

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

MÁSTER

**POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**PENSAMIENTOS DEL PROFESORADO FRENTE AL
COLECTIVO INFANTIL EN SITUACIÓN DE
DESPLAZAMIENTO**

Curso: 2010/2011

**Tutora: Rafaela Gutiérrez Cáceres
Tutoranda: Catalina Lozano Sierra**

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
2.1 Migración	5
2.1.1 Población en situación de desplazamiento	6
2.1.2 Colectivo infantil en situación de desplazamiento	9
2.2 Políticas y prácticas curriculares	12
2.2.1 Formación y desarrollo profesional	17
2.2.2 Pensamientos del profesorado	20
2.3 Investigaciones relevantes al foco de estudio	24
3. OBJETIVOS	28
4. DISEÑO METODOLÓGICO	29
4.1 Población y muestra	29
4.2 Proceso de la investigación: estrategias de recogida y análisis de la información	29
4.3 Secuenciación	32
5. BIBLIOGRAFÍA	33

1. INTRODUCCIÓN

Empecé a interesarme en la situación educativa de la población en situación de desplazamiento que existe en Colombia, cuando realizaba mis estudios como licenciada en pedagogía infantil (2004 – 2009), y concretamente en una ocasión en que tuve la oportunidad de ir a un encuentro con un dirigente desplazado del Tolima que había llegado hace unos años a la capital: Bogotá. En esa ocasión y también en muchas otras, percibí cómo este colectivo carecía de derechos y de falta de garantías por parte del gobierno y de la sociedad, ya que no se habían implementado proyectos de ayuda y de colaboración para la restitución de sus derechos. De igual forma, las personas de la ciudad etiquetaban a esta población como delincuentes, auxiliadores de grupos al margen de la ley o simplemente como “desechos humanos”, afectando así a las relaciones sociales, económicas y culturales de las y los desplazados.

Colombia es rico en diversidades: su flora y fauna encanta y maravilla al foráneo. De hecho, despierta grandes intereses en quienes visitan estas tierras. Sin embargo, se quedan sorprendidos y desconcertados al ver los grandes contrastes que se pueden llegar a albergar allí: es un país iletrado, donde existe desigualdad de oportunidades y, concretamente, un fuerte rechazo a aquellas ciudadanas y ciudadanos que no pueden acceder a la escuela, ya sea por sus recursos económicos, por tener alguna “dificultad de aprendizaje”¹, por su etnia, o, en este caso, por su procedencia.

Ante esta realidad y como consecuencia de mis inquietudes, como primera actividad dentro del Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, elaboré un trabajo de reflexión teórica sobre la educación inclusiva como estrategia favorecedora para las oportunidades equivalentes, teniendo en cuenta que es desde la inclusión social y escolar como se debe atender a la población en situación de desplazamiento, partiendo del principio de trabajar de acuerdo a las peculiaridades del estudiantado. También, entregué el Dossier de Prácticas donde presenté un análisis sobre las relaciones entre la teoría, las prácticas pedagógicas contempladas en los seminarios y la realidad de la educación en Colombia actualmente, además de la reflexión práctica con el objeto de describir y analizar el proceso de construcción y la toma de decisiones para consolidar el estado de la cuestión del presente preproyecto de investigación.

¹ Entendiendo las dificultades de aprendizaje desde cuatro enfoques: biológico, ambiental, psicológico y educativo (consultado en Sánchez, Lozano y Muñoz, 2009).

Tras haber analizado acerca de la inclusión educativa, esto me facilitó de alguna manera volver al punto de partida de uno de mis intereses cuando comencé mi carrera universitaria y que pretendo abordar en el Trabajo Fin de Máster: indagar sobre las condiciones educativas de la población en situación de desplazamiento en Colombia y, en especial, del colectivo infantil, y en este caso, el grupo de niñas y niños de edades comprendidas entre los 5 y 7 años. Y sobre todo, la atención que recibe este colectivo por parte del profesorado de un centro escolar, situado concretamente en la ciudad de Bogotá, teniendo en cuenta que ahí también están llegando permanentemente familias de desplazados, con el fin de buscar garantías para la supervivencia.

A partir de los continuos desplazamientos forzados de la población civil, Colombia adopta un marco general² donde se establecen decretos, resoluciones y leyes que imponen fórmulas para la prevención del desplazamiento, la atención, protección, consolidación y estabilización social y económica de este tipo de población. Además, empieza a funcionar una oficina gubernamental (Acción Social) encargada de atender las necesidades de la población en situación de desplazamiento.

Y desde el ámbito educativo, en la ley 387 de 1997 se declara que la población infantil tiene el derecho de acceder a la educación durante la fase de emergencia y estabilización socioeconómica de sus familiares. De esta forma, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales proponen programas para llevar a cabo la incorporación de la población infantil en situación de desplazamiento en cualquier época del año y, asimismo, aumentar la cobertura en los centros escolares, garantizar los recursos materiales que necesitan en la escuela y la presencia de un profesorado capacitado para trabajar con poblaciones vulnerables. Así, en la búsqueda de ofrecer una educación de calidad, Colombia se encamina hacia “las nuevas políticas para la atención a la diversidad”, haciendo hincapié en la inclusión de todos las ciudadanas y ciudadanos con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades por medio de varias propuestas curriculares, organizativas y profesionales.

No obstante, la ley y los programas ofrecidos por el MEN y las diferentes secretarías de educación presentan incoherencias en sus propuestas, puesto que no tienen en cuenta las necesidades reales de la población en situación de desplazamiento (Méndez y Narváez, 2007), aumentando, así, las desigualdades para el aprendizaje y omitiendo características relevantes para la atención educativa adecuada a este colectivo.

² Ley 387 de 1997.

Por lo tanto, se hace necesario una política pública de innovación educativa desde un proyecto de inclusión social y escolar para atender idóneamente las necesidades de la población infantil en situación de desplazamiento. Una política que se adecúe a las particularidades de este colectivo y, de esta forma, otorgar igualdad de oportunidades frente a los ámbitos, sociales, políticos y culturales. Es importante flexibilizar la oferta institucional, para que más niñas y niños puedan acudir a los procesos de enseñanza - aprendizaje que se llevan a cabo en el aula; implementar una política pública nacional que esté planeada a largo plazo, donde se agregue la perspectiva de derecho y género; comprometer de manera fehaciente a las autoridades y comunidades locales en la participación de dichos proyectos. De esta forma, quizá, es más viable otorgar garantías para el acceso a la educación y ofrecerles igualdad de oportunidades tanto en el ámbito académico como a nivel social.

Partiendo de la necesidad de plantear o sugerir estrategias, recursos y políticas adecuadas a las necesidades del colectivo en situación de desplazamiento, en este Trabajo Fin de Máster pretendemos elaborar un preproyecto de investigación orientado a la Tesis Doctoral con el fin de analizar los pensamientos, las ideas, los sentidos y significados que las profesoras y los profesores poseen acerca de la atención educativa del colectivo infantil en situación de desplazamiento.

De esta forma, en este trabajo comenzamos con el apartado de fundamentación teórica, analizando las características de la población en situación de desplazamiento, a partir del concepto de migración, así como algunas cifras reveladas por organismos gubernamentales y ONG's. Además, tras la realización de una reflexión sobre las características más relevantes en relación tanto con las políticas y prácticas curriculares como con la dimensión profesional, describiremos brevemente las concepciones acerca de los pensamientos del profesorado y de cómo su investigación se ha desarrollado desde tres modelos diferentes. A partir de ahí, elaboraremos el estado de la cuestión, analizando las investigaciones más recientes y relevantes sobre los pensamientos, creencias y concepciones de las profesoras y los profesores frente a la integración de niñas y niños que presentan necesidades educativas, al no encontrar investigaciones relacionadas con la población a trabajar en este estudio, por lo que optando por indagar aquellos estudios realizados con un colectivo que ha sido también vulnerado y excluido del ámbito educativo, con el fin de fundamentar este proyecto de investigación, tanto en su dimensión conceptual – teórica como metodológica. A continuación, plantearemos los objetivos de este proyecto así como el diseño metodológico, donde explicaremos las estrategias e instrumentos de recogida de información, así como el análisis de datos y la secuenciación a seguir para su desarrollo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado vamos a mostrar un análisis sobre las características de la población en situación de desplazamiento en Colombia, especialmente en la ciudad de Bogotá, puesto que es allí donde se realizará la investigación que presenta este preproyecto. Luego, presentaremos las características más relevantes en relación tanto con la política y práctica curricular como con la dimensión profesional para culminar con la profundización sobre el concepto de pensamientos del profesorado y sobre los paradigmas de investigación existentes. Finalmente, expondremos el estado de la cuestión realizando un debate sobre las investigaciones más relevantes y representativas en relación con el objeto de estudio del presente proyecto de investigación.

De esta manera, comenzamos describiendo los rasgos de la población en situación de desplazamiento, entendiendo ésta como un tipo de migración, como se muestra a continuación.

