



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 20 de enero 2021

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s): Kelly Johana Valencia Agudelo, con C.C. No. 1075.233.953, Ingrid Yised Giraldo Manchola, con C.C. No.1075.234.958. Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Proceso de enseñanza y aprendizaje: una mirada para su abordaje desde la competencia comunicativa lectora y escritora en niños en extraedad, presentado y aprobado en el año 2020 como requisito para optar al título de Magister de educación para la inclusión;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Proceso de enseñanza y aprendizaje: una mirada para su abordaje desde la competencia comunicativa lectora y escritora en niños en extraedad

AUTOR O AUTORES:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Valencia Agudelo | Kelly Johana |
| Giraldo Manchola | Ingrid Yised |

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Parra Osorio | Adriana María |
| Cruz | Diana Carolina |

ASESOR (ES):

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Trujillo Vanegas | Catalina |

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en educación para la inclusión

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en educación para la inclusión

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2020 **NÚMERO DE PÁGINAS:**

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

| | | | | | | | |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 2 de 3 |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___
Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___
Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros_x_

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

| <u>Español</u> | <u>inglés</u> | <u>Español</u> | <u>Inglés</u> |
|-----------------|---------------|----------------|---------------|
| 1. Práctica | Practice | 6. Lectura | Reading |
| 2. Pedagógica | Pedagogical | 7. Escritura | Writing |
| 3. Aprendizaje | Learning | 8. Extraedad | Extra- age |
| 4. Competencia | Competence | | |
| 5. Comunicativa | Communicative | | |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El objetivo de este trabajo fue comprender los factores pedagógicos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, de los estudiantes extraedad de cuarto grado de primaria, partiendo de las habilidades que poseen en las competencias comunicativas lectoras y escritoras en una institución educativa de Neiva. Para ello, se empleó el enfoque cualitativo desde el estudio de caso, en el que participaron tres estudiantes pertenecientes al grado cuarto de dos grupos diferentes, con edades que oscilan entre los 12 y 13 años, quienes presentaban bajos desempeños en las competencias comunicativas. En el proceso de recolección de información se utilizaron la entrevista, el cuestionario, el análisis documental, la observación no participante y la participante. Los resultados permitieron comprender que los procesos de enseñanza corresponden a uno de los factores que dificultan el aprendizaje de las competencias comunicativas en los



estudiantes de extraedad, en la medida que el docente en su práctica pedagógica no tiene en cuenta el momento cognitivo en el que se encuentran. Asimismo, desde la categoría de aprendizaje, los hallazgos evidenciaron que ellos tienen diferentes formas de aprender, de acuerdo a las habilidades y destrezas que cada uno posee.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The objective of this work is to understand the pedagogical factors that intervene in the teaching and learning process of reading and writing, of the students in the fourth grade of primary school, based on the skills they possess in the communicative reading and writing skills in a Neiva educational institution. For this, we used the qualitative approach from the case study, in which three students belonging to the fourth grade participated, with ages ranging from 12 to 13 years, who presented low performances in communication skills. The interview, the documentary analysis, the non-participant observation and the participant observation were used in the information collection process. The results allowed us to understand that teaching processes correspond to one of the factors that hinder the learning of communicative competences in foreign students, to the extent that the teacher in his practice does not take into account the cognitive moment in which they find each other. Likewise, from the learning category, the findings showed that they have different ways of learning, according to the abilities and skills that each one possesses.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Adriana María Osorio

Firma:

Nombre Jurado: Diana Carolina

Firma:

Proceso de enseñanza y aprendizaje: una mirada para su abordaje desde la competencia comunicativa lectora y escritora en niños en extraedad

Kelly Johana Valencia Agudelo

Ingrid Yised Giraldo Manchola

Universidad Surcolombiana

Facultad de educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Neiva-Huila

2020

Proceso de enseñanza y aprendizaje: una mirada para su abordaje desde la competencia comunicativa lectora y escritora en niños en extraedad

Kelly Johana Valencia Agudelo

Ingrid Yised Giraldo Manchola

Asesor: Catalina Trujillo

Tesis de Maestría para optar el título de Magister de Educación para la Inclusión

Universidad Surcolombiana

Facultad de educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Neiva-Huila

2020

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Ciudad, mes de año

Dedicatoria

A Dios, a la oportunidad que nos da de estar presentes y descubrir en cada rayito de luz, la chispa
de la vida

Agradecimientos

Queremos ante todo agradecer a Dios por guiarnos y acompañarnos durante el proceso de formación, proveernos de bastante sabiduría y fortaleza para lograr desarrollar nuestro proyecto investigativo. A nuestras familias por el apoyo constante e incondicional, por la comprensión invaluable durante el desarrollo de una de nuestro proceso de aprendizaje continuo; a la Institución educativa y docentes por permitirnos y brindarnos los espacios y tiempos requeridos para lograr culminar nuestro trabajo de campo.

De igual forma, queremos expresar nuestros agradecimientos al docente Diego Fernando Macías, quien nos orientó desde sus conocimientos admirables y nos permitió profundizar en aspectos muy puntuales y pertinentes, que permitieron robustecer nuestro proceso investigativo.

Resumen

El objetivo de este trabajo fue comprender los factores pedagógicos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, de los estudiantes extraedad de cuarto grado de primaria, partiendo de las habilidades que poseen en las competencias comunicativas lectoras y escritoras en una institución educativa de Neiva. Para ello, se empleó el enfoque cualitativo desde el estudio de caso, en el que participaron tres estudiantes pertenecientes al grado cuarto de dos grupos diferentes, con edades que oscilan entre los 12 y 13 años, quienes presentaban bajos desempeños en las competencias comunicativas. En el proceso de recolección de información se utilizaron la entrevista, el cuestionario, el análisis documental, la observación no participante y la participante. Los resultados permitieron comprender que los procesos de enseñanza corresponden a uno de los factores que dificultan el aprendizaje de las competencias comunicativas en los estudiantes de extraedad, en la medida que el docente en su práctica pedagógica no tiene en cuenta el momento cognitivo en el que se encuentran. Asimismo, desde la categoría de aprendizaje, los hallazgos evidenciaron que ellos tienen diferentes formas de aprender, de acuerdo a las habilidades y destrezas que cada uno posee.

Palabras claves: Práctica pedagógica y aprendizaje, competencia comunicativa lectora y escritora, extraedad.

Abstract

The objective of this work is to understand the pedagogical factors that intervene in the teaching and learning process of reading and writing, of the students in the fourth grade of primary school, based on the skills they possess in the communicative reading and writing skills in a Neiva educational institution. For this, we used the qualitative approach from the case study, in which three students belonging to the fourth grade participated, with ages ranging from 12 to 13 years, who presented low performances in communication skills. The interview, the documentary analysis, the non-participant observation and the participant observation were used in the information collection process. The results allowed us to understand that teaching processes correspond to one of the factors that hinder the learning of communicative competences in foreign students, to the extent that the teacher in his practice does not take into account the cognitive moment in which they find each other. Likewise, from the learning category, the findings showed that they have different ways of learning, according to the abilities and skills that each one possesses.

Keywords: Pedagogical practice and communicative reading and writing competence, extra-age.

Tabla de contenido

| | |
|--|--------|
| Capítulo 1. Formulación del problema..... | - 1 - |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | - 1 - |
| 1.2 Objetivo general..... | - 3 - |
| 1.3 Objetivos específicos | - 4 - |
| 1.4 Justificación | - 4 - |
| 2 Antecedentes | - 7 - |
| 3 Capítulo 2. Marco de referencia..... | - 24 - |
| 3.1 Marco contextual | - 24 - |
| 3.1.1 Contexto académico institucional..... | - 25 - |
| 3.2 Marco conceptual..... | - 26 - |
| 3.2.1 Competencia comunicativa..... | - 26 - |
| 3.2.2 Lectura..... | - 29 - |
| 3.2.3 Escritura..... | - 30 - |
| 3.2.4 Enseñanza comunicativa del lenguaje | - 31 - |
| 3.2.4.1 Enseñanza y aprendizaje del lenguaje..... | - 32 - |
| 3.2.4.2 Enseñanza y aprendizaje de la escritura..... | - 34 - |
| 3.2.5 Educación inclusiva..... | - 35 - |
| 3.2.5.1 Prácticas pedagógicas | - 37 - |

| | | |
|---------|---|--------|
| 3.2.5.2 | Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje..... | - 39 - |
| 3.2.5.3 | Inteligencias múltiples | - 40 - |
| 3.2.6 | Extraedad | - 43 - |
| 3.3 | Marco legal | - 46 - |
| 3.3.1 | Constitución Política de Colombia de 1991. | - 48 - |
| 3.3.2 | Ley 115 de febrero 8 de 1994 Ley General de Educación | - 48 - |
| 4 | Capítulo 3 Metodología..... | - 50 - |
| 4.1 | Enfoque metodológico de la investigación | - 50 - |
| 4.2 | Diseño de la investigación | - 50 - |
| 4.3 | Técnicas e instrumentos de Recolección de Información..... | - 51 - |
| 4.4 | Población de referencia..... | - 54 - |
| 4.4.1 | Muestra | - 54 - |
| 4.5 | Consideraciones Éticas | - 56 - |
| | Plan de Análisis de la información..... | - 58 - |
| 5 | Capítulo 4. Resultados..... | - 60 - |
| 5.1 | Validación de instrumentos..... | - 60 - |
| 5.2 | Análisis de la revisión documental | - 60 - |
| 5.3 | Análisis de la observación no participante..... | - 63 - |
| 5.4 | Análisis de la entrevista | - 70 - |

| | | |
|-------|--|--------|
| 5.5 | Análisis de resultados de la observación participante a partir de los centros de aprendizaje vinculados a las inteligencias múltiples (IM) | - 77 - |
| 5.6 | Análisis cuestionarios a maestros sobre inteligencias múltiples..... | - 84 - |
| 5.7 | Análisis de la información. Triangulación | - 88 - |
| 6 | Discusión..... | 90 |
| 6.1 | Proceso de enseñanza de las competencias comunicativas lectoras y escritoras (C.C.L.E)..... | 90 |
| 6.2 | Proceso de aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras | 93 |
| 7 | Conclusiones | 97 |
| 7.1 | Práctica pedagógica tradicionales | 97 |
| 7.1.1 | La ausencia de estrategias para enseñanza | 98 |
| 7.1.2 | La desarticulación de la Planeación curricular respecto a las C.C.L.E | 99 |
| 7.2 | La carencia de Enfoque para la enseñanza del lenguaje | 100 |
| 7.3 | El concepto equivoco de la educación inclusiva..... | 101 |
| 7.4 | El desconocimiento de las habilidades de los niños, niñas extraedad | 102 |
| 8 | Recomendaciones..... | 104 |
| 8.1 | Recomendaciones a las docentes e institución respecto al área de lenguaje | 104 |
| 8.2 | Recomendaciones a otros investigadores..... | 105 |
| 9 | Bibliografía..... | 106 |
| 8. | Anexo | 126 |

Lista de Tablas

| | |
|---|--------|
| Tabla 1 Inteligencias múltiples..... | - 42 - |
| Tabla 2 Categorías de análisis | - 53 - |
| Tabla 3. Resultados inteligencias múltiples estudiantes extraedad | - 78 - |
| Tabla 4. Triangulación..... | - 89 - |

Lista de Figuras

| | |
|--|--------|
| Figura 1 Elementos de la competencia comunicativa | - 27 - |
| Figura 2. Inteligencias múltiples de los estudiantes | - 85 - |

Capítulo 1. Formulación del problema

En este capítulo se expone la problemática que fundó el desarrollo de esta investigación, centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras (C.C.L..E) con niños, niñas y jóvenes en extraedad de la Educación Básica Primaria. Los objetivos que persiguió y guiaron todo el proceso, como también cada uno de los criterios y razones que fundaron la conveniencia de su desarrollo en la comunidad educativa, que justifica su realización y presenta los beneficios de la investigación.

1.1 Planteamiento del problema

Alcanzar una educación de calidad para todos y todas es el proyecto cumbre de cualquier país en desarrollo, pues garantiza el progreso de la sociedad en términos de igualdad de oportunidades; Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha venido adelantando la política de erigirse como la mejor educada del 2025, enmarcando entre sus propósitos y líneas de acción, la necesidad de construir proyectos que giren en torno al fortalecimiento de las competencias comunicativas lectoras y escritoras.

De ahí que, los procesos que se llevan a cabo en la Educación Básica Primaria, respecto a las competencias del lenguaje, están priorizados, puesto que, son el instrumento que enriquece el vínculo con la sociedad y su cultura, que da paso al desarrollo y fortalecimiento del pensamiento de las personas, en este caso, de los niños y niñas que hacen parte de este ciclo escolar, en la medida que a través de la adquisición de estas competencias básicas, pueden acceder a otros aprendizajes, dado que, los proyectos educativos de un país siempre estén vinculados a su fundamentación.

Entonces, evidenciando la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a las C.C.L.E que vehiculan otros conocimientos, es pertinente remitirse exclusivamente a pensar en la práctica pedagógica y en quienes aprenden, en las metodologías que se llevan a cabo y en cómo se concibe su enseñanza, pero también, en la pertinencia que tienen estas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; quienes se caracterizan por poseer distintos ritmos y estilos, distintos intereses, condiciones, contextos y posibilidades. De ahí que, Cassany, Luna, y Sanz (2003) refieran que la escuela es el reflejo de la sociedad en la que se vive, por tanto, debe preparar a los estudiantes, para que se muevan cómodamente en la pluralidad. Definiendo las metodologías que debieran llevarse a cabo.

En este sentido, se requiere centrarse en la diversidad de los niños, niñas y jóvenes que convergen en las aulas; visibilizando entre ellos los estudiantes de extraedad, quienes se convierten en una población altamente vulnerable como resultado de problemáticas, familiares, sociales o de dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados al interior de las instituciones y que no les garantiza la promoción o continuidad de su proceso escolar, constituyéndose en un factor de deserción, ya publicado (MEN, 2011) en la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (2010) donde se expone que la extraedad hace parte de las categorías por las cuales, los estudiantes están abandonando la escuela, puesto que, tienden a la repitencia.

A este respecto se relaciona el área de lenguaje, a partir del enfoque comunicativo, el cual, según Cassany, Luna y Sanz (2003) es el instrumento que compone el corpus de aprendizaje, en el que también está implicada la lectura y escritura como una forma del mismo, por el cual trabaja tanto la escuela, sin embargo, es la mayor dificultad entre niños, niñas y adolescentes en el proceso de aprendizaje, como lo demuestran las pruebas estandarizadas, más aún, en aquellos que son vulnerables.

Así es como en una institución educativa del municipio de Neiva, donde está presente la extraedad a causa de la repitencia por los bajos desempeños en el área de lenguaje, que imposibilitan el desarrollo de estos estudiantes en las demás áreas del conocimiento, ponen en riesgo su permanencia en el aula regular y en el sistema educativo; puesto que, programas flexibles como el de Aceleración de Aprendizaje; dispuesto para los estudiantes en extraedad, reglamentan que para hacer parte de éste, los chicos y chicas deben tener el dominio de las competencias comunicativas lectoras y escritoras básicas.

Si bien, desde el MEN se establece que este programa es un modelo de educación formal que se imparte en un aula de la escuela regular y busca apoyar a los niños, niñas y jóvenes de la Básica Primaria que se encuentran en extraedad, para facilitar el regreso al sistema de aquellos estudiantes que lo han abandonado con el objeto que se nivelen y permanezcan en la escuela, para que continúen sus estudios y fortalezcan sus aprendizajes, los beneficiarios como ya se apuntó deben saber leer y escribir.

De acuerdo con lo anterior, y en busca de comprender esta problemática, para visibilizar y contribuir a la sociedad, desde el campo educativo, surgió el siguiente interrogante *¿Cuáles son los factores pedagógicos que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras de niños en extraedad de una Institución Educativa de Neiva?*

1.2 Objetivo general

Comprender los factores pedagógicos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras, desde las habilidades de los estudiantes en extraedad del grado cuarto en una Institución de Educación Básica Primaria de Neiva.

1.3 Objetivos específicos

- Analizar las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes para desarrollar las competencias comunicativas lectoras y escritoras de los niños en extraedad.
- Identificar las habilidades que poseen los estudiantes en extraedad para el aprendizaje de las competencias lectoras y escritoras.

1.4 Justificación

Para el MEN, una de sus prioridades es promover la educación inclusiva en las escuelas y ofrecer una educación de calidad, en la que se desarrollen en los estudiantes competencias como la escritura y la lectura. En este sentido, la presente investigación fue pertinente, ya que tuvo como objetivo promover la educación inclusiva y favorecer el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes de extraedad. Esto se hizo, partiendo de la identificación de las prácticas pedagógicas, que utilizan los docentes y la identificación de las habilidades (inteligencias múltiples) que presentan los estudiantes de extraedad para desarrollar sus C.C.L.E.

Es indispensable precisar que la situación de extraedad escolar según Ruiz, (2016) aparece asociada al ingreso tardío tanto al sistema educativo, como a las altas tasas de repitencia; lo que origina un contexto favorable para la exclusión y para el fracaso escolar. Con base en lo dicho por Ruiz (2016), el presente trabajo de maestría adquirió relevancia, debido a que el propósito de identificar las habilidades de aprendizaje, es contribuir a que no se constituyan en una barrera, en la medida en que, de acuerdo a lo que evidencia este trabajo los chicos, chicas y jóvenes de extraedad, cuentan con experiencias comunicativas hacia la oralidad que los distingue y que bien direccionadas, constituyen su fortaleza para el desarrollo de las C.C.L.E, evitando la exclusión y con ello la deserción.

Además, asumir la responsabilidad social y educativa de reflexionar sobre el verdadero sentido de la inclusión, acompañada de estrategias, conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a esta población en extraedad, recibir una educación con las mismas oportunidades que la población general, es clave en los procesos de inclusión, de lo contrario “con estos estudiantes se corre el riesgo de perderse y de terminar en actividades por pasar el tiempo, con grave impacto para el proyecto de vida de esta persona” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p.12).

En este sentido, adelantar el trabajo investigativo para desarrollar la lectura y la escritura y promover la inclusión fue valioso, porque permitió hacer “énfasis en aquellas medidas y acciones dirigidas al ámbito escolar que permitan a los docentes responder a las necesidades de todos sus alumnos” (Aguilar, 2004, p.10), incluyendo a los niños y niñas de extraedad; de esta manera se dejó en claro, que una verdadera educación inclusiva, en las aulas debe garantizar “la permanencia y la promoción, tanto de los niños y las niñas como de los jóvenes y adultos en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia y equidad, sin distinciones de género, ideología, raza, religión, condición socioeconómica, cultural o biológica” (Fundación Saldarriaga Concha, 2015, p.3).

Es importante mencionar que, en la I. E de Neiva, el escenario donde se desarrolló el trabajo, no se estaba adelantando ningún proceso de educación inclusiva, pues el rector y docentes expresaron su renuencia frente a este proceso, argumentando no tener las estrategias ni las herramientas suficientes para desarrollarlo. Por tanto, esta investigación dentro de la institución se constituye en un puente para generar un acercamiento entre los docentes y la educación inclusiva y despejar dudas que favorezcan este proceso tan necesario en las escuelas y distintos campos de la sociedad.

En síntesis, desde la perspectiva de la educación inclusiva, cuyo objetivo, según Blanco (2008), es promover el máximo desarrollo de las potencialidades de cada estudiante, mediante aprendizajes relevantes y experiencias educativas pertinentes a sus necesidades y características, superando toda barrera de aprendizaje, la presente investigación fue relevante, pues a través de un reconocimiento pleno de las características de los estudiantes y a partir de sus habilidades de aprendizaje, se dejaron recomendaciones a los docentes, sobre la necesidad de implementar diferentes estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje, para evitar que los chicos y chicas de extraedad, queden rezagados dentro del grupo, y así, tengan las mismas oportunidades que sus otros compañeros, de ser promovidos al siguiente año escolar.

2 Antecedentes

En todo estudio investigativo es preciso seguir un determinado número de actividades o etapas, todas son importantes y necesarias para abordar un problema y resolverlo. Una de estas actividades es la revisión de literatura para identificar con claridad todos los estudios relacionados con el tema de investigación propuesto. Realizar esta identificación es relevante porque permite al investigador hacer una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos de la problemática que está investigando (Molina, 2005). Esto es de gran ayuda porque evitará repetir lo que ya se ha dicho, de esa forma asumir una postura crítica frente a los errores cometidos y sobre lo que falta por hacer (Londoño, Maldonado, & Calderon, 2014).

Entonces, como resultado de una exhaustiva búsqueda de antecedentes realizada a través de bases de datos como Scientifit Electronic Library Online, Dialnet y Google Scholar; en torno a la temática de la presente investigación, que buscó ahondar en cuáles son los factores pedagógicos que dificultan los procesos de enseñanza aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras de la Educación Básica Primaria de niños en extraedad, se halló que se constituye en una problemática visible en el devenir de los últimos siete años, más desde el componente de aprendizaje inicial de las habilidades en torno a la lectura y escritura. Es así, como a partir de las categorías proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje respecto a las subcategorías C.C.L.E, se identificó alrededor de treinta tesis desde un marco nacional, internacional y local.

2.1.1 Categoría proceso de enseñanza: métodos de enseñanza de la lectura y escritura.

De acuerdo a la categoría proceso de enseñanza, es recurrente, que se aborde desde las investigaciones, los métodos y prácticas de enseñanza como factores que dificultan el aprendizaje

de las C.C.L.E, constituyéndose en una tendencia en las investigaciones, de ahí que, el estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura de la Educación Infantil: Constructivismo vs. Método silábico, desarrollado por Villanueva y Fornieles (2015) haya tenido como propósito evaluar y conocer la pertinencia de la acción docente en un aula de educación infantil, frente a la enseñanza de la lectura y escritura a partir de dos métodos absolutamente diferentes.

Investigación que se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante el análisis de producciones escritas de los estudiantes de cada grupo y la entrevista a las docentes implicadas, incluyendo visitas periódicas a las aulas por lo menos una vez por semestre a lo largo de tres años, finalizando con una prueba de escritura, cuyo fin fue obtener información sobre el nivel del proceso de adquisición de la escritura en el que se encontraba cada niño. Los resultados del estudio evidenciaron que, para este caso, los estudiantes cuya docente desarrolló el método constructivista, alcanzaron un nivel de desarrollo más avanzado, en torno a los procesos de lectura y escritura en el que casi la mayoría consiguieron el nivel esperado; a diferencia del grupo cuyo método de enseñanza fue el alfabético, en donde solo la mitad de estudiantes llegó a un nivel medio del aprendizaje, en torno a las habilidades lectoras y escritoras.

Así es que, mediante los resultados de este estudio, fue posible visibilizar la trascendencia que tiene el método en los procesos de enseñanza aprendizaje de las competencias, permitiéndonos también presentar la investigación de Salamanca (2016) quien centra su atención en los métodos, como elemento clave en los procesos que se llevan a cabo en torno a la enseñanza de la lectura y escritura, cuyo caso concreto, es el fortalecimiento de estos procesos a través del método ecléctico en estudiantes del grado segundo aula inclusiva de Educación Básica Primaria, con la implementación de una propuesta pedagógica llamada “Tejiendo palabras voy aprendiendo”.

De ahí que, el enfoque que representa este estudio sea investigación acción, en la que se utilizaron instrumentos como pruebas de lectura y escritura, antes y después de la implementación de la propuesta; con la que concluyeron que, generó cambios significativos en la relación que tenían los estudiantes con las dos habilidades, incrementando el dominio de las mismas y mejorando el desarrollo de la comprensión lectora de los educandos a través de dinámicas grupales de apoyo.

Asimismo, Serna (2015) centra su interés en los métodos del proceso de enseñanza con un enfoque inclusivo, direccionando su trabajo hacia los estudiantes con graves problemas de aprendizaje; cuyo objetivo fue el diseño, implementación y evaluación de un programa a estudiantes con estas características, que se fundamentó en los paradigmas de la enseñanza para la lectoescritura. Investigación que se llevó a cabo, utilizando una metodología combinada de estudio de caso y la investigación evaluativa dentro del marco de la investigación acción. Los resultados del estudio evidenciaron la pertinencia del programa y su viabilidad para los procesos de enseñanza en niños con graves problemas de aprendizaje, lo que concluyó, que estos estudiantes necesitan recibir una ayuda directa para poder desarrollar las habilidades, en la que instituyó a la escuela como principal promotora de dichas prácticas

Ahora, desde una perspectiva local, en torno a la problemática de la presente investigación y para el caso de la categoría que se está tratando, se destaca el trabajo de García y Pascuas (2014) Lecto-escritura estrategia para un mejor desempeño del conocimiento escolar. Investigación que tuvo como objetivo, identificar las causas que dificultaban el proceso lecto-escritor, en los estudiantes de Básica Primaria de una institución educativa, para generar una propuesta que permitiera a docentes, animar la lectura y escritura en sus educandos.

Trabajo que se desarrolló, mediante un enfoque etnográfico de naturaleza cualitativa descriptiva, desde la acción participativa, ya que partieron de un diagnóstico del problema para proceder a encontrar posibles soluciones, en el que participaron; 20 estudiantes, 20 padres de familia y 3 docentes; con el uso de entrevistas, observación y diario de clases como instrumentos de recolección de información, lo que les permitió comprobar, que aunque los estudiantes tienen un significado positivo de la lectura, no le es muy agradable, les resulta en ocasiones incomprensible, presentando desmotivación y apatía frente a esta habilidad, puesto que, sus maestros no aplican estrategias que los motiven en los procesos de lecto-escritura, ya que se han quedado con el método tradicional de hace ya muchos años.

Tampoco reciben acompañamiento de sus padres o acudientes en estos procesos, así los investigadores concluyeron que es de suma importancia llegar a la realización de propuestas pedagógicas, que permitan mejorar las habilidades mencionadas en los estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria, a través de actividades lúdicas, creativas y colaborativas; donde el docente es el encargado de guiar las actividades y el estudiante de construir el desarrollo.

Entonces, haciendo especialmente énfasis en la preparación e información que deben tener los maestros, respecto a los métodos de enseñanza en torno a la lectura y escritura, como lo esbozó la tesis anterior, se evidenció también que Durukan (2011) tuvo como objetivo en su investigación, analizar los efectos de la lectura cooperativa integrada y los métodos pedagógicos tradicionales de las mismas para la escuela primaria. Investigación que se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, en donde participaron 24 estudiantes que fueron asignados al grupo experimental, y 21 estudiantes para el grupo de control, perteneciente al grado séptimo. Se utilizaron como instrumentos los test de rendimiento de expresión escrita y de comprensión lectora, para recopilar datos relacionados con las habilidades de escritura y lectura de los grupos

de estudio, revelando que la metodología de cooperación integrada es más eficaz que la tradicional, lo que le permitió al investigador concluir que, los métodos de enseñanza cooperativa, benefician los procesos en torno a las dos habilidades.

Siguiendo la categoría procesos de enseñanza en torno a la lectura, con las investigaciones que buscan visibilizar la diversidad, se destaca el trabajo de Benítez, Cabañero, Sobrino y Viadero (2003) cuyo objetivo fue analizar los procesos de lectura y escritura, respecto a las prácticas de enseñanza y evaluación de las transformaciones que experimenta la capacidad lingüística en los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan problemas en los procesos iniciales de alfabetización, con el fin de encontrar alternativas para compensar esta problemática, proceso que se desarrolló con un enfoque cualitativo etnográfico, en donde participaron 54 estudiantes identificados con dificultades de aprendizaje en su proceso de alfabetización, procedentes de seis escuelas públicas de la comunidad de Madrid, en donde también participaron los docentes.

Trabajo que se llevó a cabo a partir de técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa; entre ellas observaciones, registros de clases, relatos de experiencia, encuestas, cuestionario y entrevistas; en la que se concluyó que, es fundamental que las propuestas pedagógicas sean lo suficientemente abiertas, para atender a los distintos niveles de aprendizaje de los estudiantes, es decir, que respeten siempre el nivel de conceptualización de lectura y escritura en la que se encuentren cada uno de ellos, puesto que, es necesario que el estudiante, vivencie estos procesos como una experiencia positiva, que le permita evitar bloqueos emocionales.

