

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE RESPONDEN A LA DIVERSIDAD DE LOS
ESTUDIANTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL RAMÓN MARÍN SAN
JUAN DE MARMATO CALDAS**

CECILIA VALENCIA FERNÁNDEZ

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
COHORTE XXXI 2018**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE ESPONDEN A LA DIVERSIDAD DE LOS
ESTUDIANTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL RAMÓN MARÍN SAN
JUAN DE MARMATO CALDAS**

ASESORA:

CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ

MAESTRANTE:

CECILIA VALENCIA FERNANDEZ.

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
COHORTE XXXI 2018**

Agradecimientos

Mil y mil gracias a Dios y a mi familia por su apoyo incondicional , a la secretaria de educación departamental ,la Gobernación de caldas, a la universidad de Manizales y su equipo de docentes ,a la institución educativa General Ramón Marín sus directivos y docentes.

Contenido

I. Planteamiento del problema.....	6
II. Contexto.....	8
III. Justificación.....	9
IV. Objetivos	11
V. Antecedentes.....	12
VI. Marco teórico	20
VII. Metodología.....	41
VIII. Construcción de las categorías de sentido.....	50
Conclusiones.....	68
Recomendaciones	70
Bibliografía.....	71

Índice de gráficas

Gráfica 1.....	34
-----------------------	-----------

I. Planteamiento del problema

Actualmente se está hablando en todo el mundo de globalización y de aperturas a nivel económico, cultural, político y social que de alguna forma rompen las barreras espaciales e ideológicas que otrora impedían un flujo constante de saberes y formas de ver la realidad. En este devenir moderno la diversidad también se presenta como una de esas características que deben globalizarse y transitar de un modo libre entre países, pueblos y ciudades.

Las estrategias para facilitar el movimiento de la diversidad son varias: desde la tolerancia, pasando por la aceptación de la individualidad hasta el reconocimiento de los derechos del otro. En cuanto al espacio, éste puede ser cualquiera: el hogar, el centro comercial y las zonas de esparcimiento. No obstante, un lugar idóneo para ello y donde debe cultivarse la aceptación con mayor ahínco es la escuela, pues, es precisamente allí donde los individuos sienten por primera vez la acogida a un grupo o el rechazo fuera de la seguridad de la familia. Por eso, el maestro debe inculcar en sus alumnos el respeto por la variedad a partir de la inclusión misma dentro del aula, es decir, comprendiendo la heterogeneidad y reconociendo la diferencia que existe entre sus aprendices, para que ellos, con el tiempo, intenten hacer lo mismo e imitar aquello que enseñó el maestro.

Lamentablemente, en Colombia todavía la diversidad en la escuela es un tema tabú y confuso para los maestros en tanto muchos rechazan las particularidades de cada uno de sus estudiantes creando así una discriminación latente que, a la larga, perjudica el proceso de enseñanza-aprendizaje diario y afecta la vida en sociedad. Por si fuera poco, en el ámbito escolar se continúa con las prácticas pedagógicas tradicionales y el seguimiento de líneas y esquemas

curriculares que homogenizan a los sujetos, aprisionan el pensamiento y ocultan las desigualdades latentes en las colectividades.

En particular, esta situación es visible en la Institución educativa general Ramón Marín San Juan de Marmato, Caldas, en tanto se percibe cómo el desconocimiento de las individualidades afecta la inclusión y el desarrollo personal. Si la situación continúa así, posiblemente en el futuro muchos pupilos tendrán temor en darse a conocer como realmente son. ¿Qué se ha hecho para remediar el asunto? Por un lado, se ha tratado de sensibilizar a los maestros y a la comunidad educativa en cuanto a lo relevante de la diversidad y la inclusión. Por el otro, mediante campañas del tipo cartelera y actividades de fraternidad se ha intentado eliminar las barreras imaginarias que impiden una comunión completa. Mas, esto no ha sido suficiente ya que es el docente quien más debe motivar el accionar.

Teniendo en cuenta lo anterior, y reconociendo al maestro como medidor en el contexto educativo, se hace necesario indagar sobre las prácticas pedagógicas que se realizan en la Institución educativa mencionada y que dan cuenta de la diversidad de los estudiantes en pro de la homogeneidad y la potenciación de las particularidades de los alumnos. Así pues, surge la siguiente pregunta:

¿Cómo los docentes de la Institución Educativa General Ramón Marín del corregimiento de san juan de Marmato caldas dan respuesta a la diversidad de los estudiantes?

II. Contexto

La Institución Educativa General Ramón Marín está ubicada en el corregimiento de San Juan, en la parte sur del municipio de Marmato Caldas, sobre la cordillera Occidental; los orígenes del corregimiento se remontan hacia el siglo XIX. Actualmente el corregimiento cuenta con 250 familias, familias que subsisten económicamente de la minería y la agricultura. La modalidad del centro educativo es agropecuaria y utiliza la metodología Escuela Nueva.

También, General Ramón Marín es de carácter oficial y cuenta con 16 docentes en su mayoría con nombramiento en propiedad , un rector y un maestro Psico-orientador que atiende cerca de 370 estudiantes distribuidos en 14 aulas con un promedio de 27 estudiantes por grupo; los alumnos provienen de diferentes sectores del corregimiento. En el presente, se reporta que los discentes, en su mayoría, pertenecen a estratos 1 y 2 del Sisben y que un buen porcentaje hace parte de resguardos indígenas, población afro descendiente o situación de vulnerabilidad.

III. Justificación

El ministerio de educación nacional (MEN) actualmente tiene como fin visibilizar desde la escuela una enseñanza que permita la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas en donde se promueva el apoyo individual visto desde el reconocimiento de las particularidades. Es decir, pretende tener en cuenta la diversidad para así promover una educación que transforme no solo en las distintas áreas del aprendizaje sino también que reconozca el contexto, la cultura, el credo y condición social en aras de una educación inclusiva. De esta manera es necesario analizar uno de los factores que están indiscutiblemente inmersos con la enseñanza: las prácticas pedagógicas que realizan los docentes.

En efecto, en el proceso de enseñanza – aprendizaje se encuentran diferentes estilos de prácticas pedagógicas en donde algunas se desarrollan en la homogeneidad, la segregación y la rutina. En otras, el docente solo se limita al aspecto cognitivo del estudiante invisibilizando su contexto familiar y sociocultural, entre otras cosas, lo cual podría ocasionar en los niños y niñas desmotivación al no evidenciar en los temas vistos la realidad de su entorno. Esta cuestión, a la larga limitaría el camino que conlleva al éxito escolar ya que el estudiante visualiza en el docente una persona que solo transmite conocimiento, sin tener en cuenta las relaciones que se tejen en el acto pedagógico que son indispensables a la hora de generar conocimiento.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, se aspira mediante esta investigación analizar las prácticas pedagógicas que los docentes de la Institución Educativa General Ramón Marín realizan para categorizar aquellas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes y comprender el sentido que los docentes tienen sobre estas. Visto así, el presente estudio es

pertinente y de interés para la comunidad educativa ya que pretende que los docentes reflexionen sobre el tipo de práctica pedagógica están implementando en el salón de clase y por ende mirar si estas son pertinentes o no con las expectativas e intereses de los estudiantes. Del mismo modo se podrá convertir el trabajo en una referencia para posibilitar nuevos proyectos de investigación en otras comunidades educativas y así se promover la visibilización de la calidad educativa basada en la diversidad.

IV. Objetivos

Objetivo general

- ✓ Comprender las prácticas pedagógicas de los docentes que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes de la Institución Educativa General Ramón Marín.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar las prácticas pedagógicas de los docentes que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes de la Institución Educativa General Ramón Marín.
- ✓ Analizar las prácticas pedagógicas de los docentes que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes de la Institución Educativa General Ramón Marín.
- ✓ Interpretar el sentido que el docente tiene sobre la práctica pedagógica que da respuesta a la diversidad de los estudiantes de la Institución Educativa General Ramón Marín.

V. Antecedentes

Son muchas las investigaciones que se han realizado desde distintas perspectivas para dar fe del tema en cuestión. Algunos estudios a nivel internacional, nacional y regional revisados dan cuenta de cómo las prácticas pedagógicas favorecen la diversidad y la inclusión en el contexto educativo y coinciden en afirmar que los docentes deben estar dispuestos a romper las barreras que tienen los alumnos para acceder al conocimiento y participar en la sociedad.

Por ejemplo, a nivel internacional, Blanco, P. desarrolla en el 2008, para la Universidad de Chile, una investigación titulada *La diversidad en el aula, construcción de significados que otorgan los profesores de educación parvularia, enseñanza básica y enseñanza media, al trabajo con diversidad en una escuela municipal de la comuna de la región metropolitana*. En el escrito, se observa cómo a partir de la experiencia de vida cotidiana el docente construye el significado de la diversidad, obteniendo reflexiones que contribuyen a la transformación en el aula tales como la ruptura de paradigmas, barreras y la inclusión de la diversidad en el parainfo hasta significar un cambio de actitud importante.

Otro destacado pensador es Narodowski, M. En el año 2008 presenta su investigación denominada *La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas Entre Las Teorías, Las Demandas y Los Slogans*. El proyecto, fue realizado en Argentina y en él se muestra un enfoque cualitativo con el propósito de discutir la cuestión de la inclusión en el contexto educativo. También analiza cómo la educación pública, entendida como una promesa a gran escala, es en realidad una promesa inclusiva. Enseñar todo a todos, ideal *pansófico comeniano*, es la consigna del texto,

pues supone un “todos” heterogéneo e infinitamente educable. Al final, el autor concluye que la inclusión demanda maestros fuertes, con autoridad y con libertad para concretar en su tarea de enseñanza el compromiso social que su profesión acarrea. De ahí que afirme Narodowski que la escuela actual enfrenta el desafío de re significar el lugar del docente como lugar del saber y de la autoridad legítima.

De igual modo, López, M. en el año 2011 desarrolla un documento cuyo nombre es *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. El proyecto se ejecuta en Madrid y resume básicamente que la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. O sea, es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una Cultura hegemónica, encontrando que hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar las prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos tradicionales. Todo esto, se despliega escuelas en Madrid y genera resultados que contribuyen de manera significativa al movimiento que debe concebir todo maestro si de verdad está abierto a la diversidad, en donde una escuela inclusiva está basada en el respeto y los valores.

Por otro lado, López, M. en el año 2003 da a conocer una investigación que tiene como título *La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva* y también se despliega en Madrid. Dentro de sus páginas, López (2003) expone algunas reflexiones muy generales sobre el mundo actual para darle sentido a lo que entiende por ética y responsabilidad social y, sobre todo, qué entiende por cultura de la diversidad y escuela inclusiva. Al final, concluye que la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas.

También está Morillo, O., quien en el año 2014 ofrece a la comunidad académica *Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica*. En la tesina, el autor muestra un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa (Madrid), el cual tiene un enfoque investigativo de corte cualitativo y aborda las consideraciones y hallazgos de la investigación al analizar las concepciones y las prácticas docentes desde el enfoque de la diversidad cultural y la inclusión en tanto bases para el desarrollo de innovaciones pedagógicas en contextos escolares locales. Así mismo, obtiene como resultados una representación lógica para el tema de diversidad según una vasta fuente de estudio en un mundo de representaciones sociales compartidas por un colectivo como son los profesores de la institución.

Como se aprecia, los aportes internacionales coinciden en la importancia que conlleva a una reflexión del docente sobre el acto de educar y la concepción de inclusión en el aula. Estas investigaciones tienen su importancia en el análisis que hace cada docente al replantear no solo su práctica pedagógica sino, también, las políticas de inclusión que aunque a pasos muy lentos van avanzando para permear en campo educativo desde la inclusión, lo que permite un acercamiento muy lógico si se plantea un componente pedagógico basado en la igualdad de oportunidades.