2.1 Migración

Según la OIM³ la migración es definida como el *“movimiento de una persona o grupo de personas de una unidad geográfica hacia otra a través de una frontera administrativa o política con la intención de establecerse de manera indefinida o temporal en un lugar distinto a su lugar de origen”*. La persona migrante es la que decide cambiarse y desplazarse de lugar de residencia por voluntad propia, casi siempre en busca de mejores oportunidades laborales y económicas para obtener mejores condiciones de vida (Gómez, Astaiza y de Souza, 2008).

Es así cómo las migraciones definen los estándares que rigen los movimientos continuados de individuos o grupos de personas dentro de uno o varios territorios. Estas migraciones se pueden especificar conforme a los motivos de las personas para desplazarse, su duración o la relación entre los lugares de origen y destino de determinados grupos. De esta forma se han definido diferentes tipos de migraciones y, entre otros, los más relevantes son (OIM, 2009):

- Migración Voluntaria: Cuando la persona decide por voluntad propia a desplazarse de su sitio de origen.
- Migración Temporal: Cambiar de residencia por un tiempo de lapso específico o determinado.

³ Organización Internacional para las Migraciones.

- Migración Permanente: Establece el asentamiento definitivo en el lugar de recepción o acogida.
- Migración Forzada: Son las personas que se ven obligadas a desplazarse de sus sitios de origen por causas ajenas a sus deseos. Las causas que encontramos pueden ser: desastres ambientales o naturales, desastres nucleares o químicos, hambruna, conflicto armado, violaciones a los derechos humanos, etc.

De este último tipo de migración nos centraremos en este Trabajo Fin de Máster, denominada, de ahora en adelante, como población en situación de desplazamiento, cuyas características más relevantes se exponen a continuación en el siguiente epígrafe.

2.1.1 Población en situación de desplazamiento

Colombia ha permanecido en constante conflicto desde hace más de medio siglo, que se ha intensificado en los últimos veinte años perjudicando especialmente a la población civil. El conflicto se ha forjado por las desigualdades sociales y económicas en las que se encuentra inmerso el país, generando una ola de violencia incomprensible para las poblaciones que lo han tenido que vivir. Es así, cómo Colombia se ha sumergido en una constante guerra por razones políticas, económicas y sociales que han llevado a las y los ciudadanos a participar de forma desmesurada en pro de sus “ideales”. Estos ideales, a su vez, se han ido desdibujando con el paso de los años sometiendo a la población en un estado de incertidumbre y de larga agonía en términos tan importantes pero tan alejados de su realidad como son la democracia, la igualdad y la paz. Y como consecuencia de ello, la migración de hombres, mujeres, niños, niñas, jóvenes y adultos mayores hacia ciudades medianas y grandes del país se ha convertido en una salida preventiva para la subsistencia de su ser (Méndez y Narváez, 2007).

Esta constante migración interna que ha vivido Colombia desde hace más de veinte años hace que en el gobierno de Ernesto Samper Pizano (1994 – 1998) se presente una ley, donde “se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia de la República de Colombia” (Ley 387 de 1997: 1). En este sentido, la persona desplazada se define como:

“(...) toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se

encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público” (Ley 387 de 1997: 1).

La migración interna conlleva a la violación de los derechos humanos y, por ende, el grado de vulnerabilidad se torna más alto, afectando así el desarrollo social, cultural y económico de la población. Además, un alto porcentaje de personas desplazadas son colectivos étnicos, quienes vistos en la obligación de salir de sus tierras van perdiendo poco a poco sus tradiciones, costumbres y creencias. Siguiendo a Soledad y Egea (2011: 24-25):

(...) En este contexto son muchos los individuos que han dado un giro total a sus vidas gracias a un conflicto que ha sido ajeno a sus intereses, y donde antes tenían vivienda, recursos y se reconocían dentro de una comunidad, ahora no tienen nada, viven de las ayudas y a veces se les discrimina por ser personas desplazadas; todo esto convierte a muchas de estas personas en vulnerables con escasa capacidad de enfrentar riesgos y la inseguridad que éstos generan”.

A esta situación se le conoce como desplazamiento forzoso, puesto que las personas se han visto en la necesidad de salir de su tierra. En concreto, “el 41% de la población se desplazó por amenazas generalizadas, el 47.6% por enfrentamientos armados, 1.2% por amenazas específicas, 2.6% por masacres, el 1.5% por toma de municipios y el restante 6% por otras causas” (Red Nacional de Promotores de Derechos Humanos, 2004: 35). La mayoría de la población que se encuentra en situación de desplazamiento, son personas del campo que contaban con lo necesario y suficiente para cubrir sus necesidades básicas, contaban con casa propia, huerta, animales, los cuales eran usados para su beneficio. No tenían pensado desplazarse ya que tenían unas condiciones adecuadas en su sitio de origen, donde podían satisfacer sus necesidades básicas sin depender de terceros. Y al tener que salir de improvisto porque ven amenazada su integridad física, psicológica y moral, se ven en la necesidad de llevarse sólo lo imprescindible, dejando atrás sus pertenencias y demás objetos que han logrado obtener con el pasar de los años. “No sólo pierden sus pertenencias en un sentido físico, sino también sus referentes culturales, redes sociales y el sentido de comunidad” (Soledad y Egea, 2011: 19).

Con base a los informes elaborados por los diferentes organismos (Acción Social⁴, CODHES⁵, Conferencia Episcopal⁶, CICR⁷) que trabajan con la población en situación de desplazamiento, se puede destacar que las mujeres y el colectivo infantil son la parte más visible de este fenómeno. Las mujeres se convierten en el jefe del hogar ya sea por la muerte o desaparición de su pareja. De igual forma, al tener que salir de su sitio de origen, la mayoría de las personas lo hace en compañía de su familia: pareja, hijas, hijos y demás parientes si viven con ellos, aumentando así el porcentaje de población infantil en situación de desplazamiento (Nubia Ruiz, 2008).

No existe un consenso entre los diferentes organismos sobre la cantidad real de personas afectadas por este fenómeno, pero en cualquier caso, son igual de alarmantes. Mientras, la agencia estatal “Acción Social” señala que la cifra es de 3.700.381 personas, las organizaciones no gubernamentales como CODHES aclaran que la cifra de desplazadas y desplazados alcanza los 5.2 millones, lo que convierte a Colombia en el primer país del mundo con mayor número de desplazados tanto internos como refugiados.

Según el estudio realizado por Juliao Vargas (2011) se ha encontrado que del total de desplazados encuestados, el 79% corresponde a mujeres y el 21% a hombres, teniendo en cuenta que el 4% confiesa no saber leer ni escribir. De otro lado, se observó que el 85% de las familias vienen de zonas rurales, frente a un 15% procedente de ámbitos urbanos. La mayoría de las personas pensando en el porvenir de sus hijas, hijos y demás miembros de la familia, deciden trasladarse a las ciudades grandes del país, como Bogotá, asentándose generalmente en zonas periféricas, donde existe un nivel de pobreza desproporcional. Y, en su lugar de reasentamiento (Bogotá) el 46% de las familias declaran que viven en casa lote, el 33% de las familias viven en una sola habitación y el 16% se alojan en una casa. Según ACNUR⁸ (2003) cerca del 80% de la población desplazada que llega a Bogotá está por debajo de los 26 años: el 65.5% es menor de edad y el 14.9% poseen una edad que oscila entre los 18 y 26 años, mientras que entre el 16.6% y el 3% son adultos y adultos mayores, respectivamente.

⁴ A partir del año 2005, se fusionaron la Agencia Colombiana de Cooperación Internacional y la Red de Solidaridad Social (entidad que coordinaba el tema de la población desplazada). A partir de esta consolidación pasa a denominarse Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, según Decreto 2467 del 5 de julio de 2005.

⁵ Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento.

⁶ La Conferencia Episcopal realiza boletines especiales denominados RUT.

⁷ Comité Internacional de la Cruz Roja

⁸ Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados – Oficina para Colombia.

2.1.2 Colectivo infantil en situación de desplazamiento

La situación de desplazamiento se hace aún más incomprensible cuando existe un alto porcentaje de niñas y niños desplazados, lo que les convierte en población vulnerable. Según el RUT⁹ (2005):

“Las poblaciones de familias desplazadas se caracterizan por una población infantil excesivamente elevada, que como en el caso de la Amazonia, representa casi la mitad de las personas (49.4%). Las regiones con la menor población infantil son la Central, Atlántica y Fronteras, con valores alrededor de 45%. Con niveles de 47% de menores de 15 se ubican Pacífica, Orinoquía, Bogotá y Oriental”.

Siendo la Amazonia, representada por los departamentos del Putumayo, Caquetá, Guaviare, Vaupés, Guainía y Amazonas la región con la tasa más alta de población infantil en situación de desplazamiento. Y en menor medida, pero igual de relevante, las regiones Pacífica¹⁰, Orinoquía¹¹, Bogotá¹² y Oriental¹³ con un total de nueve departamentos, presentan un alto grado de población infantil que se ven en condición de desplazarse de sus sitios de origen. Y en los 17 departamentos restantes que conforman las regiones Atlántica¹⁴, Central¹⁵ y de Fronteras¹⁶, el porcentaje de población infantil afectada por la condición de desplazamiento es menor.

