

La diversidad de capacidades para aprender, un valor a ser reconocido en las aulas.

Marly Liliana Erazo Bermúdez¹
 Franqui Idelva Ramírez Plaza²
 Ruth Mary Vélez Correa³
 Alexander Andrés Yanza Bravo⁴
 Paula Andrea Restrepo García⁵

RESUMEN

Este artículo es resultado de la investigación denominada *Significados y sentidos de la diversidad de capacidades de aprendizaje que han configurado en su contexto educativo los niños, las niñas y jóvenes del grado sexto de la Institución Educativa (IE) El Boquerón, en el municipio de Timbío del departamento del Cauca (Colombia)*. El estudio hace parte de un proyecto nacional⁶ y se encuentra vinculado al Grupo de Educación y Pedagogía: Saberes,

¹ Marly Liliana Erazo Bermúdez: Licenciada en Comercio y Contaduría de la Universidad Mariana, Tecnóloga en Educación Pre-escolar del CESMAG. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa El Boquerón, Municipio de Timbío, Departamento del Cauca. Correo electrónico: marlybre@hotmail.com

² Franqui Idelva Ramírez Plaza. Licenciada en Educación Física y Salud de la Universidad del Valle. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Agrícola Luis Nelson Cuellar, Municipio de Inzá, Departamento del Cauca. Correo electrónico: idelvara1@hotmail.com

³ Ruth Mary Vélez Correa. Ingeniera Agrónoma de la Universidad Nacional de Colombia sede Palmira. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Técnico Tunía, Municipio de Piendamó, Departamento del Cauca. Correo electrónico: rumvelez@gmail.com

⁴ Alexander Andrés Yanza Bravo. Químico de la Universidad del Cauca. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente de Educación Básica Secundaria en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Institución Educativa Mojarras, Municipio de Mercaderes, Departamento del Cauca. Correo electrónico: andresyanzabravo@gmail.com

⁵ Paula Andrea Restrepo García. Directora de la tesis de la cual se deriva el presente artículo. Licenciada en Educación Especial y Psicóloga de la Universidad de Manizales. Especialista en psicoterapia y consultoría sistémica. Magister en Educación y Desarrollo Humano - Alianza Universidad de Manizales-CINDE. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de estudios avanzados Universidad de Manizales-CINDE. Docente-Investigadora de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: prestrepo@umanizales.edu.co

⁶ Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región andina, amazónica y pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes. Investigadoras principales: Paula Andrea Restrepo García, Claudia Esperanza Cardona López y

Imaginarios e Intersubjetividades, en la línea de investigación en Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Metodológicamente esta investigación es cualitativa de corte etnográfico, en la cual se usaron diversas técnicas como: la entrevista no estructurada, los talleres grupales y las cartas asociativas. Los resultados indican que si bien los y las estudiantes reconocen la diversidad de capacidades que los caracteriza como una cualidad que los hace únicos, también señalan que las prácticas educativas, altamente competitivas y selectivas, no les permiten explorar al máximo su potencialidad, frustrando en muchos casos las posibilidades de éxito escolar.

Palabras clave: Diversidad, capacidades, aprendizajes, significados, sentidos, escuela, diferencias.

ABSTRACT

This article is the result of the investigation named "Senses and meanings for the diversity" made with a mixed group of boys and girls of 6th grade of the I.E. El boqueron, located in the municipality of Timbio, Department of Cauca (Colombia). This study is part of a national project and it is linked to the Education and Pedagogy research group: Knowledge, imaginary and Intersubjectivities, in the research line on Human Development in the Faculty of Social and Human Sciences of the University of Manizales. Methodologically, this investigation is qualitative type with ethnographic approach using various techniques such as; associative letters, unstructured interview and group workshops. The results indicate that although the students recognize the diversity of skills like a quality that makes them unique, they also note that highly competitive and selective educational practices do not allow them to explore their full potential, frustrating in many cases the chances of school success.

Key words: Diversity, capabilities, learning, meanings, senses, school, differences.

1. Presentación.

El siguiente artículo condensa los planteamientos y hallazgos producto de la investigación denominada *Significados y sentidos de la diversidad de capacidades de aprendizaje que han configurado en su contexto educativo los niños, las niñas y los jóvenes del grado sexto de la Institución Educativa (IE) El Boquerón, en el*

Claudia Cárdenas Zuluaga. Docentes-Investigadoras de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad.

municipio de Timbío del departamento del Cauca (Colombia), cuyo propósito central se orienta a reconocer sus voces y posturas en el proceso de movilización hacia prácticas inclusivas. La investigación fue desarrollada en el período comprendido entre 2012 y 2014, bajo la asesoría de la docente-investigadora de la Maestría en Educación desde la Diversidad, Paula Andrea Restrepo García. Este estudio hace parte de un proyecto nacional realizado con niños, niñas y jóvenes de la región andina, amazónica y pacífica de Colombia, vinculado al Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades en la línea de Investigación en Desarrollo Humano, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

2. Planteamiento del problema

La diversidad está asociada a las diferencias, que como características naturales configuran a los seres humanos; por ello es importante abordarla desde los espacios escolares con el fin de movilizar prácticas que garanticen procesos inclusivos. Por este motivo surgió la necesidad de investigar respecto a los significados y sentidos que construyen los estudiantes de la IE El Boquerón, de (Timbío-Cauca), respecto a la diversidad de capacidades.

Nos enfocamos en la diversidad de capacidades al reconocer la importancia que tiene identificarla en los educandos, pues cada uno de ellos posee diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, que exigen movilizar prácticas incluyentes como oportunidad de construir conocimiento e interactuar con los otros en medio de las diferencias. Para analizar estos aspectos, se tuvieron en cuenta planteamientos como los de Ferreiro (2001, p. 3), cuando afirma que:

Desde su misma fundación, la escuela pública de las nuevas naciones, como institución, tuvo dificultades para trabajar con la diversidad. A pesar de los esfuerzos de la institución escolar, las diferencias subsistían. Las primeras diferencias que fueron claramente reconocidas fueron las diferencias individuales en el rendimiento escolar.

Aquellas diferencias individuales exigen atender la diversidad de capacidades de los estudiantes, para desarrollar los procesos de aprendizaje comprendiendo que cada sujeto tiene un estilo particular de aprender, el cual se debe identificar y potenciar en los escenarios escolares. De este modo, cobra trascendencia indagar por los sentidos y los significados construidos por los educandos de la IE El Boquerón respecto a la diversidad de capacidades, con el fin de movilizar prácticas educativas sustentadas en el reconocimiento de las diferencias.

Dichos sentidos y significados serán abordados como construcciones sociales que los sujetos configuran de acuerdo a las características sociales, familiares y culturales que los conforman. Analizar dichas significaciones contribuirá asumir la

diversidad como "una cualidad propia de la vida: no existe cosa más natural que la diversidad. La diferencia es lo normal" (López, 2004, p. 50). Por ello, la escuela como establecimiento social ha de esforzarse por cumplir con formar para la vida y dar ejemplo en el reconocimiento de la diversidad como valor.

Finalmente, cabe decir que este estudio tiene relevancia puesto que contribuye a indagar cómo significan los educandos la diversidad de capacidades y a partir de ello, generar praxis educativas que posicionen a los y a las estudiantes como agentes de cambio que asumen la diversidad como una oportunidad de encontrarse con el otro y reconocerse en medio de las diferencias y de la pluralidad de capacidades que cada sujeto posee.

Además, a partir de las construcciones que hacen los niños, niñas y jóvenes respecto a la diversidad, es posible configurar nuevas comprensiones acerca de la realidad de su entorno, del reconocimiento y aceptación del otro con sus diferencias, sus dificultades y sus capacidades, reduciendo la tendencia de la escuela a considerar a los estudiantes por sus capacidades de aprendizaje como "buenos y malos", para hacer de la institución un lugar de encuentro de las diferencias donde todos y cada uno viva y conviva con la diversidad, haciendo de ella una realidad tan natural como la vida.

3. Objetivo

Comprender los significados y sentidos construidos por algunos estudiantes de la Institución Educativa El Boquerón, respecto a la diversidad capacidades para aprender, con el fin de movilizar prácticas que los posicionen como sujetos que asumen la diversidad como un valor agregado y una oportunidad de reconocerse con los otros en medio de las diferencias.