Ahora, a nivel nacional, el Ministerio de Educación Nacional, a través de varios documentos y especialmente en políticas de evaluación y promoción, ha venido trazando estrategias educativas para la atención a la diversidad en el Decreto 2941 de 2009 sobre evaluación y promoción. En la ordenanza ministerial, se dan a conocer cuáles deben ser las premisas llevadas a la práctica pedagógica con el único fin de promover la educación desde la diversidad en las instituciones educativas del país. En cuanto a las investigaciones de académicos, los aportes están enfocados en identificar cuáles prácticas docentes dan cuenta de la diversidad en

el aula y así mismo cómo es posible crear conciencia en los docentes sobre el estilo para comprender la diversidad en el contexto educativo.

Uno de los pensadores señalados es Kremer, S. Quijano, O. Este filósofo desarrolla una investigación en el año 2007 la cual titula *Prácticas pedagógicas, promoción de inclusión y diversidad en una institución educativa de Popayán* y presenta una metodología cualitativa donde se exponen lo que considera prácticas pedagógicas adecuadas con el objeto de fortalecer la inclusión y la diversidad cultural, tal como lo exige una comunidad de mejoramiento educativo, ético y participativo. En la propuesta, se encuentra que la construcción del concepto de educación inclusiva facilita que la Institución Educativa atienda a todos los estudiantes, independientemente de sus características físicas o psíquicas particulares, sociales o culturales.

Por otro lado, Chamorro, A. González H. Gómez A. en el 2008 en la ciudad de Bogotá ofrecen una disertación que lleva como Título *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá*. En ella, se evidencia un enfoque cualitativo que tiene por objetivo investigativo las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula y surge a partir de la reflexión que los investigadores hacen sobre la práctica docente que cada uno adelanta. En los hallazgos, los responsables encuentran un asidero en el macro proyecto sobre prácticas pedagógicas, el cual les animó a emprender un proceso sistemático y riguroso en tres universidades. En las conclusiones, se encontró que las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula privilegian el mundo de la vida del maestro y del estudiante.

Otro de los destacados colombianos es González. A. Este intelectual, en el año 2012, presenta *Prácticas pedagógicas y diversidad*, trabajo llevado a cabo en Bogotá con metodología cualitativa y un enfoque histórico hermenéutico que tiene por objetivo conocer cómo se está

comprendiendo la diversidad desde las prácticas pedagógicas, además de identificar los intereses de las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con la diversidad. Los hallazgos de este estudio, según el autor, se convierten en un insumo para caracterizar la información que puede aparecer en otros contextos educativos y hacer valiosos aportes a la comprensión de la diversidad humana porque supone la adaptación del hombre a los distintos medios.

Igualmente, Orozco, A. Valladares, A. Cajibío, I. López J. Sevilla, G. para el año 2013 en Popayán obsequian a la comunidad *Aportes y concepciones sobre diversidad de docentes de básica primaria*. El estudio corresponde a una investigación cualitativa con un alcance descriptivo interpretativo donde se describen las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes enfocadas desde las manifestaciones, características y condiciones sociales, económicas y familiares presentes en cada uno de los niños y niñas y expresadas en los comportamientos de estos en la escuela. Los hallazgos generan aportes importantes al campo de la diversidad en la escuela porque permiten analizar cómo se concibe la diversidad en los docentes de otras instituciones y así hacer un paralelo observando qué relación tiene el fenómeno en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, Gómez, E. Guerrero y Gema. Buesaquillo., en el 2013 dan a conocer su investigación denominada *Prácticas pedagógicas y diversidad*. El discurso, tiene por objetivo conocer cómo se está comprendiendo la diversidad desde las Prácticas Pedagógicas en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua, Nariño. Para ello, plantean una metodología desde el paradigma cualitativo con enfoque histórico hermenéutico. El escrito, hace aportes valiosos al campo de la inclusión y la diversidad puesto que permite comprender que toda acción tiene un sentido al concebirse las prácticas pedagógicas como un medio para determinar los resultados en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Junto a Gómez y Guerrero, Orozco, Ada. Valladares, A. y López J., en 2013 problematizan la diversidad a través de su escrito *La diversidad en la escuela* según una perspectiva cualitativa con un enlace descriptivo interpretativo, en el cual se da una observación desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales, encontrándose una tendencia a mirar y percibir la diversidad en aspectos sociales, culturales, económicos y cognitivos reflejados en comportamientos y en el desempeño académico de los estudiantes. En el documento, se observa el déficit de los alumnos como obstáculo para conseguir los logros en los procesos académicos.

Así mismo, Unigarro, A. en 2016 propone en *Prácticas de jóvenes maestros para el reconocimiento social de la diversidad* una forma de entender la heterogeneidad a partir del carácter histórico-crítico que presenta el concepto. Su metodología esgrime un enfoque fenomenológico y hermenéutico, el cual, mediante entrevistas a profundidad realizadas con estudiantes de noveno y décimo semestre del programa, pretende analizar cómo el docente joven que está desarrollando su práctica pedagógica se enfrenta ante la diversidad en el aula.

En idéntica sintonía está Ayala, N. Calvachi, R. Guaranguay, N. Hernández, D. Trujillo, Z. grupo de intelectuales que en el año 2013 conciben una tesis que lleva como epíteto *Reflexiones que apoyan la transformación del componente pedagógico hacia la educación desde la diversidad*. El documento, considera que la educación desde la diversidad es importante porque comprende la complejidad del ser humano con el propósito de romper paradigmas que homogenizan, interpretando la historicidad de las políticas de inclusión en el ámbito educativo y sus efectos; además, la importancia de rescatar las características de los contextos rurales para detectar sus necesidades más urgentes de atención educativa, ampliando la mirada de la ruralidad como una posibilidad de lo diverso. En este sentido, la investigación gira en torno a la

transformación y el cambio que debe haber en un docente cuando rompe las cadenas que detengan el surgimiento de nuevos ideales, es decir, el maestro tradicional que no se atreve a cambiar su pedagogía y por ende no permite que el aprendizaje tenga un verdadero sentido en la educación.

Para terminar se referencian dos textos: el primero, de Romero Gaviria Paula Lorena en el año 2014 en la ciudad de Manizales y cuyo nombre es *Las prácticas pedagógicas eje primordial en la inclusión Educativa*; su metodología es cualitativa. Como hallazgos, la autora sugiere que las prácticas pedagógicas se denotan como el pilar fundamental para generar procesos inclusivos, o sea, sin buenas prácticas pedagógicas se fomentan desigualdades en el aula que conllevan a la exclusión y deserción en las instituciones educativas. De acuerdo a esto, los resultados abordan las estrategias pedagógicas en los docentes participantes del proceso investigativo para fundamentar un modelo educativo tradicional acorde a las necesidades; en otras palabras, los docentes planean, ejecutan y evalúan las estrategias desde una visión no lineal, lo cual hace que varios elementos sean importantes al momento de analizar qué tipo de prácticas pedagógicas se llevan a cabo en la institución educativa y cuáles deben ser las adecuadas para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje en las aulas.

El segundo, se encuentra encabezado por Fabián Enrique Martínez Valencia, Diana Lorena Mosquera González, Marian Lourdes Ordoñez Hoyos y Claudia Patricia Jiménez Guzmán y se denominada *Prácticas pedagógicas matemáticas en atención a la diversidad: el imaginario del docente*, 2014. Como hallazgos, los autores indican que se encontró en el análisis de los resultados que los docentes son conscientes de la diversidad y reflexionan acerca de la necesidad de cambiar sus formas de enseñanza; sin embargo, el tipo de prácticas pedagógicas desde su discurso no es coherente con las implementadas en el aula, puesto que manifiestan que en su

quehacer desarrollan actividades y estrategias con características propias de prácticas intencionadas y contextualizadas cuando en realidad son academicistas (que privilegian el aspecto cognoscitivo). En las conclusiones, los autores dan a entender que se debe hacer una reflexión consciente, acorde y a la medida no solo de los pensamientos, sino, también, de la práctica en donde las estrategias pedagógicas promuevan la diversidad en el aula.

En definitiva, los anteriores estudios de orden nacional e internacional traen elementos muy importantes para el proyecto puesto que abarcan aspectos como la cultura y la sociedad, aspectos vistos desde una óptica de integración dentro del aula. Además, logran visibilizar, al interior del salón de clase, la retroalimentación en los procesos y el acto meta cognitivo de la enseñanza y del aprendizaje, siempre teniendo como guía las concepciones de los docentes sobre diversidad.

VI. Marco teórico

Los conceptos centrales del proyecto son:

Diversidad

Cuando se piensa en la diversidad, inmediatamente se piensa en un vocablo empleado en un sinnúmero de escenarios. Algunos de ellos son el arte, la política, la religión, la cultura, etc. Y en efecto, la diversidad viene muy a propósito para estos ambientes y más, pues como expone Ramos (2012): “se dice que es un concepto que puede tener diferentes significados y se adapta a las circunstancias y al sentido o tendencia que las personas le vayan dando a través del tiempo” (p. 7). En su definición más¹ “pequeña” proviene del latín *diversitas, -ātis*, lo cual viene a ser variedad, desemejanza, diferencia o abundancia o gran cantidad de varias cosas distintas.

La anterior interpretación plantea que la diversidad es una especie de reconocimiento desde una individualidad, una identidad y una historia, entre otras cosas, que incide en las “interacciones” y “el intercambio” dentro de contextos determinados. En el campo de las ciencias sociales la diversidad es inherente al ser humano porque permite la igualdad de oportunidades y la aceptación del yo, de tal manera que posibilita la atención y el respeto por las diferencias individuales en cada momento. Hernández (2002) la entiende así:

La Diversidad Humana supone la adaptación del hombre a los distintos medios, y de ahí proviene la definición de cosmopolita. Las poblaciones son distintas y cada raza se

¹ En su artículo de qué se habla cuando se trata la diversidad, Salomón Bustamante discute el problema de la igualdad y diferencia que despierta el concepto diversidad. Quien desee ampliar puede remitirse al escrito.

adapta a su medio ambiente, tanto física como culturalmente. Es obvio, por tanto, señalar, que actualmente la situación es de diversidad total. (p. 45)

Ahora bien, aunque el fenómeno viene analizándose desde tiempo atrás en ecosistemas como los negocios y las relaciones sociales, por nombrar algunos, en la educación ha cobrado fuerza desde los años 70 debido, en parte, a la globalización y a las comunicaciones transnacionales. Por eso, hoy más que nunca el docente debe reflexionar sobre la inclusión dentro del aula como un factor muy importante para el desarrollo de la variedad y el crecimiento personal y moral de sus alumnos. Tal como lo expresan Booth (2000):

En realidad la inclusividad potencia las condiciones educativas que buscan mayor eficacia en los centros, ante el reto de ofrecer respuestas ajustadas a la diversidad de los estudiantes, con el fin de lograr resultados más equitativos en aquellas competencias básicas que se requieren para ser ciudadanos preparados en la sociedad. (p.23)

De esto, es posible deducir que la inclusión y la diversidad en la educación aumentan la equidad y en general el buen vivir porque nutren los lazos y colaboran a la superación de los retos y metas propuestas tanto para el alumnado como para el profesorado. ¿Por qué? Porque cada estudiante posee unas necesidades educativas propias y específicas producto de su familia, experiencias, amistades y demás.

También Silva (2007) cree que la diversidad se ajusta muy a propósito para la educación. Este ponderado docente comienza creando un armazón de hipótesis y teorías sobre el problema de la diferencia y cómo ésta incide en la instrucción. Según él:

La atención a la diversidad en el ámbito educativo consiste en la adaptación de la organización del aula a las dificultades de aprendizaje que presenta el estudiante. Pero la escuela no debe entender esta medida como algo excepcional, sino como algo necesario para el desarrollo educativo del alumno. Se debe concebir como un conjunto de tareas que pretenden atender a las necesidades específicas de los niños y que se deben poner en práctica en el aula. (p. 2).

Las ideas Silva suponen que la diversidad propone que todos los alumnos tienen unos requerimientos particulares y específicos que deben estar a la par con las experiencias del aprendizaje y los imaginarios de socialización y dentro del currículo escolar.