También, visibilizando la importancia que tiene el conocer cuáles son las prácticas que aun predominan en torno a la enseñanza inicial de la lectura y escritura, se halló el trabajo de

Valencia, Castellón, Ceballos y Barbosa (2013) que tuvo como objeto reconocer las ideas, ritos, costumbres, rutinas y métodos presentes en la enseñanza y aprendizaje inicial de las competencias, para propiciar en los docentes sus propias reflexiones; estudio en el que participaron docentes de preescolar y básica primaria, estudiantes de preescolar de la universidad de Magdalena y de la escuela Normal Superior de la ciudad de Santa Marta; que se desarrolló en el marco de la investigación acción pedagógica, cuyos resultados evidenciaron la constancia del eclecticismo en las prácticas pedagógicas, y la complejidad que implica la incorporación del enfoque comunicativo en la iniciación escolar de los niños en la lectura y la escritura.

Asimismo, la investigación de Griñan (2014) se preocupó por conocer los procesos que se llevan a cabo en la lectoescritura; sus precursores, antecedentes y diferentes niveles; para evidenciar los factores implicados en el mencionado proceso, y elaborar una propuesta de intervención educativa hacia el fomento de las competencias en la educación básica primaria, que aunque no se pudo llevar a cabo, su experiencia docente e investigación, le permitió concluir que cada niño tiene su propio proceso de aprendizaje y se debe respetar, además, que el contexto que rodea a los estudiantes, influye preponderantemente en la dinámica de aprendizaje en torno a las competencias.

2.1.2 Categoría proceso de enseñanza: prácticas pedagógicas

Más que destacar entre los factores implicados el predominio de las investigaciones en torno al método, se presenta en el trabajo de Escobar (2015) la preocupación por explorar las prácticas docentes respecto a la enseñanza y aprendizaje, siendo que, buscó caracterizar las prácticas pedagógicas de lectura y escritura, que tiene los docentes en un colegio de Bogotá y sus implicaciones. Investigación que se desarrolló mediante un enfoque cualitativo con un paradigma

interpretativo comprensivo, apoyado en instrumentos de recolección como cuestionarios, donde participaron la totalidad de los docentes que pertenecían al colegio.

Los resultados del estudio, evidenciaron que los docentes no presentan una tendencia marcada hacia un tipo de práctica pedagógica en lectura alfabética o significativa, o en cuanto a escritura formal o creativa, lo cual mostro, que cada docente direcciona su Práctica Pedagógica de acuerdo a su visión, sentido y motivaciones; concluyendo que lo que piensan los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, no corresponde a los métodos que desarrollan en el aula; por otro lado, sus prácticas no son unificadas, cada docente tiene una forma diferente de hacer las cosas, desarrollan sus prácticas sin importar el contexto socio cultural que cerca a sus estudiantes, lo que dificulta ampliamente el proceso.

Así mismo, se presenta una investigación que direcciona los elementos, más desde el punto de vista contextual, que tiene incidencia en la práctica pedagógica, es así, como el trabajo de Manjarrez, Pimentel, Villar, Manzano, Villarraga y Castrillón (2013) se llevó a cabo con el propósito de identificar los factores contextuales, que influyen en las competencias de lectura y de escritura de los estudiantes en una clase de lengua materna a partir de la práctica pedagógica.

El proyecto se desarrolló con un enfoque cualitativo de un estudio de caso, en el que se utilizaron la observación no participante, la entrevista en profundidad y análisis de documentos como herramientas de recolección de información; indicando como resultado que el programa, los materiales y la práctica docente, están incidiendo de forma negativa en el nivel de competencia logrado por los estudiantes, lo que les permitió concluir que, es incompatible la teoría de los documentos oficiales en torno a los procesos de enseñanza y el diseño curricular, ya que muchas veces, los maestros carecen de elementos para llevar a cabo sus propuestas, y su

papel se ve afectado y modelado por las estructuras institucionales, la cultura y los valores que hacen parte del contexto oficial de la enseñanza.

Asimismo, Prieto, Fradejas y Rodríguez (2015) presentan en su estudio, los factores o condiciones que afectan al proceso de aprendizaje de lengua escrita, evidenciando entre sus conclusiones que, la práctica pedagógica de los docentes, los métodos desarrollados, los conocimientos previos de los estudiantes y sus condiciones de aprendizaje; son determinantes en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora y la composición escrita en la educación inicial.

Igualmente, la investigación de Aragón (2015) se desarrolló con el objeto de analizar los factores que inciden en los procesos ya mencionados, para la lectoescritura, en el que se tuvo en cuenta entre su análisis la aplicación del método Fónico, Analítico y Sintético (FAS), concluyendo que, entre los elementos que influyen en el proceso de enseñanza, están las inasistencias, las enfermedades virales, la falta de apoyo de los padres, la desmotivación de los niños, los problemas de aprendizaje, el trabajo infantil, la poca ambientación en el aula y en torno al método FAS, que este no es correspondiente para el aprendizaje de todos los niños, puesto que no todos entienden con ese procedimiento.

Por otra parte, dentro de los proyectos consultados, se presentó la investigación de Rodríguez (2017) que tuvo como propósito principal, comprender las maneras en que los profesores relacionan su saber teórico con el práctico, para dar respuestas a sus necesidades en el aula de trabajo. Se desarrolló con un enfoque cualitativo de alcance descriptivo exploratorio, en donde participaron 25 educadoras tanto del sector oficial como del sector privado, madres comunitarias y estudiantes de los últimos semestres de Pedagogía Infantil. Como instrumentos de recolección de información, se utilizaron cuestionario, la entrevista semiestructurada, el grupo

focal y las videograbaciones de clases; evidenciando como resultado que, las profesoras conocen los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura a través de las prácticas y no responden a las necesidades de los niños, lo que le permitió concluir que, es necesario erigir saberes didácticos fundamentados en las practicas, ya que desde allí es posible poner en uso los conocimientos teóricos.

Igualmente, se destaca el proyecto de Forero, Rodríguez, Ríos y Martínez (2018) que tuvo como objetivo transformar la práctica pedagógica a partir de la reflexión constante, buscando el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora de los grados cuarto, quinto, décimo y undécimo; desde un enfoque cualitativo en el que participaron docentes y estudiantes, siendo que, a través de los diarios de campo, análisis documental, observación directa, planeación y registros fotográficos; llegaron a la conclusión que entre los factores que influyen en el estancamiento del docente, está la parálisis paradigmática, en la que se favorecen prácticas que no entrevén por qué los estudiantes no avanzan en su proceso lector, siendo la reflexión pedagógica, la que permite que los docentes tengan un cambio radical en las formas de planear las clases y en sus metodologías; permitiendo reconocer que entre las estrategias que favorecen la comprensión lectora, están aquellas que consienten la participación directa de los estudiantes.

2.1.2.1 Categoría proceso de enseñanza: prácticas pedagógicas desde la educación inclusiva.

Dentro de las investigaciones abordadas respecto a la categoría, es reiterativo que se exponga en el proceso de enseñanza, las dinámicas desarrolladas entorno al marco pedagógico de inclusión. Así es que, Arap (2015) en su proyecto tiene como objetivo contribuir al estudio de la actitud inclusiva en maestros de una escuela pública, trabajo que se desarrolló, desde un enfoque cualitativo, enmarcado en un paradigma de investigación interpretativo, en el que participaron los

maestros y el director de un colegio a partir de la observación y las entrevistas como instrumentos de recolección de datos, con los que se espera obtener información sobre el modo en el que los docentes afrontan la práctica inclusiva.

También, Perdomo, Herrera, Virguez y Garzón (2016) preocupados por los procesos de inclusión que se llevan en la escuela, tuvieron como objetivo principal analizar las prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa, proyecto que se llevó a cabo, mediante un enfoque cualitativo de carácter etnográfico, en el que participaron docentes y estudiantes de una institución de carácter público y que como instrumentos de recolección de datos, utilizaron la observación participante y la entrevista; permitiéndoles concluir que las políticas de inclusión, muchas veces no se ajustan a las prácticas de los docentes, actividades que siguen siendo tradicionales, que homogenizan a los y las estudiantes.

Además, se halló la investigación de Guzmán (2018) que preocupada por los procesos de inclusión que se llevan a cabo en la educación, desarrolló su proyecto con el propósito de analizar la marcha en torno a la alfabetización inicial, en la institución escolar formal respecto a situaciones de exclusión, en el que vinculó para su propósito; las prácticas de enseñanza, los marcos epistemológicos que las sustentan, los contextos en los que se lleva a cabo, y el aprendizaje de los profesores sobre la alfabetización inicial; permitiéndole concluir a través de su análisis, que estos procesos son muy complejos desde la perspectiva de enseñanza y aprendizaje, de ahí que, para que los procesos de alfabetización sean exitoso, es necesario que se lleven a cabo proyectos de investigación en el aula, que favorezcan la inclusión de todos los niños, que tenga especialmente énfasis en la formación de los profesores que eviten condiciones de exclusión.

De manera análoga, se presenta el trabajo de Azorín (2017) cuyo objetivo general fue analizar los procesos de inclusión/ exclusión en centros de educación primaria, y desarrollar planes de mejora, propósito que se llevó a cabo a través de la formulación de ocho objetivos específicos, que se desarrollaron intensamente como investigaciones equivalentes, cimentando el interés general de la tesis doctoral, en la que se concluyó, que la autoevaluación de los procesos de inclusión/ exclusión en los centros educativos, son fundamentales en el camino hacia la inclusión, como también, contar con instrumentos y herramientas para su valoración, hace que los procesos sean más llevaderos y efectivos, así, como las redes de apoyo y colaboración entre las escuelas, que permite encontrar nuevas formas para mejorar la inclusión.

En ese mismo sentido, se localizó respecto a los procesos de educación inclusiva el trabajo de Guerrero y del Valle Uliarte (2017) cuyo propósito fue analizar las estrategias pedagógicas de atención a la extraedad, empleando como metodología un modelo mixto cuantitativo-cualitativo, en el que se utilizaron como fuentes o instrumentos; la entrevista semiestructurada, cuestionarios y análisis de documentos; lo que permitió concluir que la propuesta “grado de aceleración” en Argentina, es una alternativa pedagógica favorable para los estudiantes con extraedad, ya que permite que los niños y adolescentes se reconozcan entre la experiencia de sus pares, favoreciendo el sostenimiento emocional y social que sustenta su continuidad educativa y bienestar.

Igualmente, se presenta el trabajo de Arboleda (2019) que también tuvo como propósito analizar la implementación del modelo aceleración del aprendizaje, para estudiantes del grado sexto en Colombia, con el fin de identificar avances y limitaciones del modelo a través de la entrevista y grupos focales a estudiante, docentes y un directivo, lo que permitió concluir para este caso, que aunque el programa de aceleración de aprendizaje, evidencia avances

significativos, como alternativa que permite que los estudiantes continúen su proceso escolar, se evidencia debilidades en torno a la aplicabilidad del modelo, en lo que tiene que ver con el involucramiento de los docentes y sus prácticas que no son innovadoras, como también, que no repara en los contextos en que es aplicado el modelo, y que dista del proceso común académico, poniendo en riesgo la continuidad del estudiante que ingresa del modelo flexible al aula regular.

Finalizando la tendencia marco pedagógico de inclusión, está el trabajo de Ospina y Pérez (2015) que tuvo como objetivo Comprender a través de las narrativas orales, gráficas y escritas, cuáles son las representaciones de escuela que los niños, niñas y jóvenes del grupo de Aceleración del Aprendizaje tienen, investigación que se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, en la que participaron 17 estudiantes. Se utilizó la entrevista y grupos focales como instrumentos de recolección de datos, permitiendo concluir que, la escuela es un lugar que posibilita el aprendizaje, pero también un espacio pertinente para socializar e interactuar con otras personas.

2.1.3. Categoría procesos de aprendizaje: dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura

Se presenta entre las tesis pertinentes a la presente investigación la categoría procesos de aprendizaje, en la que se evidencian de acuerdo con las tesis afines, aspectos relacionados con las dificultades de aprendizaje respecto a la lectura y a la escritura, como también aquellos que tienen que ver con las habilidades y estilos de aprendizaje de los educandos.

Entre esos trabajos está el artículo *Competencias lectoras y escritoras a través de la investigación como estrategia pedagógica*, realizado por Vásquez (2018). El trabajo tuvo como objetivo fortalecer las competencias a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP) en la educación básica primaria con (42) estudiantes de tercero a quinto. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con la observación y el diario de campo como instrumentos de

recolección de datos, los cuales permitieron observar que, en los grados de tercero a quinto en el nivel de básica primaria, hay niños que no saben leer y escribir correctamente; debido a la dificultad en el dictado, lectura poco fluida, escritura lenta, silábica y falta de comprensión. Ante esta situación se precisó que el docente debe identificar las falencias de sus estudiantes y las estrategias adecuadas para el desarrollo de la lectura y escritura.

En esta misma línea de investigación está el artículo *Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria* de Londoño, Jiménez, Gonzales y Solovieva (2016), cuyo objetivo fue caracterizar los tipos de error en lectura y lenguaje escrito en 67 niños de segundo grado de primaria sin antecedentes neuropsicológicos divididos en dos grupos, uno con rendimiento alto o superior y otro con básico o bajo en Lengua Castellana. Los datos se recolectaron mediante la evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) que sirve para identificar dificultades en el neurodesarrollo y trastornos del aprendizaje. Los datos analizados de esta prueba establecieron que los errores más comunes fueron la omisión y la adición. Se halló, que en la tarea de los niños con mejor rendimiento se presentan menos errores y mejor estructura fonológica de las palabras. Sin embargo, en estos mismos niños se halló que mayor cantidad de errores en las tareas de escritura.

Hasta este momento se rastrearon dos artículos de corte internacional y nacional, cuyo eje central fue destacar las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura, uno, desde la necesidad de generar el fortalecimiento de las Competencias lectoras y escritoras a través de la investigación como estrategia pedagógica, el otro, desde el análisis de las dificultades que exteriorizan los niños en la lectura y el lenguaje escrito.

A estos se yuxtapone , la investigación de corte internacional desarrollada por Martin (2013) quien expone los factores lingüísticos y pedagógicos en torno a las dificultades de

aprendizaje de la lectoescritura, y que todo docente de educación básica primaria debería manejar, para llevar a cabo su práctica, por lo cual, debe “disponer de la formación necesaria, herramientas y recursos que favorezcan la buena marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, además, de una buena capacidad de reflexión, investigación, análisis y planificación” (Martin, 2013, p.11) lo cual expone en la fundamentación teórica, una distribución y conceptualización de las diferentes dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura, y los procesos implicados tanto en lo cognitivo, lingüístico y sensorial, que influyen en los aprendizajes de las competencias para su detección e intervención.

El trabajo de Vásquez (2018) y Londoño, et al (2016) dejaron en evidencia las dificultades de los estudiantes en la lectura y escritura que afectan el desarrollo de las competencias comunicativas y demuestra que para mejorar la calidad educativa y el proceso lector se necesita trabajarlas estas de forma intencional. En coherencia con esta tendencia Reyzabal (2012) con su trabajo *Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad Educativa*, resalta la importancia de las competencias en la formación de todo estudiante y profesional, pero, ante todo, hace énfasis en la necesidad de desarrollarlas, pues, aparecen de forma espontánea no instantánea, y requieren intencionalidad y sistematicidad educativa por parte de los docentes.

Teniendo en cuenta los resultados de los anteriores trabajos, el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas es imperativo, ya que, el estudiante o la personas que apenas interpreta lo que oye, habla incoherentemente, que casi no lee o lo hace con dificultad y difícilmente escribe, tendrá dificultad en casi todos los ámbitos de su vida personal, laboral y social. Debido a esto, los docentes desde sus prácticas pedagógicas deben implementar

estrategias para identificar las dificultades de los educandos en este aspecto y ayuden a superar estas falencias, para mejorar la calidad educativa.

Avanzando en la búsqueda de investigaciones que aporten al presente trabajo, se encontró la tesis doctoral de *Conceicao (2013) Estudio sobre dificultades en lectura y escritura de alumnos que terminan Primero de primaria*. Tuvo como propósito identificar las dificultades en lectura y escritura de alumnos que terminan el grado primero, para ello, utilizó una metodología mixta-descriptiva. El análisis de los resultados permitió concluir que los estudiantes tienen problemas de decodificación y una deficiente velocidad lectora, tardan más de lo esperado; lo cual termina afectando la comprensión lectora. Para la autora, las deficiencias halladas dejan bien visible las fragilidades de los estudiantes en cuanto a la escritura y significado de palabras desconocidas.

De igual manera, el artículo *Desarrollo de habilidades comunicativas y estilos de aprendizaje VAK. Una experiencia con estudiantes de grado segundo de básica primaria de Avendaño, W., Rueda, G., & Rolon, T. (2019)* en el que se presentan los resultados de una intervención realizada a 13 estudiantes del grado segundo de primaria, para el desarrollo de habilidades comunicativas atendiendo a los estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico (VAK).

Para establecer las conclusiones se aplicaron a los educandos una prueba inicial y una prueba final, cuyos resultados demostraron que estos estudiantes tienen un mejor aprendizaje escuchando al docente, pero ello no es garantía de un desarrollo adecuado de la habilidad comunicativa de habla y sus principales falencias se encuentran en la exposición de ideas. Al igual que en la investigación de Reyzaabal (2012), este trabajo, hace énfasis en el rol del docente como un actor clave para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Asimismo, la tesis doctoral *Predictores de la Lectura y Escritura en Sujetos Mexicanos de Educación Primaria*, elaborada por Hagg (2017) trabajó con niños de primero y segundo de primaria, para conocer las habilidades que pudieran permitir o impedir el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura. La investigación pudo establecer que la enseñanza de la lecto-escritura, será de mejor calidad en la medida que responda a las necesidades reales de los estudiantes y a la forma como ellos adquieren estos procesos; por ello, lo mejor es conocer las habilidades iniciales con las que cuentan los estudiantes y a partir de ahí, establecer acciones tempranas para prevenir futuras dificultades.

Si bien, la literatura reveló parte del panorama en torno a las categorías que se vinculan a al presente trabajo; proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en torno a las competencias comunicativas lectoras y escritoras (C.C.L.E). Tópicos que se han abordado en el devenir de los últimos diez años en las investigaciones ya mencionadas.

En el transcurso de estos párrafos desde las categorías procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje en torno a las C.C.L.E evidencia que las tendencias investigativas hacia estos procesos están inclinadas hacia los métodos de enseñanza de la lectura y escritura inicial, prácticas pedagógicas e inclusivas y dificultades de aprendizaje hacia la lecto- escritura; permitiendo visibilizar claramente, que los procesos de enseñanza y de aprendizaje en torno a las C.C.L.E, dejan de ser contemplados en estas investigaciones desde las habilidades de los estudiantes, partiendo entonces, de cada una de las dificultades que tienen respecto a la lectura y escritura para caracterizarlas y contribuir en los procesos direccionados por la escuela.

Fue entonces que, a partir de la anterior conclusión arrojada sobre las investigaciones del tema de la problemática a tratar, que permitió direccionar el presente estudio partiendo de las habilidades o inteligencias múltiples que puedan tener los chicos, chicas y jóvenes con bajos

desempeños en el área de lenguaje desde las C.C.L.E, en este caso, en una población que ha sido altamente vulnerable, los estudiantes extraedad, lo que se constituye en el aporte de esta investigación.

3 Capítulo 2. Marco de referencia

En este capítulo se exponen los soportes y fundamentos teóricos sobre los que se basó este trabajo para abordar su problema de investigación, en donde se contempla los procesos de enseñanza de las competencias comunicativas lectoras y escritoras y los procesos de aprendizaje de las mismas, en torno a las capacidades referidas a las inteligencias múltiples de los estudiantes de extraedad de una Institución Educativa de Neiva en Educación Básica Primaria.

3.1 Marco contextual

La nueva Institución “EL LIMONAR” ubicada en la comuna no. 6, al sur de la ciudad, esta demarcada al nor- oriente por el río del Oro, al occidente por el río Magdalena y al sur por la zona industrial; por su proyección urbanística es denominada “Neiva la Nueva”. Los barrios que la conforman son: Limonar, Oasis, Puerta del Sol, Las Margaritas, Bella Vista, Manzanares, Canaima, Andalucía, Los Arrayanes, Transbavaria, Lomalinda, La Esperanza, Timanco, Santa Isabel, Buenos Aires, Arismendi, Sinaí, José Antonio Galán, Pozo Azul, Bogotá, San Francisco de Asís, Minuto de Dios, Tuquilla, Emaya, Nazareno, Las Lajas, Bosques de San Luis, IV Centenario y San Jorge.

Las vías de acceso en su mayoría son pavimentadas, cuenta con servicio de transporte urbano (buses, busetas, colectivos, taxis), particular (automóviles, motos, bicicletas) y/o a pie. El sector está arborizado, esto hace que la temperatura sea menos calurosa que la del resto de la ciudad; los medios de comunicación existentes son: televisión, radio, internet y emisora comunitaria.

La Comuna No.6 posee zonas verdes, campos abiertos, canchas de fútbol, parque Mirador del Sur, polideportivos; sin embargo, hace falta que se garantice seguridad de estos espacios de recreación. Existen organizaciones como consejos, juntas de acción comunal, grupos pastorales,

club de amas de casa que trabajan por mejorar las condiciones del sector, plantean proyectos que facilitan la interacción y el compartir proyecciones, riquezas socio- culturales, formas de pensar, ver el mundo, solucionar sus conflictos, anhelos y expectativas.

En la profesión de la fe, hay diversidad de cultos; Religión católica a través de las Parroquias: Jesús Obrero, Divino Niño Jesús, Virgen del Carmen y Santuario del Sagrado Corazón de Jesús; Religión protestante, con las iglesias: Alianza Cristiana, Iglesia de Dios, Grupos Familiares Cristianos y Testigos de Jehová

3.1.1 Contexto académico institucional

La Institución educativa “LIMONAR”, de carácter oficial, ofrece el servicio público, Formal en los niveles de Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Académica, en jornada continua, Mañana, Tarde.

Respecto a los procesos de educación inclusiva, la institución, el día sábado y domingo presta el servicio en el Programa Educación para Adultos, Calendario A, Carácter Mixto, mediante una sola estructura administrativa. También se lleva a cabo el programa Aceleración de Aprendizaje desde una de sus sedes, puesto que, la mayor parte de la población que cuenta con las características para pertenecer a este, se ubica en ese sector, de manera que, el servicio se presta en la jornada mañana en un aula independiente a los grados de la primaria, con el objeto de mejorar la calidad y ampliar la cobertura que beneficia a los niños, niñas y jóvenes de educación Básica Primaria que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En cuanto a la sede central donde se va realizar la investigación y donde no están activos los anteriores programas, cuenta con un total de 21 docentes, de los cuales, cinco son licenciados en básica primaria, tres en educación preescolar, un ingeniero en sistemas, dos en Lingüísticas y

literatura, un psicólogo social, dos en Biología y química, tres en administración educativa, dos licenciado en Lengua extranjera, un licenciado en democracia y un licenciado en Matemáticas y física; todos están nombrados en propiedad, con una experiencia entre 10 y 25 años.

3.2 Marco conceptual

3.2.1 Competencia comunicativa

El termino competencia comunicativa (C.C) fue incorporado por primera vez en la literatura por el sociolingüista y antropólogo Dell Hymes (1972), refiriéndose a esta como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que una comunidad lingüística pueda entenderse a través de la capacidad que adquiere cada hablante de saber usar con propiedad una lengua, respecto a las diversas situaciones sociales posibles.

Así es que, la C.C se va adquiriendo y desarrollando a través de las interacciones sociales que tiene un hablante en distintos contextos, que involucran distintos fines comunicativos, desarrollados en diferentes formas (oral, escrito, no verbale) que le permiten producir y entender mensajes de manera apropiada. Lomas (1999) refiere que la C.C no consiste solo en la capacidad biológica de hablar una lengua, sino también en saber qué decir a quiénes, en qué momento, cómo decirlo, y qué y cuándo callar. Aspecto que se va perfeccionando con el uso y la interacción social.

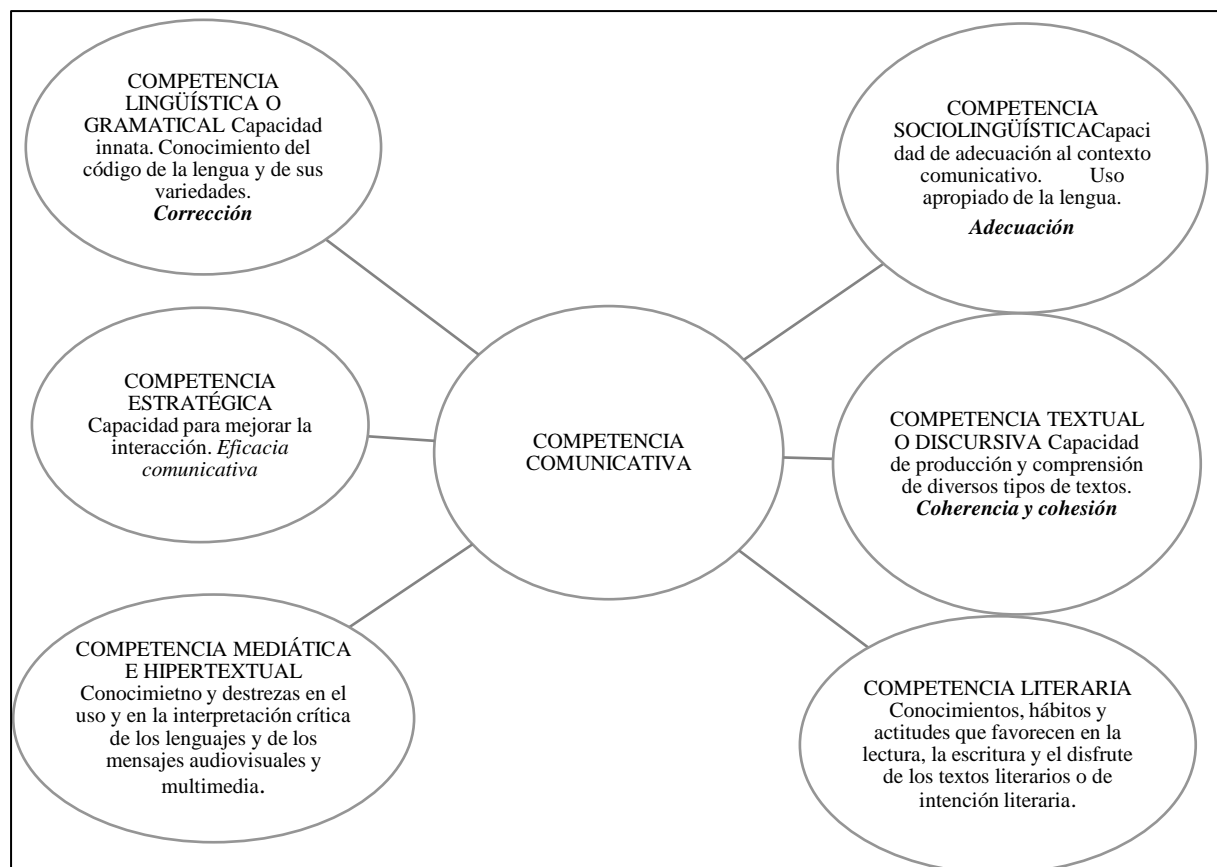
Otro autor, es Cassany (2003), quien desde el marco de la enseñanza de la lengua plantea la competencia comunicativa como el resultado de la unión inherente entre competencia lingüística y competencia pragmática, en donde la primera es entendida desde Chomsky (citado por Cassany, 2003) como: “el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que

conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número finito de enunciados lingüísticos” (p. 85).

En este sentido esta configuración comprende todo lo relacionado con la parte estructural y gramatical de la lengua. Asimismo, Montes, Villalva y Juárez (2015) plantean la inclusión de otras competencias que conforman la competencia comunicativa, como la necesidad de definir claramente los componentes que han de hacer parte de esta, y se deben desarrollar para alcanzar cierto grado de la misma, como se evidencia en la siguiente figura:

Figura 1

Elementos de la competencia comunicativa



Fuente: Montes, Villalva y Juárez (2015).

Así es que, la competencia comunicativa se define como la conjugación de competencias específicas en función del lenguaje.

Cassany (2003) asume la competencia comunicativa desde la pragmática como la parte de la lingüística y de la semiótica, que se encarga de analizar los conocimientos y habilidades que posibilitan el uso apropiado de la lengua. Es decir, la pragmática constituye los elementos extralingüísticos que condicionan el uso del lenguaje, entre los cuales están las intenciones, las condiciones del contexto, las representaciones sociales de los hablantes, el papel que desempeña en la sociedad, sus propósitos, entre otros aspectos que configuran el acto comunicativo. Entonces, la competencia comunicativa se establece como la capacidad de saber usar el sistema de reglas lingüísticas, con relación a una situación comunicativa específica.