En cualquier caso, la población infantil en situación de desplazamiento es una de las más afectadas por el grado de vulnerabilidad en la que se encuentran (Véase Cuadro 1). Afectando de este modo su salud física y mental; el derecho a una vivienda digna; el estado de defensa a los que son proclives; la satisfacción de las necesidades básicas; la oportunidad de desenvolverse y formarse como miembro de una comunidad y, en este caso, el derecho a una educación de calidad.

⁹ Informe especial de la Conferencia Episcopal Colombiana. Se llama RUT por un nombre bíblico.

¹⁰ Departamentos de Chocó, Valle del Cauca, Cauca y Nariño.

¹¹ Departamentos de Meta y Casanare

¹² Distrito Capital.

¹³ Departamentos de Arauca y Vichada

¹⁴ Departamentos de Atlántico, La Guajira, Magdalena, Cesar, Bolívar, Sucre y Córdoba.

¹⁵ Departamentos de Huila, Tolima, Cundinamarca, Boyacá, Caldas, Quindío, Risaralda, Antioquia, Santander y Norte de Santander.

¹⁶ Municipios que limitan con Venezuela, Brasil, Perú, Ecuador y Panamá.

CONDICIONES DE VULNERABILIDAD				
Institucionales	Ambientales y del entorno	Salud	Culturales	Educativas
<ul style="list-style-type: none"> • Poca o nula presencia del o en el Estado. • Carencia de un desarrollo institucional en las escalas local y regional que atienda las necesidades básicas de las poblaciones. • Dificultades de comunicación y relaciones de dependencia y desequilibrio con la economía de mercado. • Asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo, rurales dispersas o urbano marginales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de manejo sostenible del medio ambiente. • Presencia de cultivos ilícitos. • Presencia de condiciones de extrema pobreza. • Expansión de situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso. • Para zonas de frontera, factores como la falta de documentación y el contrabando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca o nula presencia del o en el Estado o problemas graves de seguridad alimentaria. • Problemas de desnutrición y anemia. • Altos índices de mortalidad, que afectan especialmente a niños y niñas, mujeres y ancianos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación de discriminación o riesgo de extinción no solo en términos biológicos, sino sociales y culturales. • En el caso de las poblaciones Étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajos índices de escolaridad. • Dificultades frente a los procesos de aprendizaje.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2005). Elaboración propia.

Cuadro 1: Condiciones de vulnerabilidad del colectivo infantil en situación de desplazamiento.

Diferentes organismos internacionales y nacionales han otorgado la educación como derecho fundamental en el desarrollo integral de los seres humanos. Según la Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 67, se establece que la educación es un derecho de todas las personas y, además, es obligatoria en el período comprendido entre los 5 y 15 años de edad. Ésta entendida como un servicio público, con el fin de tener acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura; además de formarse en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia y a la protección del ambiente.

Edad	Atlántica		Pacífica		Central		Bogotá		Oriental		Orinoquia		Amazonia		Fronteras	
	Asiste	total	Asiste	total	Asiste	total	asiste	Total	asiste	Total	Asiste	total	Asiste	Total	Asiste	Total
De 5 a 7 años																
Mujer	468	3487	447	2280	490	2181	133	880	253	802	80	841	471	1253	7	37
Tasa %	13,4		19,6		22,5		15,1		31,5		9,5		37,6		18,9	
Hombre	501	3668	443	2456	535	2382	140	910	228	845	73	979	472	1393	14	47
	13,7		18,0		22,5		15,4		27,0		7,5		33,9		29,8	
Total	969	7155	890	4736	1025	4563	273	1790	481	1647	153	1820	943	2646	21	84
	13,5		18,8		22,5		15,3		29,2		8,4		35,6		25,0	
De 8 a 12 años																
Mujer	1270	5344	1252	3584	1433	3393	392	1174	614	1240	242	1319	1183	2016	31	56
	23,8		34,9		42,2		33,4		49,5		18,3		58,7		55,4	
Hombre	1375	5824	1275	3850	1513	3715	442	1384	624	1321	263	1476	1167	2186	36	58
	23,6		33,1		40,7		31,9		47,2		17,8		53,4		62,1	
Total	2645	11168	2527	7434	2946	7108	834	2558	1238	2561	505	2795	2350	4202	67	114
	23,7		34,0		41,4		32,6		48,3		18,1		55,9		58,8	
De 13 a 18 años																
Mujer	934	5345	1036	3588	1043	3387	284	1116	430	1177	125	1236	615	1775	27	54
	17,5		28,9		30,8		25,4		36,5		10,1		34,6		50,0	
Hombre	929	5599	1002	3732	907	3500	298	1164	404	1179	124	1195	660	1785	37	66
	16,6		26,8		25,9		25,6		34,3		10,4		37,0		56,1	
Total	1863	10944	2038	7320	1950	6887	582	2280	834	2356	249	2431	1275	3560	64	120
	17,0		27,8		28,3		25,5		35,4		10,2		35,8		53,3	

Fuente: RUT (2005)

Tabla 1: Asistencia escolar por sexo y región.

Sin embargo, a las niñas y los niños en situación de desplazamiento se les ha ido quebrantando este derecho, ya que al salir de sus sitios de origen, les toca obligatoriamente dejar sus estudios y, del mismo modo, al llegar al lugar predeterminado por sus padres para la supervivencia, éstos ven cómo por varias medidas burocráticas se entorpecen las oportunidades para poder acceder de nuevo a la educación de sus hijas e hijos. También se puede encontrar que por falta de recursos económicos, los hijos mayores están en la obligación de buscar trabajo para ayudar en los gastos del hogar, lo cual repercute negativamente en su asistencia escolar.

“Las tasas de asistencia escolar son muy variables por región. En las zonas de frontera alcanza un 53.3%, y en Amazonía y en Oriental, el promedio está en 35%. Por el contrario, en Orinoquía es tan sólo de 10% y en la Atlántica de 17%. En las regiones restantes tiene un comportamiento homogéneo, entre 25% y 28%” (RUT, 2005: 13).

La asistencia escolar varía también según las edades. La más alta, pero con cifras igualmente alarmantes, la encontramos en el período de 8 a 12 años y concretamente en las regiones de Fronteras y Amazonía con un 58.8% y 55.9% respectivamente. El período de edad que le sigue es la de 13 a 18 años donde la región de Fronteras es la más alta con un porcentaje de 53.3%. Es el período de 5 a 7 años donde la asistencia escolar es baja, inclusive sin llegar al 50% de la población. En la ciudad de Bogotá, la asistencia escolar varía según el rango de edad. El porcentaje más alto tanto de niñas como de niños se encuentra en las edades comprendidas entre 8 y 12 años con un 32.6%. Seguido de las y los jóvenes entre los 13 a 18 años de edad, con un total de 25.5%. En cambio, las niñas y niños de 5 a 7 años alcanzan un 15.3% de asistencia escolar. Sólo la región donde existe más asistencia es la Amazonía con un 35.6% (Véase Tabla 1).

Teniendo en cuenta que la presente investigación se realizará en la ciudad de Bogotá, es necesario señalar que, en este caso, la alcaldía implementó una política de inclusión donde se “pretende la inclusión e integración educativa de poblaciones, tanto vulnerables como de diferentes culturas, como una forma de garantizar, proteger y restituir el derecho constitucional de los ciudadanos a recibir educación de calidad” (Gutiérrez y Puentes, 2009: 2). De igual forma, desde el Estado y la Secretaría de Educación de Bogotá se han consolidado diversas estrategias para la formación de docentes que atiende a las poblaciones vulnerables. No obstante, la población infantil en condición de desplazamiento, muchas veces no goza de la política implementada por la alcaldía, ya sea por desconocimiento del programa o porque las familias cambian de manera constante su lugar de residencia, dificultando un seguimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de las y los niños y, por ende, el traspaso de papeles requeridos para el ingreso a un nuevo centro escolar (Gutiérrez y Puentes, 2009).

Una vez expuestas las características relevantes de este colectivo, a continuación, presentaremos los aspectos más relevantes de las políticas y prácticas curriculares y su aplicación a la situación educativa en Colombia.

2.2 Políticas y Prácticas Curriculares

En este apartado se analizan las principales características de las políticas y prácticas curriculares tanto desde el enfoque técnico como desde el enfoque práctico – crítico, contextualizando la realidad colombiana frente a la educación.

Desde el enfoque técnico las decisiones que afectan a la escuela son tomadas por entidades o personas al margen de la educación y con intereses económicos e ideológicos, los cuales están latentes en los procesos de enseñanza – aprendizaje que hacen de la educación una instrucción, adentrándonos de este modo, cada vez más, en una política neoliberal. La escuela tiende a inculcar al alumnado “el saber estar, los comportamientos que harán de ellos trabajadores disciplinados y ciudadanos respetuosos con las instituciones existentes” (Hirt, 2003: 31), siendo cada vez más condescendientes, pasivos y sumisos con las leyes que se crean, modifican o derogan para satisfacer las “necesidades de la sociedad”.