4. Antecedentes

Las investigaciones realizadas en la última década sobre diversidad de capacidades apuntan hacia algunos ejes centrales: estilos y ritmos de aprendizaje y reconocimiento de la diversidad de los educandos, con el fin de encaminarse hacia prácticas pedagógicas incluyentes que garanticen la permanencia y el bienestar de los educandos en los escenarios escolares.

Estudios como los de Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez (2006) y Simón (2011) establecen que, para propiciar el respeto por la diversidad de capacidades que caracteriza a los educandos, es necesario que los currículos escolares estén en constante evaluación para que sean flexibles y se ajusten a las necesidades de cada uno de los y las estudiantes; también resaltan la importancia de conocer las

competencias previas de los educandos y, en particular, el estilo de aprendizaje predominante en cada uno de ellos, para posibilitar procesos de enseñanza - aprendizaje pertinentes y eficaces en función de sus capacidades.

El estudio de Simón (2011), plantea que las estrategias que el estudiante pone en juego para aprender son indicadores de sus preferencias, lo cual corrobora que dos personas en las mismas circunstancias, frente a similares situaciones, responden de modo diferente permitiendo la identificación de estilos de aprendizaje dominantes. Si bien los resultados del estudio no confirmaron un estilo de aprendizaje claramente dominante, sí se destacan las personas en las que prevalece el estilo de aprendizaje reflexivo, el cual caracteriza a sujetos que aprenden mejor cuando adoptan la postura del observador desde la cual tienen espacio para actuar después de pensar detenidamente en el asunto.

El análisis realizado por Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez (2006), se acerca al conocimiento de las percepciones, actitudes y valores de los alumnos y alumnas "con más capacidades". Esta línea de investigación permitió identificar que en la escuela, quienes se muestran con "más capacidades", permanecen en el aula, mientras aquellos identificados "con menos capacidades" por lo general desertan o permanecen en lugares segregados, sin motivación alguna para mantenerse en el sistema. También se plantea que suelen persistir estereotipos de género, en especial contra las mujeres con capacidades sobresalientes.

Otras investigaciones, como las realizadas por Mora y Herrera (2003) y Blanco (2008), analizan el interés por los significados que otorgan los profesores a la diversidad, tras el análisis de la cotidianidad que se vive en el aula de clase. Son estudios de tipo cualitativo, que intentan conocer mediante observaciones sistemáticas el grupo de estudiantes, pero especialmente al docente en el quehacer de su profesión, y su perspectiva como actor que reconstruye el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.

En el mismo sentido, estudios realizados por Rosano (2008), Velázquez (2010) y Gómez (2012), exponen la importancia de promover una educación inclusiva que oriente sus procesos de enseñanza- aprendizaje desde la diversidad del estudiantado; así por ejemplo, manifiestan que es necesario generar una cultura escolar incluyente, lo cual exige cambios desde los equipos directivos, para proponer estrategias que conlleven a promover el reconocimiento por la diversidad y que responda a las diferencias de los estudiantes sin ningún tipo de segregación.

Los estudios señalados tienen como propósito indagar cuáles son las condiciones que deben existir en las escuelas para propiciar una educación inclusiva, debido a que muchos niños, niñas y jóvenes no tienen posibilidad de participar de la escuela, debido a que habitan en condiciones geográficas que les limitan el acceso o porque viven en situaciones de pobreza que les impide

participar de los procesos escolares. Por ello, las investigaciones refieren la importancia de iniciar proyectos educativos basados en la equidad y dispuestos a evitar la exclusión para garantizar la democracia y la permanencia de los y las estudiantes en el aula de clase. Desde estos estudios se afirma que para propiciar escenarios inclusivos es necesario:

Reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, acomodando tanto estilos como velocidad en el aprendizaje y asegurar la educación de calidad a todos los alumnos a través de un currículo apropiado, modalidades organizativas, estrategias de enseñanza, uso de recursos y relaciones con la comunidad, como lo menciona el marco de acción de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994, citado por Velásquez, 2010, p. 54).

Estudios similares reiteran la importancia de atender la diversidad en los espacios escolares, tal como lo afirman Blanco (2008) y Almeida, Coral y Ruíz (2014), al señalar que para lograr que los estudiantes piensen de manera crítica, es necesario que se respeten sus diferencias y se parta de las potencialidades que cada uno de ellos posee, para identificar las estrategias pedagógicas más convenientes en cada uno de los casos que requieran los educandos.

Por lo tanto, las investigaciones sugieren que las instituciones educativas, no pueden centrar su atención únicamente en el éxito académico del estudiantado, sino que deben prestar mayor interés por los aspectos humanos que valoren la diversidad que caracteriza a cada uno de ellos; además deben tener en cuenta que:

Cada estudiante tiene su singularidad en la forma de aprender y aprehender el conocimiento, teniendo en cuenta que esto depende en gran medida de sus intereses, habilidades, dificultades, destrezas, capacidades y discapacidades, al igual que de la forma de percibir los estímulos del exterior, acomodarlos, reestructurarlos, y finalmente comprenderlos para darles aplicabilidad en el contexto donde se encuentre (Almeida, Coral y Ruíz, 2014, p. 59).

El reconocimiento de la diversidad fortalece las prácticas pedagógicas, puesto que los docentes comprenden la importancia de realizar acciones que mejoren la atención a los educandos teniendo en cuenta su heterogeneidad; para lograrlo los estudios mencionados sugieren por ejemplo, fortalecer el trabajo en equipo, interesarse por los contextos familiares y sociales de los educandos y asumir las diferencias como un valor agregado que enriquece las relaciones entre ellos.

El estudio de Blanco (2008), considera que es necesario que los y las docentes como constructores de conocimiento, y a quienes les corresponde reconocer la diversidad en el aula escolar, asuman una actitud que favorezca las diferencias y rompa con la homogenización de la enseñanza para que no se limite el saber a unos pocos educandos, sino que todos tengan las mismas posibilidades de aprendizaje. Para lograrlo sugiere:

Lograr un equilibrio entre los derechos hacia la educación de calidad. Brindar igualdad de oportunidades y reconocer y respetar las diferencias individuales. Respetar la cultura de entrada de los diversos grupos que ingresan a la educación y proporcionar un manejo de la cultura dominante, sin anular la propia. Reorientar las prácticas pedagógicas para articular proyecto y programas educativos que requiere la inclusión educativa. (Blanco, 2008, p. 12).

Lo mencionado requiere un cambio profundo en las escuelas para que todos los miembros que la conforman estén encaminados hacia prácticas incluyentes, flexibles ante la diversidad y que garanticen la participación de todos los educandos en las prácticas pedagógicas, para asegurar calidad educativa y equidad social. Los estudios analizados también reiteran la importancia que tiene el hecho de que los docentes asignen valor a la diversidad, para que posibiliten dentro del aula de clase el reconocimiento de las diferencias como aspectos positivos que enriquecen las relaciones entre los sujetos.

Finalmente, otros estudios consultados tuvieron por objetivo analizar la actitud de los docentes en formación y de los estudiantes universitarios respecto a la diversidad de los sujetos; análisis como los de Alpuín, González y Pérez (2005), Alonso, Navarro y Vicente (2008) y Solórzano (2013), identificaron que muchos docentes son sensibles a la diversidad pero sienten como un desafío permanente el hecho de atender una población estudiantil tan heterogénea. Las investigaciones señalan que es fundamental que desde las universidades se oriente a los futuros docentes y a los educandos respecto a la importancia de reconocer la diversidad de los sujetos para garantizar praxis educativas incluyentes que no admitan ningún tipo de discriminación.

Los antecedentes consultados nos permiten de alguna forma comprender los siguientes aspectos: en primer lugar, es indispensable que las competencias previas de los estudiantes sean conocidas por sus docentes así como sus estilos de aprendizaje, teniendo en cuenta que estos se constituyen en insumos indispensables para promover procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. En segundo lugar, se evidencian en la cotidianidad escolar prácticas explícitas de exclusión de los estudiantes connotados como "con menos capacidades" en el aula, a través de la invisibilización y la falta de acompañamiento adecuado para promover su motivación y garantizar el éxito escolar. Finalmente, permiten reflexionar respecto a la importancia de que los maestros, desde sus formaciones universitarias asuman la diversidad como un aspecto natural y favorable para enriquecer las interacciones entre los sujetos.