Ahora bien, para el presente trabajo es importante la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional (2006), quien asume la competencia comunicativa desde los Estándares Básicos de Competencias de educación preescolar básica y media, como competencias y conocimientos que le facilitan a los niños, niñas y jóvenes establecer una comunicación asertiva, verbal y no verbal, reconociendo las características particulares de cada acto comunicativo.

De acuerdo a esta configuración, el MEN, para la formación en lenguaje a través de los procesos de lectura y escritura, busca potencializar la competencia comunicativa, mediante los componentes pragmático, semántico y sintáctico. Donde el primero (pragmático) es trabajado desde la pertinencia que tiene cualquier acto comunicativo en un contexto social dado; el semántico, desde la connotación y significación que hace un hablante de una realidad y el sintáctico, desde la organización y estructuración del signo lingüístico (Pulido, Zapata, Gutiérrez, Castaño, García y Hernández, 2017).

Lo anterior, obedeciendo a la conceptualización que se ha venido estructurando durante el transcurso de estos últimos años, a través de la cual se comprende la competencia comunicativa, como la unificación de distintas competencias que mantienen una estrecha relación entre sí y que se encuentran al servicio del lenguaje y la comunicación, referenciado en el presente texto.

3.2.2 Lectura

Definir la lectura incluyendo todos sus componentes, puede llegar a ser una tarea bastante ardua. Smith (1983) refiere que precisar el significado de lectura constituye un trabajo suficientemente complejo, debido a la gran variedad de significados del lenguaje. Por esto, Smith (1983) afirma que: “Todo depende del contexto en el cual se usen las palabras. En sus detalles específicos, el acto de la lectura misma depende de la situación en el cual se realiza y de la intención del lector” (p.27). De ahí que, la lectura sea una de las herramientas que, categorizada en símbolos, contribuye a la comprensión de una realidad específica, en la que interviene claramente la intención del lector.

Así es como, Smith (1983) refiere que en el proceso de la lectura median dos aspectos jerárquicamente importantes; la información visual correspondiente a lo impreso, al texto, y la información no visual que representa los conocimientos previos del individuo, lo que ya conoce. De lo que se puede deducir que, la lectura no se limita solamente al reconocimiento de la grafía, del símbolo, si no a la interacción de estos dos elementos que le dan sentido y significación.

Con lo anterior, se entiende que, en el proceso lector convergen una serie de habilidades en torno al reconocimiento del sistema gráfico, así es como Solé (1992) expone que para leer se necesita, paralelamente, manejar las habilidades de decodificación, es decir la identificación de las palabras a través de la relación grafema y fonema, como también, la predicción e inferencia y aportar al texto objetivos, ideas y experiencias previas.

Así mismo, Cassany (2003) afirma que el componente más importante de la lectura es la comprensión. Precizando mediante este argumento su significado más relevante, siendo que, lo que interesa especialmente es la interpretación de lo que simbolizan las palabras, para construir significados. Aspecto del cual se ha venido encargando la escuela desde los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, que, para el caso de la lectura, contribuye a que los estudiantes sean más competentes comunicativamente desde esta parte del lenguaje.

3.2.3 Escritura

Si bien, la escritura se establece como un elemento de comunicación, Ferreiro (2006) afirma que: “Escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas” (p. 44). Entonces, escribir permite significar la realidad y con ello, construir conocimiento. Vygotsky (como se citó en Valery, 2000) refiere que la escritura es un elemento indispensable para el desarrollo del pensamiento. Permite configurar la realidad a través de la significación, para la conceptualización del mundo, contribuyendo de este modo, al desarrollo del pensamiento.

De acuerdo con lo que afirma Cassany (2003) escribir implica una serie de microhabilidades en las que están implicados muchos procesos, desde psicomotrices hasta cognitivos. Entonces, no es simplemente plasmar unos símbolos sobre un papel con el trazo legible y con los signos de puntuación adecuados a la información, que, aunque hacen parte del proceso, también requiere de otros aspectos superiores de la cognición humana para significar y comunicarse a través de ella.

Para ello Cassany (2003) establece entre las microhabilidades de la expresión escrita una clasificación inicial, nominando a las psicomotrices en las que se encuentran aquellas que intervienen en la posición y movimientos corporales, movimiento gráfico, aspectos psicomotrices

y las cognitivas referidas a la situación de la comunicación, al propósito del mensaje y a las técnicas de significación escrita que envuelven al texto. Con las que efectivamente se evidencia la complejidad del proceso escritor, y la importancia que tiene entonces su proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2.4 Enseñanza comunicativa del lenguaje

El enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje busca propiciar en los estudiantes el fortalecimiento y desarrollo de la competencia comunicativa. Lomas (1999) afirma al respecto que “La educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir a ayudarles a *saber hacer las cosas con las palabras*, adquirir el mayor grado posible de competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de la comunicación entre las personas” (p.19).

Así, el enfoque comunicativo del lenguaje determina su énfasis en la expresión y comprensión entre las personas, en saber comunicar e interpretar el mensaje del otro; aquí, el centro de la enseñanza no es la reglamentación o normatividad. Sin embargo, es de tener claro que hace parte del proceso como un componente del mismo, centrado siempre en una enseñanza de la lengua que busca comunicar.

El enfoque comunicativo se caracteriza por ser eminentemente ecléctico, es decir, toma aspectos importantes de otros enfoques centrados en la enseñanza del lenguaje, en función de la comunicación que tiene como centro el contexto. Así es como, entre los principios que definen el enfoque comunicativo determinados por Canale y Swain (1996) están: “La competencia comunicativa se compone de competencia gramatical, sociolingüística y competencia estratégica. Debe partir de las necesidades de comunicación del alumnado y el enfoque comunicativo debe responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales de comunicación” (p78).

Es claro que, el enfoque comunicativo tiene entre sus principios que la enseñanza de la lengua se desarrolla en conjunto con la competencia gramatical y sociolingüística en beneficio de la comunicación fundamentada en un contexto social y cultural específico.

3.2.4.1 Enseñanza y aprendizaje del lenguaje

La enseñanza y aprendizaje de la lectura no es un proceso estático sino dinámico en la que el docente en su rol de orientador guía al educando para que aprenda a aprender, lo que conlleva más que a contenidos, al cómo se aborda esos contenidos; es decir que importa más la calidad que la cantidad de los contenidos aprendidos (Martin, 2013). En la relación de interacción entre el lector y el texto, los dos juegan un papel relevante; pero, según los postulados constructivistas, quien manda en esa relación es el lector; por esta razón se necesita “un lector activo que procese en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa” (Solé, 1993, p.2).

Para lograr este aprendizaje de la lectura, se hace necesario utilizar estrategias que promuevan el interés de los estudiantes por la lectura y sin duda alguna, que estimulen el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender (Ministerio de Educación Nacional, 2015). El uso de estrategias se hace necesario porque aprender a leer es un proceso cognitivo complejo, que implica una serie de procedimientos que van más allá del mero reconocimiento léxico de un texto, pues exige una interacción directa entre lector y escritor, cuyo fin es identificar el propósito del texto.

Por tanto, para el proceso lector y comprensión lectora es relevante que “el lector pueda identificar la intención del autor, pues los textos no se escriben porque sí, tienen una intención comunicativa, y comprenderlos en profundidad implica ser capaces de identificar y valorar la

intención con que han sido escritos” (Tapia, 2005, p.78). Teniendo clara la intención del autor, el lector puede empezar el procedimiento de interpretación, lo que significa para el lector, plantearse una serie de métodos que le ayuden a abordar el texto de forma acertada.

Para este proceso de interpretación, Solé (1993) propone que el docente debe enseñarles a sus estudiantes a conferir de finalidad personal la lectura, así lograr un buen proceso de comprensión lectora que le permita al lector inferir, interpretar y relacionar la información adquirida con sus conocimientos previos.

Si bien, la enseñanza de la lectura es una tarea que nunca acaba, pues el proceso de comprensión del mundo es infinito y es una competencia comunicativa por la que la escuela trabaja tanto, para su proceso de enseñanza existen un sin número de técnicas, recursos materiales y recomendaciones, direccionados por docentes e investigadores; sin embargo, en esta importante labor existen unas premisas claras y coyunturales para que la enseñanza sea efectiva. Al respecto, Cassany (2003) refiere que es importante que los temas de las lecturas planteadas para las clases deban tener relación con las realidades de los estudiantes, como también con el nivel de conocimiento y dominio lingüístico de los mismos.

De ahí que, despertar el interés de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la lectura sea sumamente importante, aspecto que se logra a partir de una planificación que contemple los conocimientos previos de los estudiantes y, con ello, su realidad contextual. Por otro lado, es importante tener como premisa dentro de la enseñanza de la lectura, que, ante las temáticas nuevas para los chicos y chicas, también deben constituirse estrategias que permitan un buen proceso comprensivo. Cassany (2003) refiere al respecto que, para los textos con temas nuevos, es necesario que los niveles de comprensión sean básicos y que el docente disponga actividades de anticipación, que le permita al estudiante activar los conocimientos previos.

Ahora bien, entre otros aspectos a tener en cuenta desde la perspectiva de enseñanza de Cassany (2003) enfoque comunicativo del lenguaje, está el material auténtico, textos que no han sido elaborados para la enseñanza de la lectura, pero que hacen parte de la cotidianidad de una persona. Entonces, el material cobra gran importancia en el proceso de planificación para la enseñanza de la lectura, puesto que, permite cercanía con las realidades de los estudiantes y desarrollo de la competencia comunicativa lectora, por la funcionalidad con que se desarrolla en las aulas, siendo que el fin del proceso lector, es la comprensión.

3.2.4.2 Enseñanza y aprendizaje de la escritura

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, según Ferreiro (2006), desde la psicogénesis, no inicia propiamente en la escuela, el contexto al que pertenece el niño tiene mucho que ver en el proceso evolutivo del aprendizaje de la escritura. Así es que, es importante que la enseñanza de la escritura desde la escuela, parta del proceso evolutivo en el que se encuentra el estudiante, para posibilitar el aprendizaje. Si bien, es determinante para estos procesos que el docente conozca aquellos aspectos correspondientes a la escritura en los que puede incidir, respecto a cada educando.

Son muchos los estudios e investigaciones que han centrado gran parte de su atención en los métodos de enseñanza de la escritura, enfocados específicamente en una enseñanza de la escritura gramatical, que vincula todo lo relacionado con aspectos psicomotrices como el trazo, caligrafía, precisión, ubicación, pero también, de reglamentación, entre los cuales se tiene la ortografía y léxico, aunque también hace parte del proceso, ha ocupado en mayor medida a los investigadores y docentes. De ahí que, es necesario visibilizar procesos de enseñanza que igualmente se preocupen por desarrollar en el estudiante, las habilidades cognitivas que están implicadas en el aprendizaje de la escritura y de los que poco se referencian.

Cassany et al (2003) expone tres enfoques de la didáctica para la escritura; el enfoque comunicativo, el funcional y el procesual, por medio de los cuales se desarrolla un trabajo práctico basado en textos reales, aquello que hace parte de la cotidianidad y en el uso de la lengua centrada en las necesidades comunicativas de los estudiantes, con una gran influencia de la dimensión epistémica de la lengua y el desarrollo de estrategias cognitivas. Alimentados por una combinación armónica de diversos métodos, entre los cuales están los relacionados con el método sintético y el método analítico, como lo son el silábico, fonético y el global.

Entonces, los enfoques comunicativo, funcional y el procesual, están direccionados a posibilitar la expresión y con ello la comunicación desde las etapas más básicas de enseñanza y aprendizaje de la competencia escritora, permitiendo a los estudiantes, sobre todo, a los que inician el aprendizaje formal de la escritura, a obtener trascendencia comunicativa, en la medida que se invita a navegar más allá del simple aprendizaje del código, mediante ejercicios prácticos de escritura que involucran su contexto, invitándolos a redactar libremente, pero también, a desarrollar la escritura formal mediante textos comunicativos vinculados a una tipología textual, para la consecución de propósitos comunicativos reales.

Así, Cassany (2003) afirma al respecto que: “la práctica comunicativa prepara para la vida real y enseña a usar la lengua escrita en las situaciones habituales; pero la redacción permite usar el lenguaje para estudiar cualquier tema y, por lo tanto —de alguna manera— enseña a aprender” (p. 279). Procesos que no pueden llevarse a cabo claro está, sin contemplar estrategias que correspondan a las posibilidades de los estudiantes.

3.2.5 Educación inclusiva

Mucho se ha escrito en los últimos tiempos sobre sus diferentes definiciones, incluidas las diferencias entre inclusión e integración, siendo este último un término ampliamente utilizado en

los años ochenta y noventa (Norwich, 2012). La inclusión, se ha convertido en el término utilizado para describir el derecho de los padres y los niños a acceder a la educación general junto con sus compañeros, donde los padres lo deseen y las necesidades de los niños puedan satisfacerse. El enfoque de inclusión está en la capacidad del entorno para adaptarse a las necesidades del niño, alterando cuando sea necesario la forma en que funciona. Por eso, un ambiente educativo inclusivo trabaja para proporcionar una planificación eficaz y diferentes actividades (diferenciación) para satisfacer las necesidades individuales (Unesco, 2005).

En ese orden de ideas, para definir lo que es la inclusión y sus propósitos en la escuela es necesario referenciar a Booth y Ainscow, (2001) quienes la definen como “la creación de una cultura escolar que fomenta la preocupación por desarrollar formas de trabajo que procuren reducir las barreras que dificultan la participación de los alumnos” (p.56) o como “un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas” (Booth y Ainscow, 2000, p.35).

Por ende, la inclusión a pesar de sus muchos significados no puede verse desde una perspectiva reduccionista, es decir, que no puede verse como un proceso que “se identifica solo con la educación especial o solamente con la preocupación por determinados alumnos y alumnas en mayor riesgo de exclusión” (Booth y Ainscow, 2011, p.4) sino que debe contemplar a todos los y las estudiantes dentro del proceso educativo.

Así mismo Blanco (2015) expone que la educación inclusiva es la organización y respuesta educativa para acoger a todos los niños y que tengan éxito en su aprendizaje, sin importar su condición física o vulnerabilidad, sea económica, por desplazamiento, repitencia o extraedad. Por tanto, la educación inclusiva no es un privilegio que las escuelas ofrecen a un

sector de la comunidad educativa; la inclusión, como lo estipulan las distintas políticas, leyes a nivel mundial y en Colombia, es un derecho.

Por ello, Echeita y Calderon (2014) señalan que la educación inclusiva o debe comprenderse como un gesto noble o principio bienintencionado cuyo objetivo es la promulgación de políticas públicas educativas a favor de una determinada población; sino que es un derecho amparado por la ley a nivel nacional e internacional para garantizar la educación de toda población sin importar su condición.

En síntesis, tomar conciencia del alcance y la diversidad de los niños y niñas ayuda positivamente a comprender el aula. Por ese motivo, los docentes tienen que estar preparados para enseñar a niños de diferentes razas, diferentes niveles de habilidad y discapacidad y diferentes antecedentes socioeconómicos, diferentes expectativas de comportamiento, o niños que viven con abuso; “la idea de utilizar el potencial de cada alumno como recurso para los demás parece ser una estrategia especialmente poderosa” (Ainscow, 2001, p.22). Así que, los docentes deben prepararse para desarrollar ambientes donde los estudiantes se colaboren entre sí y puedan reconocer sus potencialidades y la de los demás.

3.2.5.1 *Prácticas pedagógicas*

Para promover una educación de calidad e inclusiva, las prácticas pedagógicas de los docentes son trascendentales, pues, son las distintas acciones llevadas a cabo por el docente en el aula para despertar el interés de los estudiantes por lo que está enseñando, así poder, motivarlos a aprender para favorecer su proceso de aprendizaje. Contreras y Contreras (2012) plantea: “Las practicas pedagógicas están directamente relacionadas con las distintas actividades que diariamente los educadores realizan en un ambiente de clase, donde el actor principal está representado por los alumnos, guiados intencionalmente por un educador” (p.209).

De ahí que, las prácticas pedagógicas se constituyan en uno de los factores fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque estas son la relación directa que el estudiante tiene con el saber desde la escuela. Contreras y Contreras (2012) establece:

La práctica pedagógica, es una acción flexible, que permite su adaptación a los acontecimientos cotidianos, en la que hay que tener presente que todas las experiencias de aprendizajes son únicas e irrepetibles, y que cambian constantemente producto de la dinámica social. Es así como, la práctica pedagógica debe brindar igualdad de oportunidades para todos los aprendices; es decir, las relaciones que se producen en los ambientes educativos deben ser flexibles, con la existencia de un clima que tenga como base fundamental el diálogo; de allí que, el liderazgo dentro del aula no debe ser ejercido sólo por los docentes, sino también, por los alumnos, y sin ningún tipo de restricción (p.210).

En este sentido, la práctica pedagógica desde Contreras y Contreras no es una acción fija, puesto que, considera la flexibilidad respecto a los aprendizajes de los estudiantes, como punto de partida del proceso en donde debe primar la igualdad de oportunidades, ya que, se constituye en la relación que tiene el estudiante con el conocimiento.

Desde esta perspectiva, Contreras y Contreras (2012) refiere que la práctica pedagógica está constituida por tres elementos que intervienen de manera directa en su desarrollo: Las estrategias de enseñanza, entendidas como la actuación consciente y secuencial de los profesores en el proceso educativo respecto a las características individuales de los estudiantes relacionadas con su nivel cognoscitivo, intereses y necesidades para facilitar los aprendizajes; la comunicación pedagógica, entendida como un proceso dialógico y constante entre maestros y estudiantes en el proceso de enseñanza; y la planificación didáctica, entendida como guía de trabajo y fuente de información flexible que permite evaluar los resultados del proceso.

3.2.5.2 Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje

El término estrategias de aprendizaje no describe un concepto científico uniforme. Más bien resume varios conceptos de diferentes grupos de investigación. Mientras Roser (1995) concibe las estrategias de aprendizaje como secuencias de acción para alcanzar una meta de aprendizaje; Monereo (1999) las describe como procedimientos más o menos complejos, de diferente avance, usado intencional o inconscientemente para lograr los objetivos de aprendizaje y hacer frente a los requisitos de aprendizaje

Para Weinstein y Mayer (1983) entienden las estrategias de aprendizaje como acciones internas y externas que influyen en la motivación, atención y selección y procesamiento de información. Las tres definiciones apuntan a que el propósito es facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los educandos, mejorando las prácticas pedagógicas de los docentes.

En el contexto de la educación inclusiva las estrategias son necesarias porque facilitarán la provisión de una educación eficaz para todos los niños con o sin necesidades educativas especiales y discapacidades. Frente a eso, Skliar (2000) sostiene que la escuela y docentes necesitan asegurarse de que utilizan estrategias e intervenciones de instrucción para abordar las dificultades de aprendizaje y manejar los desafíos de comportamiento y barreras de aprendizaje que presentan los niños y niñas.

Para esto, se incluye el uso de intervenciones para facilitar el aprendizaje de habilidades académicas como lectura, escritura y matemáticas, así como las habilidades de comunicación, sociales y vocacionales más amplias necesarias para la vida independiente. También incluye el uso de estrategias para manejar las dificultades de comportamiento a nivel individual, de grupos pequeños y de toda la clase.

Por este motivo, para abordar de manera efectiva las variadas necesidades sociales y de aprendizaje de los estudiantes de diversos orígenes y características, es necesario implementar estrategias de enseñanza diseñadas para diferenciar la instrucción. La diferenciación educativa puede tener muchas formas. Normalmente comienza a través de un examen de instrucción y un ajuste de su intensidad. Dichos ajustes incluyen el tamaño del grupo de instrucción, grupo completo, grupo pequeño, instrucción individualizada, así como la frecuencia y duración de la intervención.

Es por esto que para un efectivo plan de acción para la educación inclusiva es importante tener presente cinco elementos: (1) la proposición de que cuanto antes se implemente un enfoque inclusivo, mejor será para los estudiantes, (2) la idea de que la educación inclusiva beneficia a los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, (3) la necesidad de especialistas altamente calificados, (4) la creación de sistemas y mecanismos de apoyo para el financiamiento, y (5) la necesidad de datos confiables (Ticha & Kincade, 2018).

Definitivamente, la dirección de la escuela, los profesores y el equipo de profesionales de la escuela debe mejorar continuamente sus competencias. Igualmente, debe haber esfuerzos constantes para promover los derechos, garantizar la igualdad de oportunidades, desarrollar un entorno y aplicar estrategias que ayuden a cada niño a cumplir todo su potencial.

3.2.5.3 Inteligencias múltiples

Para Gardner (1993) la inteligencia es la capacidad humana de crear problemas y resolverlos. Por lo tanto, la naturaleza de la inteligencia humana aparecerá cuando una persona se enfrente a un problema y lo resuelva. Acorde con esa definición, Gardner (1993) y Armstrong (2004) declararon que cada ser humano tiene ocho tipos de inteligencias con diferente capacidad; identificar los tipos dominantes de inteligencias de los estudiantes antes de que comiencen a

estudiar, es importante para ayudar a los maestros a diseñar estrategias apropiadas que les permitan favorecer el aprendizaje de los estudiantes sin excepción alguna.

Para Gardner los individuos tienen 8 o más inteligencias relativamente autónomas. Los individuos recurren a estas inteligencias, individual y corporativamente, para crear productos y resolver problemas que son relevantes para las sociedades en las que viven. Las ocho inteligencias identificadas incluyen; inteligencia lingüística, inteligencia lógica matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia kinestésica corporal, inteligencia naturalista, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal (Davis & Seider, 2011).

La concepción de Gardner (1983) de la inteligencia como pluralista, surgió de su observación de que las personas que demostraban un talento sustancial en dominios tan diversos como el ajedrez, la música, el atletismo, la política y el emprendimiento poseían capacidades en estos dominios que deberían tenerse en cuenta en la conceptualización de la inteligencia. Estas descripciones de las ocho inteligencias que comprenden la teoría de la inteligencia múltiple se basaron en los dominios o disciplinas en los que típicamente se encuentran individuos que demuestran altos niveles de cada inteligencia.

En consonancia con lo anterior, es posible afirmar que la clave de la teoría de las inteligencias múltiples es que todos los seres humanos tienen ocho inteligencias que son independientes entre sí en diversos grados. Basado en el supuesto de que el perfil de inteligencia de cada individuo no es el mismo, entonces el aprendizaje puede desarrollarse evaluando el perfil de inteligencia de los estudiantes y diseñando la actividad de aprendizaje basada en el nivel de inteligencia.

Según la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia dominante de un niño es generalmente relevante para el interés del niño. Debido a la importancia de las inteligencias

múltiples en la enseñanza y aprendizaje, tener en cuenta esta teoría en las actividades del aula no solo mejora los resultados del aprendizaje sino también el interés, la motivación y la inteligencia emocional de los estudiantes (Winarti & Yuanita, 2019).

Tabla 1
Inteligencias múltiples

| Inteligencia | Descripción |
|------------------------|--|
| Lingüística | Capaces de utilizar bien las palabras, tanto al escribir como al hablar. Estas personas suelen ser muy buenas para escribir historias. |
| Musical | Capacidad para pensar en patrones, ritmos y sonidos. Tienen un gran aprecio por la música. |
| Lógico-Matemática | Capacidad para razonar, reconocer patrones y analizar problemas lógicamente. |
| Espacial | Implica el potencial para reconocer y utilizar los patrones de grandes espacios y áreas más pequeñas. |
| Corporal – Kinestésica | La capacidad de usar el propio cuerpo para crear productos o resolver problemas. Una aptitud natural de este tipo de inteligencia se manifiesta a menudo desde niño. |
| Intrapersonal | Implica la capacidad de comprenderse a uno mismo, de apreciar los sentimientos, los miedos y las motivaciones de uno. |
| Interpersonal | Capacidad de comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas. Permite a las personas trabajar eficazmente con otras personas. |
| Naturalista | La capacidad de identificar y distinguir entre diferentes tipos de plantas, animales y formaciones climáticas que se encuentran en el mundo natural. |

Fuente: Gardner (2005).

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner aportó nuevos conocimientos sobre la educación, ayudando a los estudiantes a identificar y desarrollar sus fortalezas y descubriendo métodos de enseñanza más efectivos. Gardner (2005) afirmó que las ocho inteligencias son igualmente importantes y esenciales para el desarrollo de un individuo. Como si las inteligencias estuvieran separadas, aunque rara vez operan independientemente. Por lo tanto, el desarrollo en un área a menudo aumenta el desarrollo de otra.

Las inteligencias podrían funcionar de manera positiva y negativa, por lo tanto, es importante que los maestros comprendan cómo aplicarlas a sus métodos de enseñanza. Las

teorías de las inteligencias múltiples tienen el potencial de adaptarse a todos los métodos de enseñanza; y para usar las teorías de las inteligencias múltiples de manera efectiva, los maestros siempre deben permanecer abiertos y creativos, preparados para hacer cambios en su metodología de enseñanza.

Tener en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner es pertinente para un proceso efectivo de inclusión educativa, pues, esta teoría se puede utilizar para el desarrollo curricular, instrucción de planificación, selección de actividades del curso y evaluación relacionada con estrategias diseñada para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus fortalezas. A partir de esta teoría, las múltiples preferencias de aprendizaje de los estudiantes se pueden abordar cuando la instrucción incluye una variedad de métodos significativos y apropiados.

Ahora bien, los procesos de enseñanza deben estar arraigados desde su esencia en respetar las múltiples diferencias que hay entre los niños, niñas y jóvenes que convergen en un aula de clase; las variaciones en las maneras como aprenden, los distintos modos por los cuales se pueden evaluar y el número casi infinito de modos en que ellos pueden dejar huella (Gardner, 1989), partiendo de sus habilidades y destrezas para conquistar los conocimientos desde las distintas áreas desarrolladas en las aulas. Las inteligencias múltiples ofrecen a los docentes grandes oportunidades para adaptar de manera creativa sus principios fundamentales a cualquier cantidad de contextos educativos (Armstrong, 2004), que la enseñanza del lenguaje no puede ni debe negligir.

3.2.6 Extraedad

La edad obligatoria de ingreso a la escuela y las políticas de admisión difieren entre países y sistemas educativos. En la mayoría de los países europeos, así como en un número considerable de países en el mundo, la edad de ingreso a la escuela obligatoria es de 6 años, aunque también

varía de 4 a 7 años. Además; en algunos países, los niños ingresan a la escuela antes de la edad obligatoria o retrasan el ingreso con base en las solicitudes de los padres, las recomendaciones de los maestros o las pruebas de preparación realizadas antes del ingreso a la escuela.

La edad ha sido un tema de debate continuo entre los investigadores y los encargados de formular políticas respecto a la pertinencia de ingreso formal a la educación (Knoor & Lane, 2005). En la actualidad, en las aulas de clase es común hallar niños o niñas en extraedad, es decir con una edad mayor a la establecida por el sistema educativa para el grado que está cursando. Según, Gómez (2016) en Colombia este tipo de población en clases son más comunes en las escuelas rurales donde la matrícula general de estudiantes es baja.

Ruíz (2011) concuerda con Gómez (2016) quien manifiesta que esta situación es común en las áreas rurales y esto da origen a una compleja situación para los docentes “si los maestros no encuentran cómo atender la heterogeneidad de edades en su aula (Ruiz, 2011, p.11). Este concepto de extraedad, según Ballestas & Campo (2018) es un término etimológicamente estructurado por dos prefijos “el prefijo «extra» y la palabra «edad». El prefijo «extra» significa «fuera de», mientras que la palabra «edad», como sustantivo femenino, significa tiempo de vida desde el nacimiento o cada uno de los períodos de la vida humana” (p.56).

Por otro lado, esta situación de extraedad de los escolares en el sistema educativo colombiano se presenta cuando un estudiante está cursando determinado grado, pero su edad está por encima de la edad promedio establecida por el Ministerio de Educación Nacional. Para una mayor comprensión, según la Ley General educación de Colombia (Ley 115 de 1994) un escolar que cursa el grado primero debe tener una edad promedio entre 6 y 7 años, pero si está por encima de esta edad se considera un escolar en situación en extraedad.