Por lo tanto, la educación se centra en “adaptar la enseñanza a las necesidades de la economía” (Blanco, 2010: 6). La escuela se convierte en un servicio para satisfacer a clientes o usuarios del sistema con elementos, recursos, acciones o actividades para su consumo y su complacencia. Como aclara Piussi (2008: 7), “un mercado de la formación móvil y virtualmente infinito, de acceso, consumo y responsabilidad individuales, en el que diferentes actores sociales concurren libremente para proporcionar a los propios clientes bagajes de competencias ligero, fluidos, de usar y tirar, con los que armarse con la esperanza de afrontar la emergencia, competir mejor y no acabar entre los desechos de la sociedad”. Nos encontramos inmersos en la “pedagogía del capital”, donde el conocimiento desempeña un papel como mercancía y, éste, a su vez, se convierte en inversión del que depende el desarrollo económico de la sociedad (Blanco, 2010).

En este sentido, la calidad de la educación se torna importante en cuanto a las exigencias de la sociedad. El concepto de calidad en el ámbito educativo es reconocido desde los enfoques empresariales, como una “propiedad intrínseca de alguna cosa u objeto que reúne todas las cualidades buenas y es captada o percibida como positiva por las personas, como algo deseable, valioso, apetecible” (Fernández Sierra, 2010: 1). La calidad que mide el grado de satisfacción de los clientes o usuarios en relación con el servicio prestado, viene determinada por expertos, técnicos y políticos, quienes no están informados de las realidades de los diferentes contextos educativos. Así, es sobre la base de la eficacia y eficiencia que se desarrolla este concepto en la enseñanza, lo que da valor sólo a lo que se puede medir y observar mediante una evaluación precisa, rigurosa y objetiva (Fernández Sierra, 2010).

Cabe señalar que este concepto de calidad se maneja desde una filosofía propia de la Gestión de Calidad Total (GCT), la cual “persigue la satisfacción total de los clientes a través de la mejora continua de la calidad de todos los métodos y procesos operativos mediante la participación activa de todo el personal en grupos de mejora y círculos de calidad que previamente han recibido formación y entrenamiento” (Pérez Fernández de Velasco, 1994: 159; cit. por Fernández Sierra,

2010: 6). De este modo, la enseñanza se concentra en buscar necesidades irrisorias para ofrecer sus paquetes educativos y, así, hacer más grande la atracción del cliente hacia su servicio, enganchándolo de tal forma que quede convencido de la satisfacción causada por una “necesidad básica”. Además, se empieza a “dotar al sistema educativo de pautas de gestión y evaluación propias de la empresa privada, ajenas por tanto a la participación democrática que han de tener los miembros de la comunidad educativa en una práctica que no puede ser dialógica” (Aróstegui y Martínez, 2008: 52).

Práctica donde el profesorado debe regirse por un currículum, el cual es visto como un plan a seguir en el aula, impuesto por determinadas instancias de decisión política y administrativa, donde se encuentra lo que debe enseñarse, el orden y la secuencia de cómo enseñarlo y por ende, la forma de ser aprendido por parte de las alumnas y alumnos (Blanco, 2010), siendo el aprendizaje memorístico y repetitivo, sin opción a la reflexión y a la crítica del saber transmitido. En definitiva, “señalan...las relaciones de poder, que desde las instancias de gobierno y en línea unidireccional, regulan la enseñanza y el aprendizaje” (Blanco, 2010: 4).

Sin ir más lejos, en Colombia se ha adoptado una política sobre la inclusión como estrategia innovadora. El actual gobierno presentó el proyecto de “*Educación de calidad, el camino para la prosperidad*” programa con el cual se pretende ofrecer una educación de calidad entendida como “aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz... Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Según las autoridades pertinentes que forman parte del gobierno, la educación en Colombia ha conseguido básicamente cinco logros, los cuales se basan en una “educación de calidad para la prosperidad” (Ibídem):

- 1) Aumento de la cobertura en todos los niveles educativos.
- 2) Construcción y mejoramiento de la infraestructura del sector.
- 3) Consolidación del Sistema Nacional de Evaluación de la calidad.
- 4) Incremento en la conectividad con el acceso a nuevas tecnologías en las instituciones educativas.
- 5) Modernización del MEN (Ministerio de Educación Nacional) y de las secretarías de educación de entidades territoriales certificadas.

Sin embargo, a pesar de lo logrado, en Colombia siguen existiendo dificultades en otros aspectos afectando “el camino para la prosperidad” tales como: la calidad, el acceso y permanencia en el sistema, desigualdades regionales, analfabetismo, niños en primera infancia sin atención integral y cobertura y pertinencia en educación superior.

Así pues, no existe cambio alguno ni en las políticas ni en las prácticas educativas, olvidando el principal sentido de la educación inclusiva: responder a las peculiaridades, necesidades e intereses de las y los educandos desde las construcciones y transformaciones en el currículo educativo y la organización escolar. Además, la educación en Colombia se desarrolla por medio de un modelo homogeneizador del sistema escolar, donde se evidencia las desigualdades económicas, sociales y culturales de las diferentes comunidades (indígenas, afrocolombianos, ROM, personas en situación de desplazamiento, personas con necesidades educativas especiales).

En este sentido, el currículo prima, sobre todo, por unos objetivos impuestos desde afuera, donde la participación del profesorado y estudiantado es nula, ya que “lo único necesario en el proceso de construcción del currículum es la redacción clara y precisa de los objetivos, pues cuando éstos están definidos, todo lo demás queda determinado” (Fernández Sierra, 1994: 300). Ya que es en el currículum, donde profesores y profesoras encontrarán los contenidos a presentar, las formas de abordarlos y del mismo modo la manera de valorarlos.

Sin temor a equivocarnos, esto se puede deber a que la educación concibe a la y el alumno como cliente sustancial de la escuela, al entender ésta como un servicio de carácter público donde sin discriminación alguna puedan participar todos y todas siempre que cuenten con los recursos económicos suficientes para disfrutar de los beneficios que tienen como usuarios. “Más que de clientes (connotación de carácter individualista) se habla de usuarios (connotación ligada más al concepto de servicio público)” (Gairín y Casas, 2003: 29). Desde esta óptica, la escuela segmenta la población y la clasifica según gustos, recursos y afinidades que puedan agruparse en un ambiente educativo. Juan Fernández (2010: 8) aclara que segmentar es “decidir a qué clientes se va a satisfacer o se será capaz de satisfacer, esto es, a qué tipo de sujetos o fragmentos sociales se tiene en cuenta y a cuáles se ignora”. De este modo la escuela se convierte en un club¹⁷, recibiendo y atendiendo a una población homogénea para no interferir con los estándares que se piden desde arriba (dirección del centro, MEN o gobierno). Así, la escuela empieza a regirse por valores

¹⁷ Según James M. Buchanan, Premio Nobel de Economía de 1986, cuando una escuela está en función de promover determinados intereses en común de algunos ciudadanos y ciudadanas, ésta pasa a convertirse en un club ya que está permitiendo la exclusión de niños y niñas que no encajan con el “perfil” propuesto.

hegemónicos sociales, entre los que encontramos: a) aumento de las desigualdades; b) multiculturalidad enfrentada a una globalización cultural; c) impulso de los nacionalismos en la era de la internalización; d) pesimismo y conformismo social en la sociedad del derroche.

No obstante, entendemos que la educación es un derecho y, por lo tanto, es un deber del sistema escolar acoger y atender a todo aquél que lo necesite, ofreciendo propuestas alternativas en busca de igualdad de oportunidades para cada niño, niña o joven que se encuentre inmersa en ella. Es por esto, que la educación basada en una *calidad integral justa* debe ser un compromiso manifiesto para que se lleve a cabo. “Integral en cuanto ha de abarcar todos los aspectos, dimensiones y elementos de los procesos de enseñanza – aprendizaje... Justa, porque... han de estar dirigidos hacia la corrección, nivelación y restitución educativa de las diferencias socio – económicas, personales y culturales de origen” (Fernández Sierra, 2010: 13).

La calidad integral justa da importancia a los procesos que se lleven a cabo en el aula, más que a los resultados, puesto que se tiene en cuenta el ritmo, estilo y tiempo de aprendizaje de cada uno de las y los estudiantes. Por ende, el proceso de evaluación es con miras a comprender y a orientar la práctica educativa, sirviendo de recurso de información para planificar y desarrollar actividades y estrategias pedagógicas, atendiendo a las particularidades de cada uno de las y los educandos (Fernández Sierra, 2010). Así, al asegurar un adecuado ambiente para la construcción de conocimientos, la experiencia escolar se volverá significativa en cuanto se incorporan nuevos saberes a los preestablecidos y se usan idóneamente en la cotidianidad.

Además, y como elemento principal de los procesos de enseñanza – aprendizaje, la *calidad integral justa* potencia la experimentación e innovación educativa que tanto se requiere para atender a la diversidad, dando prioridad a las clases más desfavorecidas y respetando las peculiaridades de las diversas comunidades. Y está basada en una política en valores como la igualdad, la justicia social y la libertad, valores que, por lo general, no son tenidos en cuenta en la educación actual.