En este punto la diversidad dentro de la educación intercultural se aviva como una realidad y toma fuerza en el hecho del favorecimiento de los valores, actitudes, sentimientos, comportamientos que enfrenten los estereotipos y prejuicios respetando la riqueza, heterogeneidad y la variedad cultural de una sociedad cada vez más plural. Vega (2006) (citado por Devalle de Rendo) menciona que la educación intercultural anhela “superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo” (p.39), cuestión que armoniza la interacción entre las culturas que confluyen en las instituciones, posicionando la diversidad como un “elemento de valor y un referente positivo” (p.38) que conlleva a la transformación educativa, pues, entender la diversidad y al sujeto diverso es desnudar a cada ser desde su subjetividad , y en la medida en que se goza de ese reconocimiento propio, puede lograrse un reconocimiento del otro, los otros y la instauración del entramado o tejido social que puede establecerse mutuamente (la diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (identidad)).

Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana, o sea: [...] La diferencia es la consideración de la diversidad como valor”. (López, 2004, p.97), por lo tanto, la diversidad encuentra el reconocimiento del otro cuando desde la individualidad se le permite visualizar sus diferencias, y es ahí donde la escuela juega un papel decisivo para la calidad educativa, asegurando la legitimidad de la inclusión escolar y la participación de todos los actores involucrados, situaciones que posibilitan los encuentros donde los estudiantes aprenden a desenvolverse, como ciudadanos en una sociedad plural y a convivir sin enfrentamientos. Por ende, es la escuela el lugar donde se les enseñe a ver esta pluralidad como algo normal, desde la cual se fomente la solidaridad y reciprocidad, movilizándolos a ser sujetos críticos y reflexivos capaces de transformar su realidad y el entorno de interacción día a día.

En este sentido Skliar (2002) establece que “la diversidad está aún centrada en los otros y no parece ser posible descentrarla de allí, impactarla, irrumpirla”(p.108), o sea, está contemplada como la posibilidad que tiene el sujeto de reconocerse en el otro, en su espacio, desde la afirmación de la mismidad y pluralidad, donde el otro “no es ni una pura identidad y una mera diferencia” (Skliar, 2002, p.114), o visto desde otra perspectiva: “términos de la necesidad y de la utilización que del otro hace y re-hace la mismidad [...] necesitamos del loco, del deficiente, del niño, del extranjero, del salvaje, del marginal – de la mujer, del violento, del preso, del indígena etc.; y los necesitamos,” (Skliar, 2002p.98). También es la propia diferencia del ser la que le permite ser considerado desde su humanidad, es decir, “la diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida” (Skliar, 2002p.98).

La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad, excluido, expulsado (Skliar, 2002,). Entonces para Skliar (2002) la diversidad se constituye en el encuentro y en el permearse con el otro, o como diría el autor: “en términos de una invención que nos re-posicione en el lugar de

partida a nosotros mismos; como un resguardo para nuestras identidades, nuestros cuerpos, nuestra racionalidad, nuestra libertad, nuestra madurez, nuestra civilización, nuestra lengua, nuestra sexualidad, [...] necesitamos al otro” (Skiliar, 2002, p.96). Pero también se centra en el respeto y la tolerancia de las individualidades, en el reconocimiento del otro, en su posibilidad de comunicación con los demás para la construcción de ese espacio comunitario, en otras palabras: “una pluralidad del sí mismo: el Otro como unos otros en un espacio que debe ser estrictamente comunitario, [...] siempre comunitario” (Skiliar, 2002, p.100).

La diversidad en la educación nacional

La diversidad en Colombia es un tema tratado desde muchos ángulos y por gran cantidad de autores. También es materia de análisis por parte de docentes, directivos de colegios e instituciones de formación básica, secundaria y universitaria dispersos por todo el territorio que se han acogido a los planes del Ministerio de Educación, el cual comenta que:

La educación inclusiva es una política que se materializa en estrategias de ampliación del acceso, el fomento a la permanencia y a la educación pertinente y de calidad, y el mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo y la identificación de instituciones educativas que puedan dar atención apropiada. Por lo tanto, el denominado "programa de educación inclusiva" es una actividad articulada a la política de mejoramiento de la calidad desde los planes de apoyo. Su fundamento es reconocer que en la diversidad cada persona es única y que la educación inclusiva es el vehículo para alcanzar la meta de educación para todos. (Minedu, 2015, parr.20)

Posiblemente la fuente de tal conciencia educativa emana del artículo 47 de la Constitución colombiana de 1991, Carta magna que entre otras cosas aboga por la pluralidad y un Estado social de derecho. En este apartado de la Constitución el gobierno colombiano afirma:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. (Constitución, Art.47)

Pero no sólo la diversidad se percibe a partir de artículo 47 y el cambio constitucional de 1991 o los postulados del Minedu. Hacia principios de la década de 1990 Colombia empieza a integrar a su aparato público algunos discursos internacionales sobre la alfabetización y la diversidad como la Conferencia de Educación para Todos (1990), la Conferencia Mundial de Salamanca (1994) y la 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008), entre otras, que vienen a demostrar un compromiso activo y constante con la heterogeneidad. Por eso, se da inicio a los planes de inclusión y aceptación de la diversidad para todo tipo de estudiantes, sean éstos discapacitados, afro descendientes y con alguna particularidad especial.

Es más, la inclusión y el respeto por la diversidad en Colombia contribuyen al ideal de una sociedad guiada por las buenas costumbres y el respeto. Así piensa el Ministerio de educación:

La inclusión² tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho. (Minedu, 2005, parr.5)

Las practicas pedagógicas

El aula ha de sembrar una construcción diaria, de reflexión, cotidianidad, singularidad permanente, que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida.

² No está demás repetir que la inclusión se relaciona con la diversidad.

Una de las tantas acciones educativas que desarrolla el docente tiene que ver con su práctica en el aula y la manera cómo permite que todos sus estudiantes participen y aprendan con sus particularidades, haciendo posible la atención a la diversidad y flexibilizando procesos que potencien en ellos sus habilidades y capacidades, dando respuesta a la pluralidad que emerge en el contexto escolar. De modo tal que las prácticas pedagógicas³ son un conjunto de premisas que guían el devenir educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los institutos académicos, sean estos de formación elemental o avanzada. Para Ospina (2002) se asumen como:

Una de las tantas acciones educativas que desarrolla el docente, tiene que ver con su práctica en el aula y la manera como permite que todos sus estudiantes participen y aprendan con sus particularidades, haciendo posible la atención a la diversidad y flexibilizando procesos que permitan potenciar en ellos sus habilidades y capacidades, dando respuesta a la pluralidad que emerge en el contexto escolar. (p.5)

Pero no sólo Ospina piensa así. Muchos expertos de la educación han coincidido en que estas conductas son actividades cuyo fin principal es atraer al estudiante al mundo del saber, entre ellos Zaccagnini (2008), quien sostiene que este tipo de pareceres:

³ Desde una perspectiva etimológica la pedagogía proviene del παιδίον (paidíon) el cual significa niño y de ἀγωγός agōgós, que viene a ser guía, conductor. Uniendo los dos vocablos la pedagogía vendría siendo la conducción o la guía de los niños. En otras palabras, la ciencia de la educación y el aprendizaje

[...] son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía. (p.23)

No obstante, estas prácticas no están aprisionadas por unas pautas y unos caminos determinados, sino, más bien, se construyen en el qué hacer del maestro y con la participación del educando que constantemente pregunta, dubita sobre los contenidos curriculares y exige del docente creatividad y compromiso. Por eso, Pozo (2006) sostiene que:

[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa (p.32)

Otro profesional de la educación que reflexiona al respecto es Avalos (2002). Él, como muchos, aboga en pro de que las la práctica pedagógicas se conciban como “un eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (109); escenario en el cual se proponen varios pasos como organizar la clase, preparar materiales y facilitar la disposición de los estudiantes a recursos para el aprendizaje dentro y fuera del aula.

Ahora bien, Zuluaga (1979) cree que tales inclinaciones de los maestros guardan estrecha relación con otros elementos, a saber:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (p.12)

De ahí, que los docentes dependan del sentido y pertenencia hacia el que hacer pedagógico, pues con éste, se repite, logran despertar en los estudiantes el interés y motivación por aprender mediante el empleo de amenas estrategias y recursos que posibiliten adecuados procesos de enseñanza.

Si la práctica es esto y más, entonces, ¿cómo se diseña una estrategia de esta índole? En *Guía para la elaboración de la propuesta pedagógica* (s.f) el instituto Faud desglosa una bitácora muy útil y en sintonía con la situación, además de proponer un acercamiento con otras pautas.

El primer paso, según el Faud, comprende la identificación de los objetivos de la asignatura, esto es, formular la misión del área. El segundo, se asocia a la enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar en la asignatura, o sea, el futuro croquis a seguir tanto para el docente como pupilos. El tercero, la bibliografía (básica y complementaria), es la puesta en escena del material del curso. El cuarto, la descripción de actividades de aprendizaje, viene a ser el conjunto de acciones que deben realizar los jóvenes. El quinto, cronograma de contenidos y evaluaciones, se identifica como las fechas, días y semanas de quehaceres. Sexto, procesos de intervención pedagógica, es el modo de desarrollo de los contenidos. Séptimo, la evaluación, se acoge a las descripciones del comportamiento de los estudiantes; y octavo, asignación y

distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente se enmarca en las actividades de los docentes.

De esta manera, Avalos (2002) sostiene que la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p.109). O sea, allí se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales y disponer para los estudiantes recursos que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las experiencias que se van adquiriendo a partir de las actuaciones realizadas como docente, se avanzará en las capacidades que tiene el docente para enfrentarse en su labor profesional.

En este sentido, López (2004) refiere que todo el proceso educativo, estructurado a partir de las competencias, trasciende la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, rompiendo con los paradigmas tradicionales que maneja actualmente el currículo. Y es que precisamente el actuar de los maestros debería estar basado primordialmente en unas adecuadas prácticas pedagógicas, siendo éstas, según Díaz (2006) “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos”(p.90). Así, el autor permite la reflexión frente a las prácticas que realizan los docentes de tal manera que no exista espacio para la uniformidad, sino que por el contrario se realice con sentido a las necesidades e intereses de los estudiantes. En el acto educativo del docente está implícita su práctica pedagógica, práctica que estimula su labor hasta generar el enriquecimiento de sus estudiantes en los entornos que interactúa, determinando además su manera de comprender y dar a conocer su saber cómo respuesta a las necesidades de quienes asisten a su clase.

Ante esta perspectiva Bruner (2000) da cuenta de los cambios que presenta la sociedad actual y la influencia que tienen en la mente, la cultura y la educación de los jóvenes, pues se hace necesario repensar las prácticas pedagógicas y la elección de éstas, en tanto “todas las elecciones de prácticas pedagógicas implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adaptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje” (Bruner, 2000, p.81).

Por otra parte, en el contexto escolar convergen pluralidades que cotidianamente exigen estar a la vanguardia de los cambios sociales, lo cual hace hincapié en el rol docente, puesto que es el encargado de generar y movilizar procesos de innovación de conocimiento, si se parte de que trabaja con seres humanos que aprenden en el intercambio con otros de una manera significativa, cuestión que, se insiste, requiere de prácticas pedagógicas flexibles, sensibles y tolerantes, accionando actividades formativas y educativas en un ambiente particular para un mundo globalizado (la práctica pedagógica está directamente relacionada 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).

Así mismo Duhalde (1999) plantea: “La práctica pedagógica es la que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación entre docente, alumno y conocimientos” (p. 23). O como dice Díaz (2004): “La práctica pedagógica es una actividad cotidiana que realiza el docente, orientada por un currículo, en un contexto educativo, dirigido a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal y social” (p. 14). De acá surge una pregunta: ¿cuál es la responsabilidad del docente? Simple: utilizar, buscar, destinar, direccionar mecanismos que contribuyan al fortalecimiento del conocimiento y a ser propositivo

en cuanto a la reflexión personal de su labor pedagógica en los escenarios adecuados para su quehacer pedagógico.

Otro pensador importante en el tema es Daza (2010) , investigador que afirma: “la práctica pedagógica se concibe como una acción social interactiva y compleja que compromete estrechamente a profesores y estudiantes con unas metas de aprendizaje; va más allá del uso de métodos, metodologías y herramientas didácticas, y se fundamenta en los saberes del profesor” (p.81). Según esta línea y otras, las practicas pedagógicas del docente surgen como un espacio privilegiado donde convergen acciones de enseñanza, saberes, aprendizaje, participación y donde se congregan los actores del proceso educativo en escenarios que favorecen relaciones epistemológicas: saberes, conocimiento, aprendizaje y enseñanza.