5. Abordaje Teórico

De acuerdo al objetivo de este estudio, se analizarán categorías relacionadas con los sentidos y los significados construidos por los educandos respecto a la

diversidad de capacidades. De igual manera, se abordará el término diversidad relacionándolo con las distintas capacidades de los y las estudiantes, con el fin de ampliar el referente teórico que permita vislumbrar cómo asumen los educandos la diversidad de capacidades.

5.1 Construcción de sentidos y los significados: expresados a través del lenguaje.

Los sentidos y los significados se pueden abordar desde múltiples perspectivas; en este caso, partiremos desde una óptica constructivista, la cual los asume como construcciones mentales que los seres humanos configuran respecto a una palabra, una situación o un fenómeno. Al respecto, algunos autores como Vigotsky (1995), afirman que los seres humanos siempre construyen significados y sentidos de acuerdo a su nivel de pensamiento, interpretación, descubrimiento, en relación con sus saberes previos y con la cultura que los rodea. Por ello es evidente que los educandos construyen significados, de acuerdo al entorno en el que habitan y a los saberes familiares y sociales con los cuales se hayan configurado.

Para Vigotsky (1995), los sentidos se construyen de acuerdo a las experiencias, a la cultura y a las formas sociales; mientras que el significado tiende a ser mucho más estable y se asocia a un término más literal. Se deduce de este concepto vigotskiano, que las expresiones orales de los educandos, mediante las cuales dan cuenta de los significados y sentidos que han construido acerca de la diversidad de capacidades de aprendizaje, responden al proceso mismo de formación de su lenguaje interiorizado.

Desde esta perspectiva, los sentidos construidos por los educandos respecto a la diversidad de capacidades, guardan relación con la formación que ellos han adquirido desde sus hogares y que se ha complementado en los espacios sociales y escolares. Esta construcción de sentidos y significados se materializa con el lenguaje, puesto que a través de éste se expresan las ideas, los pensamientos y la cultura. Por lo tanto, según Vigotsky, (1995, p. 108):

El sentido de la palabra es para él la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia. Constituye un complejo dinámico y fluido que presenta varias zonas de estabilidad diferente. El significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene, cambia su sentido en diferentes contextos. El significado se mantiene estable a través de los cambios del sentido.

Los sentidos y los significados son coherentes con las condiciones contextuales de los educandos y se expresan a través del lenguaje que "se considera como la codificación de un "potencial de conducta" en un "potencial de significado", es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano "puede hacer", en

interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que "puede significar" (Halliday, 1994, p. 33). Por lo tanto, los significados que los educandos construyan respecto a la diversidad de capacidades se manifestarán en las expresiones que ellos empleen al referirse al asunto, puesto que el significado es "la generalización de la palabra en la relación con los otros" (Ballesteros, 2005, p. 232).

Para Ballesteros (2005), los significados no se construyen de manera individual sino que están subordinados a la interacción con los otros. Así mismo, para Lederach, (citado por Ballesteros, 2005, p. 234):

La construcción de significado tiene que ver con el proceso de dar sentido a algo y se logra al relacionar ese algo con otras cosas ya conocidas, además el cambio de significado requiere una función de re-encuadre o re-enmarque definido como un proceso mediante el cual algo se reubica y se relaciona con cosas diferentes.

De tal manera que las construcciones de sentidos y significados pueden cambiar de acuerdo a las construcciones sociales; por ello cobra valor el hecho de que en la escuela se movilicen prácticas incluyentes pues estas permitirán que las significaciones que tienen los miembros de las instituciones educativas respecto a la diversidad, en este caso particular, la diversidad de capacidades, se asocien a posturas que reconozcan la diversidad como un valor agregado en los sujetos.

5.2. La diversidad: como derecho, valor y característica genuina de los seres humanos.

Antes de referirse a la diversidad de capacidades, es necesario, en primera medida, abordar el término diversidad de manera general. Muchos autores lo asocian con la capacidad que poseen los seres humanos de ser distintos; otros lo abordan como las características de las personas de ser diferentes; y otros lo relacionan con condiciones naturales de los sujetos. Todas estas percepciones son válidas, dado que la diversidad es un asunto tan natural como la vida y por ello debe asumirse de la misma manera, con espontaneidad, sin ningún tipo de prejuicio o limitante. Al respecto, autores como Gimeno (1995, p. 21), afirman que la diversidad:

Alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales; precisión que es válida para aplicar a cada individuo respecto de sus grupos de referencia y a cada grupo dentro del contexto inclusivo más general. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo.

Para Gimeno (1995), estas concepciones de diversidad deben ser asumidas desde la escuela puesto que es una forma de fomentar una cultura de ética,

equidad, igualdad y respeto por las diferencias; el autor plantea que si bien es cierto que las escuela en muchas ocasiones no puede atender la desigualdad escolar, tampoco es posible que la estimule; para ello sugiere cambios en la estructura del sistema educativo con diseños de currículos flexibles y democráticos que correspondan a la pluralidad del alumnado.

Del mismo modo, López (2001), expone argumentos que respaldan la postura de asumir la diversidad como un aspecto genuino en los individuos; el autor afirma que en una sociedad en la cual se vulneran con frecuencia los derechos humanos, es apremiante la participación de la escuela como organismo que contribuya a evitar el rechazo o la segregación de los sujetos. La escuela entonces debe contribuir a evitar los procesos de enseñanza homogéneos para crear una cultura de la diversidad que exige que:

La sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a las personas excepcionales para que éstas no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad. Tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales. La Naturaleza es diversa y en esa diversidad de la Naturaleza radica la hermosura del ser humano: no existen dos personas iguales como no existen dos amapolas iguales. (López, 2001, p. 17).

Desde esta mirada, la cultura de la diversidad se aborda de manera significativa y no como un asunto de moda, lo cual exige cambiar los pensamientos y las prácticas pedagógicas homogenizantes por actitudes que reconozcan las diferencias como valor. Esto implica docentes reflexivos, dispuestos a orientar los aprendizajes partiendo de las particularidades de cada educando y sobre todo, listos a cambiar de paradigmas educativos que les impidan considerar la diversidad como un aspecto a valorar. De tal manera, que según Santos (2005), no es posible la educación sino se permite a los educandos desarrollarse de acuerdo a sus posibilidades, y si no se desarrollan procesos educativos que tengan en cuenta que:

Si la filosofía de la diversidad llega al profesorado y también a las familias y al alumnado, se habrá creado una actitud sensible hacia las peculiaridades de cada uno y un compromiso de ayuda para aquellos que parten de una situación negativa. (Santos, 2005, p. 211).

Es tarea de la escuela generar una cultura de la diversidad la cual permita que existan entre los docentes y los educandos prácticas relacionales dialógicas que faciliten la interacción, el aprendizaje y el reconocimiento de las diferencias. Promover dicha cultura exige currículos flexibles, evaluaciones de acuerdo al ritmo de los estudiantes y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la lucha por el respeto por las diferencias.

5.3 La diversidad de capacidades en el contexto escolar

En la actualidad la educación inclusiva ha tomado mucha importancia en el contexto educativo y se sugieren diversas estrategias que pueden usar los docentes para hacer de la inclusión una práctica real; dentro de ellas es preciso señalar, el reconocimiento de las diferentes capacidades que poseen los educandos. De acuerdo con Rodríguez, (2012), al hablar de diversidad en los contextos escolares, es necesario insistir en la necesidad del reconocimiento por parte de los docentes de la diversidad de capacidades, su comprensión en profundidad y su aplicación en el quehacer pedagógico. Es preciso reconocer que el concepto es complejo y pocos docentes saben sus alcances y cómo aplicarlo, por lo tanto, las instituciones educativas deben aceptar el reto de su divulgación y enseñanza.