Con base en los significados anteriores, es posible afirmar que la «extraedad» hace referencia a una situación que está «fuera de lo establecido o preferido por la norma»; es decir, una situación de «anormalidad educativa». También puede afirmarse que la «extraedad» desde su etimología y origen semántico, guarda relación con la exclusión escolar (Ballestas & Campo, 2018) .

En este sentido, es importante tener en cuenta que la extraedad puede convertirse en un factor de exclusión escolar o segregación; ya que los niños, niñas y jóvenes en estas circunstancias están en mayor riesgo de tener un rendimiento escolar más bajo en comparación con sus compañeros de clase. Por tanto, en el contexto educativo, la situación de extraedad, está asociada a la exclusión, la deserción y repitencia escolar, lo que se convierte en una barrera a eliminar para promover un proceso de educación inclusiva de calidad.

De acuerdo a esta problemática, los educadores tienen el papel principal de ayudar a los niños, niñas y jóvenes para que tengan éxito en la escuela y en la vida. Sin embargo, el estudio de Song & Sprdalin (2019) estableció que la aceptación y la preparación de los maestros son consideraciones importantes, pero los docentes han manifestado que casi no tienen preparación para enseñar a estudiantes de diferentes edades, y aproximadamente 8 de cada 10 maestros se oponen a la instrucción diferenciada, que consiste en adaptar el plan de estudios para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes según su edades y ritmos de aprendizaje.

En relación con lo planteado, las instituciones educativas, sin importar la edad de los educandos, deben garantizar que todos tengan acceso a la educación básica de buena calidad. Esto implica crear un ambiente en las escuelas y en la educación básica, programas en los que los niños pueden aprender sin excepción alguna como lo dicta el Decreto 1421 de 2007 al ordenar a los centros educativos diseñar y aplicar todas las acciones, estrategias e indicadores necesarios

para ofrecer una educación inclusiva de calidad a niños en edad regular como a los extraedad (Artículo 2.3.3.5.2.3.1).

Para realizar esta meta, la escuela en pro de una educación inclusiva y los docentes deben enseñarles a sus estudiantes cómo adquirir una base sólida de habilidades académicas, sociales y emocionales que con ayuda de los directivos, docentes y orientadores puedan desarrollar la capacidad de establecer relaciones positivas y manejar las situaciones desafiantes que son clave para el éxito escolar (Motari y Too, 2015).

Entonces, la extraedad, en lugar de ser un tema marginal sobre cómo algunos estudiantes pueden o no hacer parte de la educación general; debe ser el punto de partida en las escuelas para que analicen cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje y responder a la diversidad de los estudiantes permitiendo a los docentes y educandos sentirse cómodos con la diversidad y verla como un desafío y enriquecimiento del ambiente de aprendizaje, más que un problema (Ruíz, 2011).

3.3 Marco legal

Para la elaboración de este marco se tienen en cuenta toda la jurisprudencia relacionada con la diversidad en el aula, la educación y la inclusión. Cabe aclarar que no se citaran todas las leyes vigentes, solo se hará referenciar las que están directamente relacionadas con la temática del presente trabajo.

En este orden de ideas, es necesario retomar la definición de la inclusión planteada por el Ministerio de Educación Nacional (2016) en la cual se define la inclusión como “la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación” (p.15).

Así es como, a partir de una serie de normativas y políticas entorno a la atención y permanencia de población vulnerable, en el sector educativo al servicio de la inclusión, Colombia vela por el respeto a la diversidad. Atendiendo a los requerimientos de los organismos internacionales, para escalar hacia la transformación de una sociedad inclusiva desde la educación, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la importancia, que estos se desarrollen de acuerdo a las posibilidades de los niños, niñas y jóvenes que se están formando.

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación, cuya finalidad fue comprender los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura desde las habilidades de los estudiantes en extraedad, atendiendo a la transformación social con base a la diversidad, la investigación se soporta bajo un marco legal que destaca la constitución política de Colombia y la Ley General de educación. A nivel internacional se acudió a documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptado por la ONU (1948) en su artículo 26 establece la educación como un derecho de todas las personas y debe ser gratuita desde la primaria hasta universidad.

Asimismo, en el marco internacional se adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para todos y la satisfacción de las necesidades Básicas de Aprendizaje (UN, 1990), que establece la educación como un derecho para todos en igualdad de condiciones y en su artículo 3 considerado a universalizar el acceso y promover la equidad establece “para que la educación básica sea equitativa debe darse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de lograr un nivel aceptable de aprendizaje” (UN, 1990, p.4).

3.3.1 Constitución Política de Colombia de 1991.

La norma de normas, al igual que la declaración de Derechos Humanos, establece en su artículo 67 la educación como un derecho y entre sus propósitos esta educar al ciudadano para la paz, la democracia y defender los derechos humanos (Const. 1991, art. 67).

Asimismo, en su artículo 13 la constitución política de Colombia establece que todas las personas son libre e iguales y el gobierno debe garantizarle los mismo derechos y oportunidades sin excepción alguna (Const., 1991, art. 13). Finalmente, se reconoce en el artículo 70 de la constitución de 1991 promover y fomentar la igualdad de oportunidades y el acceso a la cultura a través de la educación.

3.3.2 Ley 115 de febrero 8 de 1994 Ley General de Educación

Si bien, la Ley General de Educación está sustentada en lo promulgado en la Constitución Política, en el artículo 1 plantea que la educación es un servicio público y debe cumplir una función social en consonancia con los intereses de la sociedad colombiana (Ley 115, 1994, art 1). Asimismo, en el artículo 4 de la misma Ley, establece que se debe garantizar la calidad y el acceso a la educación, y esta obligación le corresponde al Estado, la sociedad y a la familia.

Por otro lado, se tiene en cuenta el artículo 91 el cual establece que el educando es el centro del proceso educativo (Ley 115, 1994, art 91). Igualmente, se tiene en cuenta el artículo 92 de la misma Ley, que afirma el favorecimiento del pleno desarrollo de la personalidad en el proceso educativo, mediante el establecimiento de acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo armónico de las habilidades de los estudiantes (Ley 115, 1994, art 92).

También se halló el Decreto 1421 de 2017 y el Decreto 83 de 2015 establecen el uso de estrategias como de acciones que favorezca el proceso de aprendizaje de los educandos; a su vez,

generen una flexibilización desde la planificación de la clase que faciliten la ejecución de las distintas actividades y tareas y la expresión y comunicación.

De igual manera, está el Código de la Infancia y la Adolescencia – Ley 1098 de 2006, el cual hace referencia a la educación como un derecho y debe ofrecerse con calidad a todos los niños sin excepción, de esa forma promover una educación inclusiva “los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado y será gratuita en las instituciones estatales” (Congreso de Colombia, 2006, artículo 28).

4 Capítulo 3 Metodología

En este capítulo se expone la metodología con la que se llevó a cabo la presente investigación; el tipo de enfoque, el diseño metodológico, las técnicas e instrumentos de recolección de datos; además, se expone de manera clara y detallada la unidad poblacional que fundamentó el estudio.

4.1 Enfoque metodológico de la investigación

De acuerdo al problema de investigación, se desarrolló un estudio de enfoque cualitativo que se caracteriza según Creswell (2007) por ser un proceso interrogativo de comprensión que explora un problema social o humano en su contexto natural (p.13). De acuerdo a la misma perspectiva, Hernández, Fernández y Baptista (2014) establecen que la investigación cualitativa se desarrolla a través de la interpretación de los participantes respecto a sus propias realidades

Con la investigación, se buscó entender el proceso con el que se desarrollan las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza y aprendizaje de las C.C.L.E, abordado desde los factores pedagógicos que obstaculizan este proceso, presentes en las dinámicas desarrolladas con los niños en extraedad respecto a sus habilidades, que se encuentra en el grado cuarto de una Institución Educativa de Neiva.

4.2 Diseño de la investigación

La investigación se desarrolló desde el estudio de caso. Este diseño, se asumió desde la perspectiva de Stake (1999) quien establece que: “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Además, es un estudio de caso porque permite conocer una realidad específica y compleja de la cual no se conoce lo suficiente. Así es como, se analizó los procesos de enseñanza y aprendizaje de las C.C.L.E en estudiantes de extraedad a partir de sus habilidades para comprender los factores que dificultaban el proceso pedagógico.

Así que, el diseño permitió analizar en particular el proceso que llevaban a cabo los chicos y chicas en extraedad desde el contexto pedagógico en relación con sus docentes. Siendo que, dentro de la comunidad educativa, la población pertenecía a un muy reducido grupo presente en la institución, confirmando su correspondencia con este tipo de diseño.

Si bien, es importante determinar que el estudio de caso que fundamentó el proceso metodológico de esta investigación, fue de tipo instrumental, como afirma Stake (1999) en un estudio de caso de tipo instrumental, el caso ha de contribuir como instrumento para comprender una realidad específica.

4.3 Técnicas e instrumentos de Recolección de Información

Las técnicas que se plantearon para llevar a cabo el proceso investigativo en la recolección de datos, son en primera instancia la observación, entendida como el registro sistemático, válido y confiable del comportamiento de los sujetos o situaciones elegidas en torno a unas categorías y temáticas centrales del proceso observable (Hernández et al, 2014).

La observación para el presente trabajo se llevó a cabo desde la observación participante y no participante, permitiendo hacer uso variado de la observación participante con otras técnicas de observación (Fábregues, Meneses, Rodríguez y Parén, 2016).

Así es como, la observación no participante se llevó a cabo respecto a la categoría procesos de enseñanza, vinculada a la subcategoría competencias comunicativas lectoras y

escritoras, en torno a los elementos, enfoques de enseñanza y práctica pedagógica. Este instrumento se desarrolló en el salón de clase durante el área de lengua castellana y plan lector, en los dos grupos del grado cuarto, a los cuales pertenecían los chicos y chicas de extraedad.

Ahora, desde la perspectiva observador participante en torno a la categoría proceso de aprendizaje que implica a los educandos en extraedad, fue preciso vincularse como guías en el desarrollo de los centros de aprendizaje, correspondientes a cada una de las inteligencias múltiples, partiendo de la inteligencia lingüística para observar las habilidades presentes en los chicos y chicas de extraedad, respecto a las C.C.L.E, como parte de la categoría proceso de aprendizaje. Asimismo, se observaron las habilidades presentes en las demás inteligencias establecidas por Gardner (2005) inteligencia musical, matemática, espacial, kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista, con el objeto de identificar las habilidades y características propias de los estudiantes y poder comprender los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje para las C.C.L.E.

También, entre las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se utilizó el análisis documental “fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que lo han escrito” (Sandoval, 2002, p.137). Este, se llevó a cabo a través del análisis del plan de aula de las docentes en torno al área de lenguaje, respecto a la categoría proceso de enseñanza. En cuanto a la categoría procesos de aprendizaje de las competencias, los documentos que se analizaron fueron los boletines o informes académicos de cada estudiante de extraedad, permitiendo dar cuenta del proceso que llevaban los estudiantes en el área de lenguaje.

Además, se utilizó la entrevista semiestructurada, direccionada a los docentes que guiaban el proceso de enseñanza de los chicos y chicas participantes de este estudio, en torno a

las categorías proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias, ya que la entrevista es un procedimiento en el que se busca entender a los sujetos, a partir de la interpretación que le dan a su propia vida, contexto y procesos cognitivos (Fábregues et al, 2016). Finalmente, se aplicó un cuestionario para la categoría procesos de aprendizaje, con el cual se indagó a las docentes por las habilidades destacadas de los estudiantes respecto a las inteligencias múltiples.

De acuerdo al uso de varias técnicas de recolección de datos referidas en los párrafos anteriores, que se constituye en una alternativa de validez como se puede observar en la siguiente tabla, se llevó a cabo la triangulación de datos, ofreciendo la posibilidad de visualizar el problema desde diferentes perspectivas, de esta manera, aumentar la solidez de los hallazgos.

Tabla 2

Categorías de análisis

| <u>Categorías</u> | <u>Subcategorías</u> | <u>Elementos</u> | <u>Instrumentos</u> |
|--------------------------|--|--|---|
| Proceso de Enseñanza | Competencia comunicativa lectora y escritora | Enfoque de enseñanza del lenguaje | Entrevistas Observación no participante Análisis de documentos (plan de aula) |
| | | Práctica Pedagógica | Entrevista, Observación no participante Análisis de documentos (plan de aula) |
| | Habilidades o inteligencias múltiples | Cuestionario IM para maestras respecto a los chicos de extraedad | |
| Proceso de aprendizaje | Habilidades o inteligencias múltiples | Competencias comunicativas lectoras y escritoras | Observación participante, Análisis de documentos (informe académico) |

Fuente: *Elaboración propia*

4.4 Población de referencia

En una investigación uno de los tres conceptos fundamentales es la selección de los participantes porque “sustenta la representatividad de un universo, se presenta como el factor crucial para generalizar los resultados” (Alvarez-Gayou, 2003, p.22). Por eso, la población en una investigación “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández, et al, 2014, p.174).

En el caso de la presente investigación, en la que se indagó por los factores pedagógicos que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras de los estudiantes en extraedad de educación básica primaria, participaron 3 estudiantes pertenecientes a los grados 401 y 402 de una institución educativa de Neiva con desempeños básicos y bajos en el área de lenguaje, con la edad fuera de la reglamentada para cursar el grado dentro del sistema escolar colombiano, fue la especificación que presidió a la población de esta investigación.

4.4.1 Muestra

La muestra según Hernández, et al, (2014) es definida como “un subgrupo de la población, y todas las muestras deben ser representativas” (p.175), ya que, deben tener similitudes y diferencias que caractericen a la población, es decir, deberá reunir aproximadamente las características de éstas que son importantes para la investigación (Salazar, 2008). Como se mencionó anteriormente, esta similitud de la muestra es que presentan desempeños bajos y básicos en el área de lenguaje específicamente de las competencias comunicativas lectoras y escritoras y se encuentran situados en los grados 401 y 402.

En consecuencia, en la presente investigación se manejó una muestra no probabilística o también llamada muestra por conveniencia porque los participantes fueron seleccionados con base en los criterios establecidos por el investigador (Ludewig, s,f), porque la elección de los elementos no depende de la probabilidad ni por un criterio estadístico de generalización, sino de las características de la investigación desde las categorías procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de las subcategorías competencias comunicativas lectoras y escritoras.

Debido a esto, la muestra seleccionada fueron 3 estudiantes, una niña y 2 niños, cuyas edades están entre los rangos de 10 a 12 años de edad y cumplen con unas características específicas, niños en extraedad con desempeños básicos y bajos en el área de lenguaje, específicamente en las C.C.L.E.

El tipo de muestra seleccionado es el intencional o por juicio, ya que esta técnica se basa en el conocimiento y credibilidad del investigador. Por tanto, la muestra se determinó con los sujetos que cumplieron con los siguientes criterios:

1. Estudiantes pertenecientes a la educación básica primaria.
2. Estudiantes de extraedad.
3. Estudiantes que presentaron desempeños bajos y básicos en las competencias comunicativas lectora y escritora.

Estos criterios permitieron tener claridad en la selección de la muestra, lo que le brindó un carácter riguroso y complejo, ya que en esta búsqueda se evidenció que es una población muy escasa, lo cual complejizo su ubicación.

4.5 Consideraciones Éticas

Para la ejecución de la presente investigación, se solicitó por escrito la autorización al rector de la Institución Educativa Limonar para poder efectuar el proceso investigativo, de igual forma se socializó con el coordinador, docentes, participantes y padres de familia, donde se dio una breve explicación sobre la relevancia educativa del proyecto y se hizo énfasis en que la participación es voluntaria y si estaban de acuerdo con la participación de sus hijos era necesario firmar el consentimiento informado.

De igual forma, para desarrollar el presente estudio y el trabajo de campo, se tuvo en cuenta los aspectos éticos necesarios, los cuales, según la Ley 1581 de 2012 tiene el propósito de proteger los derechos de los participantes; prevenir todo riesgo que se pueda ocasionar con la intervención directa o indirecta al llevar a cabo el proceso investigativo. Por tal razón, estas consideraciones éticas son:

- En qué consiste el estudio de investigación.
- Cuáles son los propósitos y la justificación de realizarlo.
- Duración estimada de la participación y la duración total del estudio
- Proceso de obtención de consentimiento informado
- Utilizar información personal: Los datos de los participantes son confidenciales no se le deben facilitar esos datos a terceros
- Explicar a la población participante los riesgos y beneficios que se pueden generar como resultado del presente estudio, y puedan impactarlos positiva o negativamente

3.6. Fases del proyecto.

El presente estudio se desarrolló en tres fases que permitieron responder a los interrogantes planteados: una fase exploratoria, una fase de trabajo de campo y una fase analítica interpretativa.

Fase 1: Exploratoria.

Esta fase se desarrolló durante 8 meses que consistió en realizar una primera aproximación al contexto para determinar la unidad de trabajo correspondiente al problema, elaborar la pregunta, la justificación y los objetivos de investigación a cumplir. Posteriormente se realizó una revisión bibliográfica para definir el marco contextual, el marco teórico y el campo legal, los cuales definieron el marco referencial del proyecto. Se dio paso a definir la metodología, seleccionar el enfoque correspondiente al cualitativo con un diseño de estudio de caso y las técnicas más apropiadas del diseño que permitieran la consecución de los objetivos, como lo fueron la observación participante y no participante, el análisis documental, la entrevista y cuestionario.

Fase 2: Trabajo de campo.

Esta fase consistió en el acercamiento a la institución educativa para desarrollar la investigación, cuyo objeto fue socializar la propuesta de investigación con las directivas y docentes para contar con su aprobación y colaboración en el proceso investigativo, mediante la socialización se seleccionaron los participantes de acuerdo a las características pertinentes para el proyecto, se procedió a firmar el consentimiento informado con los padres y docentes en representación de los niños y niñas extraedad.

Como investigadoras se asistió a algunas actividades desarrolladas por las docentes para establecer un vínculo de confianza con los educandos de extraedad y dar paso así al proceso. Posteriormente se realizaron las entrevistas a las docentes y la observación participante en la que se dispuso el aula múltiple y salón de clase, los centros de aprendizaje respecto a las inteligencias múltiples. La observación no participante se desarrolló en las respectivas aulas a la que pertenecía cada estudiante extraedad en el área de lenguaje, seguidamente se dio paso al desarrollo del cuestionario a las docentes y finalmente se recogieron los documentos pertinentes a la investigación para su respectivo análisis.

Fase 3: Analítica interpretativa

En esta fase se tomó la información recolectada y se dio paso a la organización de la información y su análisis para responder a la pregunta y dar respuesta al cumplimiento de los objetivos planteados. Para la organización de la información se transcribieron las entrevistas, se organizó cada observación por archivo, indicando número de observación fecha y lugar, asimismo con los documentos de análisis y el cuestionario. Posteriormente se diseñó una matriz con los aspectos constitutivos del proceso de enseñanza y aprendizaje de las C.C.L.E con el fin de fragmentar y organizar los datos, esto permitió el desarrollo de la clasificación de las afirmaciones afines a partir de la suma de datos continuado (Stake, 1999).

Plan de Análisis de la información

En esta etapa de la investigación se procedió al análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recolección de la información, desde dos categorías denominadas proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje, direccionadas específicamente desde las subcategorías competencias comunicativas lectoras y escritoras, como también, la subcategoría habilidades o inteligencias múltiples. A través de distintos instrumentos, como lo establece Stake (1999) es necesario que el investigador de estudio de caso, cuente con múltiples herramientas que le permitan analizar y comprender el fenómeno.

Por lo cual se diseñó una matriz con las categorías de análisis y se procedió a analizar el material escrito mediante la suma de datos continuada, clasificando fragmentos de información respecto a las categorías, los cuales sometimos a repetidas revisiones reflexionando y triangulando ante las primeras impresiones, para asegurarnos de que abarcaba todo lo que tenía interés volvimos a los fragmentos de las notas línea por línea.

Entonces se analizó a profundidad la entrevista, los documentos, el proceso de observación participante y no participante, más el cuestionario de inteligencias múltiples, desarrollados en las docentes. Asimismo, se empleó la triangulación para garantizar la descripción profunda del fenómeno y aumentar la confiabilidad de los resultados; y como lo establece Hernández, et al, (2014) se utilizó la triangulación de fuente de datos como eje de análisis, elemento fundamental del presente proceso investigativo de estudio de caso.

Así, se estableció los criterios de validez y confiabilidad, esto, a través de la triangulación de los distintos instrumentos, lo cual permitió cruzar los resultados y de esta manera establecer las conclusiones.

5 Capítulo 4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la información recolectada por medio de una entrevista, la observación participante y no participante, el cuestionario y la revisión documental. Estos datos se analizaron e interpretaron a partir de la suma categórica, análisis línea por línea del material escrito y triangulación respecto a las categorías y subcategorías establecidas en cada instrumento con el fin de organizarlos y responder a la pregunta de investigación y darles cumplimiento a los objetivos.

5.1 Validación de instrumentos.

Para dar cumplimiento con los objetivos del presente trabajo, los instrumentos fueron sometidos a la validación de expertos. Para el caso de la entrevista, entorno a la categoría procesos de enseñanza respecto a las competencias, lo reviso, corrigió y valido Angélica María Rojas Cardozo, Magister en Lingüística Aplicada y líder del PTA de la Secretaria de Educación de Neiva. Para el caso del cuestionario a maestro en torno a la categoría proceso de aprendizaje, fue validado por Angélica María Polania Trujillo, especialista en psicología educativa.

Desde su experiencia y experticia brindaron sus recomendaciones en las que resaltaban mejorar la redacción y el uso adecuado de las palabras, como también, la importancia de agregar algunos aspectos pertinentes a la investigación que permitieran alcanzar el conocimiento propuesto, así fue, como se dio lugar a la versión final de cada instrumento.

5.2 Análisis de la revisión documental

Para realizar la revisión documental se estableció una categoría, Proceso de enseñanza, una subcategoría, Competencias comunicativas lectoras y escritoras (C.C.L.E) y dos elementos,

Enfoque y prácticas pedagógicas. Con el análisis realizado se halló que, en la docente **D1** su planeación, no tiene en cuenta el punto de evolución lingüística de los estudiantes, y la docente **D2**, planea las clases partiendo del hecho de que el grupo es homogéneo en la parte lingüística.

Lo hallado hasta aquí, se convierte en un factor que dificulta el aprendizaje de los estudiantes de extraedad; porque una de las formas para promover la inclusión es abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje (Echeita & Ainscow, 2010).

Pero, esto no es posible si los docentes, no trabajan los mismos contenidos curriculares para lograr los mismos objetivos educativos, o planean partiendo de la premisa que el grupo es homogéneo, respecto a los ritmos y habilidades en torno a las competencias comunicativas lectoras y escritoras, que si bien, para su enseñanza según refiere Ferreiro (2006) se debe partir del proceso evolutivo en el cual se encuentre el estudiante, para posibilitar nuevos aprendizajes.

También se observó respecto al elemento enfoque de enseñanza de las C.C.L.E, que mientras **D1** planea ejercicio con sus estudiantes, centrados en explicaciones conceptuales y desligados de situaciones contextuales del estudiante; el docente **D2**, propone los ejercicios desde lo práctico y lo va articulando con la parte teórica, lo cual es pertinente para el desarrollo de competencias, esto desde el plan de aula.

Según refiere Cassany (2003) respecto a la enseñanza del lenguaje, es importante que los temas planteados para las clases, tengan relación con las realidades de los estudiantes como también, con el nivel de conocimiento y dominio lingüístico de los mismos. Para propiciar el desarrollo y fortalecimiento de las C.C.L.E como lo establece Lomas (1999) se debe ayudar a que los estudiantes, en este caso los chicos y chicas en extraedad aprendan a saber hacer las cosas con las palabras.

Ahora, desde el elemento Plan de Aula en la revisión documental se encontró que los docentes tienen una planeación estructurada *inicio, desarrollo y cierre*; también se halló que, contemplan el uso de material didáctico como, *carteleros, textos, video beam, computador, bafles*. Sin embargo, se observó que en la planeación los docentes no tienen en cuenta el diseño universal de aprendizaje (DUA), una falencia que puede considerarse una barrera de aprendizaje, ya que, considerando lo estipulado en el Decreto 83 de 2015 tiene como objetivos considerar la diversidad como un elemento valioso dentro del aula, por eso, la escuela como el docente debe buscar las estrategias para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes, en este caso, los escolares en extraedad.

Planear las clases con base en el DUA le exige al docente transformar sus prácticas pedagógicas para dar respuestas a las múltiples necesidades de los estudiantes, maximizando las oportunidades de aprendizaje de todos y de todas, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. En lo que respecta a la educación inclusiva, esta planeación con base en el DUA permitirá lo que plantea Blanco (2008), Arnaiz (2001) Echeita & Calderon (2014) asegurar la presencia, participación y logros de todos los educandos.

La planeación de clase es trascendental, porque orienta al maestro a seleccionar una modalidad educativa o estrategias que le faciliten el desarrollo de su clase y lograr sus objetivos educativos, ayuda al maestro a estar preparado para dar respuestas a las dudas de los estudiantes. Debido a su relevancia el Decreto 1421 de 2017, establece que la planeación es una de las funciones principales del docente, para favorecer el aprendizaje y la inclusión y debe estar articulado con el PIAR y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

Por otro lado, se destaca que a la hora de planear los docentes tiene una estructura clara como lo establece el Ministerio de Educación Nacional (2015) “planificar se relaciona con definir

qué se aprenderá (contenidos), para qué (propósitos) y cómo (metodología). La planeación lleva implícita la forma como se utiliza el tiempo y el espacio, los materiales con los que se contará para apoyar el aprendizaje” (p.1).

Tener clara la estructura de la clase como los materiales con lo que va a trabajar, es un paso positivo para un buen desarrollo de la clase. A partir de esa planeación se puede hacer los ajustes razonables requeridos para garantizar que los estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en el aula y en la escuela, garantizándoles un aprendizaje de calidad, participativo en igualdad de oportunidades y respetando sus derechos a educarse como a no ser discriminado.

5.3 Análisis de la observación no participante

Al igual que en la revisión documental, para la observación se estableció la categoría Proceso de enseñanza, una subcategoría, C.C.L.E y dos elementos, Enfoque y práctica pedagógica.

Lo primero que se observó inevitablemente, fue la distribución del aula, se pudo identificar como un factor que dificulta el aprendizaje. En el aula de clase, se presenta contaminación auditiva por fuera y dentro del salón, además, el espacio le queda pequeño a los 33 estudiantes. El ruido dentro del aula se convierte en una barrera de aprendizaje, siendo que, estos ambientes deben caracterizarse por ser un conjunto de circunstancias organizadas en lo físico, lo metodológico, y lo informativo con un propósito educativo, que les permita a los estudiantes ir más allá de un logro académica, aprender a respetarse y convivir.

Pero, en un aula donde prima el ruido, la comunicación, el dialogo entre estudiantes y docentes y entre compañeros se frustra, así como también, el proceso de enseñanza, al

obstaculizarse en su desarrollo respecto a estas circunstancias, ya que, el docente no asume postura con estrategias para solucionar esta problemática.

Considerando lo anterior, y entendiendo que un ambiente de aprendizaje es la transformación y disposición del aula hacia los intereses y necesidades de los estudiantes, donde se involucran todo tipo de actividades que contribuyen al proceso de una formación integral (Duarte, 2003). Asimismo, desde el MEN (2016) es “un espacio en el que los estudiantes interactúan bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias con el fin de generar experiencias de aprendizaje significativo” (p.2). Corresponde a los docentes y directivos priorizar sobre los mismos en los procesos de enseñanza, en este caso, de las C.C.L.E que le permitan trascender a la construcción comunicativa de la cultura y el desarrollo de las mismas.

Continuando con el análisis, se pudo establecer que los ejercicios desarrollados en clase por la docente **D2**, no recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, esto contradice lo hallado en el planeador, pues en este, planea sus ejercicios desde lo práctico. Asimismo, se observó que la docente **D1** y con esto, también **D2** desarrollan sus clases de forma magistral, desligando la cotidianidad del estudiante, esto hace que los estudiantes de extraedad, distraídos en sus charlas, presten poca atención, pues los ejercicios planteados para la clase no están enmarcados en situaciones verosímiles, con las que ellos se identifiquen y puedan desarrollar sus C.C.L.E, para emprender nuevos aprendizajes.

De modo que, lo observado, demuestra que existe una desarticulación entre lo que planean los docentes para la clase y lo que ejecutan. Esta inconsistencia se convierte en un factor que dificulta el aprendizaje de los estudiantes de extraedad y demás, que se muestran

desmotivados y desinteresados por el contenido de la clase, ante la falta de estrategias que centre su interés en lo que el docente enseña.