Ante esto, Sacristán (2000) concibe la práctica pedagógica como una acción orientada con sentido y capaz de mediar para que el sujeto tenga un papel fundamental como agente insertado en la estructura social o una epistemología que dé cuenta de que los maestros tienen que salirse de la perspectiva racionalista pura y del positivismo, mientras alcanzan la articulación de tres categorías básicas: conocimientos, formas de hacer y componentes intencionales y morales. Por eso, para Sacristán (2000) las prácticas pedagógicas de maestros tienen tres componentes:

- a) Un componente dinámico compuesto por los motivos y las intenciones personales y sociales que dan sentido a la educación.
- b) Un componente cognitivo compuesto por la conciencia que se tenga de las acciones que se realizan, las creencias personales y los conocimientos; la práctica pedagógica tiene sentido porque posee significados y es posible comprenderla,
- c) Un componente práctico compuesto por la experiencia reflexionada del saber hacer.

A partir de estos puntos, comprender las prácticas pedagógicas se convierte en una tarea difícil pero productiva, ya que visualiza la calidad de educación que se está impartiendo en la Institución Educativa, pues mediante este ejercicio en docente se están desarrollando los procesos de enseñanza- aprendizaje, los cuales deben dar respuesta a la diversidad de los estudiantes. Por tanto:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro, 1999, p.21)

Es así como el maestro reflexiona, evalúa y replantea sus prácticas pedagógicas, pues en la praxis pedagógica intervienen procesos de reflexión sobre las relaciones maestro-alumno, maestro - entorno, alumno - entorno y todas estas interacciones con el contexto escolar:

Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización, con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve. (Huberman, 1998, p.25)

Para aumentar el asunto, en el diario vivir del docente se refleja diversidad de prácticas pedagógicas a las que se les reconoce el propósito de educar estudiantes mediante las relaciones que se tejen en el aula como parte del proceso enseñanza- aprendizaje, o sea:

La práctica educativa no puede comprenderse como una acción instrumental, como un diseño de tareas didácticas, sino como un modelo coherente de educación que responde a diferentes supuestos filosóficos, morales, sociales y políticos. (Gimeno 1991, p. 34)

En síntesis, la práctica pedagógica debería ser una constante investigación, una indagación, una búsqueda. Cuando el docente se asume como investigador, comprueba, interviene, educa y se educa.

Índice de inclusión

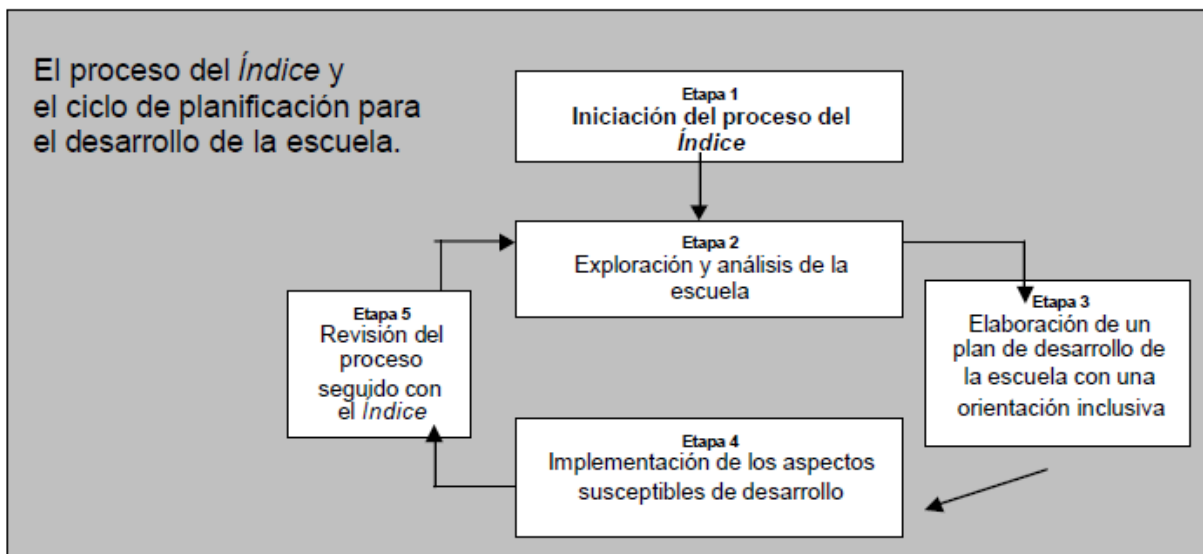
Al reflexionar sobre la educación y sus tendencias contemporáneas, el panorama exhibe un sinnúmero de posturas que dan a entender que el alumno y el estudiante son los elementos constitutivos de un proceso único: el desarrollo personal y colectivo. Además, en el caso del maestro, hoy por hoy se percibe cómo éste debe adaptarse a las necesidades de algunos pupilos (inclusión y diversidad) sin perder el bien común y los intereses generales. Por eso, hacia la segunda mitad del siglo XX Mel Ainscow (2002) defiende lo que denomina el Índice de inclusión, una revolucionaria técnica capaz de hacerle frente a las cuitas del aprendizaje y la enseñanza, y a los temas de la diferencia y la otredad. Según él:

El *Índice* es un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los

miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad. Este material tiene por objetivo mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas. (p.24)

Para aplicarlo en los salones de clase, Ainscow (2002) da a conocer una serie de esquemas a seguir, en otras palabras unas conductas pedagógicas. Entre ellas están la instalación del índice, la exploración, la elaboración de un plan de desarrollo, la puesta en marcha y la supervisión. La siguiente imagen amplía el asunto sistemáticamente.

Gráfico 1. Índice de inclusión



Fuente: Tomado de índice de inclusión , desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas

Y la cuestión va más allá. Según el autor, el Índice de inclusión tiene dimensiones tales como: culturales, políticas y acciones inclusivas. La primera se refiere a:

[...] la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. (p.34)

Sobre el segundo, Ainscow (2002) manifiesta que vienen a ser las técnicas de los maestros para integrar a la multitud de estudiantes bajo un mismo eje sin perder un horizonte común. Así asevera el inglés:

Las políticas tienen con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. (p.23)

Dicho de otra forma, las políticas pueden asemejarse al poder del maestro para buscar la inclusión de todos sus alumnos. Por último, las de inclusión, parámetros que dan vida al índice. Ainscow (2002) las entiende del siguiente modo:

[...] las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. (p.45)

Educación inclusiva

Ainscow (2002) y sus colaboradores han propuesto una serie de pasos para crear una escuela inclusiva con una preponderante tendencia a la aceptación de la diversidad y al sin fin de particularidades propias de los sujetos. Dentro del proceso que presenta Ainscow está: primero, la posibilidad de contar con observador externo o amigo “crítico”. Según Ainscow (2002), este amigo crítico tiene como función:

[...] ayudar a garantizar que el análisis de la escuela se realice con profundidad. No obstante, todos los miembros del personal habrán de compartir este rol, ofreciendo un "desafío constructivo" a sus colegas para que planteen opiniones y conclusiones sobre la escuela. (p.45)

El segundo, la atención a los procesos del grupo y de los requerimientos que muchos estudiantes presentan en el momento de la práctica pedagógica. Ainscow (2002) entiende esta sección como “coordinador un modelo de práctica inclusiva dentro de la escuela, colaborando y garantizando que todos sean escuchados, independientemente de su género, su historia profesional o estatus y cuidando que nadie domine en las discusiones...” (p.53).

El tercer paso es una especie de sensibilización de la asociación académica por aceptar la diversidad y asegurar la inclusión del grupo o grupos de escolares. En palabras de Ainscow (2002) “se trata de dar a conocer la importancia de la inclusión y del índice para la escuela mediante una campaña, por decirlo así, dirigida a la comunidad académica y a los padres de

familia” (p. 55). Para ser más exactos se trata de la promoción y de las campañas al interior de las instituciones por el derecho a ser aceptado y el deber de aceptar la homogeneidad y la heterogeneidad. Los mecanismos pueden ser informes, reuniones y emprendimientos lúdicos amenos para generar impacto.

Por último, explorar los conocimientos del colectivo. Aquí es vital que el docente sondee aspectos como qué es la educación, qué la inclusión y por qué no la diversidad, un concepto que está en íntima relación con esta estrategia. Ainscow (2002) asume esta fase como un encuentro donde:

Los miembros del grupo coordinador necesitarán analizar los conceptos y los elementos del *Índice*, para tener una visión compartida a la hora de presentar el *Índice* a los demás. Sugerimos que trabajen con los conceptos para que reflexionen sobre sus conocimientos previos acerca de las barreras al aprendizaje y a la participación en la escuela y de cómo pueden reducirse unas y otras. (p.32)

Si todos estos postulados se concretan de seguro la escuela colombiana, y hasta la mundial, podrá evitar el matoneo, la deserción y, lo más sobresaliente, abogará por la tolerancia y la buena convivencia en todas sus dimensiones.

De otro lado, como anteriormente se mencionó, la inclusión en el aula es un factor muy importante para el desarrollo de la diversidad en tanto son dos partes que tienen igualdad de relevancia dentro de la educación actual como formadora de seres competentes y equilibrados. Y en efecto, así lo expresan Booth y Ainscow, (2000):

En realidad la exclusividad potencia las condiciones educativas que buscan mayor eficacia en los centros, ante el reto de ofrecer respuestas ajustadas a la diversidad de los estudiantes, con el fin de lograr resultados más equitativos en aquellas competencias básicas que se requieren para ser ciudadanos preparados en la sociedad. (p.34).

De estas palabras, es posible deducir que la inclusión y la diversidad en la educación aumentan la equidad y en general el vivir en valores, y a su vez fortifican los retos y metas propuestas tanto para el alumnado como para el profesorado. De ahí, que analizando la inclusión dentro del aula, se han encontrado varias similitudes sobre su importancia de acuerdo a definiciones de varios autores y (Aguado, 2005; Arteaga, 2006; Booth y Ainscow, 2000; Escudero, 2012) entre las características que la asemejan se encuentran:

- La actitud positiva hacia la diversidad por parte de toda la comunidad educativa, lo que favorece un clima de confianza, tolerancia y respeto a la diferencia dentro del aula y del centro educativo.
- La implicación del equipo docente en la búsqueda de estrategias de adaptación eficaces en su entorno educativo, apoyado en el trabajo colaborativo y contextualizado para la preparación de las estrategias, materiales y recursos en torno a la atención integral al estudiante. En el proceso se contemplan las potencialidades y las limitaciones, con el fin de hallar los métodos educativos que más le benefician y formar todas sus áreas de conocimiento: cognitivo, afectivo, social, físico... Es decir, los objetivos por un lado, y las diferencias de los estudiantes por otro.

- La aplicación de estrategias de agrupamiento heterogéneo, flexibilizando los niveles y utilizando procedimientos de aprendizaje cooperativo, con una metodología basada en problemas o por proyectos, que resalte el valor de la participación y del aprendizaje durante todo el proceso, y no sólo en los resultados finales.
- La incorporación de las TIC como recurso complementario de aprendizaje, autonomía y participación.
- El establecimiento de objetivos realistas que prioricen el desarrollo de capacidades básicas que todos los estudiantes deben lograr, uniéndose a otras que partan y desarrollen la individualidad en función de sus capacidades específicas.
- La flexibilización de tiempos, de organización espacial, de recursos, de actividades de aprendizaje y de procedimientos de evaluación.

VII. Metodología

Método de Investigación

Las prácticas pedagógicas frente a la diversidad comprenden seres humanos, sujetos inmersos en una sociedad cambiante y con niveles determinantes que la caracterizan. Ante esta realidad, el método de investigación propuesto es Etnográfico de enfoque Cualitativo, pues, se fundamenta en la apropiación antropológica y el arraigo a una la sociedad y la cultura. Por supuesto, el método Etnográfico de enfoque cualitativo no pretende brindar teorías invariables de fenómenos sociales, sino, más bien, reconocer la realidad que circunda e influencia las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes de la institución educativa General Ramón Marín.