Rodríguez (2012), también señala que la diversidad, entendida como "una característica de la conducta y de la condición humana" (p. 4), puede ser asumida como una oportunidad para reconocer al otro y valorar las las distintas capacidades que posea. Por ello es conveniente que desde los escenarios escolares se entienda que los educandos son distintos respecto a su manera de pensar, aprender, actuar y realizar determinadas actividades. De igual manera, dichas capacidades pueden ser modificadas de acuerdo a su motivación intrínseca o extrínseca; son, dinámicas, dadas las cualidades psíquicas complejas del cerebro. Al respecto Levine, (2003, p. 26) manifiesta que:

Cada persona está dotada de un conjunto de circuitos innatos y muy complejos que crean innumerables vías y bifurcaciones que representan opciones y obstáculos (...). Algunos cerebros almacenan y recuperan información de la memoria con precisión y rapidez, mientras que otros acceden a estos datos con más lentitud o con menos precisión.

Dichos aspectos han de ser atendidos en las prácticas pedagógicas para evitar exigir a todos los educandos que aprendan de manera homogénea, puesto que no existen dos sujetos que piensen o actúen de igual forma frente a una misma situación y las oportunidades que se le puedan ofrecer en la vida son recepcionadas por cada quien, en función de cómo ha construido su propia individualidad.

Desde una perspectiva similar, Arnaiz (2010) también reitera la importancia de reconocer las diferencias individuales que deben ser tenidas en cuenta a la hora de construir conocimiento en la escuela. Ella considera importante educar "desde la igualdad, en el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura, hable otra lengua, practique religión o no, padezca una discapacidad física o psíquica y sufra el rechazo por vivir en situaciones de pobreza y marginación social". (Arnaiz, 2010, p. 3).

Así mismo, de Devalle y Vega (2006, p. 7), consideran que el respeto y la atención a la diversidad se encuentran entre los pilares de la educación, para promover una nueva sociedad inclinada hacia el pluralismo democrático; por lo cual afirman que "negar la diferencia es no reconocer la diversidad con la pretensión de imponer la uniformidad" (Devalle y Vega, 2006, p. 7); al imponerse lo homogéneo, se suprime la autonomía, y prevalece la intolerancia, lo cual resta dinámica al deseo del descubrimiento del otro y de sus diferencias.

Por lo tanto, es menester que la educación se oriente desde lo heterogéneo, tal como lo recomienda Levine, (2002), al mencionar la necesidad de generar acercamientos con los niños, las niñas y los jóvenes para observar cuáles son sus potencialidades, sus actuaciones y sus preferencias, sin sentir la mirada juzgadora del adulto. Esta aproximación también permite identificar cuáles son las verdaderas necesidades educativas y encaminarlas hacia el fortalecimiento de las cualidades y el aminoramiento de los defectos para evitar el fracaso escolar.

5.4. Inteligencias múltiples y aprendizaje diverso.

Operar en un contexto tan complejo como el educativo, demanda aceptar que la inteligencia se manifiesta de múltiples formas que deben ser reconocidas en los espacios escolares. Respecto a ello, Gardner (1983, p. 111), cuestionó: "la validez de determinar la inteligencia de un individuo por medio de la práctica de sacar a una persona de su ambiente de aprendizaje natural y pedirle ciertas tareas aisladas que nunca había hecho antes y probablemente, nunca elegiría volver a hacer". Por ello Gardner, se percató de la necesidad de crear una nueva teoría a la que llamó de las inteligencias múltiples, mediante la cual se propuso ampliar los alcances del potencial humano, al asociar la inteligencia con "la resolución de problemas y la creación de un ambiente que represente un contexto rico y de actividad natural". (Gardner, 1983, p. 112).

En cuanto al aprendizaje diverso, hay que recordar que las formas de enseñanza-aprendizaje de los sujetos están configuradas por las condiciones biológicas, sociales, económicas, étnicas, políticas y culturales en las que está implícito el alumno; estos aspectos no pueden ser impedimento para que el alumno aprenda; tal como lo señala Baquero (2006), todo sujeto tiene formas naturales y capacidades para aprender. No se puede afirmar que alguna persona no pueda hacerlo, todos tienen posibilidades; y el hecho de que los alumnos no puedan lograr un aprendizaje satisfactorio en las áreas específicas, en los tiempos y en los modos que el docente requiere, no significa que no haya logrado un aprendizaje básico, pues así como en algunas actividades tiene dificultades y le resulta complejo, en otras puede mostrar grandes capacidades que ejecuta con facilidad.

En este sentido, "los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes (el que aprende; el estudiante) perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" (Alonso y Gallego, 1994, citados por Simón, 2011, p. 181). Cada persona puede manifestar diversas formas de aprender; por ello es vital que los docentes determinen los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, con el fin de propiciar ambientes apropiados a la condición particular de cada uno de ellos.

Según Woolfolk (2006), al hablar de "estilo de aprendizaje", se está haciendo referencia a que cada individuo para aprender, recurre a un método o conjunto de estrategias con los cuales se le facilita hacerlo. También, de acuerdo con lo que se quiere aprender, la persona busca las estrategias más adecuadas, mostrando ciertas tendencias que permiten identificar un estilo de aprendizaje predominante, revelando sus preferencias hacia determinados tipos de medios de representación, que pueden ser: visuales, auditivos, kinestésicos o combinaciones de ellos.

Woolfolk (2006, p.112), advierte que "los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el género y ritmos biológicos, como puede ser el de sueño-vigilia, del estudiante". Por lo tanto, no todas las personas aprenden igual, ni a la misma velocidad, lo cual también depende de la motivación, el bagaje cultural previo, la edad, el género, entre otros, que movilizan distintas maneras de aprender.

En este sentido, Gimeno, (1995, p. 64), también advierte que la escuela debe luchar para romper con la uniformidad y reconocer los distintos ritmos de aprendizaje y las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta aspectos como:

Introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades. Variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje. Disponer de tareas distintas que admitan estilos de aprendizaje diferenciados. Propiciar una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad.

De tal manera que se reitera el valor de una práctica pedagógica orientada hacia el reconocimiento de los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y el diseño de currículos flexibles que garanticen procesos de aprendizaje incluyentes y sobre todo, con oportunidades de permanencia en la escuela y respeto por los derechos de todos los educandos.

6. Metodología

El presente es un estudio de tipo cualitativo con enfoque etnográfico, que según Goetz y LeCompte (1998, p.28), permite emplear datos fenomenológicos y analizar una situación específica, en este caso representada por las significaciones construidas por los educandos de grado 6º de la I.E. El Boquerón, respecto a la diversidad de capacidades.

El trabajo etnográfico, desde la perspectiva de Guber (2004, p.36), debe generar un retrato "vivido de los más variados aspectos de una cultura: economía, organización social y política, sistema religioso y de creencias, formas de socialización de los jóvenes, tratamiento de los ancianos, vínculos con la naturaleza, relaciones con otros grupos culturales, arte, tecnología, entre otros". Esto posibilita la cercanía de los investigadores al contexto escolar pues permite frecuentes encuentros con los participantes, con el fin de cumplir con el objetivo de una investigación, que en este caso, es vislumbrar cómo los educandos están semantizando la diversidad de capacidades.

6.1 Técnicas de recolección de información

Para obtener información utilizamos técnicas etnográficas como la entrevista no estructurada y la observación participante. También se realizaron cartas asociativas que permitieran identificar las significaciones que los niños, niñas y jóvenes otorgaban a la diversidad. Las entrevistas se realizaron de manera individual y grupal teniendo en cuenta los postulados de Taylor y Bogdan (1992, p.100) cuando señalan que:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Se consideró oportuno este tipo de entrevistas porque surgen de manera espontánea, rompiendo un poco el formalismo con los participantes, para facilitar la formulación de las preguntas y la familiaridad con el investigador. También se empleó la observación participante que posibilita sistematizar los discursos y las acciones de las personas e "interactuar con los sujetos observados" (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 428).

Para complementar la recolección de información se realizaron las cartas asociativas (Abric, 1994), que son técnicas que permiten, a partir de un término inductor, asociar nuevas palabras de manera libre, donde se pueden identificar lazos significativos con el término seleccionado, lo que implica la definición de

conceptos y categorías inducidas, de modo que, al interactuar con el grupo específico de estudiantes, las representaciones emerjan y se hagan visibles.

