

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE BASICA SECUNDARIA SOBRE
DIVERSIDAD**

LORENA VELÁSQUEZ

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES
2016**

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE BASICA SECUNDARIA SOBRE
DIVERSIDAD**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Educación desde la Diversidad**

LORENA VELÁSQUEZ

ASESORA

DRA. MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES
2016**

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Manizales, Septiembre de 2016

CONTENIDO

<u>Resumen.....</u>	<u>6</u>
<u>Introducción.....</u>	<u>8</u>
1. <u>Planteamiento del problema.....</u>	<u>10</u>
2. <u>Justificación.....</u>	<u>16</u>
3. <u>Antecedentes.....</u>	<u>19</u>
4. <u>Objetivos.....</u>	<u>23</u>
4.1 <u>General.....</u>	<u>23</u>
4.2 <u>Específicos.....</u>	<u>23</u>
5. <u>Referente Teórico.....</u>	<u>24</u>
5.1 <u>Aproximación al estudio de las concepciones docentes.....</u>	<u>24</u>
5.2 <u>Reconociendo la diversidad en la escuela.....</u>	<u>29</u>
5.3 <u>Prácticas pedagógicas para atender la Diversidad en la escuela.....</u>	<u>34</u>
6. <u>Metodología.....</u>	<u>46</u>
6.1 <u>Tipo de estudio.....</u>	<u>46</u>
6.2 <u>Unidad de análisis.....</u>	<u>46</u>
6.3 <u>Unidad de trabajo.....</u>	<u>46</u>
6.4 <u>Técnicas e instrumentos.....</u>	<u>47</u>
6.5 <u>Procedimiento.....</u>	<u>48</u>
6.6 <u>Plan de análisis.....</u>	<u>49</u>
7. <u>Hallazgos.....</u>	<u>50</u>
8. <u>Discusión.....</u>	<u>77</u>
9. <u>Conclusiones.....</u>	<u>81</u>
10. <u>Recomendaciones.....</u>	<u>85</u>
<u>Referencias.....</u>	<u>88</u>
<u>Apéndices.....</u>	<u>96</u>
A. <u>Formato Observación Participante.....</u>	<u>96</u>
B. <u>Entrevista Semi-estructurada.....</u>	<u>98</u>
C. <u>Consentimiento Informado.....</u>	<u>99</u>

Lista de Tablas.

Tabla 1. <u>Caracterización de los docentes.....</u>	<u>50</u>
--	-----------

Resumen

La presente investigación pretende aportar al reconocimiento de la diversidad como factor primordial en la construcción de un mundo más justo desde el contexto educativo, develando las concepciones y prácticas de los docentes de secundaria sobre diversidad con el fin de llevar a cabo un acercamiento que posibilite el reconocimiento del otro con sus múltiples potencialidades, posibilidades, miedos y limitaciones propias como ser humano, puesto que el aula de clase se configura como el lugar idóneo para atender las diversas formas de sentir, pensar, actuar y relacionarse con el mundo reconociéndose la diversidad como un valor y configurándose en el principal reto para el fortalecimiento del ser humano, de sus aprendizajes y por ende, de la sociedad.

La investigación se desarrolló en una institución educativa del sector oficial. La muestra fue no probabilística, compuesta por un grupo de docentes de básica secundaria de diferentes áreas del conocimiento. Su metodología cualitativa permitió adentrarse en la dinámica de la realidad enfatizando la función y significado de los actos humanos, ideas, sentimientos y motivaciones dando relevancia a la realidad tal como es vivida por los sujetos. La información fue recolectada a través de la observación participante y la entrevista semiestructurada.

Se identificaron dos tendencias en las concepciones de los maestros: *la diversidad como carencia o déficit*, relacionada con el Modelo del déficit, asociada al rendimiento académico de los estudiantes, la influencia de la familia y la genética como factor determinante de las diferencias y las *Concepciones de Diversidad como Diferencia* relacionadas con las particularidades propias de cada ser humano que le permite ser único e irrepetible. Finalmente *las prácticas pedagógicas para atender la diversidad en el aula*, fueron interpretadas a partir de la concepción tradicional de la educación, donde el maestro es el modelo a seguir por los estudiantes, promoviendo desde su labor, la reproducción de la cultura y el sistema económico dominante, prácticas que se alejan del objetivo de reconocer a los sujetos como diversos.

Palabras clave: diversidad, rasgos positivos, diferencias, genética, concepciones, prácticas pedagógicas, educación inclusiva, equidad.

Conceptions and Practices of Secondary School Teachers about Diversity

Abstract

This research aims to contribute to the recognition of diversity as a primary factor in building a fairer world from the educational context, revealing the conceptions and practices of secondary teachers in diversity, in order to carry out an approach that allows the recognition of the other with their multiple potentialities, possibilities, fears and limitations as a human being, as the classroom is set up as the ideal place to respond to the diverse ways of feeling, thinking, acting and relating with the world, recognizing diversity as a value, and configuring as the main challenge for the strengthening of humankind, of their learning and therefore, of society.