Así, se considera de importancia recalcar la necesidad de dar una respuesta apropiada a la pregunta de investigación, no solo como elemento de aplicación teórico, sino de aplicación práctica, donde el método etnográfico brinde la oportunidad de establecer medios de proyección y claridad de las estrategias de acción con la población en la que se desarrolla la investigación. Ahora bien, comprender la población y la capacidad del método pensado a dicha población, permitirá vincular objetividad en los resultados, que por ser una población cambiante, es de tendencia subjetiva. Su enfoque cualitativo se circunscribe a lo predicativo del objeto de estudio en el momento de la descripción, descripción que será analizada a través de una lectura para abrir

el camino de la interpretación, donde se develan las relaciones que dan sentido y significado al objeto (Tezanos, 2004).

La necesidad del método de investigación, en este caso el etnográfico, parte esencialmente del reconocimiento de los docentes y estudiantes como seres humanos, hombres y mujeres que no presentan pasividad ante la dinámica social, particularidades que en antaño parecían tener y que hoy en día suelen permanecer en ciertas instituciones en las que se considera al estudiante como una caja o tabula rasa en la que es necesario depositar un sin número de conocimientos sin ningún tipo de cuestionamientos, y donde la tarea o práctica docente es depositaria y preocupada más por el conocimiento que por la acción determinante del mismo en la vida cotidiana. Este reconocimiento troquea todo el desarrollo de la investigación, entendiéndola de la misma manera en que Honorio Velasco y Ángel Días (1999) definen: “La etnografía en la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica del estudio de la institución escolar”(p.45). Este desarrollo investigativo consciente de la dimensión antropológica de quienes estudia, tendrá entonces como características:

- a) la inclusión presencial en los escenarios donde se desenvuelven los sujetos de estudio,
- b) la observación interpretativa del fenómeno u objeto a desvelar, y
- c) el alcance de los procesos descriptivos y analíticos como aspectos articuladores de la posibilidad de construcción teórica. (Tezanos. 2004. p 32)

Se iniciara un trabajo de campo en el que será posible la recolección de datos con instrumentos adecuados, reconociendo y aplicando la exigencia de este momento de la investigación, como lo afirma Tezanos (2004):

[...] al recalcar la responsabilidad como investigador, asegurando la calidad de los resultados, puesto que es el investigador el que constituye la herramienta más relevante en la búsqueda de información y a su vez se hace consciente y responsable de los resultados que influyen en la comunidad estudiada. (p.23)

Durante más o menos dos meses se aplicaran las técnicas de recolección de datos, técnicas que serán explicadas posteriormente a la población implicada: los docentes de la institución educativa el General Ramón Marín; éstas serán:

- Observación no participante
- Entrevistas semiestructuradas

Observación no Participante

En el interior del aula de clase se observarán las clases de los docentes de la institución educativa General Ramón Marín considerando la observación realizada como la descripción de los hechos (Tezanos 2004), cuestión que asume la importancia de la observación y sus registros como un instrumento básico para producir buenas descripciones.

La observación es la manera más fidedigna posible de las representaciones que el otro o los otros construyen sobre el vínculo que las personas observadas establecen con su entorno y

entre ellas mismas. Es decir, como construyen, comprenden e interpretan su estar en el mundo. La tarea descriptiva propuesta desde la observación está dispuesta a perseguir estructuras de significación que desde luego aparecen muchas veces irregulares, no explícitas, extrañas unas de otras, y que como investigadores se deben conectar con la variedad de significados haciéndolos accesibles y situándose en el punto de vista de los actores o implicados en la observación (Velasco y Días. 1999). Así pues, el acercamiento directo al microcosmos en el que se desarrollan las prácticas pedagógicas y donde se manifiestan el cómo se responde a la diversidad de los estudiantes de la institución educativa General Ramón Marín permitirá no solo categorizar los fenómenos que allí ocurren, sino que brindará la posibilidad de reconocer la acción comunicativa que vincula los sujetos observados, dando un especial enfoque interpretativo de la relación y el ambiente.

El registro de la observación guiada por el enfoque cualitativo es de corte no estructurada, acercándose sin presupuestos *a priori* y en consecuencia carentes de indicadores. No obstante, aunque pone en tela de juicio lo dicho en los registros por no poder ser cuantitativos, se ha procurado más de una observación en el lugar, de modo que sea posible comparar y destacar lo más objetivamente posible los hechos presentados; “dicha exigencia se plantea como un resguardo para lograr la objetividad del registro y el control de la subjetividad del investigador (Tezanos 2004. p 95).

Entrevistas semi estructuradas

“Se define la entrevista como una relación directa establecida entre el entrevistador y su objeto de estudio a través de individuos o grupos con el fin de obtener testimonios orales”

(Woods. 1987. p 79), lo cual supone que la relación entre el entrevistador y entrevistado debe trascender la necesidad de la misma investigación, y formar lazos de confianza, de modo que se pueda conseguir una adecuación del camino y objetivo que se desea conseguir. Esta relación natural de la acción comunicativa subsistente en la entrevista, permite la comprensión correcta de los sentidos y significados de aquello que se trasmite, de manera que se convierte en información viable y justa para ser interpretada.

La familiaridad de la comunicación caracterizada por la confianza y acercamiento del entrevistador y entrevistado, es propia y posible por las condiciones en las que se encuentra el investigador, siendo docentes y no ajeno a los ambientes en que se desenvuelven los entrevistados. Basados en preguntas regentes de la investigación se propone realizar entrevistas a los 12 docentes para identificar la percepción sobre el concepto de diversidad en el aula y cómo ésta se relaciona con sus prácticas pedagógicas. El registro de las entrevistas será acorde a las exigencias que P. Woods (1987) considera ante esta tarea. En primer lugar asegurar una grabación de la entrevista, transcribir fielmente lo preguntado y lo dicho, codificando su respuesta. En segundo lugar completar la transcripción con indicaciones de tono, humor, aspecto, vacilaciones, entre otras, que puedan llegar a ser esenciales para la comprensión de la información recogida.

Interpretación y análisis de los datos

“Es importante aclarar que la interpretación no es una función explicativa de la investigación en la que se puedan especificar las causas del problema o la solución definitiva de la pregunta de investigación. La intención propia de la interpretación es la de recapitular y

organizar de manera metódica la información obtenida por las técnicas, ofreciendo las herramientas propias de un análisis asertivo y objetivo de los hechos encontrados”. (Velasco y Días. 1999. p 59)

Categorías de interpretación

Para el presente estudio se utilizan las categorías interpretativa, las cuales no tienen como fin reflejar la teoría sino el marco de referencia cultural del grupo estudiado y que a su vez se constituye como el fundamento de la investigación etnográfica según:

- Para la realización de las categorías se procederá a identificar los elementos esencialmente comunes a ellos.
- Se crearán subconjuntos de datos, de modo que los elementos de uno pertenezcan a otro y
- Se construirá un concepto que designe lo más fielmente posible su pertenencia a esa categoría.

La codificación se realizara inmediatamente se obtengan los datos de los individuos estudiados, de modo que no se interponga el recuerdo subjetivo del grupo investigador y puedan darse interpretaciones poco fieles a la realidad que se ha observado (Tezanos 2004. p. 169).

Descripción de las categorías de sentido

Una vez categorizada y codificada la información, se seleccionarán aquellos grupos de categorías más relevantes para así dar respuesta a la pregunta de investigación. Para dar orden a

la descripción de los datos se retomaran los supuestos generales que guiaran la recolección de la información (Tezanos 2004).

Interpretación de los datos.

“La acción de la interpretación, dentro del enfoque cualitativo, presupone el camino para comprender la estructura de la sociedad observada” (Velasco y Días. 1999. p 61), y, a su vez, enmarca la postura del investigador que debe realizar un acercamiento hermenéutico, haciendo posible el reconocimiento de la alteridad y en ese reconocimiento del otro como diferente donde encuentra su significado, el ir más allá de la descripción de los datos(Tezanos 2004.) La interpretación de los datos seguirá los siguientes pasos:

- Selección de los datos contenidos en una categoría específica.
- Descripción de los datos.
- Relaciones entre categorías.
- Revisión de datos.
- Conceptualización más general.

Análisis y triangulación.

La metodología del análisis de la interpretación de los datos obtenidos se aplicará teniendo en cuenta la triangulación ofrecida por Araceli de Tezanos , triangulación en la que se relacionan los vértices de la realidad, la teoría acumulada y el observador investigador (Tezanos 2004). En la realidad se encuentran las personas (docentes), sus percepciones, experiencias y

reflexiones que surgen en los registros de observación y las entrevistas, así como también los documentos, representados ahora en texto descriptivo que articuladamente manifiesta la forma, la apariencia del objeto (interpretación). En la teoría acumulada se encuentran las conceptualizaciones que articulan las formaciones e influencia de las prácticas que responden a la diversidad de los estudiantes de la institución educativa General Ramón Marín específicas a las que se recurre para profundizar la comprensión de lo estudiado y a las cuales se contribuye desde el proceso de interpretación. Y el observador-investigador, sujeto que se sitúa en el horizonte histórico y es portador de experiencias, prejuicios, saberes y conocimientos.

Además, el método del análisis está basado en la relación y combinación que los vértices sostienen, pues, no es posible llegar a un adecuado análisis cuando los vértices solo se encuentran en una dirección y no incluyen al tercero. El proceso se hace adecuado cuando en el proceso de construcción del objeto de estudio se establecen conversaciones entre los tres vértices.

Es así como el objeto emerge en el seno de una triple relación dialógica. Estas relaciones y combinaciones dialécticas se establecen mediante una exigente mediación de los hechos encontrados e interpretados y la postura del investigador sustentando en la teoría, manteniendo la objetividad requerida en la investigación, pero a la vez ha de procurar mecanismos de acción y teorización capaces de brindar una teoría nueva que permitirá la solución de la pregunta de investigación y reflexiones extendidas a la comunidad estudiada, de modo que no acabe aquí la indagación, sino que se proyecte y continúe como herramienta de mejoramiento.

El procedimiento del análisis, de acuerdo a la triangulación, no sostiene necesariamente una organización vertical de los hechos, es decir, la presentación de los resultados, la propuesta teórica y por último la postura de la investigadora; sino la integración conjunta en lo que se presenta como el ANALISIS de la Investigación.

Descripción del contexto

El acercamiento al contexto se ha establecido teniendo en cuenta la delimitación, tanto del espacio como del contexto a investigar, y la caracterización de la población. Tezanos (2004) recomienda no intervenir en la sociedad, tanto en su forma como la manera de generarse o producirse; para esto debe delimitarse en el territorio en que se encuentran las personas que participan en los acontecimientos a estudiar. Aunque ha de tenerse en cuenta que el contexto trasciende lo territorial, en tanto los acontecimientos sociales que estudian remiten un conjunto de relaciones que el proceso de investigación debe develar.

Análisis de la información

La unidad de análisis se centra en las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa General Ramón Marín y de cómo estas dan respuesta a la diversidad de sus estudiantes y la unidad de trabajo la constituyen doce (12) docentes de dicha institución.

El desarrollo de este estudio se llevará a cabo en dos momentos: un primer momento a través de la sistematización de la información, la cual se recogió partiendo de observaciones efectuadas en las clases, de forma independiente a cada docente y que se registraron en notas de campo; se procedió a realizar la segunda técnica de recolección la entrevista semiestructurada a cada uno de los docentes con preguntas abiertas. Al realizar la sistematización de toda la información, se realizó la codificación abierta.

En el segundo momento se realizó la codificación axial y triangulación de la información para obtener algunas subcategorías y como tal una categoría emergente, la cual permitirá continuar con el análisis de los resultados. Toda la información recogida se agrupó en Categorías, éstas a su vez en subtemas y por último en cada subcategoría.

VIII. Construcción de las categorías de sentido.

A continuación se describen los conceptos emergentes encontrados en los resultados, todo producto de la información proporcionada por los docentes que participaron en la investigación y siguiendo como eje del proyecto los objetivos específicos planteados con anterioridad.