6.2 Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló durante varios encuentros con los educandos del grado sexto de la IE El Boquerón, quienes concedieron de manera voluntaria algunas entrevistas en forma individual y grupal que permitieran cumplir con el objetivo de este estudio. Al comienzo se les preguntó sobre aspectos relacionados con sus vidas, espacios escolares y familiares, con el fin de generar espacios de diálogo y confianza con ellos. Después las conversaciones se centraban de manera específica en la diversidad de capacidades de aprendizaje. Algunos estudiantes realizaron un registro fotográfico por las instalaciones de la institución para identificar lo que para ellos representaba la diversidad de capacidades.

También se realizaron talleres grupales en los cuales los educandos pudieron elaborar carteleras exponiendo los conceptos que tenían respecto a la diversidad, para socializarlo a los demás compañeros. Una vez recopilada la información, se procedió a configurar una matriz en la cual se reflejan las categorías de análisis que sintetizan los significados y sentidos de los estudiantes que circulan acerca de la diversidad de capacidades de aprendizaje en su contexto educativo. Así mismo, se transcribieron los audios de las entrevistas de los estudiantes y el taller fotográfico acerca de lo que pensaban de la diversidad en el entorno escolar, las cuales fueron utilizadas para la configuración de las categorías. Lo mismo se hizo con los talleres grupales.

6.3 Unidad de trabajo.

Para desarrollar este estudio se seleccionaron 34 estudiantes con edades que oscilan entre los 11 y 16 años, del grado sexto de la Institución Educativa El Boquerón en el municipio de Timbío (departamento del Cauca).

7. Resultados

Una vez realizado el trabajo de campo se identificaron algunas categorías emergentes relacionadas con la diversidad de capacidades:

- a) La diversidad como variedad propia de la naturaleza.
- b) La diversidad como diferencia sexual: de la primera de las diferencias.

- c) Diversidad de capacidades: entre el reconocimiento y la indiferencia.
- d) Desempeño académico como factor de reconocimiento, posicionamiento y competencia en el aula.

Mediante estas categorías fue posible acercarse a la manera en que los educandos significan la diversidad de capacidades para vislumbrar estrategias educativas que los posicionen como sujetos respetuosos de las diferencias.

7.1 La diversidad como variedad propia de la naturaleza.

Dado que el objetivo de este estudio era indagar por las semánticas construidas por los educandos respecto a la diversidad de capacidades, se examinó en primera medida lo que ellos identificaban, opinaban o creían respecto a la diversidad en general

En primer lugar, muchos estudiantes asociaron el término diversidad a distintos aspectos que los rodean. Así por ejemplo, de acuerdo a las cartas asociativas realizadas por los estudiantes de grado sexto, se encontró que algunos de ellos asocian el término diversidad, a palabras como animales, refiriéndose a los de su entorno como a los que han observado en libros, revistas o la televisión y que les ha llamado la atención. También lo asociaron a términos como diversión, variedad, naturaleza, plantas, bosques, libertad y personas. Ninguno de ellos relacionó el vocablo diversidad con diferencias o distintas capacidades de los sujetos.

En las cartas asociativas también los estudiantes destacaron que la diversidad es una posibilidad de disfrutar de todo lo que está disponible en su entorno, lo contrario conduce a “amargarse la vida”. Asumen que todos los elementos de la naturaleza son diferentes y también la manera en la cual se relacionan, por ejemplo, plantas y animales con personas y los animales entre sí.

7.2 La diversidad como diferencia sexual: de la primera de las diferencias.

En las entrevistas realizadas con los educandos, se identificaron diversas posturas de algunos de ellos respecto a la diversidad, en relación a las diferencias sexuales. De esta forma, al preguntarles respecto a las maneras de relacionarse con el sexo contrario, los estudiantes expresan que les gusta interactuar con sus compañeras, pero dejan entrever ciertos estereotipos de género asociados por ejemplo a los tópicos de conversación como se afirma a continuación:

Prof.: ¿tú piensas que son diferentes los niños de las niñas? Pues hay unos que sí; porque es que...este... los niños pues hablan de otras cosas y las niñas solo es así hablar como de novios así. **Prof.: ¿Y cuando forman grupos con ella, digamos la integran o cada cual por su lado?** **OR:** Así pues cada uno se integra...las niñas se hacen es ellas mismas, hacen grupo es entre ellas para hablar de cosas que a nosotros no nos gustan, son temas de niñas un poquito eh... como aburridores. (Oscar Ruiz, 12 años).

Así, se evidencia de alguna manera una visión las mujeres como colectivo o grupo homogéneo, "idénticas entre sí" y en este caso opuestas a los hombres. Las diferencias sexuales también fueron evidentes cuando se aborda el tema de los éxitos académicos; en este sentido, los estudiantes indicaban que muchas veces les molestaba que las niñas obtuvieran buenas notas, como lo expresa uno de ellos:

BR: Ah ya, algunas veces, pero no todos los del salón somos así, o sea pues, los niños sobre todo siempre critican mucho cuando la mujer va a hablar, por lo menos a Paola y Alexa las critican mucho porque son las que siempre cumplen, sacan siempre cincos y hasta izan bandera, entonces a uno como que no le gusta eso, porque siempre las niñas, entonces no más eso, de lo contrario las niñas a los hombres no. (Brayan Ramírez, 12 años).

En la expresión anterior, se destaca el hecho de relacionar el cumplimiento, la responsabilidad y la participación con cualidades que permiten garantizar el éxito académico y que además se asocia de forma directa con características propias de la mujer. Aún así, al parecer el desempeño destacado de una mujer genera cierta incomodidad entre los compañeros hombres quienes a través de críticas las ponen en cuestión. En este sentido, se percibieron tensiones entre los significados y sentidos construidos respecto a la diversidad como diferencia sexual, puesto que los estudiantes en algunos casos se referían a ellas de manera favorable pero también hacían explícita la idea de que reconocen las diferencias porque "toca", como si fuera una obligación y no un asunto natural.

Igualmente se indagó por aspectos relacionados con la orientación sexual ante lo cual se evidenciaron algunas respuestas fueron como la siguiente:

Prof.: ¿Que piensas tú de las relaciones entre hombre y hombre, o mujer y mujer? **LC:** Umm, uyy no, (se ríe y se tapa la cara), noo, ahí sí mal, creo que mal. **Prof.: Mal por qué. LC:** Pues ellos tienen sus gustos, allá ellos si les gusta los hombres o las mujeres, pero no me parece. (Leidy Cifuentes, 13 años).

Lo mencionado evidencia de alguna forma falta de aceptación y reconocimiento de los educandos por la diversidad sexual, pues se observa cierta postura moralista y de sanción ante la situación. Otros estudiantes destacan en este caso el respeto y la aceptación como una obligación ante las diferentes orientaciones sexuales, identificándose que especialmente las niñas se muestran respetuosas por dicha condición y tratan de manera cordial a sus compañeros a pesar de las diferencias:

Prof.: Si hubiera aquí un homosexual ¿qué pensarían ustedes? NG: Pues que tocaría respetarlo, porque todas las personas son diferentes. (Noraida Galíndez, 12 años)

YM: Creo que toca que aceptarlo, porque todos somos diferentes y piensan diferente. Por ejemplo, Francisco, se llamaba el que decían que era gay, él era muy bueno en lo que hacía y sacaba muy buenas notas. Él ocupaba siempre el primer puesto. (Yerson Muñoz, 14 años).

AC: Hay que aceptarlos como son... así sea hombre, mujer, blanco o negro, todos tenemos sentimiento y todos tenemos derecho a ser como somos y como Dios nos creo. (Alejandra Chud, 13 años).

7.3 Diversidad de capacidades: entre el reconocimiento y la indiferencia

Al interrogar a los y las estudiantes sobre las capacidades de aprendizaje, algunos afirmaron que aunque son consientes de que tienen muchas capacidades para aprender, a veces se sienten con limitaciones para entender ciertos temas, lo cual les genera incomodidad respecto al resto del grupo, tal como lo afirma uno de los entrevistados:

Prof: Juan, ¿tu crees que todos los niños y las niñas tienen diferentes capacidades para aprender? JR: Yo creo que sí profe, todos podemos, aunque bueno a veces uno no es que se las sepa todas, a mí a veces me va bien en matemáticas digámoslo así, pero a veces con la profe de español...mmm no tanto, aunque uno pues se supone que tiene capacidades a veces le queda durito y los demás del grupo como que se le burlan, yo no sé... (Juan Camilo Rodríguez, 13 años).

