveles de logro, los indicadores, las competencias, y los estándares y sobre las relaciones de todos ellos en los cambios curriculares, las pruebas, la formación inicial y continua de los docentes y los planes de mejoramiento de las instituciones, así como los planes de apoyo que lo necesiten. La reflexión, asunción de posturas y la puesta en marcha de acciones apropiadas, acercan cada vez más al ideal de calidad educativa deseable para los y la estudiantes, a la identificación de barreras al aprendizaje y la participación e influyen en el incremento de acierto en la construcción de un servicio inclusivo y de calidad.(p.11)

La educación inclusiva en el aula es posible en la medida en que haya una participacion activa de los sujetos involucrados y en la medida en que se favorece el desarrollo de practicas pedagogicas. Sin embargo, para realizar un adecuado proceso de practicas pedagógicas, se requiere un conocimiento profundo de todos los estudiantes que hacen parte de la case, en especial de aquellos que viven en situacion de vulnerabilidad o con necesidades diversas.

Por tanto, identificar las caracteristicas de todos los estudiantes permitirá definir con mayor acierto las didácticas, los tipos de tareas escolares, los tiempos destinados al aprendizaje y los recursos que va a requerir cada uno de ellos.

Ante estas circunstancias, la UNICEF (2012) dice que “la principal tarea del maestro en esta observación es identificar con sus herramientas pedagógicas, como es esa diversidad que presentan los estudiantes y formular una propuesta que responda a las características comunes y

particulares de cada uno de ellos" (p.20). Por lo tanto, los maestros que se preocupan por acoger a todos los estudiantes y tienen altas expectativas respecto a todos y todas, se constituyen un excelente modelo para que se valore la diversidad en el aula.

Aun así, al tratarse de un proceso donde participan diferentes miembros activos de la sociedad, "los estudiantes que han crecido en un sistema donde se privilegia la estandarización, necesitan un proceso explicito de enseñanza, a través del cual se les lleve a comprender que equidad, no significa darle lo mismo a todos, sino dar a cada cual lo que necesite para desarrollar al maximo sus potenciales. Además de lograr que se valore la diversidad como una oportunidad para la mejorar el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (UNICEF, 2012, p.25). Este es un proceso imprescindible para el buen funcionamiento de la democracia pues se tiene en cuenta que toda persona es portador de unos derechos y libertades, unidos a unos derechos y responsabilidades.

Jelin (2009) dice "La ciudadanía como el resto de los conceptos o categorías socio-políticas son parte de un devenir permanente de construcción y cambio. Jelin alerta contra el peligro de identificar la ciudadanía con un conjunto de prácticas concretas –sea votar en elecciones o gozar de la libertad de expresión, recibir beneficios sociales del estado o cualquier otra práctica específica".

Casas (2004) citado por Moreno y otros (2013) menciona que: "para repensar la ciudadanía democrática, son necesarias algunas reflexiones sobres las exigencias formativas de una manera muy sintética, se puede afirmar que es necesaria una enseñanza para la comprensión del mundo y que a su vez conduzca a la comprensión entre los seres humanos que compartimos este mundo" (p.26)

Finalmente, con el desarrollo de estas y muchas más habilidades que se involucran en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales, se busca que se aprenda a resolver problemas de los diferentes contextos, es decir a partir de "problemas socialmente relevantes".

4. Metodología

Esta investigación está fundamentada en el **enfoque analítico**, explica un fenómeno educativo desde el principio de objetividad, intenta encontrar las causas para establecer objetivamente la relación entre causas y consecuencias de un fenómeno educativo como es la educación inclusiva en el aula, utilizando instrumentos dedicados a la recolección de información, que orientan el resultado de forma objetiva.

4.1 Diseño

El **diseño** utilizado para esta investigación es pre-experimental porque no hay un control de variables y no hay forma de comparar resultados porque hay un único grupo para aplicar el procedimiento didáctico.

Se asume el diseño 1 de Campbell y Stanley (1978), el **Estudio de caso con una sola medición**. En este diseño se compara implícitamente un caso único, cuidadosamente estudiado con otros acontecimientos observados de manera causal, para determinar la hipótesis de trabajo o de nulidad que orientará los procesos investigativos. Estas se mencionan a continuación:

- **Hipótesis de trabajo:** Una propuesta de enseñanza y aprendizaje para el reconocimiento de la diversidad a partir de los problemas socialmente relevantes mejora significativamente el estado de la educación inclusiva delos estudiantes de grado transición 3 de la institución educativa Jaime Salazar Robledo.
- **Hipótesis de nulidad:**Una propuesta de enseñanza y aprendizaje para el reconocimiento de la diversidad a partir de los problemas socialmente relevantes no mejora significativamente el estado de la educación inclusiva de los estudiantes de grado transición 3 de la institución educativa Jaime Salazar Robledo.

Se asumen dos variables: una dependiente que sería la educación inclusiva en el aula, en el grado transición y otra independiente, la propuesta didáctica basada en P.S.R en el área de ciencias sociales. En la tabla 1 se muestra la operacionalización de la variable Educación Inclusiva:

Tabla 1

Operacionalización de variables

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
Educación inclusiva en el aula	**Diseño pedagógico incluyente:**	• Plan de estudios con contenidos accesible a todos los estudiantes.	**Siempre:** cuando se cumple totalmente todos los indicadores **Algunas veces**: cuando se cumple con más de un indicador **No se hace**: cuando no se cumple ningún indicador **No se:** cuando no aplica
		• Enfoque metodológico para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	
		• Recursos para el aprendizaje para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.	
		• Evaluación sistemática que busca conocer la realidad para transformarla, que atiende a las necesidades diversas de los estudiantes.	
	Prácticas pedagógicas incluyentes	• Opciones didácticas flexibles que facilitan el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, a partir de las necesidades de los mismos.	**Siempre:** cuando se cumple totalmente todos los indicadores **Algunas veces**: cuando se cumple con más de un indicador **No se hace**: cuando no se cumple ningún indicador **No se:** cuando no aplica
		• Estrategias para las tareas escolares que respondan a las características de aprendizaje de cada uno de los estudiantes para reforzar sus habilidades y capacidades.	
		• Utilización de recursos de aprendizaje que contribuyan a la preparación para la vida y trabajo de los estudiantes.	
		• Ajuste del tiempo de las intervenciones didácticas de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.	

	Gestión de aula incluyente	• Relación pedagógica adecuada entre los docentes y estudiantes en el aula para facilitar el aprendizaje.	**Siempre:** cuando se cumple totalmente todos los indicadores **Algunas veces**: cuando se cumple con más de un indicador **No se hace**: cuando no se cumple ningún indicador **No se:** cuando no aplica
		• Planeación del aula acorde con las necesidades para facilitar el desarrollo de las clases.	
		• Participación de los estudiantes en su propio aprendizaje permitiéndoles actividades y opciones de evaluación	
		• Evaluación permanente, que busca generar acciones correctivas cuando no se está alcanzando el desempeño esperado por cada uno de los estudiantes.	
	Seguimiento académico	• Seguimiento de resultados para conocer el desempeño académico de cada uno de los estudiantes.	**Siempre:** cuando se cumple totalmente todos los indicadores **Algunas veces**: cuando se cumple con más de un indicador **No se hace**: cuando no se cumple ningún indicador **No se:** cuando no aplica
		• Uso pedagógico de la evaluación para determinar y minimizar las barreras para el aprendizaje de la población en situación de vulnerabilidad.	
		• Seguimiento a la asistencia para garantizar la permanencia de todos los estudiantes en el centro educativo y en las aulas.	
		• Actividades de recuperación con acciones correctivas y preventivas pertinentes.	
		• Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje facilitando las ayudas necesarias para aprender, socializarse. • Acciones inclusivas con los estudiantes que presentan una situación de vulnerabilidad.	