Por lo tanto y desde una perspectiva de política democrática, la escuela debe responder a las necesidades sociales, a los intereses y gustos de cada uno de los y las estudiantes. Debe adaptarse a la niña, niño o joven y reconocer que no son una tabula rasa sino que vienen con conocimientos que han construido previamente en su entorno. En definitiva, la escuela debe favorecer la democracia y la libertad desarrollando proyectos viables con sus estudiantes, no únicamente para sus alumnos. La participación del estudiantado, docentes, equipo directivo y demás miembros que componen los centros escolares hace más rica y significativa la experiencia del paso por la institución escolar

(Fernández Sierra, 2010; Rodríguez, 2010). Dejar de un lado la creencia de que la o el maestro es el único que posee el conocimiento en el aula y enriquecer los espacios, contextos y ambientes educativos donde se desarrollan los procesos de enseñanza – aprendizaje es una apuesta a una educación de calidad que requiere cada uno de los y las estudiantes en su proceso de construcción del conocimiento. El placer de esta construcción está en la diversidad del estudiantado, en su historia y en las expectativas que se propone alcanzar.

De esta forma, el currículum que se desarrolla y se planifica en las escuelas tiene que replantearse con base a los principios de una educación inclusiva. El currículo entendido no como “instrumento que tiene la capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas” (Gimeno, 2010: 26), sino como herramienta que sirva de base para tener en cuenta a cada uno de las y los estudiantes que participan en la escuela. Es ahí donde se debe atender y responder a las necesidades que demanda la sociedad, tomando como base la pluralidad de cultura, etnia, condición social, religión, etc. Para ello, se debe organizar un currículum abierto y flexible, siendo relevante y significativo para el alumnado (Torres, 2010), donde se analice una realidad determinada, interpretándola, y así, se pueda transformar el entorno donde se desenvuelve.

En definitiva, se requiere formar ciudadanas y ciudadanos críticos, reflexivos y democráticos, respetando su manera de pensar, sentir y actuar. Dejar en el pasado la transmisión de conocimientos, acercando a las y los educandos a un ambiente de investigación por medio de un contexto de relaciones socioafectivas, de modo que se deje ver al o a la estudiante la importancia de sus dudas e interrogantes para enriquecer su proceso de desarrollo integral. En este sentido, se entiende la educación, siguiendo a Pérez Gómez (2010), como la oportunidad que se le ofrece a los y las individuos para que se cuestionen los significados que han adquirido en su proceso de socialización, poniendo a su alcance formas, estrategias, recursos que les sirvan para cuestionar el mundo en el que se encuentran y, a la vez, interpretar y actuar en su realidad.

2.2.1 Formación y desarrollo profesional

Atendiendo a las características de las políticas y prácticas curriculares expuestas previamente, en el presente epígrafe se pretende describir y analizar la relevancia que tiene el papel de la profesora y el profesor en los procesos académicos, sociales y culturales que se llevan a cabo en los centros escolares.

La educación en Colombia y, sobre todo, la educación que reciben las poblaciones más desfavorecidas se encuentra enmarcada por el desconocimiento del ser humano (las y los escolares en este caso), influyendo en el fracaso escolar. Existen casos de maltrato emocional y psicológico hacia las y los educandos. Las y los docentes desconocen las experiencias de su alumnado en la cotidianidad e ignoran que éstos traen consigo diferentes situaciones adversas que los hacen vulnerables y posibilitan su exclusión social. Este desconocimiento genera actitudes y acciones de castigo, burla y regaños en un afán por corregir a las y los educandos, afectando a la calidad de la educación.

La mayoría de las y los docentes al realizar sus intervenciones pedagógicas, apartan en un rincón del aula a las niñas y niños designados con problemas de aprendizaje, ignorando las necesidades e intereses de éstos. “Si la práctica docente segrega dentro de un mismo grupo áulico y, desde su accionar, dice: "Ustedes pueden saber esto, pero ustedes no", "A ustedes no les alcanza para saber esto"” (Barila, Campetti y Svetlik, 2006: 5). Entonces la niña o el niño no van a realizar un mínimo esfuerzo para aprender y no alcanzarán los logros educativos teniendo como consecuencia una deserción escolar.

Además de lo anterior, la propuesta metodológica de las y los docentes en entornos donde se trabaja con población vulnerable se centra en un modelo pedagógico tradicional evidenciando la importancia de la memorización y repetición de los contenidos, donde las clases son magistrales y rutinarias perdiendo así el valor de la pedagogía y dando más importancia a lo académico que a lo socio-afectivo (González-Pienda y otros, 1995).

En contraposición, la construcción de una escuela sin barreras se produce, entre una de las diversas formas, con la formación inicial del profesorado. Ésta debe adoptar una postura crítica y reflexiva en torno a la escuela inclusiva, respondiendo apropiadamente a las necesidades e intereses de cada uno de las y los estudiantes y planificando y desarrollando respuestas adecuadas para todas y todos, consiguiendo así una educación de calidad.

Para ello, es necesario dejar atrás una formación tecnológica, obsoleta y monótona, donde el alumnado es pasivo y la y el maestro son los únicos que poseen el conocimiento. También, se precisa olvidar “la transmisión académica y unidireccional de conocimientos y vinculado directamente con el estudio de contenidos que conforman las diferentes disciplinas” (Sales, 2006: 206).

Desde el enfoque técnico, la formación del profesorado se caracteriza por la memorización y repetición de contenidos que puedan evaluarse y, así, obtener como resultado un nivel de competencia referente a conocimientos, comportamientos, actuaciones o habilidades (Ferry, 1991), que se ajuste a una preparación de la práctica profesional. Asimismo, “implica una concepción de la relación teoría – práctica donde la práctica es una aplicación de la teoría” (Ferry, 1991: 71). La teoría es llevada a la realidad por medio de ejercicios prácticos que, por lo general, suelen estar distanciados de la realidad del entorno a trabajar. En Colombia, las universidades ofrecen espacios de práctica donde se pueden aplicar los conocimientos adquiridos y es allí en algunos casos, donde las y los futuros docentes por iniciativa personal detectan la incoherencia entre lo aprendido en las clases y la cotidianidad de las escuelas.

Por eso, para actuar de forma consecuente con un proyecto de escuela inclusiva, debemos comprender que la formación inicial es la “primera fase de un proceso, largo y diferenciado, de desarrollo profesional” (Montero, 1989, cit. por Torres González, 1999: 237) y como primera fase representa un papel primordial en lo referente a la práctica profesional y, por ende, para una educación de *calidad integral justa*.

De igual modo, en un proyecto de educación inclusiva la formación del profesorado debe estar ligada con el respeto y aceptación de las diferencias. Además, debe basarse en la reflexión sobre la práctica profesional, valorando los saberes previos que traen consigo las y los estudiantes, para que cada uno de ellos se permita tener igualdad de oportunidades en los aprendizajes. En fin, como lo aclara Torres González (1999: 239), los profesores deben llegar a “comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela como institución y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza”. Por lo tanto, en una escuela inclusiva “la función del profesorado es crear las condiciones para provocar una relación fluida y significativa con el conocimiento mediante el máximo desarrollo de las potencialidades del alumnado” (Carbonell, 2001: 113).

Sin embargo, no basta sólo con una mera formación inicial para consolidar un proyecto de escuela inclusiva. La formación permanente y continua del profesorado también entra en juego como una de las acciones fundamentales para sostener la escuela inclusiva. La formación permanente debe ser amplia, continua y reflexiva. La profesora o el profesor deben estar en la capacidad de comprometerse y realizar análisis sobre sus prácticas, con el fin de mejorar las condiciones de aprendizaje de las y los educandos (Arnaiz, 2003; Fernández Batanero, 2003; Soriano, 2005). Así, la o el profesor se convierte en un investigador ofreciendo alternativas viables para la mejora del

centro escolar: mecanismos de participación, proyectos de aula, espacios y tiempo, trabajo en el aula, etc.

No obstante, este tipo de formación que se imparte suele ser más tradicional dificultando un proceso integral en las escuelas inclusivas. María del Mar Rodríguez (1996) señala cinco ideas con base a la formación permanente, las cuales dificultan un buen desempeño profesional: a) existe un contenido previo que debe ser aprendido por los participantes sin tener en cuenta la realidad del aula; b) como en la formación inicial, los contenidos se fundamentan en técnicas y principios teóricos, omitiendo la mayor parte del tiempo la relación entre teoría y práctica; c) “el foco de la formación suele ser el individuo” (Rodríguez, 1996: 26); d) al etiquetar a los formadores como expertos se abre un nivel de desigualdad en cuanto a los conocimientos que posee cada uno y; e) dichas formaciones permanentes se realizan en ámbitos alejados del contexto en que se desenvuelve el profesorado. Por ende, los programas ofrecidos por el sistema escolar deben actualizarse y entrar en coherencia con las prácticas inclusivas por las que abogan la sociedad, teniendo en cuenta los contextos donde el profesorado desempeña su labor y respondiendo a las inquietudes y necesidades del centro escolar. Pero, “los programas de formación que se imparten están lejos de satisfacer los requerimientos actuales del sistema escolar” (Duck y Murillo: 2010: 11).