En este relato se puede identificar como los estudiantes reconocen no tener las mismas habilidades e intereses para todas las áreas, poniendo en evidencia una idea de desarrollo de cierta forma disincrónico. Igualmente se resalta como las dificultades experimentadas por algunos estudiantes en muchas ocasiones se convierten en motivo de burla entre los pares ante lo cual se denota estructuras mucho más individualistas que colaborativas.

Los y las estudiantes también manifestaron que sienten que a medida que avanzan en sus estudios se enfrentan a temas más complejos que les exigen mayores esfuerzos; por ejemplo, hay algunos que se sienten incómodos estudiando matemáticas, otros consideran que la forma en la cual el profesor explica les resulta difícil de entender y que eso ha generado cierta apatía hacia el área:

Prof: ¿por qué dices que se te dificultan las matemáticas? LS: Es que profe mire por ejemplo, el profe Manuel, el de matemáticas, el explica rapidito y dice que uno debe poner atención porque él no va a volver a llenar el tablero con

ejercicios... y eso es lo que hace, llena ese tablero que mejor dicho, yo a a veces no entiendo ni mu... por eso a mi las matemáticas sí como que no me entran... (Leidy Suarez, 12 años)

Los discursos de los educandos permiten vislumbrar que algunos métodos de enseñanza de los docentes son tradicionalistas y por tanto orientados a un grupo idealmente homogéneo, lo cual limita el reconocimiento por parte del profesor de los distintos ritmos, estilos y capacidades de los educandos. Los y las estudiantes también manifestaron muchos deseos por sobresalir en el colegio, pero sienten que sólo algunos estudiantes tienen éxito académico mientras que los otros simplemente cumplen los logros propuestos de manera básica:

Prof: ¿crees que te va bien académicamente en tu colegio? *YM: pues no sé, así que yo ocupe el primer puesto y esas cosas no profe. Es que mire le explico, por ejemplo en mi salón siempre izan la bandera Sebastián y Yesica, uno ya sabe, hasta los profesores ya saben, así que uno así se mate estudiando no va a lograr eso, uno pasa ahí raspadito. (Yeison Molina, 14 años).*

Desde esta perspectiva, es evidente que en muchas circunstancias en las aulas de clase se generan divisiones entre los estudiantes que tienen éxito académico y los que se limitan a observar como los otros ocupan los primeros puestos; según las expresiones de los educandos, los docentes en ocasiones avalan y fomentan esas divisiones y siempre ofrecen el apoyo a los estudiantes que logran mejores notas, como lo expresa uno de los alumnos:

Prof: ¿tú crees que los profesores valoran las capacidades de todos los niños? *LM: pues cómo así profe, ah ya le entiendo ¿que si los profes nos ayudan así a todos? Yo creo que no, porque ellos son contentos con los amigos de uno así juiciosos, que hacen las tareas y así les va bien, pero conmigo por ejemplo, me dicen, ¡a ver Laura!, ¿usted cuando será que va a izar bandera? porque aquí ya uno sabe siempre quienes son los mejores, entonces profe uno así pues ya sabe que nunca se parará allá a que le pongan la bandera. (Laura Maca, 13 años).*

De tal modo que los docentes asumen una postura favorable ante los educandos que evidencian mejor desempeño académico pero se limitan un poco con aquellos que no manifiestan los mejores resultados. Además, muchos profesores ignoran o no hacen uso de estrategias pedagógicas que les permitan identificar las capacidades que los alumnos poseen para encontrar formas apropiadas que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes desde las diferencias que los caracterizan.

Los estudiantes también expresaron que aunque hay asignaturas o temáticas que les resultan un poco complejas, ellos son consientes, de que si realizan esfuerzos y estudian con responsabilidad pueden ser capaces de lograr lo que se propongan; aceptan que tienen capacidades distintas y que eso es un aspecto natural que se manifiesta en el aula de clase:

Prof.: ¿Notas en tu salón que algún niño tiene más capacidades que otro?

VR: Sí, pero igualmente todos tenemos la capacidad, pero unos las utilizamos más que otros, no pues es normal. (Valentina Ruiz, 12 años). AC: Pues si yo creo que algunos tienen más capacidades porque algunos tienen diferentes formas de pensar y de expresarse. (Alejandra Chud, 13 años).

Prof.: ¿Todos tienen las mismas habilidades o tienen habilidades diferentes?

PC: No, diferentes, hay unas habilidades muy diferentes, por ejemplo Santiago Dorado él es muy bueno dibujando y los demás casi no, hay otros que son buenísimos en otras cosas pero... (Paula Chito, 16 años).

Los educandos son conscientes de la diversidad de capacidades que los caracteriza y lo asumen de manera natural, reconociendo que cada uno tiene habilidades especiales que los hacen únicos y capaces de aprender cualquier temática. Por ello es fundamental analizar dicha postura, pues si los estudiantes asumen la diversidad de capacidades como un asunto positivo, los docentes deberían sumarse a dicha posición para abordar las prácticas pedagógicas desde la diversidad como un valor agregado que enriquece la construcción de conocimiento y beneficia la autoestima en los educandos.

7.4 Desempeño académico como factor de reconocimiento, posicionamiento y competencia en las aulas.

En cuanto al rendimiento académico relacionado con la diversidad de capacidades, los y las estudiantes mencionan que algunas falencias respecto a lo académico surgen porque las prácticas pedagógicas les resultan desagradables y sienten que deben competir con los demás compañeros para tener reconocimiento, no solo en la escuela sino en la familia, como se expone a continuación:

Prof: ¿tienes buen desempeño académico? *FR: pues más o menos, no mucho... Prof: ¿y eso por qué?* *FR: porque a mi casi no me gusta el estudio, me parece como un poquito aburridor. Además el estudio a veces es difícil y en la casa a uno le dicen que le debe ir bien pero la competencia es dura (risas)... (Fernando Rodríguez, 12 años).*

Aparte de ello, los alumnos que tienen éxito académico reciben reconocimiento público y se posicionan de manera favorable ante la escuela y la familia, mientras los que no reciben dicho mérito solo intentan aprobar en cierta medida lo que les orientan. Esta situación evidencia que solo un grupo de alumnos tiene la posibilidad de ser reconocidos, los demás supuestamente no tienen cualidades para merecerlo:

Prof: ¿sientes que eres reconocido en la escuela por algún aspecto académico? *AB: Yo no, nunca he ocupado el primer puesto. Prof: ¿de qué forma reconocen el desempeño académico?* *AB: pues por ejemplo, cuando uno es*

*buen estudiante en el patio hacen la izada de bandera y lo sacan delante de todos los alumnos. **Prof: ¿y que debes hacer para merecer ese reconocimiento?** AB: Nooo pues mucho, eso es imposible, hay que saber harto y ser el mejor en todo y no... (Ángela Bravo, 13 años).*

Se puede apreciar cómo los estudiantes se convencen de que ellos no cumplen con los requisitos para ser reconocidos en la escuela, lo cual refleja la falta de reconocimiento que existe por la diversidad de capacidades, puesto que si se valorara al educando desde sus potencialidades particulares, todos merecerían ser reconocidos de acuerdo a las habilidades que manifiesten en determinada área del conocimiento.

Surge entonces la demanda de docentes que actúen como facilitadores de oportunidades, dispuestos a identificar las virtudes de los educandos, para viabilizar múltiples formas de acceder al conocimiento, de forma tal que la aplicación de estrategias pedagógicas sea coherente con la diversidad del estudiantado para evitar una competencia perjudicial en las aulas de clase y cambiarla por relaciones dialógicas de ayuda mutua.