The research was conducted in an educational institution of the public sector. The sample was nonprobabilistic, composed of a group of basic secondary teachers from different areas of knowledge. Its qualitative methodology allowed to delve into the dynamics of reality emphasizing the function and meaning of human actions, ideas, feelings and motivations, giving relevance to reality as it is lived by the subjects. The information was collected throughout participant observation and semi-structured interviews.

Two trends, in the conceptions of teachers were identified: diversity as a lack or deficit, related to the deficit model, associated with the academic performance of students, the influence of family and genetics as a determinant factor of differences, and conceptions of diversity as a difference related with each human being particularities which allow them to be unique and unrepeatable. Finally, pedagogical practices to address diversity in the classroom were recognized as a reflection of the conceptions, interpreted from the traditional concept of teaching, where the teacher is the model for students, promoting from their work, the reproduction of culture and the dominant economic system, practices that deviate from the objective of recognizing subjects as diverse.

Keywords: diversity, positive traits, differences, genetics, conceptions, pedagogical practices, inclusive education, equity

Introducción

Reconocer la diversidad es un tema complejo y aunque se encuentra presente en los discursos oficiales y es asumido como prioridad en las políticas educativas actuales no se reconoce aún como valor que cimiente la calidad educativa a partir del reconocimiento del otro como diverso desde el principio de la equidad.

Partiendo de la premisa que la educación desde la diversidad reconoce espacios y otorga oportunidades de participación que permiten la aceptación, la atención y el respeto hacia las diferencias de los estudiantes, la escuela debe convertirse en esa institución socialmente construida que vele por el reconocimiento de las diferencias a partir de las necesidades, intereses y posibilidades de los estudiantes rechazando la discriminación y la homogenización, permitiendo que la educación llegue a todos y no solo a un pequeño grupo de seres “normalizados”.

El presente estudio emerge como un acercamiento que permite develar las concepciones y prácticas sobre diversidad con el fin de reconocerla como principal característica de la naturaleza del ser humano. A pesar de que a la fecha se han realizado varios estudios sobre el tema, este estudio se orienta a partir del significado que le da el docente y que se concreta a manera de concepciones y prácticas pedagógicas, para develar el significado construido por ellos a través de la interpretación, de manera que se configure en un aporte al conocimiento a partir del reconocimiento de la diversidad.

Queriendo contribuir al logro de tal fin, la investigación se desarrolla con un grupo de maestros de una institución educativa oficial del municipio de Espinal- Tolima, elegidos de forma intencional. Corresponde a un estudio cualitativo de corte interpretativo que hizo uso de instrumentos tales como la observación participante y la entrevista en profundidad.

Las principales conclusiones del estudio, apuntan a la interpretación de las concepciones sobre diversidad desde estados de resistencia a los cambios y reafirmación de las formas y contenidos de sus modelos y prácticas subjetivas, las cuales generan en ellos situaciones de desconcierto frente al proceso formativo de los estudiantes, como sujetos diversos, que le demanda cambios en sus prácticas pedagógicas y que, probablemente, por sus concepciones, por el direccionamiento del sistema educativo y la falta de formación, no le es posible implementar.

Por tanto, se hace necesario crear espacios de diálogo, reflexión y formación permanente que les permita a los maestros, transformar sus propias concepciones posibilitando convertir la escuela en un espacio dialógico, participativo, democrático, incluyente y libertario, permitiendo a sus miembros y a la comunidad excluir toda forma de discriminación.

1. Planteamiento del problema

En las últimas décadas las políticas educativas latinoamericanas han generado diferentes demandas al contexto educativo, permitiendo que en ellas converjan estructuras y estrategias que se han venido implementando en espacios internacionales, teniendo como fundamento aspectos sociales, económicos, políticos, culturales, académicos con aciertos y desaciertos frente a las coyunturas históricas del ámbito local, regional o nacional.

Los desafíos de las políticas educativas de calidad en Colombia, actualmente vistas desde el Ministerio de Educación Nacional como el camino para la prosperidad, pretenden formar una cultura de aprendizaje para que todos y todas (niños, niñas, jóvenes) puedan no solo aprender sino también participar en el aula de clase a partir de condiciones y ámbitos académicos diferenciados fundamentalmente en lo que tiene que ver con la diversidad y la inclusión, aspectos desconocidos o invisibilizados en las políticas y prácticas académicas del siglo pasado.

Por tanto, el siglo XXI ha estado marcado por múltiples cambios e interpretaciones, así como de experiencias que abordan el tema de la diversidad como una realidad que subyace en el contexto educativo, de tal forma que la educación esté encauzada hacia múltiples oportunidades, a partir de las singularidades de los individuos, permitiendo exaltar y reconocer sus sensibilidades, valores y talentos, como parte de un entorno económico, cultural y social que, sin duda, influye en las características propias de cada uno.

Para que este desafío -desde las políticas educativas- se pueda evidenciar se considera pertinente reconocer la existencia de la diversidad en el contexto escolar; no obstante, el acceso a la educación de todos los niños y todas las niñas no refleja dicho reconocimiento puesto que, actualmente solo se requieren cifras en el incremento del índice de cobertura, ocasionando, en gran medida, el detrimento de la calidad educativa provocando en los y las estudiantes un ajuste a la vida escolar desde la cultura imperante en el aula, sin suscitar en el resto de la comunidad educativa cambios pertinentes en la organización escolar.