“LA PRACTICA DEL MAESTRO: INTENCIONES Y REALIDADES”

El sentido del docente sobre su rol en el proceso educativo

Es necesario que el maestro pueda crear en el aula una atmósfera que invite a todos a investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no sólo a seguir lo que él hace o dice. El rol del maestro no es sólo proporcionar información y controlar la disciplina, sino ser un mediador entre el alumno y el contexto, dejando de ser el protagonista del aprendizaje para pasar a ser el

guía o acompañante del alumno. Esta nueva visión del rol del docente invita a replantear la práctica y a convertir las aulas en espacios de interacción donde el aprender sea posible para todos (Brooks y Brooks, 1999).

El sentido del educador y su rol en el aula.

Cuando se fraternizó con los docentes objeto de estudio y se recopiló información para ir más allá, inmediatamente se percibió que los maestros, por un lado, brindan gran valor a sus prácticas dentro del aula, es decir, a lo relacionado con las concepciones o creencias propias, a su proceso de formación profesional (el dominio de conocimiento, e investigación), al estilo, la intención y el contexto en que se desarrollan sus acciones o las herramientas a las que pueden acceder. También, a los diversos aspectos que lo caracterizan como: interacciones con los estudiantes, hábitos y transformaciones pedagógicas, propuestas didácticas y/o metodológicas, evaluación de aprendizajes etc. O sea, a un amplio conjunto de actividades, creencias e ideas. Por el otro lado, al reconocimiento, dicho de otra forma, a la conciencia de cuál es su rol en el proceso educativo, en paralelo a sus conocimientos y estudios, que fundamenta su labor profesional y su compromiso educativo casi al 100 %. Como dice un maestro: “los docentes debemos estar dispuestos al cambio ya que los estudiantes están en otra época y esto nos invita a crear otras estrategias metodológicas que van más allá del solo conocimiento” (D5). Desde esta perspectiva poco a poco se ha visto que el perfil profesional del docente colombiano se ha basado en la división de funciones, cuestión que se ha ido cambiando para dar paso a otra forma, mejor aún, a perfiles diferenciales. De allí que hoy por hoy, en plena época de la globalización, el docente actual requiere de nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para

intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que enfrentan dentro y fuera del aula de clases (Puentes, 2012).

Así pues, las instituciones educativas tienen la responsabilidad y el deber de proteger las prácticas y el reconocimiento de ellas a través de distintos medios. En la voz de otro docente “hay que tener la libertad de reconocer en cada uno de los niños sus potencialidades para así mismo poderlas desarrollar ya que la idea no es transmitir solo conocimientos si no también humanizar” (D6). Visto así, la libertad, libertad que muchas veces se ve coartada y encadenada por los currículos, los indicadores de calidad y la tradición, debe cambiar por equilibrio entre el modernismo y el clasicismo, la moral y la tecnología con la nueva generación de educadores. Obsérvese lo que algunos docentes afirman: “mi rol es ser un líder en el cual se pueda fortalecer la interacción con cada uno de los miembros del grupo además se promueve el trabajo colaborativo en un aula tan diversa”(D1-O1). Lo anterior permite advertir que el docente integra entre los estudiantes, por medio de actividades y discursos, la práctica de valores, en otras palabras: “Mi rol como educador es fortalecer valores; explicar contenidos temáticos, construir proyectos de vida con mis estudiantes, acompañar a la comunidad o padres de familia es mi labor como pilar fundamental de la educación. Orientar a estudiantes y padres de familia”(D5).

En este sentido, los docentes tienen diversas opiniones y miradas sobre su rol en el proceso educativo. Unos piensan que su rol es ser mediadores entre el conocimiento y el estudiante, otros hablan de fortalecer valores.

Las formas para entrar en este nuevo devenir son varias. Por ejemplo, en las voces de los docentes investigados el interés está basado en el desarrollo de competencias ciudadanas que contribuyen a la formación integral y por ende a la buena interacción y reconocimiento individual de los niños en la sociedad, en tanto que ellas demuestran la polifonía y multitud de formas de

llevar a cabo una actividad, en este caso la actividad de enseñar y aprender, lo que implica en sus propias palabras: “un papel protagónico dentro del proceso educativo porque como docente intento conocer y descubrir las cualidades, fortalezas, potencialidades, limitaciones de mis estudiantes para canalizarlas y enfocarlas a favor de su proceso de formación” (D6-O6). Pero la realidad es otra porque la observación de clase el docente si era el protagonista al imponer las actividades sin tener en cuenta las particularidades de los estudiantes y mucho menos lo anteriormente mencionado, cuestión que demuestra solo intenciones.

De esta manera, las prácticas pedagógicas pueden ser tan variadas y aplicadas según concepciones, creencias y conocimientos que posee el docente en el campo de la pedagogía. Desde otra óptica, son productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) y de allí surgen situaciones educativas complejas que se encuadran y precisan en una pedagogía. El sujeto pedagógico se entiende como un ser histórico definido por la institución escolar, capaz de acercarse a esa complejidad de un universo sociocultural con una perspectiva más amplia que lo define con un sin número de articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos que legitiman su propia pedagogía (Zaccagnini, 2008).

Es decir querer ser docente se interioriza en la mayoría de los maestros como un puente entre el conocimiento y los valores, hecho que se refleja en las observaciones de sus clases, clases que se intencionan para tal fin, ya que privilegian no solo lo académico sino también de manera transversal la formación en valores que por ende avala el desarrollo de competencias en los estudiantes. En la expresión de un docente “ uno debe reflexionar sobre su compromiso en el proceso de formación”(D10), pero la realidad en su clase , es decir, al observar , es otra pues, “

cuando se realizan actividades de conjunto que posibilitan otros escenarios como la integración de los niños alrededor de juegos y dinámicas diferentes a lo cognitivo que permiten el desarrollo de competencias... el docente participa en la actividad, intencionando el desarrollo de competencias ” (OB10), característica que según Pabón (2009) es propia de un docente “formador”, a quien describe como aquel que a través de “las acciones que realiza en el aula, demuestra su labor de construcción de personas que va más allá de formarles en lo conceptual y actitudinal, alcanzando una mirada de integralidad en la formación de las personas que tiene por encargo” (p.43).

Acerca del sentido del docente y su razón de ser, se encontraron varias respuestas vocacionales. Por ejemplo, unos consideran que ser profesor y educar es el mejor camino para perfeccionar la calidad de vida de las personas y piensan que la docencia es un modo de contribuir a la transformación positiva de las comunidades mediante la formación integral de los estudiantes, además hablaron de la pasión que sienten por enseñar y la satisfacción que esta labor les trae de manera personal. Lo que implica en sus propias palabras: “apasionarse al trabajar con los niños, participar y no solo en su proceso cognitivo sino también como mediador en su formación integral... Es maravilloso dejar huellas positivas y formativas en estos niños y niñas que son el futuro de la sociedad”(D8-O8). Realmente el docente permite que el niño desarrolle competencias y habilidades que contribuyen a la formación integral del estudiante, como afirma Tebas (2009): “La mediación tiene como objetivo construir habilidades en el medio, para lograr su plena autonomía”. (p.34)

En síntesis, el rol del maestro desde la perspectiva de los profesores de la institución objeto de estudio comprende muchos aspectos, aspectos que van desde potenciar los talentos ocultos de los estudiantes, sus virtudes, sus anhelos y sus esperanzas de desarrollo, hasta el

intento y esfuerzo por contribuir a una sociedad guiada por valores, preceptos éticos e ideas que de alguna u otra forma pueden interpretarse como un humanismo. Y en verdad, esto se vio tanto en la entrevista como en la observación de clase cuando unos respondían con el valor ético de la educación o cuando era posible observar la búsqueda de alguna pauta moral en el salón de clases y hasta, posiblemente, fuera de él.

Concepciones del docente sobre la diversidad en la escuela

En lo relativo a la diversidad, entendiendo ésta desde la visión de Hernández (2002) como la adaptación del hombre a los distintos medios y la aceptación de la individualidad e identidad particular, la muestra concuerda con lo desarrollado en el marco teórico más no en la práctica. Por ejemplo, en las entrevistas se dan respuestas del tipo “procesos que conllevan con todo el estudiantado, tratando de diferenciar las individualidades tanto psicomotoras como la diversidad étnica”(D12) o “Es integrar, comprender, trabajar con la población de aula, sin exclusión”(…)Pues los estudiantes pertenecen a diversos grupos étnicos, religiosos, creencia etc.” (D10 –O10), realidad que no se demuestra ya que se observó que los docentes piensan que la matrícula del estudiante en la institución no repercute una discriminación o alguna condición de discapacidad ya que dan por hecho que se está atendiendo a la diversidad. Es aquí donde Según Silva (2007): “La atención a la diversidad en el ámbito educativo consiste en la adaptación de la organización del aula y del centro a las dificultades de aprendizaje que presenta el estudiante. Pero la escuela no debe entender esta medida como algo excepcional, sino como algo necesario para el desarrollo educativo del alumno. Se debe concebir como un conjunto de tareas que pretenden atender a las necesidades específicas de los niños y que se deben poner en práctica en

el aula”. (p. 2). En la voz de otro docente: “Para mi atención a la diversidad en el aula, es tener en cuenta los diferentes aspectos de cada personita que se atiende, gustos, necesidades, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, géneros razas, estrato, credos, su contexto para buscar estrategias que favorezcan la convivencia aceptando el otro en la diferencia”(D3- O3), en cambio, en la observación de clase no todos los docentes atendían los detalles de los alumnos, pues, algunos, pasaban por alto las preguntas de los menos adelantados y sus solicitudes demostrando una mínima tendencia a clasificar los estudiantes. Aun así, se evidenció que una mínima parte de los maestros propendían por encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, tener una visión global, interactiva y sistemática de los problemas, aumentar la participación de todo el alumnado no solo en el currículum, sino en lo cultural, social y afectivo al preocuparse identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje e incrementar la participación de todos sus estudiantes.

Ainscow (2002) manifiesta que vienen a ser las técnicas de los maestros para integrar a la multitud de estudiantes bajo un mismo eje sin perder un horizonte común lo que contribuye a este devenir, pues, como bien se demostró en el análisis de la información, los docentes luchan por unas prácticas de aula más flexibles, acordes con el contexto y casi libres de las presiones de los estándares y los indicadores, presiones que a la larga enturbian, menoscaban, deterioran y modifican los elementos básicos de educación: la capacidad crítica, el pensamiento creativo y de autonomía. Por si fuera poco, dentro de estas prácticas la diversidad se convierte en una característica de ellas, es decir, el docente debe generar un ambiente donde la trasmisión de conocimientos revele, también, la inclusión de sus estudiantes, pues, como se sabe, no todos son iguales, responden a los mismos procesos cognitivos y viven en el mismo ambiente. Además Ruiz (2010) añade que: “El concepto de diversidad nos plantea el que todos los alumnos tienen

unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, establecidas en el currículo escolar”. (p. 2). En este sentido es relevante valorar la diversidad de los estudiantes y enseñar formando desde la pluralidad, lo cual conduce a educar desde la igualdad, en el respeto por el otro, en la tolerancia y la aceptación de todas y cada una de las diferencias, singularidades y particularidades en el contexto escolar.

Por ende, este reconocimiento de la individualidad en el aula debe ser igual de importante que los contenidos diarios. Dicho de otra forma, el docente está en la capacidad de deducir que la inclusión y la diversidad en la educación aumentan la equidad y en general el buen vivir porque los retos y metas propuestas tanto para el alumnado como para el profesorado cobran relevancia. Y esto es así ya que cada estudiante posee unas necesidades educativas propias y específicas producto de su familia, experiencias, amistades y demás, y como tales, el educador debe pensar en ellas sin olvidar el bienestar colectivo. Frases como la diversidad “Es integrar, comprender, trabajar con la población sin exclusión” (D4 O4) corroboran que la práctica educativa y la unicidad deben estar en comunión.