Se realiza una valoración inicial y una valoración final de la variable dependiente para establecer la incidencia de la variable independiente. La primera medición busca conocer el punto de partida de la educación inclusiva en el grupo que conforma la muestra y, la valoración final busca identificar el estado de la educación inclusiva después de la intervención, es decir, de la propuesta didáctica.

4.2 Población y muestra

El grupo de estudio corresponde a los estudiantes del grado transición 3 de la institución educativa Jaime Salazar Robledo, con los que se realiza la propuesta didáctica. El grupo de estudio cuenta con 28 estudiantes que se encuentran entre edades de 5-6 años y de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), son niños con diferentes problemáticas sociales causadas por "la presencia de pandillas, altos índices de pobreza, expulsora de niños y niñas a la calle, expendio y consumo de sustancias psicoactivas, presencia de milicias urbanas, clasificado como una de las zonas donde más homicidios se presentan" (PEI, p.10).

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Teniendo en cuenta que la variable a medir es la educación inclusiva en el aula, el procedimiento llevado a cabo para la recolección de los datos, está dado mediante la observación y los cuestionarios.

La observación "es el método por el cual se establece una relación concreta e intensiva entre el investigador y el hecho social o los actores sociales, de los que se obtienen datos que luego se sintetizan para desarrollar la investigación" (Fabbri).

Se valora el estado de la educación inclusiva a partir de la adaptación del Índice de Inclusión para Colombia (2010). "El índice de inclusión es una herramienta que le permite a las IE a través de una exploración y análisis, revisar sus prácticas institucionales a la luz de criterios inclusivos; permite visibilizar las prioridades para avanzar hacia una mayor inclusión, de manera

que se eliminen barreras para el aprendizaje y la participación y posibilita la construcción de comunidades educativas colaborativas que promuevan altos niveles de logro en un marco de respeto a la diversidad" (Colombia aprende, 2013). El cuestionario (Ver anexo 1) consta de las mismas dimensiones que plantea el índice de inclusión para trabajar en las aulas con estudiantes, estos son: Diseño pedagógico- Prácticas pedagógicas- Gestión en el aula- Seguimiento académico.

A partir de las dimensiones tomadas del índice de Inclusión, se elabora un cuestionario que indaga por cada una de ellas, el cual fue adaptado (Ver anexo 2), validado y aplicado al grupo de estudio antes de la intervención educativa.

4.4 Procedimiento

Se valora el estado de la educación inclusiva a partir de la adaptación del Índice de Inclusión para Colombia (2010).

Posteriormente, se lleva a cabo la elaboración de una unidad didáctica para el reconocimiento de la diversidad (Ver anexo 3), que aborda problemas socialmente relevantes buscando mejorar la educación inclusiva. Esta unidad didáctica diseñada para un periodo académico tiene como objetivo favorecer el reconocimiento y valoración de la diversidad en el aula a partir del trabajo en ciencias sociales. Además, comprende 6 sesiones trabajadas cada una 1 día a la semana durante 3 horas. En cada intervención se abordaron temas como: la diversidad de género, diversidad cultural, diversidad religiosa, diversidad por condición de discapacidad, entre otros, que permitieran por medio del trabajo colaborativo y participativo lograr dicho reconocimiento.

La metodología llevada a cabo para la aplicación de la unidad didáctica fue el A.B.P (Aprendizaje Basado en Problemas), mediante el cual se trabaja con fichas de recolección de información sobre el problema abordado y fichas de análisis con las cuales se organiza la información investigada, se comprende y se interpreta para darle solución al problema.

Finalizada la unidad didáctica y aplicada la valoración final con el mismo cuestionario, se procede con la organización del corpus documental para el análisis estadístico de la valoración inicial y la final, para ver qué cambios hubo en el grupo de estudio, en relación con la educación inclusiva.

La técnica utilizada para el análisis de la información es el estadígrafo Chi2, el cual se emplea porque el nivel de medición es nominal y solo se puede establecer relaciones. Esta prueba compara las frecuencias observadas con las frecuencias esperadas en cada una de las dimensiones de la educación inclusiva en el aula: proyecto pedagógico, prácticas pedagógicas, gestión del aula y seguimiento. Después del estadígrafo se analizan las dimensiones de la educación inclusiva en el aula mediante a partir de las frecuencias del pretest y el postest y, se interpretan los datos a la luz de la teoría.

5. Análisis e interpretación de resultados

Este análisis corresponde a los resultados obtenidos primero a nivel de hipótesis con la aplicación del estadígrafo, y segundo, a nivel de las dimensiones propuestas en el cuestionario.

Para este análisis se tuvo en cuenta los resultados del antes y después de la aplicación de la propuesta didáctica para el reconocimiento de la diversidad, es decir el pre test y el pos test, los cuales fueron organizados en tablas de contingencia con las frecuencias observadas y las esperadas que permitieran la aplicación del Chi cuadrado. Posteriormente se aplicó la prueba Chi cuadrado (Chi2), para obtener el P-valor y compararlo con el teórico que permitiera decidir si se acepta o se rechaza la hipótesis de nulidad.

Los datos representados en la Tabla 2 resumen el resultado del estadígrafo Chi2 y el P-valor obtenido. A partir de la misma tabla se diseñan y analizan gráficos que comparan los porcentajes de cada una de las dimensiones (diseño pedagógico, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento y evaluación) entre el pretest y el postest, para establecer la incidencia de la propuesta didáctica en relación con el mejoramiento de la educación inclusiva.