La competencia evidente en las aulas genera exclusión, pues los estudiantes que no alcanzan el éxito académico no tienen la oportunidad de ser reconocidos o posicionados ante los otros como los mejores. Lo cual también genera que la experiencia escolar para los educandos esté acompañada de exigencias y frustraciones puesto que siempre deben poner a prueba sus capacidades al ritmo que la escuela ordene en comparación permanente con sus pares. Esto se evidencia en el retado de un estudiante:

***Prof: ¿crees que en el aula de clase hay que competir por ser el mejor?** CP.: pues... yo creo que sí porque si no, uno no podría ocupar el primer puesto, por ejemplo yo que gano el segundo puesto, pues me toca duro, y eso que estudio bastante y no puedo alcanzar o pasar a Yesica que a veces ocupa el primero. (Camilo Pérez, 13 años).*

Los docentes por su parte, centran gran parte de sus expectativas en los logros de sus estudiantes, y esto a veces conlleva a que ignoren otros aspectos de los alumnos como las capacidades que ellos puedan poseer para otras áreas. Por ejemplo, el docente de matemáticas ignora si el estudiante es muy capaz en escritura o en dibujo, tal como se expresa a continuación:

***Prof: ¿cómo te va en el área de matemáticas?** AG: a mi muy mal (risas). Siempre saco mala nota, casi no me gusta esa materia. **Profe: entonces, ¿cuál materia te gusta?** AG Me gusta bastante artística porque la profe es chévere y soy bueno para el dibujo, siempre que ella hace concursos los gano, hasta un día gané al nivel del pueblo. **Profe: y por ejemplo, ¿tu profesor de matemáticas sabe que tú tienes ese talento?** Noooo profe, el profe que va a saber no ve que en matemáticas no se dibuja... (Andrés Guerrero, 12 años).*

Lo mencionado evidencia que en ocasiones no se abordan las capacidades que tienen los estudiantes para determinada área, sino que se espera que aprendan todo lo que se les oriente, sin tener en cuenta que poseen múltiples capacidades y que en ocasiones tienen más talento para ciertas actividades que para otras. Esta situación conlleva a que los estudiantes se sientan inferiores ante los que aprenden de manera más rápida aquellas áreas más valoradas en el ámbito académico, como lo afirma uno de ellos:

Prof.: ¿En qué has notado que alguno de tus compañeros o compañeras sean más inteligente que tú? PC: *Ella es como más creativa, no sé ella, ella como que inventa las cosas más y yo, yo hago las cosas así por hacer, en cambio ella se ingenia unas cosas más que yo todavía, ella es muy ordenada en cambio yo soy así, más o menos, ni tan ordenada ni tan desordenada, eso. (Paula Chito, 16 años)*

Son variadas las expresiones de los estudiantes cuando afirman que otros compañeros tienen más capacidades que ellos, lo cual les genera frustración al sentirse con menos cualidades para aprender y afecta su autoestima puesto que se limita el despliegue de la diversidad de capacidades de los educandos. En términos generales, se identificó que el buen desempeño académico de los estudiantes es proporcional al reconocimiento que ellos recibirán en la escuela, por lo cual se minimizan los méritos y el posicionamiento de los educandos como sujetos capaces y con oportunidades para demostrar las múltiples habilidades que poseen en la construcción del conocimiento.

8. Discusión

Si se entiende la diversidad como "una característica de la conducta y de la condición humana" (Rodríguez, 2012, p.4), sería natural que se reconociera en todos los aspectos de la vida, sobre todo en los escenarios escolares; no obstante, de acuerdo a los planteamientos de los educandos, la diversidad, especialmente la de capacidades, muchas veces no es identificada ni valorada en el aula de clase, lo cual atenta contra las diferencias naturales de los sujetos, teniendo en cuenta que:

Un nuevo modelo educativo que ha de construirse sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son competentes para aprender. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como defecto y a partir de ahí renacerá una cultura escolar que al respetar las peculiaridades e idiosincrasia de cada niño evitará las desigualdades, una cultura de una escuela sin exclusiones. (López, 2005, p.15).

En las expresiones de los y las estudiantes se percibe cómo la diversidad de capacidades de aprendizaje no es estimulada por los docentes, puesto que como

se identificó en los resultados, existen divisiones entre los estudiantes a quienes les va bien académicamente y los que no cumplen con todos los requisitos exigidos en cada una de las áreas del conocimiento.

Lo anterior posibilita que los estudiantes que no adquieren buenas calificaciones se vean opacados por quienes sí lo logran, lo cual exige que en las instituciones educativas se generen espacios para potenciar las capacidades de cada individuo y aportar al reconocimiento de su diversidad, puesto que aunque los estudiantes la significaron como algo inherente a su entorno, también describieron situaciones en las cuales la descalificación y el rechazo hacen presencia en su ámbito escolar.

De este modo, se pone en evidencia la necesidad de praxis educativas incluyentes que asuman la diversidad como valor, para que contribuyan, a que aquellos significados que se construyen respecto a ella y que han sido aparentemente inamovibles, cambien y den paso a una sociedad inclusiva que asuma las diferencias como oportunidades de encuentro con los otros.

Igualmente se identifica la demanda de espacios escolares que se conviertan en lugares que potencien las distintas capacidades de los educandos y que cuenten con docentes dispuestos a identificar la diversidad de cada uno de ellos para facilitarles la construcción colaborativa de conocimientos, teniendo en cuenta que:

En la vida escolar las instancias de aprendizaje se organizan en forma colectiva, esto es, las estrategias de enseñanza deben apuntar a la gestión de una población y no a la atención personalizada tantas veces reclamada. No se insinúa que no sea posible atender en el formato escolar a las diversas formas y ritmos de sujetos y grupos, pero sí es necesario reflexionar acerca de si estos componentes duros resultan en verdad facilitadores u obstáculos para el desarrollo de estrategias flexibles y atentas a la diversidad (Baquero, 2006, p. 27).

Según Baquero (2006), existen formatos escolares muy rígidos y homogéneos que impiden el reconocimiento de las distintas capacidades de los educandos, por lo cual expone la importancia de generar espacios escolares más flexibles y coherentes con las necesidades y la diversidad de cada uno ellos. Como plantea Restrepo (2015, p.101):

En este proceso de transformación de la visión de la razón de ser de la escuela, seguimos permitiéndonos olvidarnos de los sujetos, de sus particularidades, de sus formas únicas de habitar y construir sus proyectos vitales, y tendemos a homogeneizar nuestra comprensión del ser estudiante en promedios que necesariamente excluyen, relegan y marginan. Esta tendencia nos remite a pensar mucho más en la igualdad, la homogeneidad, la generalidad, y nos hace olvidar la unicidad, la heterogeneidad, la singularidad propia de lo vivo y específicamente de lo humano.

En esta dirección, Nussbaum (2012, p. 55), señala que "las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar a las personas individuales, y solo luego,

en sentido derivado, a los colectivos", por lo tanto, es necesario atender las particularidades de cada sujeto, como agente aportante a un colectivo, como se da en la escuela por ejemplo.

De tal manera que cada estudiante merece una atención específica que garantice el desarrollo de sus capacidades particulares, para evitar que, cómo lo expresaron, sean solo algunos quienes reciben méritos por las cualidades académicas que manifiestan, mientras los otros no tienen posibilidad de demostrar o desarrollar sus talentos por causa de estrategias pedagógicas tradicionales y homogéizantes.

Al respecto, Levine (2003), afirma que tanto la familia como los profesores deben ser diligentes en la búsqueda de talentos que posee cada educando y en las soluciones que requieran para superar cualquier dificultad de aprendizaje: "Nunca es tarde para comprender una mente y fortalecerla" (Levine, 2003, p. 57). En síntesis, para los autores mencionados, las estrategias pedagógicas deben sustentarse en la idea de que cada estudiante tiene distintas capacidades y necesidades educativas, y que no por ello, unos son mejores que otros, simplemente son diversos y eso los hace merecedores de atención y valoración de sus diferencias.

9. Conclusiones y Recomendaciones

Los educandos de la IE El Boquerón, del municipio de Timbío (Departamento del Cauca), han construido significados respecto a la diversidad de capacidades de aprendizaje, que reflejan, por una parte, los desafíos a los que ellos se enfrentan para acceder al conocimiento y por otra parte, la preocupación y los sentimientos que expresan al notar que el éxito académico solo pertenece a algunos estudiantes.

En este contexto, aprender de manera rápida y con facilidad algunas áreas específicas, es visto por los estudiantes como un recurso para mostrar sus capacidades y recibir méritos académicos; no obstante muchos de ellos manifestaron que se les dificulta sobresalir académicamente, lo cual les genera frustración y les limita motivarse para superar los obstáculos relacionados con el aprendizaje.