Mientras tanto, los chicos y chica de extraedad con sus habilidades y destrezas en torno a las competencias, no son visibilizados por las docentes. Por el contrario, su desempeño es sumado una vez más, dentro de los promedios bajos y básicos al no desarrollar o terminar los ejercicios planteados para sus clases, que no les enseña desde el enfoque comunicativo como refiere Lomas (1999) a saber hacer las cosas con las palabras, porque no parte de sus conocimientos previos y de sus intereses comunicativos.

Se debe tener presente, que el aprendizaje efectivo de los educandos es posible a través de estrategias apropiadas acorde a sus habilidades de aprendizaje y conocimientos previos. Por ese motivo, es responsabilidad del docente planear y ejecutar las actividades de la clase a través de estrategias, con el propósito de motivar la participación de los estudiantes para facilitar su aprendizaje, teniendo presente que la motivación, es un factor que anima al estudiante a realizar una acción con un fin determinado, por tanto, condiciona la capacidad para aprender.

Respecto al papel de los docentes en torno al elemento práctica pedagógica y el de los estudiantes, se observó que desempeñan un rol pasivo propio del modelo tradicional donde el docente se limita a transmitir información y el estudiante aguarda en su silla, recibiendo información para memorizarla, sin desarrollar ninguna competencia. Este rol concuerda con lo observado en la forma como el docente desarrolla su ejercicio, como se mencionó, el docente solo se limita a leer, a esto se le suma, que se pudo comprobar que después de la lectura la docente aguarda sentada en su escritorio a que los escolares, finalicen sus ejercicios mientras llena algunos documentos; y con un tono de voz siempre autoritario y amenazador, les solicita desarrollen los ejercicios.

Este rol pasivo de docente, se convierte en una barrera de aprendizaje y permite identificar que el proceso de enseñanza que llevan a cabo los docentes, para el proceso de inclusión y para desarrollar las competencias comunicativas lectoras y escritoras de los niños en extraedad, no es el apropiado.

Se requiere que los profesores asuman un rol activo, innovador, creativo, consiente que su papel en el aula no es solo de transmisor de un gran un gran número de información, sino que su papel debe ser de facilitador de un contexto adecuado para que los alumnos aprendan de forma productiva eficientemente; creando un ambiente favorable para el trabajo colaborativo e individual, colocando a disposición de los alumnos, los materiales y medios que ellos requieren para alcanzar los objetivo educativos establecidos por el docente, (Bonvecchio y Maggioni, 2006 citado por Maldonado, 2013).

En cuanto al proceso de inclusión el Decreto 1421 de 2017 y el Decreto 83 de 2015 establecen el uso de estrategias como de acciones que favorezca el proceso de aprendizaje de los educandos; a su vez, generen una flexibilización desde la planificación de la clase que faciliten la ejecución de las distintas actividades y tareas y la expresión y comunicación.

Si el rol del docente cambia, las dinámicas en el aula también y las actividades que realice podrán contribuir positivamente la esfera cognitiva, afectiva y de conducta o comportamiento de los educandos (Cooper, 1999). En ese sentido, Blanco (2015) sostiene que algunas de las necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones, que todo profesor y profesora debe implementar, para dar respuesta a la diversidad; utilizando estrategias, materiales educativos, o diseñando actividades complementarias. Lo encontrado hasta este punto demuestra que el proceso llevado a cabo por los docentes, no es el apropiado para un desarrollo de las competencias comunicativas lectoras y escritoras de los niños en extraedad.

Para Ruíz (2011) la educación para este tipo de población debe desarrollarse conforme a una estructura curricular, que permita establecer programaciones y estrategias metodológicas flexibles, a fin de facilitar el aprendizaje, de no hacerlo, desconociendo la diferencia y las inteligencias o ritmos de aprendizaje de los estudiantes, es condenarlos al fracaso. Asimismo, respecto a la enseñanza del lenguaje que vehicula otros conocimientos, en el que hace énfasis esta investigación, debe partir según refiere Ferreiro (2006) desde el proceso evolutivo en el que se encuentre el estudiante.

Por este motivo, es imperativo que el docente implemente un enfoque flexible, para brindar a los estudiantes el apoyo que necesitan; una integración de diseño universal de aprendizaje, que favorezca la construcción de ambientes de aprendizaje destinados a ser accesibles para todos desde lo estructural y cognitivo.

También ha de tenerse en cuenta que, para la enseñanza de las competencias comunicativas lectoras y escritoras según lo afirma Cassany (2003) el uso de la lengua centrada en las necesidades comunicativas de los estudiantes, con una gran influencia de la dimensión epistémica de la lengua y el desarrollo de estrategias cognitivas. Contribuye al proceso, ya que pertenece a una combinación armónica de diversos métodos, en los que están presentes aquellos que hacen parte del referente gramatical.

Lo hallado a hasta este punto, ha permitido identificar que los docentes enseñan desde un modelo tradicional donde los estudiantes en este caso de extraedad, siempre dependen de su maestro, suprimen el lado creativo de su personalidad y nunca llegan a conocer sus puntos fuertes. En consonancia con esta forma de desarrollar la clase, se observó que los docentes no son flexibles a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes en las actividades de la clase, no

hacen un seguimiento individualizado a los procesos y no utilizan ninguna actividad o material didáctico, respecto al área de lenguaje para el desarrollo de la clase.

El desarrollo de la clase solo está planteado desde la solución individual de un taller; la docente no se levanta del puesto a observar, no hay seguimiento a la lectura de los que no tienen el texto, simplemente corrige al que le toca el turno de lectura y las lecturas se empiezan con palabras ajenas al vocabulario de la gran mayoría, esto hace que pocos participen de la socialización de las preguntas; y se observa gran desinterés por la clase.

De lo anterior es posible afirmar que los docentes no están desarrollando las C.C.L.E, de los estudiantes en extraedad, ni promoviendo una educación inclusiva en la institución. Por tanto, se necesita que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas hacia la inclusión y una escuela activa, donde se desarrolle la autonomía de los escolares desde sus capacidades. Se necesita que los docentes implementen actividades considerando la edad y habilidad de los estudiantes, organice su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a toda la oportunidad de aprender y participar (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Los hallazgos de esta observación, dejan claro que para un buen desarrollo de las C.C.L.E de los estudiantes en extraedad y para un buen proceso de educación inclusiva, es imperativo que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas, que respondan de manera pertinente a la “diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, Artículo 2.3.3.5.1.4).

Las prácticas pedagógicas deben vincular actividades acordes a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, por eso, cuando se pide a los profesores que atiendan las diferencias individuales no significa que cada estudiante deba recibir un programa de trabajo individual o que la instrucción sea de uno a uno. Lo que se requiere es que el docente en la organización del aula y el plan de estudios implemente estrategias de enseñanza y aprendizaje que incluyan una variedad de actividades para toda la clase, en grupo e individuales para adaptarse a diferentes habilidades, destrezas y ritmos de aprendizaje que permitan a cada alumno participar y adquieren nuevos conocimientos.

Para los niños con extraedad, la Organización de Estados Iberoamericanos (2011) propone una reorganización de contenidos por parte de los docentes. Esta reorganización consiste en seleccionar una mínima cantidad de contenidos para las áreas de lengua castellana (o español), matemáticas; centrada en el desarrollo de competencias. Los contenidos se seleccionan, o adecúan acorde a las competencias que se busca promover; pero lo más importante, es garantizarles a los escolares un buen aprendizaje de la lectoescritura, que les posibilite un mejor rendimiento en los siguientes años escolares.

Para desarrollar un proceso de enseñanza de calidad, que elimine toda barrera de aprendizaje, los docentes deben desarrollar sus clases desde unas prácticas inclusivas, con las que asuman la responsabilidad de organizar el plan de estudios, y la enseñanza en torno a un grupo diverso de alumnos, de tal manera que, el entorno de aprendizaje sea apropiado para los recursos inherentes de los alumnos. Todos los alumnos aportan valiosos recursos y experiencias al aula. Estos recursos son sus talentos, fortalezas y habilidades, construidas sobre su experiencia personal, conocimiento y creencias. Los maestros que entienden los recursos de sus alumnos, pueden sintonizar mejor su enseñanza con esos recursos que los alumnos traen al aula.

5.4 Análisis de la entrevista

Para la entrevista al igual que los instrumentos anteriores se estableció la categoría Proceso de enseñanza, una subcategoría, Competencia comunicativa lectora y los elementos, Enfoque y prácticas pedagógicas. En el elemento Enfoque se indago sobre la forma como los docentes abordan las clases de lenguaje, las herramientas metodológicas, pedagógicas y las estrategias utilizadas, esto, para comprender las prácticas pedagógicas de los docentes en torno a las competencias y alcanzar los objetivos programados para la investigación. Así, en el elemento prácticas pedagógicas, se indagó sobre como planean sus clases de lenguaje, si tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje y los conocimientos previos de los estudiantes al momento de planear.

Con los resultados de las entrevistas se realizó un análisis descriptivo e inferencial de los datos obtenidos por medio de las respuestas de los docentes; dichos datos, se relacionaron y sustentaron con la teoría expuesta en el marco teórico y con los hallazgos del análisis documental. Por otro lado, para referenciar las voces de los funcionarios se tomarán las respuestas de los docentes y se citó de acuerdo a lo que se analizó.

En lo que respecta al enfoque, no existe concordancia entre los docentes sobre el enfoque a utilizar para trabajar sus clases, la docente **D1** lo hace desde un enfoque humanista *“el enfoque que utilizamos nosotros en la institución en general, que utilizamos todos los docentes, el enfoque humanista”*; mientras que la docente **D2** *“conozco uno, no lo recuerdo en estos momentos bien, creo que es el estructuralista de Chomsky que tiene en cuenta sobre todo, maneja sobre todo, la parte de la concordancia entre verbos y sustantivos”*.

Lo primero a resaltar como una falencia para el proceso de enseñanza es la desarticulación de los docentes para trabajar las clases desde un enfoque; aunque los docentes afirmen, que las trabajan desde el enfoque humanista y estructuralista de Chomsky, lo observado

demonstró que sus clases se desarrollan a través del modelo tradicional de enseñanza, donde la figura docente sigue siendo la única fuente de conocimiento.

Lo adecuado para un desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, partiendo de la extraedad, sería diseñar las clases y actividades a partir de un enfoque determinado, puesto que, cada enfoque plantea su metodología y estrategias que facilita alcanzar el objetivo que se propone. Así, desde el enfoque comunicativo del lenguaje, según plantea Lomas (1999) “La educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir también a ayudarles a *saber hacer las cosas con las palabras* y, de esta manera, a adquirir el mayor grado posible de competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de la comunicación entre las personas” (p.19).

Así, el enfoque comunicativo del lenguaje determina su énfasis en la expresión y comprensión entre las personas, aquí, el centro de la enseñanza no es la reglamentación o normatividad, sin embargo, es de tener claro que hace parte del proceso como un componente del mismo, centrado siempre en una enseñanza de la lengua que busca comunicar y con esto el desarrollo de las competencias, para que los estudiantes sean capaces de enfrentarse a los retos que les entrega la sociedad.

Por otro lado, uno de los procesos metodológicos que las docentes tienen en cuenta en el desarrollo de las competencia comunicativa lectora y escritora, de los niños y niñas de extraedad, según refiere **D2** es “*que los estudiantes expresen sus opiniones, no solamente de forma verbal, sino también de forma escrita, ...entonces se tiene mucho en cuenta, sobre todo, la parte de la producción*” e implementan “*diversas herramientas como guías, talleres, lecturas prácticas*”. Y las estrategias para minimizar las barreras para el aprendizaje refiere **D1** es ir “*observando y analizando quienes necesitan más ayuda para apoyarlo y reforzarlo mediante la aplicación de*

más ejercicios que le permitan mejorar y lograr superar sus dificultades de aprendizaje... o ubicarlo con un compañero que vaya académicamente muy bien”.

Lo dicho por los docentes concuerda con lo hallado en la revisión documental, ellos planean claramente las actividades y los materiales didácticos para trabajarlas, pero la observación demostró que esto no se ejecuta, y las actividades solo son de lectura, mientras que la docente permanece sentada en su puesto sin realizar ningún tipo de seguimiento a sus educandos. Por tanto, no existe una coherencia entre lo teórico y práctico que planean los docentes, y esto evidencia una falencia, ya sea por falta de pertenencia, conocimientos o experiencia, tres factores indispensables para un desarrollo favorable del proceso de enseñanza y aprendizaje y de inclusión.

Para Blanco (2006) “la educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo, y proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del alumnado” (p.12); y según la misma autora, “más importante que la cantidad de recursos es la calidad y adecuación de los mismos; en este sentido un factor importante es la preparación de los diferentes profesionales involucrados en el proceso” (Blanco, 2015, p.8). siendo que, la preparación continua de los docentes permite que el proceso de enseñanza contribuya a una educación de calidad.

Continuando con el elemento Practicas pedagógica, al igual que en el análisis anterior, las respuestas de los docentes concuerdan con lo hallado en la revisión documental, **D1** refiere *“manejo tres momentos, el momento ehhh de inicio que también va la parte de motivación, el momento de desarrollo como tal, puede ser de una actividad donde los estudiantes participan y todo esto y la parte de finalización”.*

Sin embargo, los docentes, en sus clases no hacen efectivo lo planeado, esto se convierte en una barrera de aprendizaje, puesto que, los docentes no tienen en cuenta las características de sus estudiantes, por lo que no es posible hablar de desarrollar competencias, o de inclusión cuando el docente realiza su clase de forma lineal, sin concentrarse en el análisis de las barreras que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje (Echeita & Ainscow, 2010).

Otro aspecto contradictorio, entre lo encontrado en la observación y la entrevista, es que los docentes no tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes a pesar de que **D1** manifiesta que *“los conocimientos previos de los estudiantes sí, siempre si eh eh eso es una parte que se hace en la motivación”* *“antes de planear sí siempre lo, lo hago de esta forma, entonces miro el tema que sigue, terminamos de ver un tema, vamos a terminar de verlo y de una vez miro como están en el tema que sigue”*.

No obstante, lo observado en la clase es que los profesores no exploran ni indagan en los conocimientos previos, los cuales son importantes para un aprendizaje significativo. Un proceso de aprendizaje de calidad por parte de los alumnos se origina cuando relacionan los conceptos nuevos que está asimilando, con la información que ya guardan en su estructura cognitiva. Este proceso de incorporación de la nueva información con la que posee el educando es lo que se denomina aprendizaje significativo.

Palomino (1996) explica que este aprendizaje se caracteriza porque es una incorporación sustantiva no arbitraria, no textual del nuevo conocimiento en la estructura cognitiva del estudiante y que requiere un esfuerzo deliberado para vincular el nuevo conocimiento con conceptos de orden superior en la estructura cognitiva.

Por lo tanto, para que el docente promueva el aprendizaje significativo en clase para todo los niños y niñas debe tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos antes de

comenzar a impartir material nuevo. De esta manera, puede hacer uso de símbolos, frases, conceptos, imágenes, ideas y proposiciones que conectan con nuevos conocimientos.

A través de estas conexiones, los estudiantes tendrán la oportunidad de asociar sus conocimientos previos con los nuevos conceptos que se enseñan en el aula. A través de estas conexiones, los conocimientos adquiridos se almacenarán en la memoria a largo plazo, provocando un aprendizaje personalizado y constante.

Es importante recordar que, la motivación del alumno es fundamental para obtener un aprendizaje significativo. Es por ello que el profesor debe utilizar ejemplos durante la instrucción de material nuevo, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. También se recomienda el uso de recursos y materiales que faciliten este tipo de aprendizaje.

Siguiendo con el elemento práctica pedagógica referente a la autoevaluación, se encontró que los docentes no se autoevalúan **D1** refiere *“bueno, digamos que una estrategia como tal la verdad no tengo, pero si reflexiono mucho a partir de lo que aprenden a hacer los estudiantes, de cierta manera es lo que nos ayuda a saber si”*, asimismo el otro docente **D2** afirmo *“No tengo una estrategia establecida para desarrollar este proceso”*; en lo que se refiere a los educandos los evalúan al finalizar cada temas de forma escrita y oral *“mi forma de evaluar la realizo de forma oral y escrita”* a través de ejercicios *“pues, evaluó constantemente después de cada tema visto a través de un ejercicio, así uno se da cuenta cuales son las dificultades”*.

Reconociendo la importancia de este proceso, en las escuelas es imperativo que los docentes realicen un proceso evaluativo para observar y analizar sus propias clases, pero los docentes manifiestan no tener ninguna forma establecida para realizar este proceso. Esta autoevaluación es necesaria porque le facilita al profesor reflexionar sobre sus experiencias en el

aula y realizar juicios sobre la idoneidad o efectividad de su propio conocimiento, rendimiento, creencias, productos o efectos, para que puedan mejorarse.

Por tanto, es importante que los docentes diseñen una práctica evaluativa que les indique que aspectos debe mejorar en su proceso de enseñanza, esto le permitirá diseñar actividades o estrategias acordes a lo que necesitan desarrollar los estudiantes para ofrecerle las mismas oportunidades, construyendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y significativo donde se respeta la diferencia y la diversidad.

Así como los docentes no tiene claro una forma de autoevaluarse, tampoco tienen acciones acordes a las características y habilidades de los educandos para potenciarlas y consolidar nuevos aprendizajes en los niños de extraedad, pues reparan más en sus debilidades o dificultades D1 afirma en torno a las acciones que ejerce para desarrollar o potencializar las competencias en los chicos de extraedad *“si la verdad, lo que busco es incluirlo, que participe de la clase sobre todo cuando son temáticas que se le facilitan, pues para, para, para que se anime se sientan más seguros y aprenda”*. Llegados a este punto se han hallado más barreras que aciertos de los docentes para promover el desarrollo de las competencias comunicativas lectoras y escritoras, de los estudiantes en extraedad y un proceso de educación inclusiva.

Para eliminar estas barreras halladas, el docente debe tener ciertos conocimientos que le permita identificar más que las necesidades de los estudiantes, sus habilidades, para potenciarlas y desarrollar esos conocimientos que debieran ampliarse, pues es determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según establece Armstrong (2004) desde la teoría de las inteligencias múltiples, los docentes y la escuela deben valorar y respetar las diferencias entre los estudiantes; y sus distintas formas de aprender, por eso, es relevante que los profesores también diseñen varias formas de evaluarlos.

Ahora, cuando se les interrogó específicamente por las competencias comunicativas lectoras y escritoras, de las estrategias que utilizan para potencializarlas en los chicos y chicas de extraedad **D2** afirmó al respecto *“pues, con el grupo hacemos lecturas de textos en voz alta, y a ellos específicamente los pongo a leer para que no se distraigan y corrijo siempre cada error”*. Asimismo, **D1** afirmó *“los pongo a leer y como se equivocan tanto, los corrijo o los mismos compañeritos lo hacen, pues, eso es lo que buscamos con la competencia lectora que aprendan a leer, sin errores, bien”*. Aspecto que se pudo corroborar en la observación no participante de la clase de plan lector.

Lo que permitió establecer otro factor que dificulta el proceso de enseñanza de las competencias, en primera instancia, las docentes conciben la competencia lectora solo desde el poder descifrar el código y saberlo articular, cuando para la leer según establece Solé (1992) se necesita, paralelamente, manejar las habilidades de decodificación, es decir la identificación de las palabras a través de la relación grafema y fonema, como también, la predicción e inferencia y aportar al texto un objetivo, ideas y experiencias previas. Para posibilitar la comprensión de una realidad específica, en la que interviene la intención del lector, siendo que, para la exposición oral de ideas los chicos y chicas de extraedad participante al estudio tienen fortaleza.

Por otro lado, los textos planeados para las clases, tenían un vocabulario ajeno a los estudiantes y esto dificultaba, mucho más la decodificación y la comprensión del proceso lector, contribuyendo de otro modo, como factor obstaculizador del proceso de enseñanza de las competencias, puesto que, la mejor manera de posibilitar aprendizaje para el caso de las competencias, es partiendo de los intereses, conocimientos y habilidades de los escolares.

Pues como lo afirma Cassany (2003) para los textos con temas nuevos, es necesario que los niveles de comprensión sean básicos y que el docente disponga actividades de anticipación, que le permita al estudiante activar los conocimientos previos. Para posibilitar aprendizaje.

5.5 Análisis de resultados de la observación participante a partir de los centros de aprendizaje vinculados a las inteligencias múltiples (IM)

La recolección de información sobre las inteligencias múltiples, se hizo por medio de una guía de observación aplicada a los escolares en extraedad durante el desarrollo de unas actividades previamente diseñadas para indagar en cada una de las inteligencias. La información recabada a través de esta observación se contrastó y confirmó con un cuestionario aplicado a los maestros, que llevaban el proceso de enseñanza de los escolares 3 años atrás como se observa en la **Tabla 3**, en el que se indagó sobre las IM de los escolares en extraedad.

Para este proceso de observación, al igual que con la anterior guía y los otros instrumentos de recolección se estableció una categoría, Proceso de aprendizaje y la subcategoría, inteligencias múltiples. Cabe aclarar que para referirse a cada uno de los estudiantes se utilizó un código asignado a cada uno: **E1, E2, E3** como se observa en la **Tabla 3**.

Por otro lado, como lo mencionó Winarti & Yuanita (2019), las IM son de gran importancia en la enseñanza y aprendizaje, y establecerlas le permite al docente diseñar las actividades del aula acorde a las fortalezas y falencias de los escolares, esto favorecerá los resultados del aprendizaje, el interés, la motivación y la inteligencia emocional de los estudiantes.

Esta nueva visión de la inteligencia difiere de la visión tradicional, Gardner ha cuestionado la idea de que la inteligencia es una entidad única, que es el resultado de un solo factor y que se puede medir simplemente mediante pruebas de inteligencias. Gardner, ha

desafiado el trabajo de desarrollo cognitivo de Piaget, al presentar evidencia para mostrar que en cualquier momento un niño puede estar en etapas muy diferentes, por ejemplo, en el desarrollo numérico y la maduración espacial / visual.

Teniendo en cuenta esta teoría en el desarrollo de los contenidos de clase, el docente puede brindarle al educando una amplia variedad de posibles escenarios y situaciones en las que los que pueden mostrar su competencia en un dominio determinado, mejorando el ambiente de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 3.

Resultados inteligencias múltiples estudiantes extraedad

| Categoría | Subcategoría | E1 | E2 | E3 |
|-------------------------------|---------------|--|--|--|
| | Inteligencias | | | |
| Proceso De Aprendizaje | Lingüística | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de ortografía. • Caligrafía desordenada no tiene buen trazo. • No le gustan las actividades de escritura. • No le gusta leer. • Le gusta que le narren cuentos | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de ortografía. • Los textos escritos no tienen coherencia y cohesión. • Poco le gusta escribir. • Le gusta que le narren cuentos • No le gusta leer. • Le gusta comunicarse utilizando el lenguaje oral, aunque no posee un léxico apropiado. | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de ortografía. • Confusión de fonemas. • No le gusta escribir. • Le gusta escuchar narraciones. • No le gusta leer. • Su vocabulario es grotesco, suele usar palabras fuertes en los diálogos • Le gusta comunicarse utilizando el lenguaje oral, aunque no posee un léxico apropiado. |
| | Musical | <ul style="list-style-type: none"> • Su voz es ruidosa y desafinada, pero le gusta el canto. • Conoce muchas canciones, entonó canciones infantiles. • Inventó una copla con gran ánimo e interés. • Aprendió fácilmente las canciones propuestas. | <ul style="list-style-type: none"> • Poco le gusta cantar. • Vocalizo diferentes canciones propuestas. • Presento dificultad para memorizar y cantar con precisión una nueva melodía. | <ul style="list-style-type: none"> • Su voz no tiene armonía es muy desafinado, aunque le gusta cantar. • Conoce de memoria canciones de reggaetón sobre todo estribillos. • Toma los instrumentos y no para de tocarlos. • Cantó y repitió los estribillos que se planearon. |
| | Matemática | <ul style="list-style-type: none"> • Presenta dificultad para el cálculo mental con operaciones básicas. • Encuentra interesante los juegos matemáticos. • Su nivel de pensamiento no es más abstracto que los niños de su edad. • No disfruto actividades de conteo seriación, clasificación. | <ul style="list-style-type: none"> • Presenta dificultad para el cálculo mental con operaciones básicas. • Encuentra interesante los juegos matemáticos. • Su nivel de pensamiento no es más abstracto que los niños de su edad. • No disfruto actividades de conteo seriación, clasificación. | <ul style="list-style-type: none"> • No presenta dificultad para hacer cálculos mentales con operaciones básicas y resolución de problemas. • Dice que no le gustan las matemáticas • Su nivel de pensamiento no es más abstracto que los niños de su edad. • No disfruto con las actividades de conteo seriación, clasificación. |
| | Espacial | <ul style="list-style-type: none"> • Sus dibujos son simples. • Disfruta las actividades artísticas • Es imaginativo, es muy descriptivo. | <ul style="list-style-type: none"> • El dibujo no es su fuerte, se visualizó una actitud frustrante. • Le encanta utilizar los materiales artísticos. • Es imaginativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Sus dibujos son sencillos y mal definidos. • Disfruta las actividades artísticas. • Es imaginativo. |

| | | | | |
|--|----------------------|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Se supo ubicar muy bien en el mapa. Lee un diagrama de barras con facilidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Se supo ubicar muy bien en el mapa. Lee un diagrama de barras con facilidad. | <ul style="list-style-type: none"> • No entiende mucho los diagramas de barras, no entendió los gráficos |
| | corporal kinestésica | <ul style="list-style-type: none"> • Le gusta correr, saltar, luchar. • Tienen buen equilibrio. • Imita de manera inteligente los gestos o modales de otros. • Es muy expresivo corporalmente. | <ul style="list-style-type: none"> • Le gusta correr, saltar, luchar. • Posee un equilibrio adecuado. • Logra con facilidad imitar los gestos y la coreografía. • Es muy tímido | <ul style="list-style-type: none"> • Le gusta correr, saltar, luchar. • Tiene buen equilibrio y es muy ágil con su cuerpo. • Siempre está en movimiento, pocas veces se queda quieto |
| | Interpersonal | <ul style="list-style-type: none"> • Parece ser un líder natural • Socializa con sus compañeros, nunca se apartó del grupo. • Expresaba lo que pensaba de las actividades. • Muestra habilidades para mediar conflictos. • Siempre se adapta al grupo y trabaja con ellos. | <ul style="list-style-type: none"> • Parece ser un líder natural • Socializa con sus compañeros, nunca se apartó del grupo. • Expresaba lo que pensaba de las actividades. • Muestra habilidades para mediar conflictos. • Siempre se adapta al grupo y trabaja con ellos. | <ul style="list-style-type: none"> • No le gusta tomar la iniciativa. • Le gusta trabajar mucho con otros. • Habla con sus compañeros, aunque suele ser un poco violento con ellos. • Incita a la violencia. • Suele ser conflictivo y agresivo • Su autoestima es muy baja |
| | Intrapersonal | <ul style="list-style-type: none"> • En cada actividad expresaba si era o no era bueno. • No reconoce cuáles son sus virtudes. • Su autoestima no es muy alta. • Dice que le da mucha rabia muchas cosas y busca agredir a quienes lo molestan. | <ul style="list-style-type: none"> • En cada actividad expresaba si era o no era bueno. • No reconoce cuáles son sus virtudes. • Su autoestima no es muy alta, dice que es gordo. • Expresa las cosas que lo hacen enojar, lo tiene muy claro. | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene muy claro sus debilidades en cuanto a las áreas del conocimiento. • Autoestima muy baja. • Se expresa de él negativamente • Constantemente expresa las cosas que lo hacen enojar, lo tiene muy claro |
| | Naturalista | <ul style="list-style-type: none"> • No tiene conocimiento amplio sobre temas de ciencias o naturaleza, solo lo básico para su grado. • Pone mucha atención cuando se habló de distintos animales. | <ul style="list-style-type: none"> • No tiene conocimiento amplio sobre temas de ciencias o naturaleza, solo lo básico para su grado. • Pone mucha atención cuando se habló de distintos animales. | <ul style="list-style-type: none"> • Su conocimiento acerca de las ciencias y la naturaleza es muy básico. • Le gustan las actividades diferentes para cualquier temática que es lo que lo entusiasma y conecta en clase |

Fuente: Elaboración propia

La teoría de las inteligencias múltiples sugerida por Gardner generó un cambio sobre la forma en que las personas aprenden y entienden. Gardner (1993) sugirió que los alumnos no tienen una sola inteligencia, sino una variedad de inteligencias. Su teoría es que todas las personas tienen estas inteligencias, pero en cada persona una de ellas es más pronunciada, lo cual se puede evidenciar en los estudiantes con extraedad participantes de la presente investigación.