5.1 Análisis estadístico del pretest y el postest

Se llevó a cabo la aplicación del estadígrafo Chi2 para analizar las relaciones entre frecuencias de las dimensiones de la variable, puesto que el nivel de medición es nominal y solo puede establecer relaciones. La tabla 2 presenta el resultado de la prueba Chi2

Tabla 2

Resultados del pre-test y pos-test grupo de estudio

OBSERVADO								ESPERADO							
PRE-TEST		siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	nunca hace	TOTAL	**PRE-TEST**		siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	nunca hace	TOTAL
GESTION DE AULA	B. 34	33	20	10	3	6	72	GESTION DE AULA	B. 34	28,27225	12	19,97906	1,507853	9,801047	72
	B. 33								B. 33						
	A. 5.8								A. 5.8						
	B. 3.1								B. 3.1						
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	A. 42	24	0	25	1	3	53	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	A. 42	20,81152	9,157068	14,70681	1,109948	7,21466	53
	B. 21								B. 21						
	B. 22								B. 22						
	B. 23								B. 23						
IENTO ACADÉMICO	B. 42	14	8	11	0	17	50	SEGUIMIENTO ACADÉMICO	B. 42	19,63351	8,638743	13,87435	1,04712	6,806283	50
	B. 43								B. 43						
	B. 45								B. 45						
DISEÑO PEDAGÓGICO	B. 14	4	5	7	0	0	16	DISEÑO PEDAGÓGICO	B. 14	6,282723	2,764398	4,439791	0,335079	2,17801	16
total		75	33	53	4	26	191	total		75	33	53	4	26	191
POS-TEST		siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	nunca hace	TOTAL	**POS-TEST**		siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	nunca hace	TOTAL
GESTION DE AULA	B. 34	33	10	20	1	6	70	GESTION DE AULA	B. 34	32,28155	8,15534	19,36893	0,339806	9,854369	70
	B. 33								B. 33						
	A. 5.8								A. 5.8						
	B. 3.1								B. 3.1						
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	A. 42	28	9	21	0	6	64	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	A. 42	29,51456	7,456311	17,70874	0,31068	9,009709	64
	B. 21								B. 21						
	B. 22								B. 22						
	B. 23								B. 23						
SEGUIMIENTO ACADÉMICO	B. 42	26	2	11	0	17	56	SEGUIMIENTO ACADÉMICO	B. 42	25,82524	6,524272	15,49515	0,271845	7,883495	56
	B. 43								B. 43						
	B. 45								B. 45						
DISEÑO PEDAGÓGICO	B. 14	8	3	5	0	0	16	DISEÑO PEDAGÓGICO	B. 14	7,378641	1,864078	4,427184	0,07767	2,252427	16
total		95	24	57	1	29	206	total		95	24	57	1	29	206

Resultados de P-valor

P-valor pretest: 0.15
P- valor postest: 0,99

Fuente: Información obtenida del pretest y el postest observado y esperado

A nivel de hipótesis, de acuerdo a los resultados obtenidos al aplicar el estadígrafo Chi2, se evidencia que el nivel de significatividad arrojado por el P- valor estuvo por encima de 0.05, obteniendo 0,15 para el pre test y 0,99 para el pos test, por lo cual se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis nula, por no haber modificación después de la intervención didáctica, es decir no hubo modificación en el estado de la educación inclusiva en el grupo de estudiantes.

Se acepta la hipótesis de nulidad "Una propuesta de enseñanza y aprendizaje para el reconocimiento de la diversidad a partir de los problemas socialmente relevantes no mejora significativamente el estado de la educación inclusiva de los estudiantes de grado transición 3 de la institución educativa Jaime Salazar Robledo".

Esta propuesta didáctica no tuvo cambios estadísticamente significativos en el resultado final de la educación inclusiva por el hecho que no era un trabajo permanente, pues solo se tenía un espacio de 3 horas semanales en los cuales sólo intervenían las docentes investigadoras, aunque este tiempo en muchas ocasiones era interrumpido por otras actividades institucionales y quedaban inconclusas las actividades en cada tema desarrollado.

Entre las posibles razones por las cuales no fue estadísticamente significativa la propuesta didáctica, está la falta de continuidad en el proceso, porque se trató de una intervención puntual en poco tiempo y en una sola materia del plan de estudios.

La diversidad es un tema transversal que va más allá de un área, debe cubrirlas todas. Por lo tanto, la educación inclusiva en el aula es posible en la medida en que haya una participacion activa de los sujetos involucrados y en la medida en que se favorece el desarrollo de practicas pedagogicas, conscientes de la responsabilidad de contribuir a ella.

Respecto a lo anterior, Giné (2013) dice que los maestros deben identificar con sus herramientas pedagógicas, como es esa diversidad que presentan los estudiantes y formular una propuesta que responda a las características comunes y particulares de cada uno de ellos, pero esto solo se logra desarrollando un trabajo permanente dentro y fuera del aula.

Teniendo en cuenta que los niños en edad de preescolar aprenden jugando, explorando y divirtiéndose, pues están en la etapa de formación del ser y donde la experiencia y el juego tienen un papel fundamental en su desarrollo y en el aprendizaje, se encontró que los niños y niñas juegan en el aula sin ninguna intencionalidad (juego libre), por lo que a la hora de hacer juego intencionado era difícil una buena respuesta por parte de los niños porque querían era jugar como ellos quisieran, pasando por alto indicaciones y normas (juego reglado).

Zabala (2011) menciona que la significatividad de los contenidos depende que sean adecuados al nivel de desarrollo de los estudiantes. Esto podría justificar el hecho que los

estudiantes en muchas ocasiones no respondían de forma asertiva a las actividades propuestas para cada sesión y a los respectivos contenidos, quizás porque eran complejos para su edad a pesar de que se procuraba hacer transposición didáctica.

Otro aspecto que es importante mencionar es que la propuesta didáctica fue realizada por profesoras investigadoras en formación, con poco conocimiento del contexto, lo que implica que en próximas experiencias se debe involucrar más a los estudiantes en el currículo para la toma de decisiones. Teniendo en cuenta lo que propone el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), desde un comienzo el currículo debe ser pensando en y para la diversidad, para satisfacer las diferencias individuales y las necesidades educativas comunes e individuales de los estudiantes (Garzón, 2015).

Referido al contexto, el PEI de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo dice que los niños pertenecen a una población en vulnerabilidad social, lo que quiere decir que los niños y niñas vienen con problemas de contextos aledaños y que inciden en las problemáticas educativas, lo cual significa que el tema debió de haber sido extendido a la familia para ser significativa la experiencia.

5.2 Análisis de las dimensiones de la educación inclusiva en el aula

La gestión académica propuesta por el índice de inclusión para Colombia, resume lo que teóricamente es la educación inclusiva en el aula. Este pone a disposición una serie de herramientas que permiten construir el camino hacia una educación incluyente, que asegure el aprendizaje de las competencias básicas de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales.

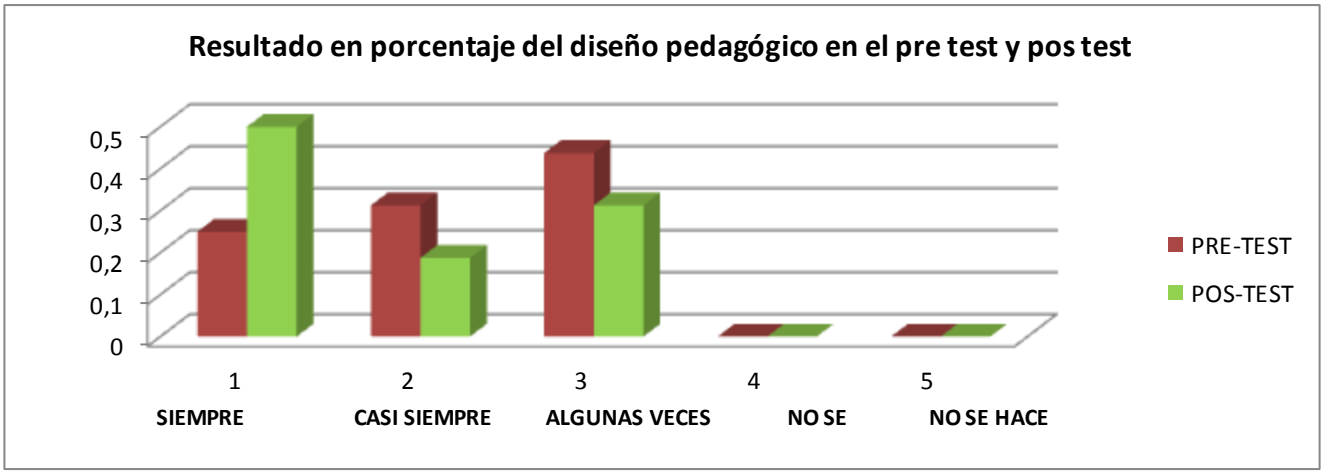
Esta gestión comprende las 4 dimensiones (diseño pedagógico, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento y evaluación) que favorecen los procesos inclusivos en el aula. Para cada una de ellas se evaluaron las condiciones en las pruebas del pretest y el postest y con las cuales fue posible analizar a partir de los porcentajes y gráficos obtenidos para intervenir y mejorar en próximos procesos a desarrollar.