En contraste y guiados por una política democrática de educación inclusiva, las y los docentes deben capacitarse en abordar temas de interés, desde una perspectiva socio – crítica, transformándose en una persona curiosa, inquieta y dispuesta a encontrar posibles soluciones. En definitiva, debe “indagar, comprender y reflexionar sobre todos los aspectos de la vida del centro e intentar mejorar o cambiar las cosas que están al alcance de sus posibilidades” (Torres González, 1999: 246). Convertirse en investigador, en cierta forma, es ayudar a plantear y desarrollar estrategias que se puedan implementar en los centros educativos para la mejora de las condiciones de cada uno de las y los estudiantes.

2.2.2 Pensamientos del profesor

En relación con los aspectos más relevantes de la formación y desarrollo profesional del docente, analizados previamente, en este apartado nos vamos a centrar en los pensamientos del profesorado, situándonos en el ámbito de la investigación educativa, puesto que es parte del objeto de estudio de este proyecto de investigación.

Es desde la investigación educativa que se empieza a identificar los factores que determinan la eficacia docente, su comportamiento en el aula y los pensamientos del profesorado acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Vamos a analizar cómo ésta se ha desarrollado desde tres paradigmas fundamentalmente.

En un primer momento, se analizaba la relación existente entre, de una parte, las variables independientes referidas, en este caso, a las capacidades o eficacia del profesor, y de otra, las variables dependientes (rendimiento del alumno). Este paradigma de investigación es conocido como proceso-producto, el cual asumió como principio la “dirección de causalidad” donde se observaban qué conductas o acciones del profesorado generaban un mejor rendimiento del alumnado (Salgado, 2009).

Las investigaciones de este tipo, por un lado, se desarrollan a través de la aplicación de escalas de observación enfocada hacia el comportamiento del profesor y, por otro, se utilizan pruebas y tests específicos para “medir” el rendimiento del alumno. Según Pérez Gómez (1983) este tipo de estudios tienden a establecer una relación causal entre las dos variables.

No obstante, diferentes investigadores se han percatado de ciertas falencias y limitaciones que presenta este paradigma de investigación educativa. Pérez Gómez (1983) agrupa en siete ideas los problemas existentes. Éstos son:

- Se pierden los procesos reales de interacción, dada la simplicidad de los sistemas observacionales establecidos;
- El flujo de la influencia en el aula se define de un modo unidireccional;
- Descontextualización de las conductas observadas en el profesor y en su alumno;
- Se tiene en cuenta solamente una parcela pequeña de los aprendizajes, omitiendo la interpretación y resolución de los problemas de la cotidianidad;
- Existe rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual;
- Se desconsidera la importancia de los contenidos en los procesos de enseñanza – aprendizaje y;
- Desconoce al estudiante como sujeto activo en los procesos que se llevan a cabo en el aula.

Así, debido a la pobreza conceptual y a la inconsistencia de las investigaciones desde el paradigma proceso-producto, los estudios toman un giro abriendo posibilidades hacia los modelos mediacionales. Éstos “incorporan la variable mediadora del alumno/a y del profesor/a como principales responsables de los efectos reales de la vida en el aula” (Pérez Gómez, 2005: 85).

Este tipo de modelo permite el desarrollo de dos corrientes de investigación. Una de ellas se realiza a partir del análisis de los procesos mentales del profesorado, cuando éste planifica, organiza, interviene y evalúa, denominado *paradigma mediacional centrado en el profesor*. Y la otra corriente es el *paradigma proceso – mediacional centrado en el alumno* que se basa en las actividades mentales y afectivas del alumnado que tienen lugar en los procesos de aprendizaje (Pérez Gómez, 2005). Vamos a centrarnos en esta primera corriente del modelo mediacional, también conocida como *pensamientos del profesor*,

“Dentro del denominado paradigma del pensamiento del profesor, la tendencia actual parece ser la de inclinarse por la profundización del contenido del conocimiento profesional, el cual se ha estudiado, tal como señala Llinares (1996), a partir del estudio del contenido del conocimiento, de las percepciones, de las creencias y de los procesos de pensamiento de los profesores” (Moreno y Azcárate: 2003: 267).

Este modelo se preocupa por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante el desarrollo de las actividades en el aula. “Es llegar a comprender cómo se forman las creencias, pensamientos y hábitos del comportamiento del docente” (Pérez Gómez, 2005: 86). Y se fundamenta en dos premisas principalmente: por una parte, la profesora o el profesor son seres reflexivos, racionales, con capacidad para la toma de decisiones, emiten juicios, tienen creencias y elaboran rutinas propias de su desarrollo profesional (Serrano, 2010). Por otro lado, sus pensamientos guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983).

Este modelo de investigación es guiado por el modelo de la toma de decisiones, donde “se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre las bases de estas decisiones y observando los efectos de las acciones en los alumnos” (Clark, 1978, cit. por, Marcelo, 1987: 17). Y, a su vez, es orientado por el modelo del procesamiento de la información que percibe al profesor como “una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando a otros” (Clark, 1978, cit. por, Marcelo, 1987: 17).

De esta forma, comprendemos que en el modelo de toma de decisiones lo fundamental es conocer cómo decide la o el profesor lo que debe hacer en una situación específica. Pero desde el modelo

del procesamiento de la información se busca analizar cómo el profesor determina la situación de enseñanza, y cómo ésta afecta a su conducta.

A pesar de que Pérez Gómez (2005) resalta que este modelo ha potencializado y enriquecido algunos aspectos en la investigación educativa, como el de abordar de forma global los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, señala también ciertas limitaciones que afectan los resultados de las investigaciones. Éstas son:

- Los problemas en los procesos de enseñanza – aprendizaje se manejan desde una explicación psicológica;
- Este modelo se ha centrado en el individuo de forma particular como sujeto de aprendizaje;
- Asume la relación directa y causal del pensamiento hacia la conducta y;
- El entorno de la persona y el escenario de los procesos de enseñanza – aprendizaje pierden valor en las investigaciones realizadas desde este paradigma.

En la búsqueda hacia la superación de estas desventajas, el modelo ecológico se presenta como un paradigma alternativo donde “las condiciones reales físicas, psicológicas y sociales, que definen el escenario del aula tienen un peso específico en la determinación de los acontecimientos porque en gran medida limitan las expectativas y condicionan los procesos de pensamiento y acción” (Pérez Gómez, 2005: 88).

Frente a la enseñanza, este modelo representa una perspectiva de orientación social en el análisis de la misma, ya que es vista como una actividad planeada e intencional, llena de valores, sumergida en un entorno social donde en continua interacción existen interpretaciones y proyecciones según las particularidades en la construcción de significados de cada individuo. “Las personas construyen activamente un conocimiento de la realidad personal y subjetivo, en función de las peculiaridades de su experiencia a lo largo de la vida” (Pérez y Gimeno, 1988: 48).

Además, se parte de una perspectiva naturalista ya que se configura la vida real del aula, teniendo en cuenta las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo, se considera la vida en el aula como un sistema social, abierto de comunicación y de intercambio, donde para conocer qué pasa dentro de ella, hay que tener presente todos los elementos en conjunto. Por eso se afirma que:

“el comportamiento humano se encuentra condicionado de forma compleja por el medio donde se produce. El medio físico y psicosocial del aula puede considerarse un ecosistema de relaciones e interacciones, de intercambios simbólicos que determinan de forma compleja el pensamiento y la conducta del individuo y del grupo” (Pérez y Gimeno, 1988: 49).

Otra de las características fundamentales de este enfoque es el cambio de conceptualización sobre la función y el rol de la y el profesor, ya que se deja atrás la idea de que el rendimiento académico del alumnado depende totalmente del comportamiento de su docente. Pérez y Sacristán (1988) citan a Kerr (1981), quien propone tres premisas frente a la naturaleza de la actuación docente, ya que desde este enfoque la figura docente es vista como cualquier persona que se desenvuelve en un entorno complejo, dificultoso y problemático. Por eso:

- Las y los profesores se enfrentan con problemas prácticos del tipo ¿qué hacer?
- Los problemas prácticos no aceptan medios que puedan determinarse con anterioridad.
- Los problemas prácticos requieren enfoques singulares, ligados al contexto específico, capaces de afrontar el desarrollo imprevisibles de los acontecimientos del aula.

En suma, el pensamiento pedagógico del profesorado se construye, aparte de lo relacionado netamente con la parte profesional, “con un bagaje de ideas y posiciones, actitudes y sensibilidad de carácter más básico, el sustrato ideológico sobre la concepción del hombre y la sociedad” (Pérez y Gimeno, 1988: 59). De esta forma, en el pensamiento y en la actuación de las y los profesores influyen diferentes aspectos relevantes de su entorno laboral y de su cotidianidad como tal.

2.3 Investigaciones relevantes al foco de estudio

Tras el análisis de las dos grandes temáticas, ejes claves de este proyecto de investigación, pasaremos a mostrar un debate de las investigaciones más relevantes y representativas que se centran en el estudio de los pensamientos del profesorado. Es preciso señalar que, al no encontrar investigaciones realizadas con el alumnado en situación de desplazamiento, colectivo específico de este proyecto, nos hemos acercado a estudios referentes a los pensamientos del profesorado frente al colectivo de alumnado con necesidades educativas especiales en general, considerando que éste es también uno de los grupos vulnerables.