Por desgracia, como bien denuncia Andrea Méndez Vargas, Sandra Rojas Rojas y Joan Marilyn Castro Quintero en su texto *Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad* si el sistema educativo no tiende al cambio, a la transformación, a la mutación, la diversidad y la inclusión vendrán a ser una lucha nada más del profesor y no de los entes que hacen parte de ella, o sea, el Estado, la sociedad y la misma familia. En otras palabras, a todos los actores.

Con respecto a las barreras que encuentran al afrontar la diversidad en el aula, una de las apreciaciones fue la siguiente: “la principal barrera está en el pensamiento del docente al no abrir su mente al reconocimiento”(D12 –O12), y esta docente no intenciona sus clases pues solo se

limita a repetir los contenidos, dejando de lado los intereses de sus estudiantes y sus particularidades, cuestión que demuestra que reflexiona pero no promueve acciones en el aula para responder a la diversidad, creando ella misma la barrera. Así mismo “Una de las barreras es la escasa formación en técnicas y metodologías de inclusión en el aula”(D6). Esta postura puede sumarse a esta nueva barrera: “La falta de refuerzo en la familia frente a las diferencias, la falta de capacitación y orientación frente al tema” Y además de eso, dicen que: “las aulas no son apropiadas para promover la diversidad y que en ocasiones no hay mucho material para trabajar”(D9).

También, se añade que los docentes tienen posturas críticas al respecto, por ejemplo: “En ocasiones no hay mucho material para trabajar y al docente le toca hacerse cargo de esos gastos, además por respetarles el derecho a la educación nos estamos enfrentando a comportamientos muy difíciles, ya que hay jóvenes que necesitan un tratamiento especial que en las instituciones educativas no se les puede brindar”(D10 –OB10). Por todo esto y más, en la realidad se observó estudiantes indisciplinados, que no atendían fácilmente las recomendaciones del docente, propiciando así enfrentamientos que no permitieron el buen desarrollo de la clase, y es por ello que autores como Muntaner (2000) hacen referencia a que la diversidad puede ser vista desde lo social y lo educativo, donde no solo los estudiantes juegan un papel importante sino que todo lo que se relaciona con las prácticas educativas influyen en dicho proceso:

1.- La diversidad hace referencia a distintas fuentes provocadoras de la diversidad educativa:

- Alumno: diversidad de capacidades, de motivaciones, de intereses, con ritmos y estilos de aprendizaje distintos.
- Profesor: diversidad de características, de formación, de motivaciones, de intereses, de expectativas.
- Materias curriculares: diversidad en las estrategias para su introducción y desarrollo en la escuela, en la metodología, en los

materiales disponibles. • Social: diversidad en la cultura previa y paralela a la escolarización, de posibilidades, de intercambios. (Muntaner, 2000, p.5).

Según esto, se puede interpretar que los docentes coincidieron al hablar de diversidad de una barrera en común: las dificultades que presentan los estudiantes, frente a la poca formación sobre las metodologías para responder a la diversidad en el aula, ya que algunos docentes tienen la tendencia a confundir el término de inclusión con integración en el aula, lo que demuestra que se necesita actualización y capacitación en el tema de diversidad y aunque sus respuestas en la entrevista se acercaban a una concepción acertada de diversidad, en la observación se notó que todavía existe una mínima resistencia a cambiar sus prácticas pedagógicas y atender las particularidades de cada estudiante.

Para terminar esta categoría, dos cosas: una la mirada reduccionista del concepto de diversidad desde la carencia y el déficit de los conocimientos, y la otra, el deber ser de la educación. En lo uno, en verdad cuando el docente presenta un imaginario equivocado del asunto, la diversidad se convierte en un ente que muta en otros y que a su vez impide asumir realmente todo lo que implica puesto que carece de la visión adecuada para generar en sus estudiantes la adaptación a los distintos medios que le rodean, y más bien, sólo propicia una atmósfera de falsa comunión con los demás, mientras que a la par sus sentimientos, creencias y demás se esconden. En otro, el deber ser de la educación viene a materializarse no como una misión depositaria de contenidos en diversas áreas del conocimiento sino la posibilidad de despertar en el pupilo el pensamiento creativo, crítico y propositivo, habilidades que trascienden por mucho lo cuantitativamente acumulado en años y que se remontan a los orígenes de la filosofía griega,

aquella que propendía por potenciar la mente antes que almacenar en ella cualquier tipo de saber o idea.

Las prácticas de aula y el contexto escolar

El maestro del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo. Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos.

Las practicas pedagógicas como escenarios de movilización y reflexión en el aula.

Otra de las particularidades de los docentes es el ambiente escolar como escenario para desarrollar competencias y la transformación del sujeto. Bruner (2000) ante la perspectiva de los cambios que presenta la sociedad actual y la influencia que tienen en la mente, la cultura y la educación de los jóvenes, demuestra que se hace necesario repensar las prácticas pedagógicas y la elección de éstas, pues “todas las elecciones de prácticas pedagógicas implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adaptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje” (Bruner, 2000, p. 81).

En el contexto escolar convergen pluralidades que cotidianamente exigen estar a la vanguardia de los cambios sociales, lo cual hace hincapié en el rol docente, puesto que es el encargado de generar y movilizar procesos de innovación de conocimiento, que como seres humanos aprenden en el intercambio con otros de una manera significativa. Esto, requiere de

prácticas pedagógicas flexibles, sensibles y tolerantes, accionando actividades formativas y educativas en un ambiente particular para un mundo globalizado y en efecto, en un contexto como el minero, un poco distanciado de lo ciudadano, además de la realidad particular de los alumnos (familias disfuncionales, padres con problemas de alcoholismo y drogadicción y hasta violencia familiar) (D8) y como se evidencia en el siguiente texto “el ambiente escolar, debe ser un espacio donde se creen y se promuevan condiciones favorables de aprendizaje... este es un escenario y un tiempo en movimiento, donde los estudiantes desarrollan capacidades”(D13 – O13), se requiere de una fineza y delicadeza en el educador cuando al entrar en contacto con el estudiante, con sus necesidades, con sus virtudes y hasta con sus problemas, reconoce y visibiliza las diferencias individuales de cada sujeto.

Por ejemplo, si el docente atiende el ambiente particular de sus alumnos, más fácil obtendrá buenos resultados, mejor comportamiento y mayor compromiso. En cambio, si sólo observa en la estudiantina recipientes vacíos, sin vida o máquinas, jamás el éxito estará presente en su labor y ni mucho menos logrará la huella que, por lo general, deja el maestro en el alumno mucho tiempo después de abandonar la academia. Es más, como bien lo dijo el sujeto “si conozco o por lo menos entiendo el escenario de vida de mis niños, puedo potenciar sus capacidades” (D7 –O7), de seguro esos talentos ocultos emergerán en condecoraciones, premios y en la resiliencia, ese rasgo de la personalidad que debe trabajarse en las aulas. En concordancia, Vygotsky (1987) expresa: la interacción de los individuos en su ambiente natural es fundamental en la construcción de aprendizajes.

La práctica pedagógica está directamente relacionada 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. Duhalde (1999)

plantea: “La práctica pedagógica es la que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación entre docente, alumno y conocimientos” (p. 23)

Lo anterior, supone que existe una especie de unanimidad en lo que los docentes pues entienden las prácticas pedagógicas. Para ellos, se definen como las herramientas y los métodos que el docente tiene para llevar a cabo el acto pedagógico. A su vez, pueden ser las estrategias que el docente utiliza para orientar los temas y el objeto de conocimiento. Dice uno de los docentes al respecto: “Es todo aquello que el maestro dispone como elementos propios de su personalidad académica en su disciplina y su didáctica desde el reconocimiento del contexto como tal educativo”(D11-O11). En síntesis, hay conciliación en lo que los docentes entienden por prácticas pedagógicas. En este sentido Daza (2010) dice que: “la práctica pedagógica se concibe como una acción social interactiva y compleja que compromete estrechamente a profesores y estudiantes con unas metas de aprendizaje; va más allá del uso de métodos, metodologías y herramientas didácticas, y se fundamenta en los saberes del profesor”(p.81).

De esta manera las practicas pedagógicas del docente surgen como un espacio privilegiado, en el cual convergen acciones de enseñanza, saberes, aprendizaje, participación, donde se congregan los actores del proceso educativo, en escenarios que favorecen relaciones epistemológicas: saberes, conocimiento, aprendizaje y enseñanza.

Por lo anterior cobra fuerza las teorías de quienes han tratado el tema del contexto dentro de la educación, por ejemplo la Unesco, grupo que devala que es de vital importancia que el maestro, ese ser rector y generador de potencias y competencias, este mucho más comprometido con descubrir que con uniformar, pues, si no atiende a él, elemento implícito en la diversidad, poco o nada hará. Pozo (2013) se detiene en lo relativo al contexto cuando afirma que, al igual

que el yo de cada alumno, el maestro debe reconocerlo como uno más de los detonantes que crean su práctica docente.

Otro constructo visible en los docentes es la didáctica, esa ciencia que hace arte de la pedagogía y que estudia las técnicas y métodos de enseñanza y en verdad, los docentes incluían, o por lo menos mencionaban, en sus prácticas docentes a la didáctica. Por ejemplo, el (D3-O3) comentaba que “ ...antes de cuadrar la clase, pienso en qué técnica usaré hoy...”. Por eso, este concepto emergente debe tenerse presente para futuras investigaciones. Posiblemente los autores a tratar en la construcción teórica sean Díaz Barriga, Juan Amos Comenio, Platón y Paul Freire, pedagogo sur americano que, gracias a sus revolucionarios planteamientos, está cambiando la visión sobre la educación.

Los docentes investigados utilizan el modelo escuela nueva en donde el docente es el orientador y facilitador de la clase, Esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue Dewey (1859 – 1952) en EUA, centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica se relaciona con la educación, elementos que se considera como un proceso social y para asegurar el desarrollo. La escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se “aprende haciendo”, donde lo importante es que la clase esté en consonancia con el contexto educativo; también destacan como algo sobresaliente el saber qué conocimientos tienen los estudiantes que recibirán la clase, sus ritmos de aprendizaje y sus saberes adquiridos. Dicen, por ejemplo, que para preparar la clase: “se debe tener en cuenta los ritmos de aprendizaje, estilos de aprendizaje de los estudiantes y el contexto del cual provienen”(D2- O2).

Como se pudo observar, en ocasiones entregaban guías para transcribir, dictaban largos párrafos del libro, o los copiaban en el tablero para que los estudiantes solo escribieran, también pedían memorizar conceptos para las evaluaciones. Lo cual se corresponde con un modelo selectivo, incoherente al modelo escuela nueva mencionado anteriormente ya que se valoran más los resultados que los procesos; se hace énfasis en enseñar contenidos académicos como medio de desarrollar las habilidades y destrezas y no contenidos culturales y vivenciales como medio de adquirir y desarrollar estrategias para resolver problemas de interés real para los alumnos. (De Valle & Vega, 2006). Otros docentes, por el contrario, mostraban mayor conciencia en la metodología que caracteriza a la Institución, aunque consideraban que algunas temáticas no podían ser desarrolladas a través de ese método, y las desarrollaban de forma aislada. Alternaban el proyecto de aula con las clases magistrales pero se preocupaban por desarrollarlo.

Hay otros puntos de vista, “considero sobresaliente la preparación de la jornada utilizando herramientas tecnológicas”(D1-O1); realidad que no se observó ya que el docente solo se limitó a dejar una tarea para investigar en internet sin preocuparse si el estudiante tiene el acceso o conectividad disponible, realidad cuestionable ya que algunos docentes sugieren que preparan las clases según los contextos y el parámetro del aprendizaje, en consecuencia esta realidad no es acorde a la postura de Latorre al afirmar que las prácticas pedagógicas aparecen como un espacio privilegiado donde se encuentran saberes de la educación y acciones de enseñanza y aprendizaje, donde se reúnen profesor/a y estudiantes y estructuran relaciones de diversa naturaleza “epistemológicas (a propósito del conocimiento, los saberes a enseñar y aprender), didácticas (a propósito de las estrategias de enseñanza que se implementan) y sociales (donde en el contexto de una comunidad socioeconómicos y culturales)”(Latorre, 2004, 81). Por lo tanto es en la práctica pedagógica donde se dan los aspectos de mayor importancia para

comprender la diversidad en la educación, se hace relevante la necesidad de permitir espacios en los cuales se logre la participación de todos los estudiantes en un ambiente que favorezca la heterogeneidad sin límites, con la libertad de que es posible que todos puedan aprender de diversas maneras.