Después de la intervención realizada y con la aplicación del estadígrafo que mostraron los resultados observados y esperados de cada una de las dimensiones se hace un análisis descriptivo de cada una de ellas y se representa a partir de gráficos que se presentan a continuación.

- **Diseño pedagógico**

Para esta dimensión se tuvo en cuenta la adaptación de los tiempos en las diferentes sesiones de clase, con el fin de atender a las necesidades de cada uno de los estudiantes como alimentación, adaptación, aprendizaje, etc. Teniendo en cuenta ello, se obtienen los siguientes resultados como se representa en el gráfico 1:

Gráfico 1



Fuente: Información extraída de la Tabla 2

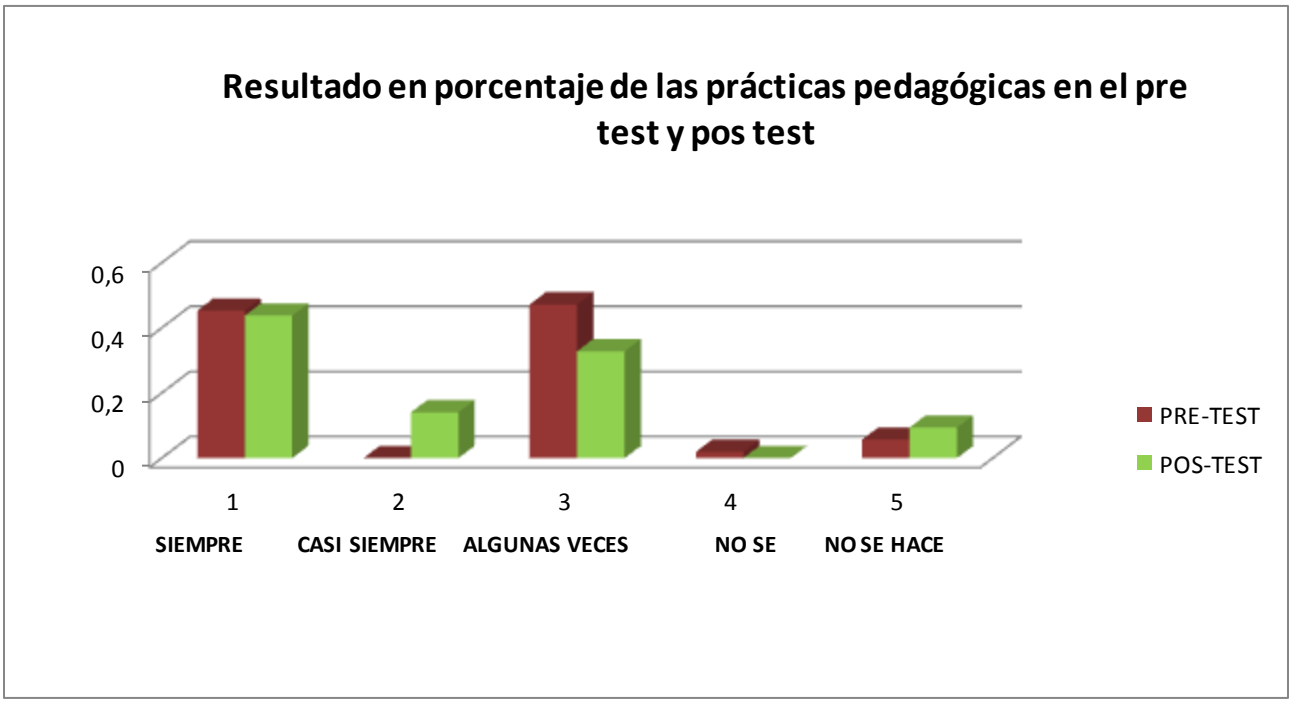
De acuerdo a los resultados obtenidos en el pretest y postest, se observa que en el postest mejoró la educación inclusiva para esta dimensión después de haber aplicado la propuesta didáctica, obteniendo un 50%, es decir 25% de mejoría en comparación con el resultado del pretest. En su primer momento se observa con un 44% como mayor rango que en "algunas veces" se realizan acciones a nivel del plan de estudios para atender a las necesidades diversas de los estudiantes a nivel de tiempos en las jornadas. Sin embargo, en el postest se observa con un 50% que "siempre" se realizan acciones que favorecen a los estudiantes en el tiempo de sus jornadas para atender a las necesidades diversas.

Como el aprendizaje está influido por condiciones socioculturales y del entorno, en el plan de estudios se debe atender a las necesidades reales de la localidad, teniendo en cuenta que Garzón (2012) menciona que la diversidad se organiza en tres grupos: diferencias generales, diversidad por condición de vulnerabilidad y por necesidades educativas especiales, cada uno de los cuales debe ser atendido no desde un modelo homogeneizante, sino desde la flexibilidad curricular como lo menciona el M.E.N "manteniendo los mismos objetivos para todos los estudiantes pero desde diferentes oportunidades para acceder a ellos; es decir, organizar la enseñanza desde la diversidad social, cultural y de estilos de aprendizaje de los alumnos, tratando de dar a todos oportunidad de aprender".

- **Prácticas pedagógicas**

Esta dimensión corresponde a las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos para el aprendizaje y uso de los tiempos para el aprendizaje. A continuación está representado el resultado del pre- test y pos-test para esta dimensión en el gráfico 2:

Grafico 2.