Dando comienzo a las investigaciones sobre pensamientos del profesorado frente al trabajo con niñas y niños que presentan necesidades educativas especiales, nos encontramos con Vega Godoy (2009), quien por medio de un estudio de casos analizó los discursos y las representaciones simbólicas que tienen las y los profesores sobre la integración de alumnas y alumnos con NEE. Tras el análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación de la observación, la entrevista y el cuestionario se revela que las y los docentes “presentan un discurso incoherente con su práctica pedagógica, lo cual estaría incidiendo en la generación de prejuicios y estereotipos profundamente internalizados por los docentes del estudio” (Vega Godoy, 2009: 1-2). Así, por un lado, las profesoras participantes del estudio señalan la importancia de trabajar con estrategias o mecanismos que respondan a las necesidades del estudiantado, sin embargo en las prácticas, la investigadora observa cómo estas profesoras realizan actividades de una forma homogénea, desconociendo así el ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de las y los estudiantes.

Al trabajar con población vulnerable “tanto el concepto como las expectativas del docente están en función de la factibilidad de conducción disciplinaria de tales alumnos” (Mares, Martínez y Rojo, 2009: 969). Es decir, que los pensamientos del profesorado se ven influenciados sobre todo, por la convivencia y las actitudes del estudiantado en el aula. También, por la información dada por los familiares acerca del comportamiento de la niña o el niño y de igual forma por expresiones y señalamientos de docentes que estuvieron con dicho estudiante en años anteriores. Lo anterior se concluyó en un estudio realizado por medio de entrevistas en profundidad a docentes voluntarios que trabajaban en primaria, con el objetivo de describir y analizar el significado de las acciones implicadas en el concepto y las expectativas de las y los docentes sobre sus estudiantes con necesidades educativas especiales. Hay que afirmar también que factores como la raza, el status socioeconómico, el rendimiento académico, el grupo étnico, la interacción docente-estudiante y el nivel de interés por la escuela por parte de las niñas y los niños pueden influir de igual forma en los pensamientos del profesorado frente a un colectivo específico (Mares, Martínez y Rojo, 2009).

En otra investigación, encontramos un análisis descriptivo y comparativo de las actitudes hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por parte de profesoras y profesores. Este estudio se llevó a cabo por medio de la obtención de datos cuantitativos a través de la aplicación de un cuestionario en el que manifiestan que “la falta de actitudes positivas puede deberse a una carencia de formación sobre alumnado, sobre discapacidad y sobre integración en general” (Doménech, Esbrí, González y Miret, 2003: 11). Por ende, se deduce que la formación

tanto inicial como permanente son procesos donde es necesario llevar a cabo una constante reflexión sobre las prácticas profesionales para ofrecer y garantizar una educación de calidad.

Siguiendo esta línea, la investigación realizada por Díaz y Franco (2008), caracteriza e interpreta las actitudes de las y los docentes hacia la inclusión educativa. Para llevar a cabo esta investigación se utilizó la escala de actitudes, así como también entrevistas y observaciones. En términos generales, se destaca que el profesorado presenta un discurso positivo frente a la inclusión educativa, pero, por otro lado, no manifiestan interés alguno por actividades de formación y capacitación que los oriente a trabajar con la diversidad de estudiantado.

Por otro lado, Alemany y Villuendas (2004) se centran en conocer cuáles son las actitudes del profesorado hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula. Por medio de entrevistas y desde un enfoque interpretativo llegan a la conclusión de que las y los profesores creen que la integración en general es buena idea, pero al llevarla a la cotidianidad de su práctica profesional se encuentran con dificultades que entorpecen los procesos de enseñanza – aprendizaje. Además señalan que existen factores que hacen más complejo la inclusión de población vulnerable en la escuela como la falta de tiempo, ausencia de medios y de recursos didácticos adecuados, escasez de apoyo, falta de coordinación entre el profesorado y el profesional de apoyo, escasos cambios en la estructura organizativa, escasas modificaciones en las estrategias didácticas y falta de cambios en el centro escolar.

Y por último, hay que señalar el trabajo de Damm (2009), quien ha llevado a cabo un estudio de casos con un grupo de cuatro docentes para describir las representaciones y las actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niñas y niños con necesidades educativas especiales. En este trabajo la autora encontró que las representaciones del profesorado frente al colectivo con NEE se fundamentan en que estas necesidades se establecen desde un enfoque clínico rehabilitador dejando entrever que la participación del educador especialista debe ser mayor y más activa en los procesos de enseñanza – aprendizaje. A su vez, concluye que los docentes piensan que las respuestas educativas a este colectivo deben manifestarse en un apoyo personalizado, en adaptaciones curriculares según las necesidades de cada estudiante y en la creación o transformación de espacios para niñas y niños con discapacidad.

Después de este recorrido por diferentes investigaciones podemos observar que en términos generales, las actitudes, las creencias, los sentidos y significados, en fin, los pensamientos del

profesorado frente a la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales son positivas, siempre y cuando se disponga de recursos idóneos y tiempo suficiente para otorgarles garantías en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Además, en pro de ofrecerles garantías en los procesos que se llevan a cabo en el aula, en algunas investigaciones se evidencia la importancia que le consignan tanto a la formación inicial como a la formación permanente del profesorado para atender y dar respuestas idóneas al alumnado con NEE.

A pesar de las “buenas intenciones” de las profesoras y los profesores frente a la integración de este alumnado en el centro escolar ordinario, se puede deducir que, en estas investigaciones al analizar las prácticas profesionales del profesorado que trabaja con este tipo de población, existe una incoherencia entre los pensamientos de la profesora o el profesor y la acción docente que se lleva a cabo en el aula.

Para finalizar, no sobra recalcar la ausencia de investigaciones relacionadas la situación educativa del colectivo en situación de desplazamiento, por ello, en esta investigación pretendemos enfocar el objetivo hacia los pensamientos del profesorado frente a la situación educativa de las niñas y los niños en situación de desplazamiento y así colaborar en la construcción de estrategias educativas para garantizar igualdad de oportunidades a cada una de las alumnas y alumnos que se han visto obligados a abandonar la escuela por diferentes motivos, situaciones o circunstancias.

3. OBJETIVOS

Atendiendo a la fundamentación teórica expuesta, el presente proyecto de investigación se centra en el análisis de los pensamientos del profesorado frente al colectivo infantil en situación de desplazamiento. Para ello, los objetivos específicos del proyecto son:

- Describir las ideas o representaciones que presenta el profesorado frente al alumnado en situación de desplazamiento.
- Analizar los conocimientos que posee el profesorado sobre la atención educativa de niñas y niños en situación de desplazamiento.
- Indagar las concepciones que desarrollan la profesora y el profesor frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo con alumnado en situación de desplazamiento.
- Establecer relaciones entre los pensamientos y las prácticas educativas de la profesora y el profesor.
- Plantear sugerencias para garantizar respuestas idóneas a las necesidades educativas de niñas y niños en situación de desplazamiento.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Una vez definidos los objetivos concretos del proyecto de investigación, en este apartado abordamos la descripción del diseño metodológico que se utilizará para el desarrollo del mismo. La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo. Se realizará por medio de un estudio de casos, el cual es un proceso metodológico que estudia, describe, analiza y fomenta la comprensión de fenómenos y hechos sociales que desarrolla el profesorado en escenarios específicos y contextualizados frente a la atención educativa del colectivo infantil en situación de desplazamiento.

4.1 Población y muestra:

En concordancia para seguir con el estudio, plantearemos la posibilidad de asistir a un centro escolar en Bogotá, teniendo en cuenta que constantemente a esta ciudad llega una gran cantidad de personas que se han visto en la necesidad de desplazarse. Un centro donde el profesorado trabaje con diversidad de estudiantes y, en especial, con niñas y niños en situación de desplazamiento que se encuentren con edades que oscilan entre los 5 y 7 años.

De igual forma, se realizará un consenso para entrevistar a profesoras y profesores que llevan a cabo procesos de enseñanza – aprendizaje con este colectivo. Paralelamente, se pedirán los permisos necesarios a las autoridades pertinentes para observar las prácticas pedagógicas del profesorado implicado en los diferentes contextos de la escuela.

4.2 Proceso de la investigación: estrategias de recogida y análisis de la información

De acuerdo con los objetivos específicos del proyecto y teniendo en cuenta que esta investigación se enfocará desde una mirada cualitativa, ésta se realizará en un período de cuatro años, desarrollándose en cuatro etapas: documentación y formación; preparación y elaboración de instrumentos de recogida de datos; recogida de información y análisis de datos.