Acercas de la inteligencia musical, que hace referencia a la capacidad de los escolares para aprender a tocar un instrumento porque pueden escuchar y repetir patrones de ritmo y tono; y reproducir composiciones completas sin leer la partitura (Armstrong, 2006), en los estudiantes **E1**, **E3** se evidenció gusto por la música y el canto y facilidad para memorizar canciones. Con las evidencias halladas es posible afirmar que en estos dos estudiantes predomina esta inteligencia; lo que no ocurre con el estudiante **E2**, a que poco le gusta cantar y se le dificulta memorizar letras de canciones.

La inteligencia matemática hace referencia a la capacidad de analizar situaciones o problemas de manera lógica, identificar soluciones, realizar investigaciones científicas y resolver operaciones lógicas y matemáticas fácilmente (Armstrong, 2006). Los tres estudiantes presentan debilidad con el cálculo y las operaciones básicas; adicional, se halló que no gustan de actividades matemáticas, por tanto, en los estudiantes esta inteligencia no predomina

Respecto a la inteligencia espacial en la que el estudiante debe tener la capacidad para reconocer y manipular imágenes espaciales a gran escala y de grano fino (Gardner, 2005), en los tres estudiantes se evidenció gusto por las actividades artísticas, son imaginativos; es decir que tienen potencial sobresaliente para el área de las artes visuales. En la inteligencia corporal, que hace referencia a la habilidad de controlar los movimientos del cuerpo y manipular objetos

demostrando cierta habilidad, según lo observado, en los tres estudiantes predomina esta inteligencia, al igual que la inteligencia matemática y la musical.

En la inteligencia interpersonal, que dispone la habilidad para dar respuesta e identificar a los estados de ánimo y las emociones, motivaciones y/o deseos del resto (Armstrong, 2006) lo hallado en los estudiantes **E1** y **E2** se evidencia que predomina esta inteligencia, puesto que, demuestran liderazgo, sociabilidad y tienen habilidad para mediar conflictos. En cambio, el estudiante **E3**, es agresivo, conflictivo y de autoestima baja.

En cuanto la inteligencia intrapersonal, relacionada con la capacidad de explorar el mundo interior y los sentimientos. Este tipo de inteligencia puede ayudar a una persona a concentrarse en planificar y administrar su vida (Armstrong, 2006), se encontró que los tres estudiantes no tienen autoestima alta, no reconocen sus virtudes, lo que demuestra que esta inteligencia no predomina en ninguno de los estudiantes.

Partiendo de lo hallado en la inteligencia interpersonal, los estudiantes tienen el potencial para comprender a otros, sus emociones y motivarlos, esto le permite ser empático; lo cual, hace posible que el estudiante actúe de manera constructiva el aula de clase, en la escuela y las otras áreas de su vida. Lo anterior favorece la inclusión escolar desde la actitud del educando, ya que tiene la disposición de ayudar a sus compañeros, respetarlos.

Para Blanco (2008) y Arnaiz, (2001) en lo que respecta al proceso de inclusión, la inteligencia intrapersonal es de gran relevancia, puesto que, una forma de realizarse plenamente como miembro de una comunidad, es por medio del respeto a su individualidad y hacia los demás, por eso, un aspecto fundamental para un buen proceso de inclusión ha de ser, *aprender a ser*, fundamental para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad.

En la inteligencia naturalista que alude a la capacidad del estudiante para reconocer, categorizar y aprovechar ciertas características del entorno natural y valorar otros seres vivos (Armstrong, 2006). En ninguno de los tres educandos predomina esta inteligencia; no obstante, tienen potencial sobresaliente, ya que, demostraron un conocimiento básico sobre las ciencias naturales y demostraron gusto por las temáticas relacionadas con esta área.

En el caso de la inteligencia lingüística que implica sensibilidad al lenguaje hablado y escrito (Armstrong, 2006), se encontró por una parte desde la parte estructural del lenguaje, que en los tres estudiantes no predominan estas habilidades correspondientes a la inteligencia lingüística, pues, tienen fallas ortográficas, no les gusta leer ni escribir.

Sin embargo, les gusta mucho hablar, sobre todo cuando se abordan temáticas de su interés y reconocen que son muy tenidos en cuenta, que sus opiniones son valoradas, allí las habilidades comunicativas de esta inteligencia les suman a los tres. Es así, como a este respecto cobra gran importancia la teoría de las inteligencias múltiple, que busca es la identificación de las habilidades de los estudiantes para que estas pueda ser dirigidas al desarrollo de las competencias que debieran ampliarse.

Así que, el desconocimiento de las habilidades de los escolares, por parte de los docentes se constituye en uno de los principales factores que obstaculiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras, aspecto a reconocer en los objetivos de la presente investigación, en la medida que impide que a través de las habilidades se puedan desarrollar esas competencias, que debieran ampliarse en el proceso, generando con esto un alto desinterés y baja autoestima por parte de los chicos y chicas de extraedad.

Debido a la importancia del lenguaje que vehicula otros conocimientos, el desinterés y la baja autoestima frente a lo que saben y pueden hacer, se transforma en desempeños bajos, porque

desde el área lenguaje, que existe en todas las áreas desde la comprensión y significación, no se desarrolla, promoviendo de esta manera, la repitencia y en el peor de los casos la deserción de los chicos y chicas de extraedad.

Para los docentes y sus metas educativas planteadas, tener claro las inteligencias de los educandos es valioso para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque le facilita diseñar estrategias y actividades desde las capacidades individuales de sus estudiantes, brindándole a cada uno las mismas oportunidades de aprender sin ninguna clase de exclusión; además, es una manera de comenzar a reconocer que su aula está conformada por una población diversa desde lo cognitivo.

Lo dicho anteriormente guarda relación con lo afirmado por el propio Gardner quien sostiene que identificar estas inteligencias es relevante porque “no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; [...] y hoy en día nadie puede llegar a aprender todo lo que hay para aprender” (Gardner, 1989, p.7). Partiendo de lo dicho por Gardner los docentes no deberían pretender educar de manera homogénea, si no, poner en práctica métodos y estrategias diversas que posibiliten llegar a todos los alumnos con la misma eficacia

Esta caracterización de los estudiantes a partir de sus inteligencias, puede ser muy beneficioso porque les permitirá a los docentes reconocer las fortalezas y debilidades de su grupo, esto es un punto de partida para comprender mejor las habilidades de sus educandos, así, evitar cualquier tipo de exclusión o discriminación por su falta de habilidades en algunas o actividades o por sus niveles de rendimiento.

En cuanto a la exclusión en la educación es “un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que la generan, internos y externos a los sistemas

educativos, y el desarrollo de políticas intersectoriales que los aborden de forma íntegra” (Blanco, 2008, p.18).

En síntesis, la teoría de las IM de Howard Gardner, ha favorecido la creación de un aula inclusiva, eliminando el enfoque de talla única y permitiendo a docentes y estudiantes, experimentar en una gama de estilos de aprendizaje y de estrategias en pro de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. ç

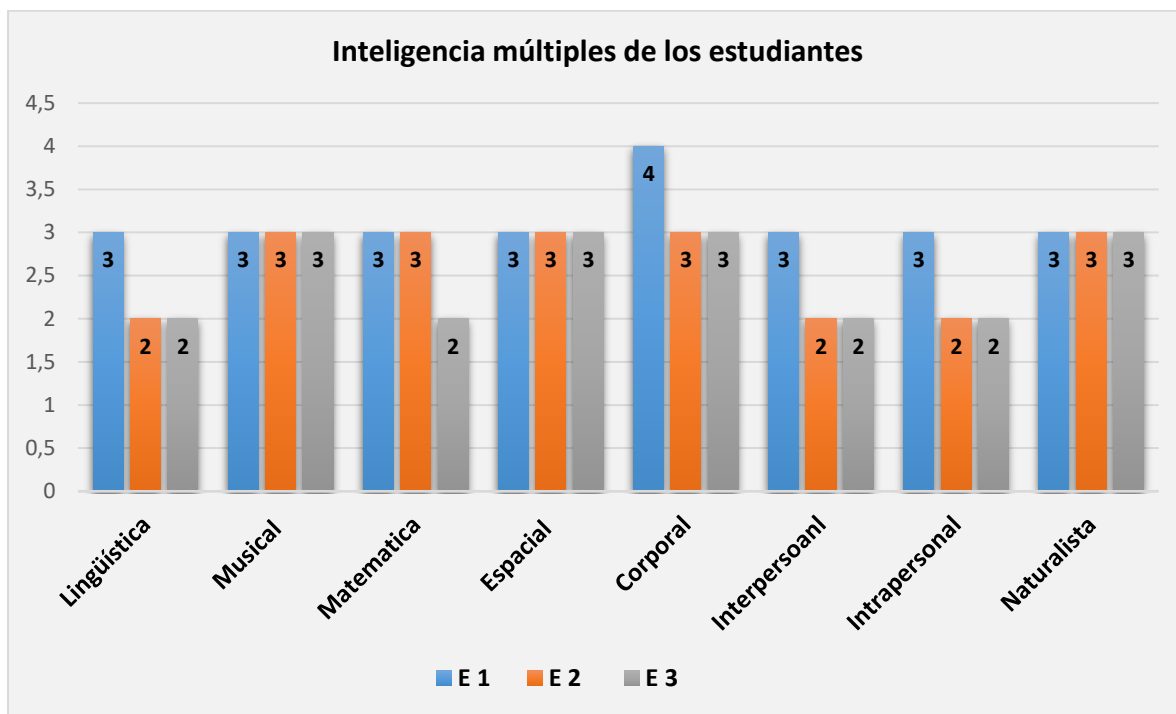
Esto ha permitido la construcción de un currículo flexible que mantenga los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero “da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a toda la oportunidad de aprender y participar” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, art. 2.3.3.5.1.4).

5.6 Análisis cuestionarios a maestros sobre inteligencias múltiples

En la figura 2 se evidencia las inteligencias múltiples de los estudiantes a partir de los resultados del cuestionario aplicado a los docentes donde se indagaba sobre las inteligencias de sus estudiantes. Cada ítem tenía un valor de 1 a 4, donde 1 era **Nunca**, 2 **Algunas veces**, 3 **Casi siempre** y 4 **Siempre**; al finalizar, se halló un promedio de cada inteligencia para establecer cual inteligencia predominaba en cada estudiante.

Figura 2.

Inteligencias múltiples de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados, para los docentes, en el estudiante **E1** sobresale la inteligencia Lingüística en comparación con los estudiantes **E2** y **E3**. Partiendo de las características de la inteligencia, se puede afirmar que el estudiante disfruta escuchando la palabra hablada (cuentos, narraciones, anécdotas e historias) y, le gusta leer o que le lean cuentos (Gardner, 2005). No obstante, lo hallado a través de la observación no guarda relación con las respuestas de los docentes pues se identificó que el estudiante **E1** en torno a la parte estructural del lenguaje tiene problemas con la ortografía, no le gusta leer y no posee un vocabulario rico (**Ver tabla 2, E1**)

Asimismo, en la inteligencia Corporal, para los docentes el estudiante **E1** posee un nivel superior a los estudiantes **E2** y **E3**, lo que permite afirmar, partiendo de las características de esta inteligencia, que el estudiante no le gusta estar sentado por periodos de tiempo largo y le gusta correr, saltar, luchar u otras actividades similares (Gardner, 2005). Lo anterior se confirma en los

resultados de la observación (**Ver tabla 2, E1**) ya que se encontró, que el estudiante **E1** tiene buen equilibrio, imita de manera inteligente los gestos o modales de otro y es muy expresivo corporalmente.

De igual modo, en las inteligencias interpersonal e intrapersonal el estudiante **E1** sobresale ante los estudiantes **E2** y **E3**. Teniendo en cuenta las características de estas inteligencias al estudiante **E1**, le gusta trabajar en equipo, socializa con sus pares, juega con otros niños y tiene un buen sentido de empatía. Asimismo, tiene una visión realista de sus capacidades y sus debilidades, tiene una alta autoestima, conoce e identifica sus emociones (Gardner, 2005).

Sin embargo, lo hallado en la guía de observación, permite evidenciar que el estudiante **E2** también sobresale en las inteligencias interpersonal e intrapersonal, parece ser un líder natural, socializa con sus compañeros, expresaba lo que pensaba de las actividades, en cada actividad expresaba si era o no era bueno y expresa las cosas que lo hacen enojarse, lo tiene muy claro.

Por otro lado, en las inteligencias Musical, Espacial y Naturalista, los estudiantes poseen el mismo nivel, esto permite aseverar que la población objeto de estudio, posee habilidades para reconocer melodías, aprender canciones fácilmente, armar rompecabezas, participar en actividades artísticas y relacionadas con la naturaleza (Gardner, 2005). Pese a lo anterior, en la observación se indetifico que el estudiante **E2** no muestra agrado por la música y presento dificultad para memorizar y cantar con precisión una nueva melodía (**Ver tabla 2, E2**) lo que contradice lo respondido por el docente.

Finalmente, en la inteligencia matemática, el estudiante **E3** tiene un nivel más bajo en comparación con los estudiantes **E1** y **E2**, lo que permite afirmar que se le dificulta calcular rápidamente los problemas aritméticos en su cabeza y no muestra agrado con las actividades que

requieren conteo, seriación, clasificación relacionada con las matemáticas (Gardner, 2005). Lo anterior se ratifica en la observación hecha por la investigadora ya que el estudiante **E3** manifiesta no gustarle las matemáticas y no disfrutó con las actividades de conteo, seriación, clasificación (**Ver tabla 2, E3**).

La teoría de las IM introdujo una visión amplia de la educación, los profesores, por lo tanto, deben prestar atención a todas las inteligencias, no solo a las dos primeras que han sido su preocupación tradicional. Como ha señalado Garcia y Llamas (2015) implica que los docentes tomen los conocimientos adquiridos en un entorno y utilizarlos en otro, de ese modo, los estudiantes pueden tener más oportunidades de trabajar en un tema.

De igual modo, en un proceso de enseñanza con las IM hacia la inclusión, las escuelas siguen planes de estudio flexibles que responden a las diversas necesidades de los niños ofreciendo pedagogía centrada en el niño. Para Davis & Seider (2011) la aplicación de la teoría de las IM de Gardner fomenta la aplicación de las ocho inteligencias utilizando una variedad de prácticas innovadoras para involucrar y participar a los niños en los procesos de aprendizaje. Algunas de las estrategias de inclusión en el enfoque de IM son a través de aprendizaje cooperativo, tutoría entre pares y / aprendizaje de niño a niño, basado en actividades con resolución de problemas

El uso de diferentes metodologías o estrategias permiten a los estudiantes construir y utilizar activamente su inteligencia más desarrollada para lograr y entender los conceptos principales; una vez alcanzado, esto ayudará al alumno a comprender y desarrollar sus otras inteligencias dentro del marco temático. Esto es posible si el docente utiliza numerosas técnicas para ayudar a los estudiantes a identificar su estilo de aprendizaje preferido.

Cabe resaltar que este cambio en la educación está en consonancia con la visión inclusiva de la educación que tiene como meta proporcionar a todos los estudiantes los entornos de aprendizaje más apropiados y las oportunidades para que alcancen su potencial de la mejor manera (Booth & Ainscow, 2011); ya que, todos los niños pueden aprender y alcanzar su máximo potencial si se les brinda la oportunidad, la enseñanza eficaz y los recursos adecuados. (Echeita & Calderon, 2014).

5.7 Análisis de la información. Triangulación

En este apartado la acción consistió en darle una interpretación y descripción a los datos recolectados por medio del análisis documental, la guía de observación participante, las entrevistas y un cuestionario, de ese modo, se efectuó un proceso riguroso y objetivo de análisis. Para realizar este análisis, se utilizó la triangulación y se tuvo en cuenta cada una de las categorías presentes en los instrumentos, esto posibilitó, la obtención de resultados válidos y confiables.

El análisis de los datos por medio de la triangulación, (**Ver tabla 4**) permitió seleccionar la información relevante de cada uno de los instrumentos “cruzar los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas, por cada subcategoría, y de esta manera ir estableciendo las conclusiones de primer nivel” (Cisterna, 2005, p.68).

Tabla 4. *Triangulación*

| Instrumentos Categorías | Revisión documental | Observación no participante | Entrevistas | Observación participante IM | Cuestionario de IM | Teoría |
|---|--|--|---|--|---|--|
| Proceso de Enseñanza de competencias comunicativa lectora y escritora | Para la planeación los docentes tienen una estructura clara, también los objetivos y el material didáctico a utilizar, lo cual es significativo para un buen desarrollo de la clase. | Existe una desarticulación entre lo que planean los docentes para la clase y lo que enseñan. | Los docentes no trabajan las clases desde un enfoque educativo específico. No tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. | En dos de los estudiantes predominan las inteligencias lingüísticas, musical, interpersonal y corporal. Los escolares tienen potencial sobresaliente en las inteligencias espacial y naturalista. En los tres estudiantes el nivel de inteligencia matemática e intrapersonal es bajo. | Para los docentes, en el estudiante E1 sobresale la inteligencia Lingüística, corporal, interpersonal e intrapersonal en comparación con los estudiantes E2 y E3 . En las inteligencias Musical, Espacial y Naturalista, los estudiantes poseen el mismo nivel En la inteligencia matemática, el estudiante E3 tiene un nivel más bajo en comparación con los estudiantes E1 y E2 | El Decreto 1421 de 2017 establece que la planeación es una de las funciones principales del docente para favorecer el aprendizaje y la inclusión y debe estar articulado con el PIAR y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). Armstrong (1999) desde la teoría de las inteligencias múltiples: Respetar diferencias de los escolares porque existen múltiples formas de aprender y conocer. La educación debe abordar las necesidades de aprendizaje de todos los niños con un enfoque específico en la inteligencia que domine para evitar marginación y la exclusión. Representa la base fundamental en el proceso |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| Proceso de aprendizaje de competencias comunicativa lectora y escritora | Tener clara la planeación permite al docente hacer los ajustes razonables que se requieran poder garantizar el aprendizaje y participación de los alumnos sin excepción alguna. | Los docentes enseñan desde un modelo tradicional, no son flexibles a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes en las actividades de la clase, no hacen un seguimiento individualizado a los procesos y no utilizan ninguna actividad o material didáctico respecto al área de lenguaje para el desarrollo de la clase. | Los docentes, en sus clases no hacen efectivo lo planeado. No tienen en cuenta las características de sus estudiantes, ni indagan en los conocimientos previos, los cuales son importantes para un aprendizaje significativo | de enseñanza y aprendizaje de los escolares. Para la planeación y desarrollo de la clase, el Decreto 83 de 2015 establece que el docente debe considerar la diversidad como un elemento valioso dentro del aula, por eso, la escuela como el docente debe proporcionar un sistema de apoyo en toda la escuela para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, en este caso, los escolares en extraedad. El enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje busca propiciar en los estudiantes el fortalecimiento y desarrollo de la competencia comunicativa. Lomas (1999) afirma al respecto que: “La educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir también a ayudarles a <i>saber hacer las cosas con las palabras</i> y, de esta |
|---|---|--|--|--|

| | | | | |
|---------------------|--|--|---|--|
| | | | | manera, a adquirir el mayor grado posible de competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de la comunicación entre las personas” (p.19). |
| Educación inclusiva | En la planeación los docentes no tienen en cuenta el diseño universal de aprendizaje (DUA) que tiene como objetivos considerar la diversidad como un elemento valioso dentro del aula. | Los docentes asumen un rol pasivo al igual los estudiantes. No se implementan actividades considerando la edad y habilidad de los estudiantes, y la clase y el desarrollo de la clase no se hace desde la diversidad ni estilos de aprendizaje de los estudiantes. | Los docentes no tienen claro acciones acordes a las características y necesidades educativas de los educandos para potenciar sus habilidades de los estudiantes ni acciones para la consolidación de los aprendizajes de los niños en extraedad | Blanco (2015) sostiene que algunas de las necesidades individuales pueden ser atendidas si los maestros utilizan la instrucción multinivel en qué múltiples enfoques de enseñanza dentro del mismo plan de estudios se adaptan al nivel de funcionamiento individual para responder a los estilos de aprendizaje de los escolares. |

Fuente: Elaboración propia

6 Discusión

En este capítulo se exponen los hallazgos con relación a las categorías proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras a manera de subtítulos, partiendo de los sustentos teóricos que han acompañado este trabajo investigativo en donde a través de las voces y las realidades que allí convergen, se exponen los argumentos interpretativos que permean la problemática vinculada a este trabajo.

6.1 Proceso de enseñanza de las competencias comunicativas lectoras y escritoras (C.C.L.E)

Desde la categoría proceso de enseñanza a la luz de las C.C.L.E a partir del elemento prácticas pedagógicas, permitió evidenciar que no están orientadas a favorecer la educación inclusiva de los escolares en extraedad, a la luz de las políticas de inclusión y la normatividad vigente en Colombia.

Lo hallado a partir de la observación, entrevistas y análisis de documentos, ratifica que, en la institución educativa de Neiva, no se tiene en cuenta la diversidad en el aula, así es como, desde la perspectiva de planeación, en la docente **D1**, su planeación no tiene en cuenta el punto de evolución lingüística de los estudiantes, y la docente **D2**, planea las clases partiendo del hecho de que el grupo es homogéneo en la parte lingüística. Es decir, no tienen en cuenta las habilidades lingüísticas de los estudiantes y mucho menos sus características propias para su aprendizaje, que favorezcan la educación inclusiva de los chicos y chicas de extraedad.

Esta falta de prácticas pedagógicas para la educación inclusiva son una gran debilidad en el proceso formativo de los educandos, pues según Avalos (2002) unas buenas prácticas se convierten en el eje que facilita la articulación entre la teoría y la práctica de todas las actividades que desarrolle el docente.

Así es como, la planeación para la práctica pedagógica es trascendental, porque orienta al maestro a seleccionar un modelo de enseñanza o estrategia que le facilite el desarrollo de su clase y favorezca el aprendizaje de todos y todas, debido a su relevancia, el Decreto 1421 de 2017, establece que la planeación es una de las funciones principales del docente, para favorecer el aprendizaje y la inclusión.

Esto permitirá que los procesos de enseñanza estén orientados desde el principio de igualdad de oportunidades en garantía de la permanencia de los escolares en el sistema educativo. Asimismo, Booth & Ainscow (2000) afirman que la institución educativa y los docentes deben construir una cultura inclusiva que atienda la diversidad del alumnado.

La educación inclusiva supone que los estudiantes diversos y únicos estén aprendiendo lado a lado dentro del mismo contexto escolar y de aula. Esta educación atesora la contribución única que cada estudiante aporta al proceso de aprendizaje. Booth y Ainscow, (2001) establecen la inclusión como “la creación de una cultura escolar que fomente la preocupación por desarrollar formas de trabajo que procuren reducir las barreras que dificultan la participación de los alumnos” (p.34), o como “un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas” (Booth y Ainscow, 2000, p.45), que seguro permitirán su permanencia y progreso.

Dentro de la práctica pedagógica en torno a las competencias, se evidencio que, para el proceso de enseñanza del área de lenguaje, las docentes no les representan ninguna trascendencia los espacios o ambientes de aprendizaje, el aula de clase siempre guardó su mismo esquema organizacional, pupitres en filas, ocupados según las estaturas de los y las escolares en dirección al tablero. También se halló un alto grado de contaminación auditiva y ausencia desde lo metodológico e informativo de planeación y propósito educativo, que les permitiera a los y las

estudiantes ir más allá de un logro académicos, aprender a comunicarse para respetarse y convivir.

En un aula donde prima el ruido; la comunicación, el dialogo entre estudiantes y docentes y entre compañeros se frustra, así como también, el proceso de enseñanza, al obstaculizarse en su desarrollo respecto a estas circunstancias, siendo que, al respecto el docente no asume postura con estrategias.

Considerando lo anterior, y entendiendo que un ambiente de aprendizaje desde el MEN (2016) es: “un espacio en el que los estudiantes interactúan bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias con el fin de generar experiencias de aprendizaje significativo” (p.2). Corresponde a los docentes y directivos, priorizar sobre los mismos en los procesos de enseñanza, en este caso, de las competencias comunicativas lectoras y escritoras, que le permitan trascender a la construcción comunicativa de la cultura y el desarrollo de las mismas, en cada uno de los y las escolares. Así es que, los ambientes de aprendizaje para el desarrollo y adquisición de las competencias se constituyen en un factor fundamental en el proceso de enseñanza.

Por otro lado, se evidenció que, para el proceso de enseñanza de las competencias, es fundamental que se repare en los *enfoques* respecto a la enseñanza del área. Si bien, el proceso investigativo demostró, que las docentes no tienen claro el enfoque con el que desarrollan su proceso de enseñanza del área, se observó que la docente **D1** y, también **D2** desarrollan sus clases de forma magistral, desligando la cotidianidad del estudiante.

Como resultado de esa clase magistral, los escolares de extraedad, distraídos en sus charlas, presten poca atención, pues los ejercicios planteados para la clase no están enmarcados en situaciones verosímiles con objetivos claros, con las que ellos se identifiquen y puedan

desarrollar sus competencias comunicativas lectoras y escritoras, para emprender nuevos aprendizajes.

Esta inconsistencia se convierte en un factor que dificulta el aprendizaje de los estudiantes de extraedad y demás, que se muestran desmotivados y desinteresados por el contenido de la clase, ante la falta de estrategias que centre su interés en lo que el docente enseña, mientras tanto, los chicos y chica de extraedad con sus habilidades y destrezas en torno a las competencias, no son visibilizados por las docentes. Por el contrario, su desempeño es sumado una vez más, dentro de los promedios bajos y básicos al no desarrollar o terminar los ejercicios planteados para sus clases, que no les enseña desde el enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje busca propiciar en los estudiantes el fortalecimiento y desarrollo de la competencia comunicativa. Lomas (1999) afirma al respecto que: “La educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir también a ayudarles a *saber hacer las cosas con las palabras* y, de esta manera, a adquirir el mayor grado posible de competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de la comunicación entre las personas” (p.19). Así, el enfoque comunicativo del lenguaje determina su énfasis en la expresión y comprensión entre las personas, aquí, el centro de la enseñanza no es la reglamentación o normatividad, sin embargo, es de tener claro que hace parte del proceso como un componente del mismo, centrado siempre en una enseñanza de la lengua que busca comunicar.

6.2 Proceso de aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras

Para este caso, en el que se exponen los factores que dificultan el proceso de aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras, lo hallado permitió exponer a través del análisis para su interpretación, que, entre los factores, el rol que desempeñan las docentes es fundamental, así es como se observó en la Institución Educativa, que las docentes en su práctica

reflejaron un rol pasivo, propio del modelo tradicional, donde el docente se limita a transmitir y el estudiante aguarda en su silla, recibiendo información para memorizarla, sin desarrollar ninguna competencia.

Se requiere que los profesores asuman un rol activo, innovador, creativo, consiente que su papel en el aula no es solo de transmisor de un gran número de información, sino que su papel debe ser de facilitador de las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan eficientemente. Si el rol del docente cambia, las dinámicas en el aula también y las actividades que realice podrán contribuir positivamente la esfera cognitiva, afectiva y de conducta o comportamiento de los educandos (Cooper, 1999).

Lo hallado hasta este punto, permitió identificar que los docentes enseñan desde un modelo tradicional, donde los estudiantes en este caso de extraedad, siempre dependen de su maestro, suprimen el lado creativo de su personalidad y nunca llegan a conocer sus puntos fuertes. En consonancia con esta forma de desarrollar la clase, se observó que los docentes no son flexibles a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes en las actividades de la clase, no hacen un seguimiento individualizado a los procesos y no utilizan ninguna actividad o material didáctico, respecto al área de lenguaje para el desarrollo de la clase, que suele estar planteada desde la solución individual de un taller.