Fuente: Información extraída de la Tabla 2

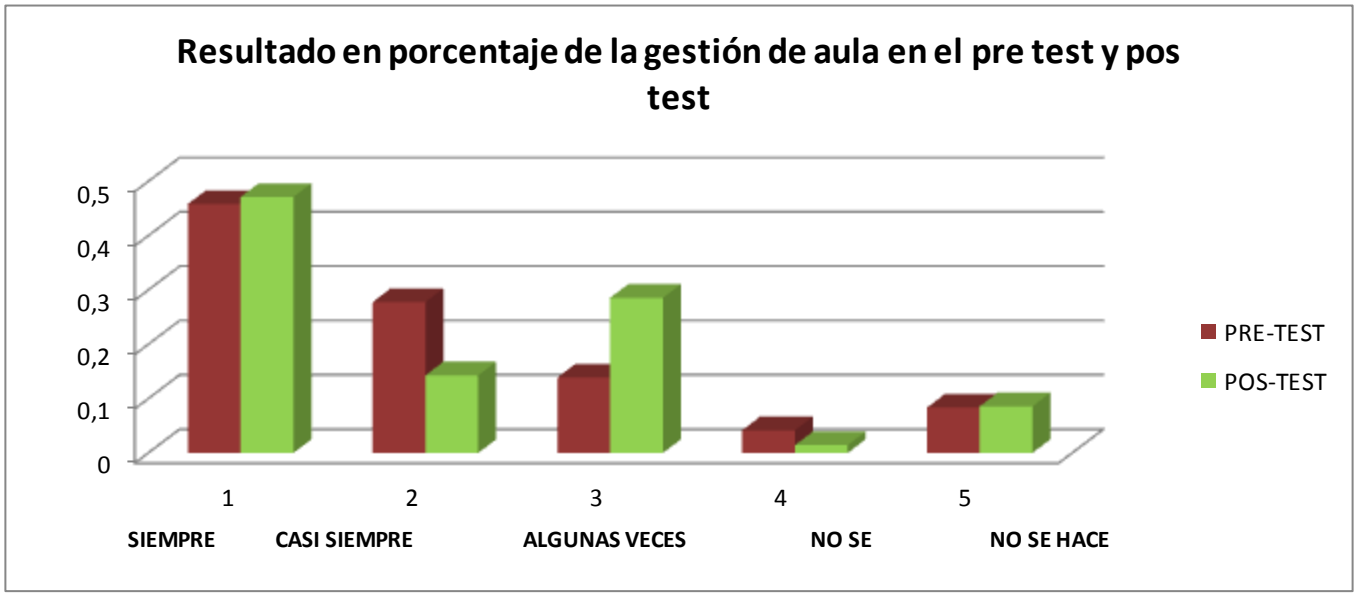
De acuerdo a los resultados obtenidos en el pre-test y el pos-test, no hubo diferencia significativa en las prácticas pedagógicas. Hay que tener en cuenta que entre los aspectos que parten de la flexibilidad curricular (MEN) se debe involucrar la posibilidad de aprender en diferentes contextos, promoción del desarrollo de competencias, la influencia de las TIC y el desarrollo de modelos pedagógicos alternativos a los habituales.

De igual manera, la UNICEF (2012) dice que "la principal tarea del maestro en esta observación es identificar con sus herramientas pedagógicas, como es esa diversidad que presentan los estudiantes y formular una propuesta que responda a las características comunes y particulares de cada uno de ellos" (p.20).

- **Gestión de aula**

Esta dimensión corresponde a la relación pedagógica, la planeación de aula, el estilo pedagógico y la evaluación en el aula (MEN, 2008). A continuación está representado el resultado del pre- test y pos-test para esta dimensión en el gráfico 3

Gráfico. 3



Fuente: Información extraída de la Tabla 2

Los resultados del pre- test y pos-test indican para esta dimensión que hubo un 1% de diferencia entre ambos momentos de la pruebas. Este resultado tampoco muestra cambios

significativos porque como menciona el MEN (2008), "Para fomentar unas relaciones adecuadas en las aulas inclusivas es importante contar con el compromiso de la comunidad y los docente para que acepten a los estudiantes antes excluidos, como miembros valiosos y de pleno derecho y que estén dispuesto a descubrir todas las diferencias que hay en el salón de clases, con el fin generar un clima de respeto y valoración".

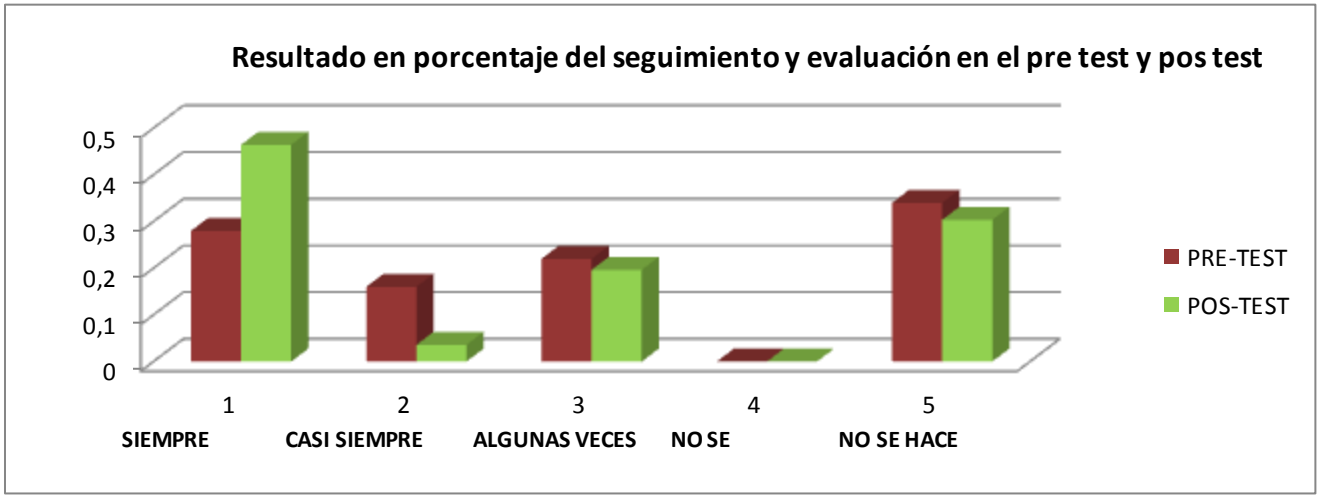
Desde el currículo flexible, a nivel metodológico se debe trabajar desde diferentes vías sensoriales, debe ser un trabajo altamente estructurado, sistemático y continuo, interdisciplinario y transversal, debe privilegiar la mediación del maestro u otro estudiante, trabajar con actividades y recursos como apoyo para el acceso al conocimiento, proveer aprendizajes significativos y utilizar estrategias de la pedagogía crítica y constructivista para favorecer los procesos inclusivos en el aula.

- **Seguimiento y evaluación**

Esta dimensión comprende el seguimiento a los resultados académicos, uso pedagógico de las evaluaciones externas, seguimiento a la asistencia, actividades de recuperación, actividades pedagógicas para estudiantes con dificultad de aprendizaje y seguimiento a cada uno. A continuación está representado el resultado del pre- test y el pos-test en el gráfico 4:

Gráfico 4.

No hay ninguna fuente en el documento actual.



Fuente: Información extraída de la Tabla 2

De acuerdo a los resultados obtenidos, se observa que en el pos-test mejoró en un 18% esta dimensión después de haber aplicado la propuesta didáctica, obteniendo un 46%, es decir 18% de mejoría en comparación con el resultado del pre-test. Desde esta perspectiva, se evidencia que hubo seguimiento al proceso de los estudiantes.