Primera etapa: documentación y formación

Para llevar a cabo esta investigación, es necesario comenzar por la recopilación de información sobre investigaciones que tengan relación con el objeto de estudio así como la ampliación y profundización de diferentes fuentes bibliográficas para la construcción de la fundamentación teórica y del proceso metodológico de la investigación. Para ello se comprenderá un período de

tiempo de un año aproximadamente, extendiéndose por más tiempo, si es necesario, para buscar, obtener y recoger información relevante que ayude a la investigadora a construir bases sólidas para la fundamentación teórica y la metodología a utilizar en el transcurso de la investigación.

Segunda etapa: preparación y elaboración de instrumentos de recogida de datos

Esta etapa comprenderá un período de alrededor de cinco meses, desde agosto de 2012 a enero de 2013, debiendo elaborar una guía abierta de preguntas que se utilizará en las entrevistas, siendo ésta flexible y dispuesta a posibles transformaciones y ampliaciones, que dependerán de los discursos ofrecidos por los participantes, teniendo en cuenta la pertinencia para la realización del estudio. En este proyecto, la elaboración de la entrevista es pertinente ya que es una estrategia que nos permitirá recoger datos e información para ahondar en los procesos de pensamiento del profesorado frente al alumnado que se encuentra en situación de desplazamiento.

De igual forma, se establecerán los aspectos que debe manejar la investigadora en las notas de campo: fecha, hora, lugar, cantidad total de estudiantes y cantidad de niñas y niños en situación de desplazamiento, aspectos relacionados con los pensamientos del profesorado frente al colectivo en situación de desplazamiento. Así como, el registro diario de actividades, la formulación de proyectos/objetivos inmediatos, los comentarios al desarrollo de la investigación, el registro de observaciones (acontecimientos, sucesos, espacios, etc.), el registro de entrevistas, el registro de conversaciones, los comentarios a lecturas, la evaluación (del proceso, de la información, etc.) (Spradley, 1980). En este diario de campo se plasmarán anotaciones claras y concretas para ayudar a la memoria y realizar notas más extensas posteriormente sin afectar la confiabilidad del estudio (Woods, 1989).

Tercera etapa: recogida de información

Luego de preparar y elaborar los instrumentos de recogida, éstos serán aplicados a la muestra seleccionada desde enero de 2013 a noviembre de 2013. De esta forma, se recolectarán entrevistas realizadas a profesoras y profesores del centro escolar en seleccionado, las cuales se llevarán a cabo en cualquier tipo de espacio que pueda otorgar el centro escolar y teniendo en cuenta las posibilidades de tiempo de cada uno de los participantes. Además, se pueden hacer, más de una entrevista al mismo participante, siempre y cuando éste esté disponible y con base a profundizar y

ahondar en los pensamientos del profesorado frente a la población en situación de desplazamiento y su atención educativa.

Paralelo a ello, nos apoyaremos en la observación participante, consiguiendo permisos tanto de la o el director como de las y los profesores para acceder al aula y captar significados y reglas de acción social en dicho contexto a partir de la interacción intencionada, en la forma más natural posible, para llegar a interpretar la realidad de la atención educativa al alumnado en situación de desplazamiento. La observación participante de tipo etnográfica se refiere a una práctica donde se utilizan los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a las personas en el contexto real en donde desarrollan normalmente sus actividades. Estas observaciones se complementarán con notas de campo donde se plasmarán las diferentes situaciones teniendo en cuenta el objeto del análisis y con el hecho de relacionar los discursos ofrecidos por el profesorado y las prácticas educativas que llevan a cabo con niñas y niños en situación de desplazamiento.

Cuarta etapa: análisis de datos

Esta última etapa se hará de manera sistemática y ordenada, desde enero de 2013 hasta diciembre de 2015. Primero, se transcribirán los discursos captados a través de las entrevistas realizadas. Posteriormente se leerán reiteradamente los relatos escritos y los datos de las observaciones para detectar los posibles temas emergentes y así poder trabajar en la construcción de categorías y subcategorías para su análisis, las cuales son tenidas en cuenta para la elaboración final del informe.

Luego, se establecerá la relación entre los discursos analizados y las prácticas educativas observadas, para establecer si existe coherencia entre la acción y el pensamiento de la y el profesor. Acto seguido, se realizará el proceso de triangulación, donde se combinan diferentes estrategias en el análisis del objeto de este proyecto con el fin de ofrecer credibilidad a la investigación. En este caso, se llevará a cabo por compañeras o compañeros vinculados al ámbito de la investigación educativa, el cual se denomina *triangulación entre investigadores* (Guba 1981; Goezt y LeCompte 1988). Asimismo, se llevará a cabo *la triangulación de métodos* con el fin de facilitar un análisis más completo y más fiable de la realidad (Santos Guerra, 1994). Para finalizar, se tendrá en cuenta la voz del profesorado en los resultados de la investigación y la elaboración del informe final, haciendo una negociación para recoger sugerencias, matizaciones o aclaraciones de sus discursos.

4.3 Secuenciación

Previamente ya se ha especificado la duración de cada una de las etapas en la investigación, a pesar de ello a continuación, consignaremos en una tabla, un cronograma para su mayor entendimiento.

Etapas	Período
Primera etapa	Enero de 2012 hasta Enero de 2015
Segunda etapa	Agosto 2012 hasta Enero de 2013
Tercera etapa	Enero de 2013 hasta Noviembre de 2013
Cuarta etapa	Enero 2013 hasta Diciembre de 2015

5. BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR. (2003). *La población desplazada en Bogotá: una responsabilidad de todos*. Bogotá: ACNUR.
- Alemany, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia* 11 (034), 183-215.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Aróstegui, J. L y Martínez Rodríguez, J. B. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía / AKAL.
- Barila, M. I; Campetti, L. M y Svetlik, M. A. (2006). La práctica docente con alumnos ¿con necesidades educativas especiales? *Praxis Educativa* 10, 20-28.
- Blanco, N. (2010). *Documento base política curricular y prácticas educativas*. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Curso 2010/11
- Castillo, O. L. (2005). Poblaciones en situación de desplazamiento forzado en Colombia. Una revisión de las cifras del sistema de información ‘RUT’. *Cuadernos de Desarrollo Rural* (55), 29-50.
- CODHES, (2001). Una escuela para vivir y crecer. *Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento*, 37, Bogotá, Colombia.
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2005). *RUT informa. Población en situación de desplazamiento en Colombia: un análisis por regiones*. Bogotá: Kimpres.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(3), 25-35.
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). *Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad*. Colombia: Universidad de Cartagena.
- Doménech, V; Esbrí, J. V; González, H. A. y Miret, L. (2003). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume.
- Essomba, M. A. (2005). Perspectiva crítica de identidad y diversidad: creando entornos interculturales para la inclusión. E. Soriano Ayala (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 119-130). Madrid: La Muralla.

- Fernández, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. J. Angulo y N. Blanco (coord.), *Teoría del currículum* (pp. 295-310). Málaga: Aljibe
- Fernández, J. (2010). *Documento base política de calidad, equidad y evaluación institucional*. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Curso 2010/11
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gairín, J y Casas, M. (2003). *La calidad en educación*. Barcelona: Praxis.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. (11 ed.). Madrid: Morata.
- González, J., y otros. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E.G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. Gimeno, J. y Pérez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, M. y Puentes, G. (2009). Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad en Bogotá. *Resumen Ejecutivo del Informe de Investigación*. Programa Eurososial de la Unión Europea.
- Hirt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Ensayo.
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En: F. Imbernón (coord.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (pp. 11-68) Barcelona: Graó.
- Juliao, C. S. (2011). Los desplazados en Bogotá y Soacha: características y protección. *Revista Paz y Conflictos*, 4, 1-19.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- Mares, M; Martínez, R., y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 969-996.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN
- Méndez, L. F. y Narváez, M. F. (2007). *Análisis de políticas educativas en el marco de calidad y cobertura para la población infantil desplazada en el nivel preescolar*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN.
- Moreno, M. y Azcarate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21,2, 265 – 280.
- Pérez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. J. Gimeno y A. Pérez (coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Pérez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Número 68 (24,2)
- Pérez, A y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva sociedad*, 146, 90-101.
- Red Promotora de Derechos Humanos. (2004). *Desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá, Colombia: Defensoría del Pueblo.
- Rodríguez, D. (2010). *Documento base La organización en las instituciones educativas*. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Curso 2010/11.
- Rodríguez, M. M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- Salgado, J. (2009). Pensamiento del profesor acerca del éxito o fracaso de su respectiva unidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7 (3), 47-68.
- Santos, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Shavelson, R., y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno y A. Pérez (coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.

- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco coord.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 661-683). Madrid: Akal.
- Spradley, J. (1980) *Observación Participante*. New York: Rinehart and Winston.
- Tobos, M. E. (2010). Atención y educación a la primera infancia en poblaciones desplazadas a través del fortalecimiento de agentes educativos comunitarios. “Creciendo juntos”. Ponencia presentada *III Encuentro internacional de educación infantil*. OMEP, Buenos Aires. En: <http://www.omep.org.ar/encuentros-internacionales/3o-encuentro-internacional-de-educacion-infantil>
- Torres, J. A. (1999). *Educación y diversidad, bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe
- Torres, J. (2001), *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2010). *Currículum, justicia e inclusión*. En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativa especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 2 (32), 189-202.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.