Así es que, se necesita que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas hacia la inclusión y una escuela activa, donde se desarrolle la autonomía de los escolares desde sus capacidades. Se necesita que los docentes implementen actividades considerando la edad y habilidad de los estudiantes, organice su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todas y todos, la oportunidad de aprender y participar (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

De acuerdo a la subcategoría Inteligencias múltiples, que se presenta como soporte a la identificación de los factores que dificultan el proceso de aprendizaje de los chicos y chicas, desde sus características individuales, a través de los centros de aprendizaje, permitiendo hallar en cada uno de ellos, habilidades que debieran priorizarse, pero que no son tenidas en cuenta por los docentes, porque su práctica pedagógica, no presenta un direccionamiento, planeación ni enfoque definido, que permitan desarrollarlas para potenciar o consolidar nuevos aprendizajes.

El desconocimiento de las habilidades de los escolares, por parte de los docentes se constituye en uno de los principales factores que obstaculiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras, aspecto a reconocer en los objetivos de la presente investigación, en la medida que impide que a través de las habilidades se puedan desarrollar esas competencias, que debieran ampliarse en el proceso, generando con esto un alto desinterés y baja autoestima por parte de los chicos y chicas de extraedad.

Debido a la importancia del lenguaje que vehicula otros conocimientos, el desinterés y la baja autoestima frente a lo que saben y pueden hacer, se transforma en desempeños bajos, porque desde el área de lenguaje, que existe en todas las áreas desde la comprensión y significación, no se desarrolla. Promoviendo de esta manera, la repitencia y en el peor de los casos la deserción de los chicos y chicas de extraedad.

Así es que, la importancia de las inteligencias múltiples en el nuevo modelo educativo, radica en que tiene en cuenta los puntos fuertes y los intereses de los alumnos, y los profesores reconocen que los estudiantes aprenden de diferentes maneras, y se ven en la necesidad de usar diferentes estrategias responder a las diferencias en los niños.

Gardner (1993) y Armstrong (2004) declararon que cada ser humano tiene ocho tipos de inteligencias con diferente capacidad. Identificar los tipos dominantes de inteligencias de los estudiantes antes de que comiencen a estudiar es importante, para ayudar a los maestros a diseñar estrategias apropiadas, que les permita favorecer el aprendizaje de los estudiantes sin excepción alguna.

De modo que, lo hallado en la Institución de Educación Básica Primaria de Neiva, no favorece suficientemente el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas lectoras y escritoras de niños y niñas extraedad, sus prácticas y procesos debieran fundamentarse en sentido estricto, desde el reconocimiento de las posibilidades y habilidades de los niños y niñas a partir del establecimiento del enfoque de inclusión, en donde se determina que el entorno debe adaptarse a las necesidades del niño, alterando cuando sea posible la forma en que funciona para satisfacer las individualidades (Unesco, 2005).

7 Conclusiones

En respuesta a la pregunta del presente trabajo de investigación y en concordancia con los objetivos desarrollados en el análisis a partir de la información recolectada, se pudo concluir que, las prácticas pedagógicas tradicionales, conformada por los elementos ausencia de estrategias para la enseñanza y desarticulación de la planificación curricular respecto a las C.C.L.E; como también la carencia de enfoques para la enseñanza del lenguaje, el concepto equivoco de la educación inclusiva, y el desconocimiento de las habilidades de los niños, niñas y jóvenes de extraedad son los factores pedagógicos que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje de las C.C.L.E de los niños, niñas y jóvenes extraedad de los cuales vamos a profundizar a continuación.

7.1 Práctica pedagógica tradicionales

Las prácticas pedagógicas se constituyen en uno de los factores fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son la relación directa que el estudiante tiene con el saber desde la escuela. Contreras y Contreras (2012) refiere que es una acción flexible en donde las experiencias de aprendizaje son únicas e irrepetibles, que están relacionadas con las distintas actividades que realizan los profesores en el aula, donde el autor principal es el estudiante cuya base fundamental es el dialogo. Su desarrollo tradicional se constituye en un factor que dificulta la enseñanza de las C.C.L.E.

Según lo anterior, lo evidenciado en la investigación permitió establecer que las prácticas pedagógicas de las docentes en torno al área de lenguaje son monótonas, no están desarrolladas con base al dialogo, no hay dinamismo y el liderazgo y direccionamiento de la clase está sujeto al profesor. Puesto que, los ejercicios planteados para la clase de lenguaje están centrados en explicaciones conceptuales y desligados de situaciones contextuales del estudiante, que no

recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, impidiendo una asimilación y comprensión clara de las competencias. Convirtiéndose así en un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los escolares extraedad, generando desmotivación y desinterés por el contenido de las clases.

Entonces, se requiere que los profesores asuman un rol activo, innovador, creativo, consiente que su papel en el aula no es solo de transmisor de un gran un gran número de información, sino que su papel debe ser de facilitador de un contexto adecuado para que los alumnos aprendan de forma eficiente; creando un ambiente favorable para el trabajo colaborativo e individual, colocando a disposición de los alumnos, los materiales y medios que requieren para alcanzar los objetivo educativos establecidos por el docente, (Bonvecchio y Maggioni, 2006 citado por Maldonado, 2013).

7.1.1 La ausencia de estrategias para enseñanza

Si bien, las estrategias de enseñanza desde Contreras y Contreras (2012) se constituyen en uno de los elementos de la práctica pedagógica, entendida como la actuación consciente y secuencial de los profesores en el proceso educativo respecto a las características individuales de los estudiantes, relacionadas con su nivel cognoscitivo. Así es como, para esta investigación se constituye en un factor concluyente en cuanto se presenta su ausencia en el proceso de enseñanza.

Se pudo evidenciar que, las profesoras, aunque reconocen el elemento en la práctica pedagógica como concluyente en el quehacer docente, no se lleva a cabo en el proceso de enseñanza. Por ese motivo, las clases de lenguaje en torno a las C.C.L.E, están centradas en el desarrollo de talleres individuales o en grupo y a la lectura en voz alta que constantemente esta interrumpida por el maestro en torno a los errores del estudiante. Además, no utilizan ninguna actividad o material didáctico para dar apertura al taller o texto, distinta a la toma de apuntes y

desarrollo de guías, tampoco se evidencia la disposición del ambiente de aprendizaje en el proceso ante las características individuales de los estudiantes, lo cual genera un gran desinterés por parte de los chicos y chicas en extraedad, afectándolos de esta manera en sus competencias al no ser potencializadas.

Da ahí que, la ausencia de estrategias para la enseñanza en torno a las competencias se establezca como un factor pedagógico que dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje de los escolares extraedad, porque no les ofrecen las herramientas suficientes para el aprendizaje, desde su nivel cognoscitivo, siendo que el lenguaje se constituye como vehículo del conocimiento, por tanto, debe partir según Ferreiro (2006) desde el proceso evolutivo en el que se encuentre el estudiante. Para el caso de los chicos y chicas extraedad se configura en el mecanismo de permanencia en el sistema educativo.

7.1.2 La desarticulación de la Planeación curricular respecto a las C.C.L.E

La desarticulación de la planeación curricular se constituye en otro factor pedagógico que dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje de las C.C.L.E de los estudiantes extraedad, entendiendo planeación desde Contreras y Contreras (2012) como guía de trabajo y fuente de información flexible que permite evaluar los resultados del proceso. Lo hallado permitió establecer que si bien, las docentes llevan un planeador y tienen una planeación estructurada *inicio, desarrollo y cierre*, no tienen en cuenta el punto de evolución lingüística de los estudiantes. Las docentes planean partiendo del hecho de que el grupo es homogéneo en la parte lingüística, no estructuran su planeación desde los conocimientos previos respecto a las temáticas que van abordando. Con esto, no direccionan las habilidades de cada uno de los escolares en torno a los nuevos aprendizajes.

Respecto a la enseñanza del lenguaje Cassany et. al (2003) afirma que es importante que los temas planteados para las clases tengan relación con las realidades de los estudiantes, como también, con el nivel de conocimiento y dominio lingüístico de los mismos. Para propiciar el desarrollo y fortalecimiento de las C.C.L.E y como lo establece Lomas (1999) se debe ayudar a los estudiantes, en este caso los chicos y chicas en extraedad a que aprendan a saber hacer las cosas con las palabras.

Las evidencias también permitieron concluir que, existe una desarticulación entre lo que planean los docentes para la clase y lo que ejecutan. Esta inconsistencia se convierte en un factor pedagógico que dificulta el aprendizaje de los estudiantes de extraedad y demás, que se muestran desmotivados y desinteresados por el contenido de la clase ante la falta de estrategias que centre su interés en lo que el docente enseña.

7.2 La carencia de Enfoque para la enseñanza del lenguaje

El enfoque para la enseñanza del lenguaje se define también dentro de los hallazgos como un factor que dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje de las C.C.L.E. Entonces, se asumió para esta investigación el enfoque comunicativo, que se caracteriza por ser eminentemente ecléctico. Al ser ecléctico toma aspectos importantes de otros enfoques centrados en la enseñanza del lenguaje, en función de la comunicación que tiene como centro el contexto, guiándose según lo afirma Cassany (2003) en las necesidades comunicativas de los estudiantes, con una gran influencia de la dimensión epistémica de la lengua y el desarrollo de estrategias cognitivas, buscando propiciar en los estudiantes el fortalecimiento y desarrollo de las competencias comunicativas entre las que ubicamos la lectura y escritura.

Así que, se halló como una falencia para el proceso de enseñanza del lenguaje la desarticulación de los docentes para trabajar las clases desde un enfoque. Aunque los docentes

afirmen trabajar desde el enfoque humanista y estructuralista de Chomsky, lo observado demostró que sus clases se desarrollan a través del modelo tradicional de enseñanza, donde la figura docente sigue siendo la única fuente de conocimiento, y los estudiantes en este caso de extraedad, siempre dependen de su maestro, suprimen el lado creativo de su personalidad y nunca llegan a conocer sus puntos fuertes.

Lo adecuado para un desarrollo de las competencias lectoras y escritoras partiendo de la extraedad, sería diseñar las clases y actividades desde un enfoque determinado, puesto que, cada enfoque plantea su metodología y estrategias que facilita alcanzar el objetivo que se propone. Así, desde el enfoque comunicativo del lenguaje, según plantea Lomas (1999) “La educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir también a ayudarles a *saber hacer las cosas con las palabras*, de esta manera, adquirir el mayor grado posible de competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de la comunicación entre las personas” (p.19).

7.3 El concepto equivoco de la educación inclusiva

El concepto equivoco de la educación inclusiva se constituye también en uno de los factores pedagógicos que dificultan el proceso de enseñanza de las competencias, entendiendo para esta investigación, la educación inclusiva desde Blanco (2015) quien afirma que es la organización y respuesta educativa para acoger a todos los niños y que tengan éxito en su aprendizaje, sin importar su condición física o vulnerabilidad, sea económica, por desplazamiento, repitencia o extraedad.

Entonces, desde esta perspectiva se halló que las prácticas, estrategias y planeación curricular no están orientadas a favorecer la educación inclusiva de los y las escolares extraedad, no tienen en cuenta la diversidad en el aula, las características propias para el aprendizaje de cada estudiante. Tampoco tienen en cuenta el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como

instrumento de planeación, el cual, exige al docente innovar en sus prácticas pedagógicas, para responder a la multiplicidad de necesidades y trayectorias educativas de los estudiantes, maximizando las oportunidades de aprendizaje de todos y de todas, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. Permitiendo concluir que, para las docentes, educación inclusiva es que los chicos con ciertas características en este caso extraedad sean parte del grupo.

Tomar conciencia del alcance y la diversidad de los niños y niñas ayuda positivamente a comprender el aula. Por ese motivo, los docentes tienen que estar preparados para enseñar a niños de diferentes razas, diferentes niveles de habilidad y discapacidad y diferentes antecedentes socioeconómicos, diferentes expectativas de comportamiento, o niños que viven víctimas de abuso; “la idea de utilizar el potencial de cada alumno como recurso para los demás parece ser una estrategia especialmente poderosa” (Ainscow, 2001, p.22). Así que, los docentes deben prepararse para desarrollar ambientes donde los estudiantes se colaboren entre sí y puedan reconocer sus potencialidades y la de los demás.

7.4 El desconocimiento de las habilidades de los niños, niñas extraedad

Se halló que el desconocimiento de las habilidades de los niños y niñas extraedad se constituye en uno de los factores pedagógicos que dificultan el proceso de aprendizaje de las C.C.L.E entendiendo la competencia comunicativa desde Dell Hymes (1972), quien las define como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten a una comunidad lingüística pueda entenderse a través de la capacidad que adquiere cada hablante de saber usar con propiedad una lengua. Entre las habilidades se ubican la escritura, la cual implica una serie de micro habilidades en las que están implicados muchos procesos, desde psicomotrices hasta cognitivos (Cassany, 2003)). Así mismo la lectura, desde lo expuesto por Solé (1992) para leer se necesita,

paralelamente, manejar las habilidades de decodificación como también, la predicción e inferencia y aportar al texto objetivos, ideas y experiencias previas. Entonces, la lectura y escritura se establecen como una herramienta indispensable para el desarrollo del pensamiento.

A esta razón, el reconocimiento de las habilidades de los escolares extraedad en torno a las C.C.L.E, desde las inteligencias múltiples, también desarrollan destrezas que se encuentran en otras inteligencias, buscando como lo afirma Armstrong enseñar de una inteligencia a otra para favorecer todos los aprendizajes. En la medida de acuerdo a Gardner (2005) el desarrollo en un área a menudo aumenta el desarrollo de otra.

Se halló al respecto que, los escolares presentaron gusto, empatía y destreza, cuando se abordaron temáticas de su interés, reconociendo que son muy tenidos en cuenta, como también, habilidades en otras áreas en las cuales sus desempeños desde el informe académico dado por las docentes, se clasificaron como bajo, y en las que desde los resultados que arrojaron las dinámicas, respecto a los centros de aprendizaje en concordancia con las inteligencias múltiples para la identificación de sus habilidades y destrezas, presentaron empatía y competencia. Así que, el reconocimiento y desarrollo de las habilidades de los estudiantes en los procesos aprendizaje que parte de las individualidades de los escolares, se constituye en un referente preponderante de la enseñanza de las competencias en los chicos y chicas de extraedad.

8 Recomendaciones

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno al área de lenguaje y las C.C.L.E son el instrumento que enriquecen el vínculo con la sociedad y su cultura y da paso al desarrollo y fortalecimiento del pensamiento de los niños, niñas y jóvenes que acceden a la educación, quienes se caracterizan por poseer distintos ritmos y estilos, distintos intereses, condiciones, contextos y posibilidades.

Entre los chicos y chicas de extraedad se visibilizó una población altamente vulnerable dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las instituciones para el área de lenguaje, y según Cassany, et al, (2003) es el instrumento que compone el corpus de aprendizaje, en el que también está implicada la lectura y escritura como una forma del mismo. A continuación, se desarrollan algunas sugerencias a los encargados del proceso de enseñanza del área para contribuir a su desarrollo.

8.1 Recomendaciones a las docentes e institución respecto al área de lenguaje

Se sugiere a las docentes que para el proceso de enseñanza del área de lenguaje en el que están implicadas las C.C.L.E lleven a cabo una planeación teniendo en cuenta el punto de evolución lingüística de los y las estudiantes de extraedad. Asimismo, la identificación de sus conocimientos previos como instrumento fundamental en el proceso de enseñanza dentro de los parámetros del DUA hacia la articulación de unas prácticas pedagógicas para favorecer la educación inclusiva, dentro de las que se establecen los elementos estrategias y la planeación curricular que se expone, parte del hecho de que el grupo es homogéneo, sin contemplar los saberes previos, ritmos y estilos de aprendizaje.

Se recomienda que las planeaciones del área sean llevadas a la práctica para que se tengan claros los objetivos de aprendizaje. El enfoque de enseñanza del lenguaje contemple su

funcionalidad a través de dinámicas y ejercicios que recreen situaciones reales o verosímiles de comunicación, en el que se examinen sus contextos próximos, permitiendo una asimilación y comprensión clara de las competencias. Lo anterior es necesario, ya que los ejercicios planteados para la clase de lenguaje, están centrados en explicaciones conceptuales que entorpecen el fortalecimiento de las competencias comunicativas en los escolares de extraedad, de acuerdo a la desarticulación que existe entre sus contextos, habilidades y conocimientos previo.

Se sugiere establecer el reconocimiento de las habilidades de los chicos y chicas de extraedad, como instrumento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las C.C.L.E para que éstas, puedan ser dirigidas al desarrollo de las que debieran ampliarse y evitar la repitencia o en el peor de los casos, la deserción escolar, pues, a diferencia de sus bajos desempeños en el área de lenguaje y demás áreas del conocimiento, tienen múltiples habilidades. Para el caso de las C.C.L.E entre las cuales están la oralidad, la sensibilidad a los sonidos, la habilidad para comunicarse, más cuando se abordan temáticas de su interés y reconocen que son muy tenidos en cuenta.

8.2 Recomendaciones a otros investigadores

Para investigadores interesados en la temática del presente estudio, respecto al reconocimiento de las habilidades de los niños, niñas y jóvenes extraedad, se recomienda vincular el núcleo familiar de los escolares, para tener un conocimiento más amplio de sus habilidades.

9 Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Arboleda Lozano, E. (2019). Análisis de las guías del modelo educativo flexible aceleración del aprendizaje en la (IRGH).
http://dspace.tdea.edu.co/jspui/bitstream/tda/463/1/TESIS%20DE%20GRADO_Analisis_Guias_Modelo_Educativo_Flexible.pdf
- Aguilar, G. (2004). Del Exterminio A La Educación Inclusiva.: *V Congreso educativo internacional de la educacion tradicional a la educacion inclusiva* (págs. 1-24). Mexico: Unioversidad Interamericana. Recuperado el 12 de 03 de 2019, de www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc
- Alcaldia Mayor de Bogotá. (2009). Decreto 289. *Por el cual se establecen criterios administrativos para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los niños, las niñas y los adolescentes de Bogotá*. Boogotá, Colombia. Obtenido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LYDWsaI6X8wJ:legal.legis.com.co/document.legis%3Ffn%3Dcontent%26vistaprevia%3D1%26docid%3Dlegcol%26ctxid%3Dlegcol_759920426212f034e0430a010151f034%26fnpipelines%3DDOC_HIGHLIGHTER+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigacion cuantitativa. Fudamentos y metodologia*. (Segunda ed.). Mexico: Paidos.
- Aragón Zamora, K. D. C. (2015). *Factores que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas del primer grado “B”, del turno matutino del Colegio Público Los Cedros, Municipio de Villa El Carmen, Departamento de Managua*

durante el II semestre 2015(Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua). <http://repositorio.unan.edu.ni/2403/>

Arap, M. (2015). Actitud docente e Inclusión Educativa: Un estudio de caso sobre la influencia de la Actitud en la práctica docente en clases “Inclusivas”.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7556/1/tfg_de_milena_arap.pdf

Armstrong, T. (2004). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores* (Primera ed.). Madrid : Paidós. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=NzItsxL2MrIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false

Arnaiz, P. (2001). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Monográfico*, 14-19.

Avendaño, W., Rueda, G., & Rolon, T. (2019). Desarrollo de habilidades comunicativas y estilos de aprendizaje VAK. Una experiencia con estudiantes de grado segundo de básica primaria. *Logos, cieica y tecnologia*, 11(1), 187-201. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v10i2.557>

Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de los procesos de inclusión/exclusión en Educación Primaria: planes de mejora y desarrollo local inclusivos. *Proyecto de investigación*: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/53834>

- Ballestas, C., & Campo, L. (2018). Análisis de la convivencia escolar desde la percepción docente en estudiantes con. *Tesis de maestría*. San Andrés islas, Colombia, Colombia: Corporación Universidad de la Costa. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/3012/40986755-39003652.pdf?sequence=1>
- Barletta, N., Toloza, H., Del Villar, L., & Bovea, V. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. *Revista Lenguaje*, 41(1). Recuperado el 22 de 01 de 2019, de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4965>
- Benítez, L., Cabañero, J., Sobrino, M. R., & Viadero, D. (2003). Lectura y escritura en contextos de diversidad. *Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. Recuperado de <https://www.educación.navarra.es/documents/57308/57729/LECTOESCRITURA.pdf/c31e10fb-5419-472e-b765-272e66f9b540>*
- Blanco, P. (2008). La diversidad en el aula. *Tesis*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado el 22 de 03 de 2018, de [file:///C:/Users/ABEL/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_55140302%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ABEL/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_55140302%20(1).pdf)
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*(54), 14-35. Recuperado el 21 de 02 de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248002.pdf>

- Blanco, R. (2015). Hacia una escuela con todos y para todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*,(48), 1-21. Recuperado el 07 de 03 de 2019, de http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia_una_escuela_para-todos.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (A. López, Trad.) Bristol, Inglaterra. Recuperado el 19 de 06 de 2018, de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2001). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Primera ed.). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 21 de 02 de 2019, de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Tercera ed.). Madrid, España: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Scielo*, 2(1), 78-89. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. España: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento. *Theoria*, 14, 61-71.
- Congreso de Colombia. (1997). Decreto 3011. *por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*. Bogotá,

Colombia. Obtenido de

https://estudios.unad.edu.co/images/SistemaEducacionPermanente/documentos/Decreto_3011_de_1997.PDF

Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 . *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 13 de 02 de 2018, de

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>

Congreso de la Colombia. (2013). Ley 1618. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*.

Bogotá, Colombia. Obtenido de

<https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

Congreso de la Republica de Colombia. (08 de Febrero de 1994). Ley 115. *Ley general de la educacion*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 24 de 01 de 2018, de

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Contreras, M., & Contreras, A.F. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística Dr. Pascual Mora Revista digital de historia de la educación* (15), 197-220

Cooper, R. (1999). The Invisible Success Factors in Product Innovation. *Journal of Product Innovation Management*, 16(2), 115-133.

Davis, K., & Seider, S. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. *Cambridge Handbook of Intelligence*, 12(4), 485-503. Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/317388610_The_Theory_of_Multiple_Intellices

- Díaz, F., & Hernández, G. (1999). Capítulo 5: Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En F. Díaz, & G. Hernández, *ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Una interpretación constructivista* (Primera ed., págs. 1-27). México: Mc Graw Hill. Obtenido de <http://cursoampliacion.una.edu.ve/disenho/paginas/Barriga5.pdf>
- Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97 - 113.
- Durukan, E. (2011). Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 102-109. https://www.researchgate.net/profile/Erhan_Durukan/publication/228436698_Effects_of_cooperative_integrated_reading_and_composition_CIRC_technique_on_reading-writing_skills/links/0f31752dc169e6ebe2000000.pdf
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*, (págs. 1-13). Granada. Recuperado el 03 de 04 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Echeita, G., & Calderon, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas de evaluación psicopedagógica. *Ambitos de psicopedagogia*(41), 239-275. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/262763685_Obstaculos_a_la_inclusion_cuestionando_concepciones_y_practicas_de_evaluacion_psicopedagogica

- Egido, B. (2014). Las dificultades de la lecto – escritura: dislexia y disgrafía. Pautas de intervención y estudio de un caso en educación primaria. *Trabajo de grado*, 1-168. Valladolid, España: Universidad de Valladolid. Recuperado el 22 de 01 de 2019, de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6013/1/TFG-O%20186.pdf>
- Escobar, E. (2015). Prácticas pedagógicas en lectura y escritura de los docentes del ciclo uno del CEDID ciudad bolívar de la ciudad de Bogotá. *Tesis de maestría*, 1-151. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 21 de 01 de 2019
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D., & Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa* (Primera ed.). Madrid: UOC.
- Fajardo, P. R. (2016). Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura. *Tesis de maestría*, 1-113. Bogotá, Colombia: Universidad nacional de Colombia. Recuperado el 22 de 01 de 2019, de <http://bdigital.unal.edu.co/52013/1/52824660-2016.pdf>
- Forero Delgado, R. E., Rodríguez Bernal, A., Ríos Suán, A., & Martínez Pedraza, J. F. (2018). *Transformación de la práctica pedagógica orientada al fortalecimiento de la comprensión de lectura en la Institución Educativa Municipal Técnico Luis Orjuela* (Master's thesis, Universidad de La Sabana). <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33942>
- Fundación Saldarriaga Concha. (2015). *Hacia una educación Inclusiva* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Gobernacion de Cundinamarca . Obtenido de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/OKCartilla_Inclusion%20ultima%20-%20gobernacion%20de%20Cundinamarca.pdf

- García, C., & Llamas, F. (2015). Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico. *Revista Academia y Virtualidad*, 5(1), 42-63.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Segunda ed.). New York: NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3 ed.). New York: NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2005). *la inteligencia multiples* (Sexta ed.). España: Paidós. Obtenido de https://play.google.com/books/reader?id=I_ntBgAAQBAJ&hl=es&printsec=frontcover&source=gbs_atb&pg=GBS.PT18
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School. Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. Obtenido de https://pdfs.semanticscholar.org/a439/065bef212980aadf184fb577ec441e67f760.pdf?_ga=2.98204767.1399885215.1588728835-467694838.1580229194
- Gómez, B. (2016). Deserción escolar en las zonas rurales de Colombia. *Tesis de Maestría*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 23 de 07 de 2018, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19548/GomezTrianaBelenEugenia2016.pdf?sequence=1>
- Guzmán Rodríguez, R. J. (2018). Alfabetización inicial. Marcos pedagógicos de inclusión. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(3), 3. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=led>

- Granada, M., Pomes, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los docentes hacia la inclusión educativa.
- Guerrero, M., & del Valle Uliarte, B. (2016). Inclusión educativa. Estrategias pedagógicas de atención a la sobreedad en el nivel primario. *Ágora UNLaR*, 1(1).
<https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar/article/view/261>
- Hagg, C. (2017). Predictores de la Lectura y Escritura en Sujeto Mexicanos de Educación Primaria. *Tesis doctoral*, 1-202. Malaga, España: Universidad de Malaga. Recuperado el 22 de 01 de 2019, de
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15162/TD_HAGG_HAGG_Carime.pdf?sequence=1
- Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Mexico: Mc Graw Hill. Recuperado el 02 de 05 de 2018, de
<https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/metodologia-de-la-investigacion-hernandez-sampieri.pdf>
- ICBF. (2013). Modelo de Enfoque Diferencial. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Icfes. (2016). *Guía de orientación Prueba saber 3° 5° 9°* (Primera ed.). Bogota: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de
https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf

- Jimenez, B., & Estepany, N. (2013). El papel del docente en las aulas inclusivas. *Trabajo de grado*, 84. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/29490.pdf>
- Knorr, R., & Lane, C. (2005). Over-aged Students in Middle School. *Reserchagate*, 23(6), 57-69. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/234628175_Over-aged_Students_in_Middle_School
- Leiton, E. (2008). Factores pedagógicos que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado del centro educativo San Felipe Neri. *Tesis de maestría*, 1-152. San Jose, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Recuperado el 22 de 01 de 2019, de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1493/1/Factores%20pedagogicos%20que%20influyen%20en%20el%20aprendizaje%20de%20%20la%20lectura%20>
- Lomas, C. (2009). *Leer para entender y transformar el mundo*. Bogota, Colombia. Recuperado el 13 de 04 de 2019, de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2478/3459>
- Lombardino, M. (2017). Trastorno o dificultad en la identificación temprana de las dificultades de aprendizaje. *Tesis doctoral*, 1-372. Bajadoz, España: Universidad de Extremadura. Recuperado el 22 de 01 de 2019, de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6550/TDUEX_2017_Lombardino_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Londoño, O., Maldonado, L., & Calderon, L. (2014). Guía para construir estados del arte. *Primera*, 1-39. Bogota, Colombia: Escuela Normal Superior San Roque. Recuperado el 12 de 24 de 2018, de

<https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/guia-para-construir-estados-del-arte-en-investigacion.pdf>

López, N. (2004). *Transversalidad Curricular*. Recuperado el 22 de 03 de 2018, de http://www.huilavirtual.org/transversalidad/download/TRANSVERSALIDAD_CURRICULAR_Nelson_E._Lopez_J.pdf (recuperado en mayo 20 de 2013).

Ludewig, C. (s,f). *Universo y Muestra*. Recuperado el 01 de 07 de 2018, de <http://www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/muestreo.pdf>

Marí, M. I. (2016). Evolución de los factores implicados en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura en niños de 4 a 7 años y su relación con dos métodos de enseñanza de la lectura. *Tesis doctoral*. Valencia, España: Universidad de Valencia. Recuperado el 21 de 01 de 2019, de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/54453/TESIS%20M%C2%AA%20Isabel%20Mar%C3%AD%20Sanmill%C3%A1n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martin, M. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Revista electrónica de estudios hispánicos*(3), 29-41.