Para dar atención al seguimiento y evaluación ese debe valorar los logros de las áreas con mayor dificultad y se debe atender los ritmos y estilos de aprendizaje para obtener resultados verídicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis anterior muestra que aunque la propuesta didáctica no fue estadísticamente significativa en el mejoramiento de la educación inclusiva, los procesos pedagógicos y didácticos vinculados con las distintas dimensiones analizadas evidencian que el trabajo permanente y a conciencia en el aula para promover la diversidad humana y social son fundamentales, deben involucrar a las familias, las docentes, directivos y a la comunidad en general.

El MEN dice que "la educación inclusiva implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños y niñas.

En relación con las dimensiones para la gestión académica, para mejorar los procesos inclusivos en el aula se debe reconocer desde el Diseño Universal de Aprendizaje que en los contextos educativos se busca Aprendices Expertos (estratégicos, recursivos, informados y motivados), un currículo flexible y un aprendizaje basado en Habilidades.

6. Conclusiones

Finalizado el análisis y cumplidos los objetivos se llega a la siguiente reflexión final:

La planeación y desarrollo de la propuesta de enseñanza y aprendizaje para el reconocimiento de la diversidad, no aportó significativamente al mejoramiento de la educación inclusiva de los estudiantes de transición 3 de la I.E.J.S.R, porque las acciones que permitieran abordar este problema socialmente relevante dentro y fuera del contexto institucional fueron pocas, excluyeron a los docentes titulares, los padres de familia y la comunidad en general. Las prácticas educativas, las estrategias y las metodologías que permiten mejorar el reconocimiento de la diversidad y la diferencia deben involucrar a la comunidad educativa y todo el proceso de formación humana y social.

Se reconoce la importancia de trabajar en el aula a partir de problemas socialmente relevantes, puesto que permiten no solo acercar al niño a la realidad, sino también favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo en la búsqueda de las posibles soluciones a los problemas abordados del contexto, haciendo más significativo el trabajo al tratarse de situaciones cercanas a la realidad propia de los estudiantes ya sea en el contexto familiar o institucional.

En relación con las dimensiones que abarca la educación inclusiva en el aula, se puede concluir que el diseño pedagógico es necesario desarrollar planes, metodologías y estrategias que favorezcan y atiendan las necesidades de cada uno de los estudiantes.

Respecto a las prácticas pedagógicas, estas deben constituirse en espacios donde los estudiantes sean sujetos activos en la construcción de su propio aprendizaje, involucrando los problemas del contexto para interpretarlos, intervenirlos y transformarlos.

En cuanto a la gestión del aula, las actividades y planeaciones del docente investigador deben ser ordenadas y articuladas al proyecto de la docente titular que permita la consecución de todos los propósitos en favor de la educación inclusiva.

Por último, el seguimiento y la evaluación debe constituirse un proceso de retroalimentación que supere la verificación de logros y saber cómo intervenir de forma apropiada, teniendo en cuenta el principio de equidad, dándole a cada quien según su necesidad y exigirle a cada quien

según su capacidad, es decir, de acuerdo a la propuesta del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Además de involucrar en el aula el trabajo con problemas socialmente relevantes, para lograr un mayor impacto y garantizar procesos más inclusivos, se debe promover en el aula la diversidad y la diferencia no desde un modelo homogeneizante, sino a través de la participación activa de los estudiantes en las actividades propuestas, atendiendo a las capacidades y necesidades de cada uno de los individuos, para contribuir a reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Recomendaciones

- Para un próximo trabajo, se debe tener un trabajo integrado con los docentes titulares que logre transversalizar la diversidad en las diferentes áreas del conocimiento para que resulten más significativos los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.
- En otras oportunidades es necesario planear de forma más sistemática y en un tiempo prudente, en el cual puedan realizarse más integración pedagógica y curricular para lograr mayor impacto, no solo a nivel grupal sino institucional.

- En este tipo de procesos académicos es necesario generar espacios abiertos a la comunidad en general donde se realicen talleres o intervenciones que involucren a las familias para sensibilizarlos frente a las diferentes problemáticas y temas abordados a nivel escolar.

- La planeación de unidades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de temas tan complejos como lo son la diversidad y la educación inclusiva debe tener en cuenta las necesidades de todos los estudiantes, atendiendo al principio de equidad: darle a cada quien según su necesidad y exigirle a cada quien según su capacidad. De esta manera se puede lograr mayor efectividad y flexibilidad por parte de cada uno de los estudiantes.

Bibliografía

Ainscow, M.; Miles, S. (2009). *Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?* Prospects: quarterly review of comparative education, XXXVIII, 1/145, 5-34

Barrows. (1986). Servicio de Innovación Educativa (UPM) (2008). *Aprendizaje basado en problemas*. recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. Recuperado el septiembre de 2014, de *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 4 No. 3: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_htm.htm

Blanco, Rosa (2009). "La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas". En Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Comp. Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll, pp 87-99. Fundación Santillana/OEI, Madrid, España. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Campbell y Stanley (1978); Cook y Campbell (1979). Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social [en línea]. [Fecha de consulta: 18 de marzo del 2015].

Cedeño, F. Colombia, Hacia la Educación Inclusiva de calidad. Recuperado el 16 de Octubre del 2015 del *Ministerio de Educación Nacional*: file:///C:/Users/CARITOFRANCO/Downloads/youblisher.com-629891-Colombia_hacia_la_educacion_inclusiva_de_calidad_.pdf

Colombia aprende. (2013). *Atención educativa a personas con discapacidad y capacidades o con talentos excepcionales: Índice de inclusión.* Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-320693.html

Denzin. (2012). *Triangulación de datos. Integración de metodologías cuantitativas y cualitativas: técnicas de triangulación*. Recuperado de http://ief.eco.unc.edu.ar/files/workshops/2007/09oct07_lilipereyra_work.pdf

DUA. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado 2012 [en línea]. [Fecha de consulta: 01 de abril del 2015].

Garzón, M. (2012*). Atención educativa de la población con barreras para el aprendizaje y la participación.*

González, G. (2013). Las finalidades de la Enseñanza de la historia y el profesorado en Formanción. Presentado en IV Encuentro Nacional de Grupos de Investigación. Cali (Colombia), Septiembre 26 y 27 de 2013. Recuperado de http://www.academia.edu/4716662/Gonz%C3%A1lez_G._2013_._Las_finalidades_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_historia_y_el_profesorado_en_formaci%C3%B3n._Presentado_en_IV_Encuentro_Nacional_de_Grupos_de_Investigaci%C3%B3n._Cali_Colombia_Septiembre_26_y_27_de_2013

Giné, C. (2013). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado.*

Gutiérrez, M. (2011). *El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.* Uni-pluri/versidad Vol.11 No.2, 2011. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current

Garzón, Martha (2012). *La educación inclusiva una respuesta a la diversidad.* Universidad Tecnológica de Pereira.

Ley 115 de 1994. *Ley general de educación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

López, R. (2007). (Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Santiago de Compostela). Conflictos sociales candentes en el aula. En PAGÈS, J./SANTISTEBAN, A. (coords.). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona, 65-76

Matsuura, Koichiro (2008). *Dossier: educación inclusiva*. Revista trimestral de educación comparada, numero ciento cuarenta y cinco. Vol. XXXVIII, N°1.