Los significados reconocidos por los y las estudiantes con relación a la diversidad de capacidades, se asocian a la idea de que los profesores esperan que todos aprendan lo mismo, de la misma manera y al mismo ritmo, por lo cual los educandos se sienten incómodos frente a su propia posibilidad de superación porque saben de antemano que solo algunos corresponderán a las exigencias del educador. Esto genera prácticas educativas homogéneas que desconocen la

diversidad de los educandos, por lo cual es necesario contar con docentes dispuestos a motivar y potenciar las distintas capacidades que poseen los alumnos.

De acuerdo a lo anterior, es necesario replantear las prácticas educativas que se desarrollan en la IE El Boquerón, teniendo en cuenta que los sentidos y los significados que los estudiantes construyen respecto a la diversidad de capacidades permite apreciar situaciones que no contribuyen a la eficiencia y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que evidencian prácticas pedagógicas desarrolladas por algunos docentes que ignoran la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, dando lugar a situaciones discriminatorias.

Por lo tanto, se recomienda a futuros investigadores, continuar analizando los significados que construyen no solo los educandos, sino todos los miembros de las comunidades educativas frente a la diversidad de capacidades, para movilizar acciones conjuntas que permitan el diseño de currículos que consideren las diferencias de los educandos como una oportunidad para interactuar con los otros y potenciar en cada sujeto las capacidades que posee.

10. Bibliografía

10.1 Fuentes

Abric, Jean Claude. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Almeida, Mario; Coral, Fanny y Ruíz, Socorro. (2014). *Didáctica Problematicadora para la configuración del Pensamiento Crítico en el marco de la atención a la diversidad*. (Tesis de Maestría, Universidad de Manizales). En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1727/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf> (Recuperado en octubre 29 de 2015).

Alonso, María José; Navarro, Raquel y Vicente, Lidón. (2008). *Actitudes Hacia la Diversidad en Estudiantes Universitarios*. Ponencia presentada en las Jornades de Foment de la Investigació en la Universitat Jaume. Catalunya, España. En: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf> (Recuperado en septiembre 28 de 2015).

Alpuín, Gissel; González, María Asunción y Pérez, Mireia. (2005). *Creencias y Actitudes de los estudiantes del último Curso del Magisterio Hacia la Atención a la Diversidad*. Ponencia presentada en las Jornades de Foment de la Investigació en la Universitat Jaume. Catalunya, España. En:

<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/10.pdf> (Recuperado en noviembre 10 de 2015).

Arnaiz Sánchez, Pilar (2010). *Sobre la atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. Murcia, España. Prensa Universitaria.

Ballesteros, Blanca Patricia. (2005). *El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas*. Universitas Psychologica, Nro.4, Vol.2, pp. 231-244.

Baquero, Ricardo. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Blanco, Pamela Margarita. (2008). *La Diversidad en el Aula: Construcción de Significados que otorgan los profesores de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la Diversidad en una escuela municipal de la comuna de la Región Metropolitana*. (Tesis de maestría, Universidad de Chile). En: www.tesis.uchile.cl/handle/2250/106653?show=full. (Recuperado en octubre 20 de 2014).

Devalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editores.

Ferreiro, Emilia. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. España.

Gardner, Howard. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books. New York: Paidós.

Gimeno Sacristán, José. (1995) *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?* Kikirikí. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular, Nro.38, pp.18-25.

Goetz, Judith y LeCompte, Maragret (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ediciones Morata.

Gómez, Inmaculada. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. (Tesis Doctoral, Universidad de Huelva). En: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5435> (Recuperado en enero 25 de 2015).

Guber, Rosana. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

- Halliday, Michael. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura económica.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, Carmen; Álvarez, Beatriz; Gil, Juan; Murga, María y Téllez, José. (2006). *Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género*. RELIEVE, Nro.2, Vol.2. En: www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm (Recuperado en marzo 10 de 2015).
- Levine, Mell. (2003). *Mentes Diferentes, Aprendizajes Diferentes. Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*. España: Paidós.
- López Melero, Miguel. (2001). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Revista de Educación No. 3, pp. 15-53.
- López Melero, Miguel. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe Editores.
- López Melero, Miguel. (2005). *La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. Revista Electrónica Sinéctica, Nro.29, pp. 4-18
- Mora, Brunilda y Herrera, Estela. (2003). *La búsqueda de la cotidianidad en el aula: Una perspectiva etnográfica de un quinto año de una Institución privada de la Dirección Regional de Educación de San Carlos*. (Tesis de Maestría, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica). En: repositorio.uned.ac.cr/.../La%20busqueda%20de%20la%20cotidianidad. (Recuperado en diciembre 18 de 2015).
- Nussbaum, Martha. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Restrepo, Paula Andrea (2015). *Pensando pedagogías de las diferencias: una posibilidad de reconocer en la educación la esencia de lo humano*. En Corporación Universitaria Lasallista (Ed.) Retos y realidades de la psicología educativa. Memorias del Congreso Nacional de Psicología Educativa (ASCOFAPSI) (pp.99-112). Caldas: Editorial Lasallista.
- Rodríguez Rodríguez, José Antonio. (2012). *La diversidad del alumnado: Por diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje*. Escuela de Magisterio de la Universidad Complutense de Madrid. Prensa universitaria.

- Rosano Ochoa, Santiago. (2008). *El camino de la inclusión educativa en punta hacienda (comunidad campesina de la sierra andina ecuatoriana)*. (Tesis de Maestría, Universidad Internacional de Andalucía). En: http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_Rosano.pdf?sequence=1 (Recuperado en agosto 13 de 2015).
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2005). *El dromedario no es un camello defectuoso. Atención a la diversidad en las instituciones educativas*. TABANQUE, Nro.19, pp.203-228.
- Simón Simón, Vicente. (2011). *Diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de música de ESO*. Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nro.26, pp.179-195.
- Solórzano, María Julieta. (2013) *Escala Actdiv para medir la actitud hacia la diversidad*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Revista Actualidades Investigativas en Educación, Vol.13, Nro. 1, pp.1-26.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona, España: Editorial.
- Velázquez Barragán, Elizabeth. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca). En: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76601/1/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf (Recuperado en marzo 13 de 2015).
- Vigotsky, Lev Semiónovich (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- Woolfolk, Anita. (2006), *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.

10.2 Referencias

- Alcaldía del municipio de Timbío. Departamento del Cauca. (2013). Secretaría de Educación municipal. Información sobre las instituciones educativas.
- Alcaldía del municipio de Timbío. Departamento del Cauca. (2013). Plan de Desarrollo Municipal. 2012-2015.
- Archivo EL COMERCIO. Periódico Vida Escolar. (Abril de 2009). *De las Destrezas y Competencias al Desarrollo de Capacidades Humanas*. Quito, Ecuador.

- Arcila Mendoza, Paola Andrea; Mendoza Ramos, Yency Liliana; Jaramillo, Jorge Mario y Cañón Ortiz, Óscar Enrique. (2010). *Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen*. Diversitas: Perspectivas en Psicología, Vol.6. Nro.1, pp. 37-49.
- Cárdenas Zuluaga, Claudia (2012). *La diversidad en la diversidad*. Módulo de Aprendizaje: Educación para la diversidad. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Grisales, María Carmenza. (2012). *El reconocimiento de la diversidad como valor y como derecho*. Módulo de Aprendizaje: Grupos vulnerables I. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Guber, Rosana. (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Jiménez, Paco y Vilá, Montserrat. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, España: Aljibe.
- Marchesi, Álvaro y Martín, Elena. (1999). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (2000). *Objetivos del milenio*. Ginebra. Asamblea General.
- Restrepo, Paula Andrea (2012). *Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad*. En *Experiencia Caldas Camina hacia la Inclusión 2005-2012* (pp.254-262). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales / Gobernación de Caldas.
- Silva, Sonia. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades Educativas: Guía de actuación para docentes*. España: Ideas Propias Editorial.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. en: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF. (Recuperado en marzo 12 de 2014).
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España. En: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF(recuperado en mayo 2 de 2013).