Martin, M. (2013). Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo de educación primaria . *Tesis de maestría*. Valladolid, España. Recuperado el 22 de 01 de 2019, de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4828/1/TFG-L377.pdf>

MEN. (24 de 8 de 2011). *Encuesta Nacional de Desercion 2010*. Obtenido de Ministerio Nacional de Educacion : https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293664_archivo_pdf_resultados_ETC.pdf

Mercado, A. (2015). Conocimientos, actitudes y practicas de los docentes ante la inclusion educativa. *TRabajo de grado*. Esmeraldas, Ecuador: Escuelas de Ciencias de la Educacion. Recuperado el 19 de 11 de 2018, de [https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/492/1/MERCADO%20ARBOLED A%20ANGELA%20ALICIA.pdf](https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/492/1/MERCADO%20ARBOLED%20ANGELA%20ALICIA.pdf)

Ministerio de educación de Chile. (2015). Decreto 83. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*, 41. Santiago, Chile: División de Educación General. Obtenido de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educacion Nacional . (2016). *La extraedad escolar*. Obtenido de EXTRAEDAD: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html>

Ministerio de Educacion Nacional. (abril-mayo de 2005). Ser maestro hoy. *Revista Al Tablero*(34), 1-20. Bogotá, Colombia. Recuperado el 26 de 01 de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (24 de 8 de 2011). *Encuesta Nacional de Desercion 2010*. Obtenido de Ministerio Nacional de Educacion: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293664_archivo_pdf_resultados_ETC.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2011). *PLan Nacional de lectura y escritura de educación Inicial, Basica y Media* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Presidencia de la Republica.

Recuperado el 13 de 02 de 2019, de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/34_Plan_Lectura_Educacion_Colombia.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Aceleracion de Aprendizaje*. Recuperado el 23 de 04 de 2019, de La educación es de Todos: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340092.html>

Ministerio de Educacion Nacional. (2015). *¿Qué son las experiencias significativas?* Recuperado el 02 de 04 de 2018, de Colombia aprende: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-197149.html>

Ministerio de Educacion Nacional. (2015). *Colombia la mejor educada en el 2025* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: MinEducación. Recuperado el 23 de 04 de 2019, de Ministerio de Educacion Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2015). *Derechos Basicos de Aprendizaje* (Primera ed.). Bogotá: Panamericana Formas E Impresos S.A. Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempre diae/93226>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *PIONEROS TODOS A APRENDER. La Planeacion*. Obtenido de Todos Aprender 2.0: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ae1t_la_planeacion_documento.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2017). Decreto 1421. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la*. Bogotá, Colombia. Obtenido de

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2014). Orientacion para la deteccion de buenas practicas.

1-7. Obtenido de

http://www.mitramiss.gob.es/uafse/es/estudios/pdf/ORIENTACION_BBPP_ACTUACIONES_FSE.pdf

Molina, N. (2005). *¿Qué es el estado del arte?* Recuperado el 23 de 07 de 2019, de Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular:

https://www.researchgate.net/publication/317162163_Que_es_el_estado_del_arte

Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (Sexta ed.). Barcelona, España: Grao. Recuperado el 11 de 07 de 2019

Montes, G., Villalva, M., & Juarez, Y. (2015). El enfoque comunicativo. *Dialnet*, 12(4), 75-94.

Motari, J., & Too, J. (2015). Effect of Students' Age on Academic Motivation and Academic.

Asian Journal of Education and e-Learning, 3(5), 337-343. Obtenido de

<https://pdfs.semanticscholar.org/af57/089b7b1cbca58326eaacd4dbb80cf647cd08.pdf>

Muntaner, J., Rosselló, M., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva.

Educatio Siglo XXI, 34(1), 31-50. Obtenido de

<https://revistas.um.es/educatio/article/view/252521>

Norwich, B. (2012). How inclusion policy works in the UK. *Elsevier*, 4(1), 53-65.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2011). *Criterios y orientaciones para atender a los alumnos de educación básica en situación de extraedad* (Primera ed.). México:

Constantine Editore. Obtenido de

<https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/criterios.pdf>

Ospina Porras, L. F., & Pérez Bravo, V. (2015). Representaciones narrativas de la escuela por los niños, niñas y jóvenes del Programa aceleración del aprendizaje de la IE Fe y Alegría Luis Amigó.

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1864/1/CA0676.pdf>

Palomino, W. (1996). *Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. Recuperado el 23 de 02 de 2018, de Microsoft Word - Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.doc:

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Teor%C3%ADa%20del%20aprendizaje%20significativo%20de%20David%20Ausubel.pdf>

Panchalo, M., Ramirez, C., & Rodriguez, L. (2015). Estrategias pedagógicas para detectar la dislexia en el aula de clase de los niños y niñas de 5-6 años de la sede cañasgordas de incolballet de Cali. *Tesis de maestría*, 1-112. Cali: UniValle. Obtenido de

<http://hdl.handle.net/10819/2922>

Perdomo Mosquera, Á. G., Herrera Cabrera, N., Virgüez Rodríguez, R. F., & Garzón Quino, Z.

B. (2016). Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa.

http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2793/Virguez_Rodriguez_Ronald_Ferney_2016.pdf?sequence=1

Presidente de la Republica. (1996). *Decreto 2082*. Recuperado el 17 de 02 de 2018, de

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

- Reyes, T. d. (2015). Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de Educación Primaria. *Tesis doctoral*, 1-256. Isla de Margarita, Venezuela: Universidad de Cordoba. Recuperado el 21 de 01 de 2019, de <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13789/2016000001489.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyzabal, V. (2012). Las competencias comunicativas y linguisticas para la calidad educativa . *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841006>
- Rodríguez, R. J. G. (2017). Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza. *Revista Folios*, (46), 105-116. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345951474009.pdf>
- Roser, B. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural* (Primera ed.). Barcelona, España: Grao. Recuperado el 16 de 06 de 2019, de [https://books.google.com.co/books?id=m0YBPSeCToIC&printsec=frontcover&dq=inautor:"Roser+Boix+Tomas"&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjD68TCnu_iAhURuVkJHVID](https://books.google.com.co/books?id=m0YBPSeCToIC&printsec=frontcover&dq=inautor:)
- Ruíz, D. (2011). *La extraedad escolar ¿Una anormalidad social?* (Primera ed.). Bogotá: Universidad de los Andes. Obtenido de <http://www.serbi.ula.ve/serbiula/librose/pva/Libros%20de%20PVA%20para%20libro%20digital/la%20extraedad%20escolar.pdf>
- Ruiz, D., & Pachano, L. (2016). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Scielo*, 27(69), 33-69. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65907803.pdf>

<https://www.semanticscholar.org/paper/La-construcci%C3%B3n-del-discurso-acerca-de-la-y-sus-Sacrist%C3%A1n/de203b49909be845d9e5a76b66c7228a0ed30cd5>

Sakic, M., & Burusic, J. (2013). The relation between school entrance age and school achievement during primary schooling: Evidence from Croatian primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83(5), 651-663. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/258212566_The_relation_between_school_entrance_age_and_school_achievement_during_primary_schooling_Evidence_from_Croatian_primary_schools

Salamanca, O. (2016). Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico. *Tesis de maestría*, 1-122. Bogotá, Colombia: Universidad Libre. Recuperado el 21 de 01 de 2019, de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9584/TFM%20Olga%20Salamanca%20septiembre2016.pdf?sequence=1>

Salazar, F. (2008). Aspectos básicos del estudio de muestra. *Tesis de maestría*, 95. Cumana, Venezuela: Universidad de Sucre. Recuperado el 04 de 04 de 2019, de <http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/Raisirys-Gonz%C3%A1lez.pdf>

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa* (Primera ed.). (A. editores, Ed.) Bogotá: Icfes. Obtenido de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Sanz, o. (2011). Sentido y finalidad de la educación secundaria. *Sinectica*(37), 1-12. Recuperado el 28 de 05 de 2019, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n37/n37a8.pdf>

- Serna, R. (2015). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de acceso a la lectoescritura para el alumnado con graves problemas de aprendizaje. *Tesis de maestría*, 1-102. Murcia, España: Universidad de Murcia. Recuperado el 21 de 01 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=126318>
- Skliar, C. (2000). Discurso y practica sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En P. Gentili, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (Primera ed., págs. 1-13). Rio Grande do Sul: Universidad Federal de Rio Grande do Su. Obtenido de https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf
- Smith, F. (1983). *Para darle Sentido a la Lectura*. (Primera ed.). Madrid: Planeta.
- Solé, I. (1993). Estrategias de comprensión de la lectura. *Estrategias de lectura y aprendizaje*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 11 de 09 de 2018, de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-comprension-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf>
- Song, R., & Sprdalin, T. (2019). The Advantages and Disadvantages of Multiage Classrooms. *Eric*, 7(1), 1-8. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504569.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación estudio de casos* (Segunda ed.). Madrid: Morata.
- Tapia, J. (2007). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 63-93. Recuperado el 1 de 09 de 2019, de https://www.oei.es › claves_ensenanza_comprension_lectora_alonso_tapia
- Ticha, R., & Kincade, L. (2018). Educational practices and strategies that promote inclusion: Examples from the U.S. *Sociální pedagogika*, 6(2), 43-62. Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/328942995_Educational_practices_and_strategies_that_promote_inclusion_Examples_from_the_US

UNESCO. (2005). *La educación inclusiva un camino hacia el futuro* (Primera ed.). Ginebra.

Obtenido de

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Vasquez, O. (2018). Competencias lectoras y escritoras a través de la investigación como estrategia pedagógica1. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 9-18.

doi:<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.0>

Villanueva, J. d., & Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: Constructivismo vs. método silábico. *Ocnos*, 14, 100-113. Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/290510164_Estudio_comparativo_en_el_aprendizaje_de_la_escritura_en_la_Educacion_Infantil_Constructivismo_vs_metodo_silabico

Weinstein, C., & Mayer, R. (1983). *The teaching of learning strategies*. Recuperado el 11 de 07 de 2019, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237180.pdf>

Winarti, A., & Yuanita, L. (2019). The effectiveness of multiple intelligences based teaching strategy in enhancing the multiple intelligences and science process skills of junior High School students. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 122-135. Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/331463940_The_effectiveness_of_multiple_intelligence_based_teaching_strategy_in_enhancing_the_multiple_intelligences_and_science_process_skills_of_junior_high_school_students

lligences_based_teaching_strategy_in_enhancing_the_multiple_intelligences_and_scienc
e_process_skills_of_junior_High_School_students

Zuluaga, O. (1984). Por una historia de las practicas pedagogicas de Colombia. *Tribuna
pedagogica* (3), 25-31. Obtenido de
[https://www.academia.edu/40746972/Para_una_historia_de_las_pr%C3%A1cticas_pedag
%C3%B3gicas_en_Colombia](https://www.academia.edu/40746972/Para_una_historia_de_las_pr%C3%A1cticas_pedag%C3%B3gicas_en_Colombia)

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Universidad de Antioquia. Obtenido de
[http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-
e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf](http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf)

8. Anexo

Anexo A. Consentimiento Informado

El presente Consentimiento informado, tiene como propósito que los padres de familias de los estudiantes de la Institución Educativa Limonar de la ciudad de Neiva, Huila, autoricen que sus hijos participen voluntariamente en el estudio, **Proceso de enseñanza aprendizaje: una mirada para su abordaje desde los factores lingüísticos y pedagógicos**, el cual lo está llevando a cabo, la docente, Ingrid Yised Giraldo Manchola, estudiante de la maestría en educación para la inclusión de la Universidad Surcolombiana.

A través del presente consentimiento informado, Yo, _____, identificado con la cedula de ciudadanía número _____ de _____, declaro que he sido informado de los objetivos y duración estimada de la participación de mi hijo (a) en el presente estudio de investigación, adelantado por Ingrid Yised Giraldo Manchola, docente y estudiante de la maestría en Educación para la inclusión de la Universidad Surcolombiana. Por lo tanto, expreso que, en forma libre y voluntaria, en mi calidad de padre o madre de familia, acepto que mi hijo _____ participe en el desarrollo del estudio **Proceso de enseñanza aprendizaje: una mirada para su abordaje desde los factores lingüísticos y pedagógicos**.

También manifiesto que he recibido información sobre mi derecho a formular las preguntas que estime necesarias durante la participación de mi hijo (a), así como el derecho a conocer alguna información nueva sobre la investigación, si la hubiere, y retirar a mi hijo (a) del estudio cuando lo crea conveniente o peligroso para su integridad física o mental. En este sentido, declaro, que el presente estudio no representa riesgos para salud de mi hijo (a) o familiar, ni beneficios económicos, que no recibiré un pago de dinero por hacerlo. Por otra parte, la información que yo suministre no será relacionada con mi nombre, ni aparecerá en ninguna publicación, solo se registrara un código numérico.

Dejo constancia que recibo una copia del presente documento y en caso de querer contactarme mis datos son: teléfono _____ correo electrónico _____

Atte.,

CC.

Anexo B. Cuestionario para maestras Inteligencias múltiples

| | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------|---------------------|----------------|--------------|----------------------|---------------------|----------------|----------|----------|----------|----------|
| Cuestionario para maestras Inteligencias múltiples | | | | | | | | | | | |
| Alumno_____ | | edad_____ | | | | | | | | | |
| Grado:_____ | | fecha _____ | | | | | | | | | |
| <p>Este cuestionario se compone de una serie de cuestiones y frases que se refieren a la forma de ser y de pensar de su estudiante. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en que medida se identifican ellas con su estudiante y encierre en un círculo. Tiene una escala numérica 1 al 4.</p> | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tr> <td>Nunca</td> <td>Algunas veces</td> <td>casi siempre</td> <td>siempre</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table> | | | | Nunca | Algunas veces | casi siempre | siempre | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Nunca | Algunas veces | casi siempre | siempre | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | | |

| Inteligencia lingüística | |
|---|----------------|
| 1. El estudiante tiene coherencia y cohesión cuando escribe, además presenta buena ortografía. | 1 2 3 4 |
| 2. el estudiante disfruta y se siente motivado con las actividades de escritura. | 1 2 3 4 |
| 3. Disfruta escuchando la palabra hablada (cuentos, narraciones, anécdotas historias.) | 1 2 3 4 |
| 4. le gusta leer o que lean libros. | 1 2 3 4 |
| 5. le gusta comunicarse utilizando el lenguaje oral de manera elocuente y con buen vocabulario para su edad. | 1 2 3 4 |

| Inteligencia musical | |
|---|----------------|
| 1. le agradan actividades que requieren escuchar música. | 1 2 3 4 |
| 2. Tiene una voz agradable para cantar. | 1 2 3 4 |
| 3. Conoce de memoria muchas canciones. | 1 2 3 4 |
| 4. Si escucho una o dos veces una canción, por lo general puedo volver a cantar la melodía con bastante precisión. | 1 2 3 4 |
| 5. Mientras trabaja o juega golpea rítmicamente la mesa o un objeto. | 1 2 3 4 |

| Inteligencia matemática | |
|---|----------------|
| 1. Hace muchas preguntas sobre cómo funcionan las cosas | 1 2 3 4 |
| 2. Tiene buen sentido de relación causa –efecto | 1 2 3 4 |
| 3. Calcula rápidamente los problemas aritméticos en su cabeza | 1 2 3 4 |
| 4. Encuentra interesante los juegos matemáticos que requieren hacer cálculos | 1 2 3 4 |
| 5. Su nivel de pensamiento es más abstracto que los niños de sus edad | 1 2 3 4 |
| 6. Disfruta con las actividades que requieren conteo, seriación, clasificaciones relacionadas con las mate | 1 2 3 4 |
| 7. Le gusta hacer rompecabezas | 1 2 3 4 |

| Inteligencia espacial | |
|---|----------------|
| 1. Dibuja imágenes de manera avanzada para su edad. | 1 2 3 4 |
| 2. Disfruta de las actividades artísticas | 1 2 3 4 |
| 3. Es imaginativo, ve las cosas de forma diferente. | 1 2 3 4 |
| 4. Lee y Dibuja mapas, planos, gráficos y diagramas con más facilidad que textos. | 1 2 3 4 |
| 5. Le gusta mirar distintas presentaciones visuales. | 1 2 3 4 |
| 6. Le gusta los rompecabezas, los laberintos, los dibujos donde se deben encontrar diferencias u formas ocultas y otras actividades visuales similares | 1 2 3 4 |

| Inteligencia kinestésica | |
|--|----------------|
| 1. Le gusta correr, saltar, luchar u otras actividades similares | 1 2 3 4 |
| 2. Es un chico/ a con un buen equilibrio y coordinación corporal | 1 2 3 4 |
| 3. Imita de manera inteligente los gestos o modales de otras personas. | 1 2 3 4 |
| 4. Es muy expresivo corporalmente. | 1 2 3 4 |
| 5. Disfruta con actividades arriesgadas u otras formas de acción físicamente parecidas. | 1 2 3 4 |
| 6. Sobresale en uno o más deportes | 1 2 3 4 |
| 7. No le gusta estar sentado por periodos de tiempo largo | 1 2 3 4 |

| Inteligencia intrapersonal | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|
| 1. Tiene una visión realista de sus capacidades y sus debilidades | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Se desempeña bien cuando se deja trabajar o estudiar por su cuenta | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Tiene una alta autoestima. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Prefiere trabajar solo o hacerlo con otros, | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Expresa con precisión sus virtudes. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Inteligencia naturalista | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 1. Tiene un buen conocimiento sobre temas relacionados con la naturaleza y las ciencias. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Le gusta aprender y disfruta con las actividades relacionadas con la naturaleza. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. A menudo pregunta cómo funcionan las cosas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Le gusta manipular materiales novedosos. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Inteligencia interpersonal | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 1. Parece ser un líder natural | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Le gusta trabajar en equipo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Le gusta socializar con sus pares | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Muestra habilidades para mediar cuando algunos amigos tienen conflictos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Se adapta muy bien a las diferentes situaciones y grupos de personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Establece buenas relaciones con facilidad y se preocupa por los demás, | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Aconseja a los amigos que tiene problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anexo C. Observación IM

| | |
|---------------------------------------|-------------|
| Inventario Inteligencias múltiples | |
| Alumno _____ | edad _____ |
| Grado: _____ | fecha _____ |

| | |
|---|--|
| Inteligencia lingüística | |
| 1. El estudiante tiene coherencia y cohesión cuando escribe, además, presenta buena ortografía. | |
| 2. el estudiante disfruta y se siente motivado con las actividades de escritura. | |
| 3. Disfruta escuchando la palabra hablada (cuentos, narraciones, anécdotas e historias.) | |
| 4. Le gusta leer o que lean libros | |
| 5. le gusta comunicarse utilizando el lenguaje oral de manera elocuente y con bien vocabulario para su edad. | |
| Inteligencia musical | |

| | |
|---|--|
| 1. Le agradan actividades que requieren escuchar música. | |
| 2. Tiene una voz agradable para cantar. | |
| 3. Conoce de memoria muchas canciones. | |
| 4. Si escucho una o dos veces una canción, por lo general puedo volver a cantar la melodía con bastante precisión. | |
| 5. Mientras trabaja o juega golpea rítmicamente la mesa o un objeto. | |

| Inteligencia matemática | |
|---|--|
| 1. Calcula rápidamente los problemas aritméticos en su cabeza | |
| 2. Encuentra interesante los juegos matemáticos que requieren hacer cálculos | |
| 3. Su nivel de pensamiento es más abstracto que los niños de su edad | |
| 4. Disfruta con las actividades que requieren conteo, seriación, clasificaciones relacionadas con la materia | |

| | |
|---------------------------------------|--|
| 5. Le gusta hacer rompecabezas | |
|---------------------------------------|--|

| Inteligencia espacial | |
|--|--|
| 1. Dibuja imágenes de manera avanzada para su edad | |
| 2. Disfruta de las actividades artísticas | |
| 3. Es imaginativo, ve las cosas de forma diferente. | |

| | |
|---|--|
| <p>4. Lee y Dibuja mapas, planos, gráficos y diagramas con más facilidad que textos.</p> | |
| <p>5. Le gusta mirar distintas presentaciones visuales.</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>Inteligencia corporal kinestésico</p> | |
| <p>1. Le gusta correr, saltar, luchar u otras actividades similares</p> | |
| <p>2. Es un chico/ a con un buen equilibrio y coordinación corporal</p> | |
| <p>3. Imita de manera inteligente los gestos o modales de otras personas</p> | |
| <p>4. Es muy expresivo corporalmente.</p> | |

| | |
|--|--|
| 5. Disfruta con actividades arriesgadas u otras formas de acción físicamente parecidas. | |
|--|--|

| Inteligencia intrapersonal | |
|--|--|
| 1. Tiene una visión realista de sus capacidades y sus debilidades | |
| 2. Expresa con precisión sus virtudes. | |
| 3. Tiene una alta autoestima | |
| 4. Conoce e identifica sus emociones. | |

| Inteligencia naturalista | |
|---|--|
| 1. Tiene un buen conocimiento sobre temas relacionados con la naturaleza y las ciencias. | |
| 2. Le gusta aprender y disfrutar con las actividades relacionadas con la naturaleza | |

| Inteligencia interpersonal | |
|--|--|
| 1. Parece ser un líder natural. | |
| 2. Le gusta trabajar en equipo. | |
| 3. Le gusta socializar con sus pares. | |

| | |
|--|--|
| | |
| 4. Muestra habilidades para mediar cuando algunos amigos tienen conflictos. | |
| 5. Se adapta muy bien a las diferentes situaciones y grupos de personas. | |
| 6. Establece buenas relaciones con facilidad y se preocupa por los demás. | |

Anexo D. Formato análisis documental

| | |
|--|--|
| <i>PLANEADOR</i> | |
| <p>CATEGORÍA: proceso de enseñanza</p> <p>SUBCATEGORÍA: Competencia comunicativa lectora y escritora</p> | |
| <p>ELEMENTO: Enfoques</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tiene en cuenta el punto de evolución lingüística de los estudiantes para planear la clase ✓ ¿Los ejercicios planteados para la clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación? ✓ ¿Los ejercicios planteados trabajan con unidades lingüísticas de comunicación? ✓ Actividades que utiliza para el desarrollo de la clase | |
| <p>ELEMENTO: práctica pedagógica</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>SUBELEMENTO: plan de aula</p> | |
| <p>✓ ¿Es estructurada la planeación?</p> <p>✓ ¿Se contempla el uso de material didáctico?</p> <p>✓ ¿Las actividades propuestas para el desarrollo de la clase contemplan un diseño universal de aprendizaje?</p> <p>✓ ¿Planea el momento de exploración teniendo en cuenta los conocimientos previos?</p> | |
| <p><i>PRUEBA (E.B.C)</i></p> | |
| <p>CATEGORÍA: proceso de aprendizaje</p> <p>SUBCATEGORIA: Competencia comunicativa lectora</p> | |
| <p>ELEMENTO: Factor: comprensión e interpretación de textos</p> | |
| <p>✓ Comprende diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>CATEGORÌA: proceso de aprendizaje</p> <p>SUBCATEGORIA: Competencia comunicativa escritora</p> | |
| <p>ELEMENTO: Factor: producción textual (oral y escrito)</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración ✓ Produce textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatória. | |
| OLETINES / CUADERNOS | |
| <p>CATEGORÌA: proceso de aprendizaje</p> <p>SUBCATEGORIA: Competencia comunicativa lectora</p> | |
| <p>ELEMENTO: Factor: comprensión e interpretación de textos</p> | |
| <p>¿Cuál ha sido el progreso del estudiante durante el año en la competencia comunicativa lectora?</p> | |
| <p>CATEGORÌA: proceso de aprendizaje</p> | |

| | |
|---|--|
| SUBCATEGORIA: Competencia comunicativa escritora | |
| ELEMENTO: Factor: producción textual (oral y escrito) | |
| ¿Cuál ha sido el progreso del estudiante durante el año en la competencia comunicativa escritora? | |

Anexo E. Instrumento guía de observación no participante

| Guía de observación no participante | |
|--|---------------------------|
| Fecha: _____ Hora: _____ | |
| INFORMACIÓ GENERAL | |
| IDENTIFICACIÓN (Fuente y contexto de información: aula grado cuarto – docentes, estudiantes) | CONTEXTUALIZACIÒN: |
| Cuantos niños en extraedad hay en el aula: | |
| IDENTIFICACIÓN DEL MAESTRO(A) (Fuente de información: Maestro – guía de observación) | |
| Nombre completo (Código): | |
| CATEGORÌA: proceso de enseñanza | |
| SUBCATEGORIA: Competencia comunicativa lectora y escritora | |
| ELEMENTO: enfoques | |
| ➤ Distribución del aula de clase | |
| ➤ ¿Los ejercicios planteados para la clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación? | |
| ➤ ¿Los ejercicios planteados trabajan con unidades lingüísticas de comunicación? | |
| ➤ ¿En el espacio se exponen las producciones de los niños y las niñas? | |
| ➤ Papel que desempeña la docente en las clases | |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Papel del estudiante en la clase en torno a las temáticas que se estén desarrollando. ➤ ¿Los estudiantes trabajan en grupo o individual? ➤ Actividades que utiliza para el desarrollo de la clase ➤ ¿Hace seguimiento individualizado a los procesos que llevan los niños respecto a la temática de la clase? ➤ ¿Es flexible a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes en las actividades de la clase? | |
| <p>ELEMENTO: práctica pedagógica</p> <p>SUBELEMENTO: gestión de aula</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿La clase refleja una planeación estructurada? ➤ ¿Hay material didáctico respecto al área de lenguaje? ¿Este se encuentra al alcance de los niños y niñas? ➤ ¿Las actividades resultan flexibles a los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en extraedad? ➤ ¿Las actividades iniciales explicitan la exploración de los conocimientos previos? | |
| <p>SUBELEMENTO: evaluación formativa</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿cómo realiza los seguimientos a los procesos de desarrollo y aprendizaje individuales de los niños y niñas en extraedad respecto a las actividades que esté llevando a cabo? | |

Anexo F. Entrevista Práctica Pedagógica

| IDENTIFICACIÓN DEL MAESTRO(A) (Fuente de información: Maestro - Entrevista) | |
|--|--|
| <p>Nombre completo (código):</p> <p>Grado que acompaña:</p> | |
| <p>CATEGORÍA: proceso de enseñanza</p> <p>SUBCATEGORIA: Competencia comunicativa lectora y escritora</p> | |
| <p>ELEMENTO: Enfoques</p> | |
| <p>1. ¿Cuál es el enfoque que utiliza para la enseñanza de las competencias comunicativas lectoras y escritoras?</p> <p>2. ¿Conoce los diferentes enfoques que los docentes pueden utilizar para la enseñanza de las competencias? ¿Cuáles?</p> <p>3. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que implementa en la práctica respecto a las competencias?</p> <p>ELEMENTO: Práctica Pedagógica (plan de aula)</p> | |
| <p>4. ¿Cómo es la estructura de su planeación pedagógica?</p> <p>5. ¿tiene en cuenta material didáctico para la planeación de las clases?</p> <p>6. ¿Su planeación respecto a las competencias es flexible a los ritmos y estilos de aprendizajes particulares e intereses de niños y niñas en extraedad?</p> <p>7. ¿Tiene en cuenta los conocimientos previos o habilidades de los estudiantes en extraedad en el proceso de enseñanza de las competencias?</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>ELEMENTO: Práctica Pedagógica (Evaluación formativa)</p> | |
| <p>8. ¿realiza el seguimiento a los procesos de desarrollo y aprendizaje individuales de los niños y niñas en extraedad respecto a las actividades que esté llevando a cabo?</p> <p>9. ¿Cómo consolida la información que recoge respecto al proceso de aprendizaje de los niños y niñas en extraedad? ¿Utiliza la información para planear las clases?</p> <p>10. ¿Qué medidas ha tomado para la consolidación de los aprendizajes de los niños en extraedad con desempeños bajos en las competencias?</p> | |
| <p>CATEGORÌA: proceso de aprendizaje</p> <p>SUBCATEGORIA: Competencia comunicativa lectora</p> | |
| <p>ELEMENTO: Factor: comprensión e interpretación de textos</p> | |
| <p>11. ¿Qué habilidades presenta en el aprendizaje de la competencia comunicativa lectora?</p> | |
| <p>SUBCATEGORIA: Competencia comunicativa escritora</p> | |
| <p>ELEMENTO: Factor: producción textual (oral y escrito)</p> <p>12. ¿Qué habilidades presenta en el aprendizaje de la competencia comunicativa escritora?</p> | |