Meléndez, L. (2002). Diversidad y equidad: paradigma educativo urgente para la Costa Rica en vía de desarrollo. Academia de la Universidad Nacional de Costa Rica. Revista Parlamentaria, Vol 12, N2

Melero, Miguel (2008). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Ediciones Aljibe.

MEN. (Ministerio de Educación Nacional). (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

MEN. (Ministerio de Educación Nacional). *Resolución 2565 de octubre 24 de 2003*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

MEN. (2013). Lineamientos - Política de educación Superior Inclusiva. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional). *Educación para Todos*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html

M.E.N. (2010). *Índice de inclusión para Colombia*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf

Montserrat Oller i Freixa. *Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Moreno y otros. *El pensamiento social en la enseñanza y aprendizaje de la democracia en escolares de grado segundo de básica primaria*. Recuperado de http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3968/1/37283M843.pdf

Pagés, J. (2004). La formación del pensamiento social. Benejam, P., Pagés, J. (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Pages, Joan (2010). *Ladidáctica de las ciencias sociales y sus retos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Pipikin, Diana (2009). *Pensar lo social*. 1ª edición. Buenos Aires: La crujía. Trabajo colaborativo: *Estrategia clave en la educación de hoy*. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf

RED Alma Mater. *Proyecto Educativo Institucional. Institución educativa Tokio*. Unión Temporal Alma Mater- UTP.

RED Alma Mater. Estudio socio-económico. Estudio de la población objetivo. Caracterización General de la Ciudadela Tokio. Pereira: 2010

Rosano. (2007). *Cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. Recuperado de http://faceducacion.org/inclusion/sites/default/files/LA%20CULTURA%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20Y%20EDU.%20INCLUSIVA.pdf

Santisteban, A. (2009). *El conocimiento de lo social*. Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa, 187, 12-15.

Skliar, C. (2013). *La inclusión no es un paraíso de iguales*. Recuperado de http://www.lacapital.com.ar/ed_educacion/2013/8/edicion_212/contenidos/noticia_5041.html

UNESCO. (1990). Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Jotiem, Tailandia: Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2000). Marco de Acción Dakar. Educación para Todos. Dakar, Senegal: Organización de Naciones Unidas.

UNESCO. (2009). Mejor educación para todos: cuando se los incluya también. Universidad de Salamanca, España.

Parra. (2010). *Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos*. Recuperado de http://www.isees.org/file.aspx?id=7090.

Unicef. (2015). *Estado mundial de la infancia, (reimaginar el futuro: innovación para todos los niños y niñas).*

Anexos

Anexo 1

Cuestionario sobre la educación inclusiva en el aula

PREGUNTA	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No se	No se Hace
Gestión de aula **B.3.4** En la institución educativa los docentes utilizan diferentes maneras de evaluar, como: juegos, dibujos, exámenes orales y escritos, para que todos los estudiantes demuestren lo que han aprendido incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.3.3 En la institución educativa los estudiantes participan en la elección de temas, actividades de clase y formas de evaluación.					
A.5.8 En la institución educativa cuando los estudiantes tienen problemas se les escucha, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar su comportamiento.					
B.3.1 En la institución educativa la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una comunicación respetuosa y amable.					
Diseño pedagógico **B.1.4** En la institución educativa la distribución de tiempos en la jornada se revisa y ajusta para atender a necesidades de cada uno de los estudiantes, como: adaptación, alimentación, aprendizaje, entre otras.					
Practicas pedagógicas **D.1.1** La institución educativa durante todo su proceso de formación ayuda a cada uno de los estudiantes a conocerse a sí mismo para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.					
B.4.5 En la institución educativa los estudiantes reciben las ayudas necesarias para aprender y					

socializarse, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.2.1 En la institución educativa los docentes implementan diferentes opciones en didácticas flexibles para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades, incluyendo aquellos en situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.2.2 En la institución educativa los estudiantes pueden elegir tareas de su agrado que les ayuden a reforzar sus habilidades y conocimientos.					
Seguimiento y evaluación **A.4.2** En la institución los integrantes de la comunidad educativa colaboran entre sí para facilitar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos.					
B.4.2 La institución educativa comparte con familias y estudiantes los resultados de las pruebas (SABER, ICFES, ECAES) para tomar decisiones que mejoren la enseñanza y el aprendizaje, de todos los estudiantes, incluso de los que presentan necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
B.4.3 En la institución educativa se realizan acciones para garantizar la permanencia de todos estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					

Anexo 2

Cuestionario adaptado: juego de la ruleta

CUESTIONARIO	
1. En la institución los integrantes de la comunidad educativa colaboran entre sí para facilitar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos.	
2. En la institución educativa cuando los estudiantes tienen problemas se les escucha, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar su comportamiento.	
3. En la institución educativa la distribución de tiempos en la jornada se revisa y ajusta para atender a necesidades de cada uno de los estudiantes, como: adaptación, alimentación, aprendizaje, entre otras.	
4. En la institución educativa los docentes implementan diferentes opciones en didácticas flexibles para facilitar el aprendizaje de los estudiantes que aprenden rápido y para quienes necesitan más tiempo, incluyendo la población en situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad.	
5. En la institución educativa los estudiantes pueden elegir tareas de su agrado que las entiendan, disfruten y que les ayuden a reforzar sus habilidades y conocimientos	
6. La institución educativa facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida, el trabajo y su proyección como persona.	
7. En la institución educativa la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una comunicación respetuosa y amable.	
8. En la institución educativa los docentes utilizan diferentes maneras de evaluar y recuperar como: juegos, dibujos, exámenes orales y escritos, para que todos los estudiantes demuestren lo que han aprendido, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.	
9. En la institución educativa los estudiantes participan en la elección de temas, actividades de clase y formas de evaluación.	
10. La institución educativa hace reuniones con familias y estudiantes para compartir los cambios realizados en las clases, las evaluaciones, tareas y los resultados de las pruebas (SABER, ICFES, ECAES) para tomar decisiones que mejoren la enseñanza y el aprendizaje, de todos los estudiantes, incluso de los que presentan necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.	
11. En la institución educativa se realizan acciones para garantizar la permanencia de todos estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.	



TABLA MÁGICA DE RESPUESTAS					
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NO SE	NO SE HACE
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Anexo 3

Unidad didáctica

“Conocimiento y respeto de la diversidad”

"CONOCIENDO Y RESPETANDO LA DIVERSIDAD"

"UNIDAD DIDÁCTICA"



EJE GENERADOR:

La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.

OBJETIVO GENERAL

Conocer los gustos, preferencias, sentimientos de pertenencia, valoración personal, fomentar la capacidad de tomar decisiones y de respetar a los demás y sus opiniones, mediante el desarrollo de una unidad didáctica llamada "Conociendo y Respetando la Diversidad", con el fin de favorecer el reconocimiento y valoración de ésta en el aula, a partir del trabajo en ciencias sociales con los problemas socialmente relevantes.