Además, ellos manifiestan que para todos es importante tanto el conocimiento científico como la formación de los valores humanos. Al respecto uno de ellos dice: “Ambos aspectos son muy importantes para los educandos, porque tanto el conocimiento de las diferentes asignaturas, como la formación en valores son parte fundamental en sus vidas”(D8- O8). Otro afirma: “Enseñar el conocimiento científico es importante, pero también aspectos a partir de sus experiencias y vivencias, desde allí se puede construir conocimiento”(D7 –O7) en donde la constante es enseñar conocimientos basados en el contexto sin abandonar la formación de los valores humanos.

Ahora bien, Zuluaga (1979) cree que tales inclinaciones de los maestros guardan estrecha relación con otros elementos, a saber:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (p.12)

De ahí, que los docentes dependan del sentido y pertenencia hacia el que hacer pedagógico, pues con éste, se repite, logran despertar en los estudiantes el interés y motivación

por aprender mediante el empleo de amenas estrategias y recursos que posibiliten adecuados procesos de enseñanza.

Con respecto a las actividades privilegiadas en el aula, docentes eligieron lo lúdico. Mencionaron varias actividades como por ejemplo “utilizo en mis clases dinámicas, debates, seminarios en mesa redonda, diálogos y preguntas abiertas, así como el uso de tecnología” (D5 O5). En contraste, en la observación no se identificó dichas acciones: “la explicación del tema y la realización de cuestionarios de selección múltiple. Por supuesto, todas estas actividades estaban relacionadas con actividades pensadas en la diversión, en lo dinámico y entretenido” (D6-O6).

Ya se entrevistó a los docentes y se observó sus clases, entonces: ¿existe un acuerdo entre lo uno y lo otro? Pues bien, todo indica que ésta es parcial. Por un lado, si bien los docentes manifiestan que la lúdica es la forma de acercarse a los alumnos, al comenzar sus clases, evaluar y, lo más importante, mantener al grupo interesado en la jornada, la observación no participante revela lo opuesto ya que al ingresar a la clase todo de queda en intensiones, como se demuestra en el siguiente texto: “el docente no utiliza juegos o actividades para motivar a los niños. En contraste, entra en contacto mediante la seriedad, la distancia y las jerarquías, lo cual, a la larga, repercute en sus relaciones, en el aprendizaje y en el gusto por el saber” (D5OB5).

En relación a la movilización de las practicas, la población objeto de estudio demuestra que esas acciones y estilos de enseñanza, propios de cada quien (prácticas educativas), deben dirigirse hacia la reflexión e investigación, pues, si el maestro se siente conforme con sus conocimientos y los resultados obtenidos hasta el momento, poco hará con las nuevas generaciones de estudiantes a su cargo.

La práctica pedagógica en la mayoría de los docentes se puede interpretar como repetitiva permeada por hábitos tradicionales y rutinarios donde se responde más a los contenidos que a las particularidades de los estudiantes, pues los docentes reflexionan sobre cómo deberían ser sus clases en el contexto de la diversidad pero en la realidad del aula este discurso no es consecuente; solo se queda en intenciones, que no promueven la acción educativa y en consecuencia no movilizan las prácticas para una verdadera transformación que responda a la diversidad en el contexto escolar.

Conclusiones

Se puede afirmar que el maestro piensa en lo general como una forma de atender a la diversidad basados en el derecho a la educación, es decir, cuando en su qué hacer percibe la necesidad de ajustar su actividad para incluir a cierto estudiante, reflexiona pero antepone las barreras (estratos sociales, raza, credo, etc.) que no le permiten realizar acciones y todo se queda solo en intenciones. Además de lo anterior vale la pena mencionar que el modelo de enseñanza adoptado por los docentes en la institución educativa permite la atención a la diversidad, ya que favorece la participación de todos los niños y niñas, desde el contexto, y centra el interés en el estudiante y en el desarrollo de sus capacidades y competencias; sin embargo, existe una incoherencia en las prácticas de aula de algunos docentes, pues, algunos continúan con un estilo de enseñanza tradicional que privilegia el aspecto cognitivo. Una vez esto, evidencia que es el docente el que moviliza las prácticas desde lo que él piensa y comprende.

Al identificar las prácticas pedagógicas de los docentes que dan respuesta a la diversidad, es válido considerar desde la misma voz de los maestros aspectos concretos que ellos conciben como practicas (la lúdica, para lograr la motivación, el contexto de donde viene el estudiante, el uso de herramientas tecnológicas, los conocimientos previos) que, pese a todo, no se intencionan en el aula de manera adecuada para responder a la diversidad. De todas formas, para analizar las prácticas pedagógicas de los docentes que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes, es válido proponer aspectos disímiles en tanto difieren en método y en estilos de enseñanza, hecho que permite develar que los docentes , debido al temor de enfrentarse a los continuos cambios, se resisten a sortear a nuevos retos, realidad que los posiciona en una zona de confort, influenciada por la misma actitud del docente, tendencias tradicionales y el uso actualizado de herramientas tecnológicas.

Ahora, interpretar el sentido que el docente tiene sobre la práctica pedagógica que da respuesta a la diversidad, éste está supeditado a la reflexión ya que el modo de entender la práctica pedagógica con enfoque diverso varía de docente en docente, pues, la forma de concebir la diversidad y dar respuesta a ella se ajusta a sus intenciones, imaginarios, a su experiencia , a sus propósitos , metas, habilidades y no a una pauta establecida e inflexible dictada por el Estado, la sociedad , la comunidad académica o por expertos. Hecho que da cuenta de las intenciones en el sentir del docente, al reconocer que la diversidad en el aula no es un imaginario, sino una realidad que no se visibiliza hasta que el docente movilice dichas prácticas para así dar respuesta a la diversidad de los estudiantes.

Recomendaciones

- Se sugiere a la Institución objeto de estudio implementar un plan de mejoramiento basado en las categorías encontradas para movilizar las prácticas pedagógicas desde el análisis de la realidad vigente en la institución educativa.
- Se recomienda a los maestros compartir espacios de socialización que lleven a la reflexión y actuación de las comprensiones y metodologías utilizadas que no están dando respuesta a la diversidad.
- Es importante iniciar un plan de mejoramiento centrado en procesos de formación de los maestros para adquirir los fundamentos necesarios que les permitan responder a la diversidad de los estudiantes.
- Se exhorta a concienciar a los docentes sobre las transformaciones que debe iniciar en el aula para movilizar sus prácticas con el fin de asumir un auténtico compromiso respecto a su rol como docente.

Bibliografía

Ainscow, M. (2002). *Guía para la elaboración de la propuesta pedagógica*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>

Ayala, N. Calvachi, R. Guaranguay, N. Hernández, D. Trujillo, Z. (2013) . *Reflexiones que apoyan la transformación del componente pedagógico hacia la educación desde la diversidad*. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/164>

Booth, G. (2000). *Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria*. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814706385>

Brooks, L, y Brooks, M. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCO.

Blanco, P. y LLara , M. (2008)*La diversidad en el aula, construcción de significados que otorgan los profesores de educación parvularia, enseñanza básica y enseñanza media, al trabajo con diversidad en una escuela municipal de la comuna de la región metropolitana*. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106653>

Bruner, J (2000). Cultura, mente y educación; pedagogía popular. En: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 7 (78): 67-80

Chamorro, A. González H. Gómez A. (2008). *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá*. Recuperado de: repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1531/T85.08%20Ch357p.pdf?...

Daza L. (2010). Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores. En: Rev. *Cienc. Saludd* ; 8 (1): 71-85

Devalle, A. y Vega, V. (1999). *La huella de la escuela abierta a la diversidad* (Cap. 1). En A. Devalle y V. Vega (Auts.). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad (pp. 23-59). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Decreto 2941 de 2009

Duhalde, M. (1999). *La investigación en el aula, un desafío para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas

Gimeno, s. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Recuperado de: www.googleacademic.com

González. A. (2012). *Prácticas pedagógicas y diversidad*. Recuperado de:
[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/210/109_Gomez_Ordo
%C3%B1ez_Eliana_2013.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/210/109_Gomez_Ordo%C3%B1ez_Eliana_2013.pdf?sequence=1)

Hernández, F. (2002). *La diversidad*. Recuperado de:
<http://bachilleres3.blogspot.com.co/2010/11/la-diversidad-social.html>

Hernández, S. Collado, R., y Baptista, C. (2003). *Metodología de la investigación*. Recuperado de:
[https://metodologiaecs.wordpress.com/2013/02/20/libro-metodologia-de-la-
investigacion-5ta-ed-sampieri/](https://metodologiaecs.wordpress.com/2013/02/20/libro-metodologia-de-la-investigacion-5ta-ed-sampieri/)

Huberman, S. (1998) *Cómo se Forman los Capacitadores. Arte y Saberes de su Profesión*.
Barcelona, España: Editorial Paidós

Latorre , M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las practicas pedagógicas. En: *Estudios Pedagógicos*, 30: pp. 75-9

López, M. (2003). *La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/998/99815739002.pdf>

_____ (2011). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>

Martínez, F. Mosquera , D., Ordoñez , M. y Jiménez, C. (2014). *Prácticas pedagógicas matemáticas en atención a la diversidad: el imaginario del docente*. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2131/Pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20matem%C3%A1ticas%20en%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad%20el%20imaginario%20del%20Docente.pdf?sequence=1>

Méndez, A., Rojas, S., y Castro, M. (2016). *Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad* . Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2796/INFORME%20FINAL%20%20Practicas%20pedag%C3%B3gicas%20para%20la%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Minedu (2015). *La escuela inclusiva*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/portal/>

Morillo, O. (2014). *Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica*. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1878/90808_Morillo_Carlosama_Octavio_Alberto_2014.pdf.pdf?sequence=2

Muntaner, J. (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

Narodowski, M. (2008). *La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160203>

Ospina, C. (2002). *Prácticas pedagógicas*. Recuperado de: https://www.clarin.com/hijos/escuela-colegio-educacion-chicos-aprender-padres-ayudar-estudiar_0_Byjj2pFDXg.html

Orozco, A. Valladares, A. Cajibío, I. López J. Sevilla, G. (2013). *Aportes y concepciones sobre diversidad de docentes de básica primaria*. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1040/109_Orozco_Tobar_Ada_Milena_Informe%20final.pdf?sequence=1

_____ (2013). *La diversidad en la escuela*. Recuperado de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf

Ortega, J. (2006). *Una práctica docente sustentada en la reflexión*. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1122014/esq112.htm>

Pabón, C. (2009). *El juego como estrategia lúdica de aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-juego-como-estrategia-ludica-de-aprendizaje>

Pez, J. (2008). *La escuela inclusiva: modelo integrador en la escuela primaria*. En: Revista innovación y experiencias educativas. 8 (9):45-60

Puentes, K. (2012) *Evaluación del aprendizaje en la educación superior. Reflexiones en educación universitaria*. , Colombia, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Editorial EUN.

Ramos, J. (2012). *Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla?Una respuesta desde el sistema educativo*. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>

Rodríguez, G., Gil, J. y E. García (2004). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Romero, P. (2014) *Las prácticas pedagógicas eje primordial en la inclusión Educativa*. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2132?show=full>

Silva, S. (2007). *Atención a la Diversidad Necesidades Educativas: Guía de Actuación para Docentes*. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/pennypalma/1-atencin-a-la-diversidad>

Skliar, C. (2002) *Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación*. Recuperado de: www.Una.com.go

Unigarro, A. (2016). *Prácticas de jóvenes maestros para el reconocimiento social de la diversidad*. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2760>

Zaccagnini, M. (2008). *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*. Recuperado de: www.revista.iberamerica.de.educacion.com

Vygotsky (1987). *Pensamiento y lenguaje*. México D.F, México: Ediciones Quinto sol