DIMENSIONES DEL PREESCOLAR

SOCIO- AFECTIVA:

- Manejo de emociones
- Respeto a la diferencia

COGNITIVA:

- Todos somos diferentes (reconocer diferencias)
- Resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana (la discriminación)

COMUNICATIVA:

- Intercambio de ideas y conocimientos
- Dice su nombre y el de los demás
- Comprensión y análisis de cuentos ilustrados e imágenes

CORPORAL:

- Cuidar y preservar la vida
- Participación, integración y cooperación en actividades lúdicas

ÉTICA:

Establece relaciones armónicamente con los demás

PROBLEMA

A partir de la DIVERSIDAD…

Surge la siguiente Pregunta:

¿Cómo podemos convivir armónicamente con todos nuestros compañeros, a pesar de las diferencias?

SITUACIÓN PROBLEMA

Juanita es una niña indígena que al llegar a una escuela en otra ciudad todos los niños se burlaban de ella y otros compañeros por vestirse, hablar y peinarse diferente.



PROCESO METODOLÓGICO

La estrategia pedagógica para abordar los contenidos es mediante el **ABP**, centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión teniendo en cuenta el análisis del contexto. Se trabajan fichas de recolección y análisis que orientan los procesos comprensivos. Se favorece por lo tanto durante todo el proceso el aprendizaje cooperativo.

SESIONES DE CLASE

SESIÓN 1

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Reconocer la propia identidad, mediante la realización de un autorretrato, con el fin de favorecer la confianza y seguridad en sus capacidades, para actuar con iniciativa y autonomía, para aprender, para defender sus derechos y para expresar pensamientos, sentimientos y emociones.

CONTENIDOS

- **Conceptual :** identidad propia
- **Procedimental:** elaboración de una autorretrato para favorecer el reconocimiento de su propia identidad y reconocerse como un sujeto diferente a los demás.

Actitudinal: valoración de las diferencias propias.





SESIÓN 2

OBJETIVO ESPECÍFICO:

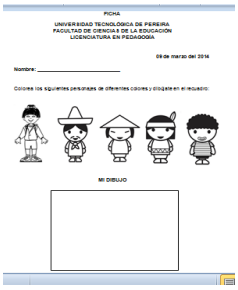
Reconocer y valorar la diversidad étnica mediante la realización de diferentes actividades de caracterización, con el fin de adquirir una visión más completa y enriquecedora del ser humano.

CONTENIDOS

- **Conceptual :** etnia, diversidad étnica

- **Procedimental:** reconocimiento de las características propias de diferentes grupos étnicos como son: mestizos, afrocolombianos e indígenas.

- **Actitudinal:** valoración y respeto por los diferentes grupos étnicos y sus características particulares







SESIÓN 3

OBJETIVO ESPECÍFICO:

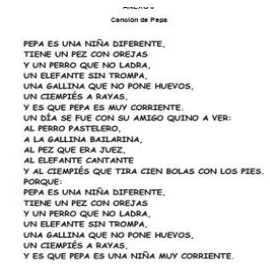
Reconocer y valorar las barreras para el aprendizaje y participación (N.E.E), mediante el desarrollo de diferentes actividades de concientización y de acercamiento a algunas de estas barreras, con el fin de adquirir una visión más completa y enriquecedora del ser humano y favorecer el respeto por las diferencias.

CONTENIDOS

- **Conceptual :** discapacidad
- **Procedimental:**

-Reconocimiento de las diferencias por condición de discapacidad (motora, auditiva, visual, cognitiva)

-Realización de diferentes ejercicios prácticos que permitan un mayor acercamiento de los niños y niñas hacia los niños con algún tipo de discapacidad.


Canción de Pepa

PEPA ES UNA NIÑA DIFERENTE,
TIENE UN PEZ CON OREJAS
Y UN PERRO QUE NO LADRA,
UN ELEFANTE SIN TROMPA,
UNA GALLINA QUE NO PONE HUEVOS,
UN CIEMPIÉS A RAYAS,
Y ES QUE PEPA ES MUY CORRIENTE.
UN DÍA SE FUE CON SU AMIGO QUINO A VER:
AL PERRO PASTELERO,
A LA GALLINA BAILARINA,
AL PEZ QUE ERA JUEZ,
AL ELEFANTE CANTANTE
Y AL CIEMPIÉS QUE TIRA CIEN BOLAS CON LOS PIES.
PORQUE:
PEPA ES UNA NIÑA DIFERENTE,
TIENE UN PEZ CON OREJAS
Y UN PERRO QUE NO LADRA,
UN ELEFANTE SIN TROMPA,
UNA GALLINA QUE NO PONE HUEVOS,
UN CIEMPIÉS A RAYAS,
Y ES QUE PEPA ES UNA NIÑA MUY CORRIENTE.

- **Actitudinal:**

-Demostración de respeto y valoración por las diferencias hacia las personas en condición de discapacidad.




FICHA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

SESIÓN 4

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Reconocer la diversidad de género dentro del aula de clase, mediante la realización de actividades lúdicas pedagógicas, con el fin de disminuir los índices de discriminación por diversidad de género entre niñas y niños.

CONTENIDOS

- **Conceptual :** Diversidad de Género (hombre-mujer)
- **Procedimental:**

-Reconocimiento de las diferencias entre niños y niñas.

-Reconocimiento de la igualdad de género entre niños y niñas.

- **Actitudinal:** Aceptación de sus compañeros, no importa su condición de género.


UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL



SESIÓN 5

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Reconocer la diversidad de intereses como (estilo-moda, alimento, música), a través de una actividad lúdica pedagógica y una ficha, favoreciendo el reconocimiento de las diferencias por gustos e intereses.

CONTENIDOS

- **Conceptual :** Diversidad de intereses (estilo-moda, alimento, música)
- **Procedimental:**

-Reconocimiento de los intereses de sus compañeros(as)
-Confrontación de sus propios intereses con los de los demás.

- **Actitudinal:**

Interés por conocer y respetar los diferentes intereses de sus compañeros(as)





SESIÓN 6

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Reconocer algunos derechos básicos, mediante el desarrollo de diferentes actividades lúdicas pedagógicas, con la finalidad de que ellos (as) los conozcan y sepan identificarlos.

CONTENIDOS

- **Conceptual:** Derechos de los niños y niñas.
- **Procedimental:**

-Reconocimiento de los derechos básicos de los niños y niñas dentro de la escuela, familia y sociedad.

- **Actitudinal:**

-Disposición e interés por conocer sus propios derechos, para desenvolverse en la sociedad.





SESIÓN 7

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Analizar y evaluar la información recolectada a lo largo de las diferentes intervenciones pedagógicas, mediante el desarrollo de una actividad lúdico- pedagógica que involucra el trabajo con todos los temas vistos, favoreciendo así la comprensión y análisis de los mismos para llegar a dar solución a la situación planteada en un comienzo.

CONTENIDOS

- **Conceptual:** identidad personal, diversidad de género, diversidad étnica, barreras del aprendizaje y la participación, diversidad de intereses, derechos básicos.
- **Procedimental:** analiza la información de los temas abordados en las diferentes sesiones, mediante la clasificación de diferentes imágenes según corresponda a la temática.
- **Actitudinal:** reconoce la importancia de identificar las diferencias y los diferentes tipos de diversidad.