Así, hoy en día, gracias a las políticas de mayor cobertura se encuentra mayor diversidad de estudiantes en la escuela pero con una respuesta homogénea que aún no corresponde al verdadero reconocimiento del ser humano como diverso.

De esta manera, al abordar la diversidad en el aula y la calidad en la educación, se evidencian situaciones divergentes. En el plan departamental de desarrollo del Tolima existe una Política de Educación de Calidad para Todos; allí se enuncia el programa la Educación Bases para el Desarrollo Regional, y un subprograma denominado Educación con Equidad, cuyo objetivo es disminuir las brechas de acceso y permanencia entre los diferentes grupos poblacionales, priorizando la atención de los más vulnerables.

En el departamento del Tolima, a pesar de la existencia de una estrategia educativa llamada Plan departamental Unidos por la grandeza del Tolima, así como programas de capacitación dirigidos a maestros y comunidad en general tendientes a posibilitar la atención a la población con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales, en realidad, no se está reconociendo la diversidad sino por el contrario, se pretende atender las necesidades educativas especiales de algunos estudiantes, propósito que está lejos de reconocer la diversidad como característica fundamental de la población estudiantil.

En el camino hacia el reconocimiento de la diversidad se hace necesario resaltar las diferencias personales, no solo a nivel físico sino también comportamental, como la esencia de la condición humana; sin embargo, estas diferencias naturales que identifican a los seres humanos no son reconocidas en los diversos escenarios y se hace mucho más evidente su invisibilización en el contexto escolar, donde convergen niños, niñas y jóvenes de diferentes lugares de procedencia, orígenes sociales, estrato socioeconómico, características físicas, capacidades individuales, estados nutricionales, motivacionales y estructuras familiares.

A pesar de las demandas que exige la sociedad en la actualidad, las escuelas tradicionalmente presentan aún un enfoque homogeneizador no solo de la enseñanza sino de sus estudiantes.

Se aplica un currículo homogenizado pretendiendo dar respuestas que no satisfacen las necesidades y situaciones individuales de los estudiantes, lo que se refleja en los índices de deserción, bajos niveles de aprendizaje y de repitencia, así como de la continua discriminación a quienes se alejan de la “normalidad”, pues en las instituciones educativas los alumnos que no logran adaptarse, de acuerdo a los parámetros de normalidad establecidos, quedan relegados, etiquetados o se convierten en los estudiantes problema propios de una remisión a especialista, profundizando de esta manera las desigualdades, la discriminación y la exclusión.

Por tanto, reconocer la diversidad en la escuela se configura como eje fundamental para lograr igualdad de oportunidades y de participación, haciendo uso el derecho de todos y todas a una educación de calidad, eliminando las barreras que nos les permite hacer parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la vida escolar, barreras presentes en la sociedad, la escuela, en el aula de clase y, en muchas ocasiones, en las mismas personas cuya labor es enseñar.

Atender la diversidad día a día se convierte en la necesidad más apremiante en la escuela, haciéndose necesario develar las concepciones de los docentes puesto que su práctica pedagógica está impregnada no solo de los conocimientos obtenidos durante su formación profesional, sino también de las concepciones forjadas a lo largo de la vida, que indudablemente, influyen en las relaciones que se establecen con el otro. Las concepciones son el fruto de un entramado de factores en los que ha estado inmerso el sujeto, por tanto, la concepción se refiere a esa forma particular en que cada individuo interpreta y apropia el mundo que lo rodea y que se manifiesta a través de sus acciones y discursos. Las concepciones generadas en el ámbito educativo son construidas no solo desde el conocimiento objetivo, sino desde la misma subjetividad del docente al ser influenciado política y culturalmente a través de la interacción constante con el medio. Así, al constituirse el maestro como actor fundamental en dicho proceso, se hace necesario que el docente se comprenda para poder comprender al otro en su diversidad.

Por tanto, develar las concepciones que el docente tiene sobre diversidad se configura en un elemento fundamental en el quehacer pedagógico puesto que llega a afectar la construcción de sujeto que se teje en el aula de clase, dado su compromiso como profesional y el reconocimiento de su función social como protagonista y gestor de los procesos de mejoramiento en los cambios necesarios del sistema escolar para él, con y por el otro.

Por tal razón, su quehacer profesional es preponderante en la construcción de una sociedad más justa, razonable y equitativa. En este sentido, reconocer a este sujeto docente con fortalezas, con aspectos a mejorar, con sus condiciones y limitaciones reales desde su contexto educativo en un ámbito local específico, posibilita mejorar la comprensión de las transformaciones educativas pertinentes para atender, comprender y respetar la diversidad en el aula de clase.

De esta manera, se hace necesario abordar las concepciones sobre diversidad que tienen los maestros puesto que estas influyen, de manera inconsciente, en las relaciones que establecen con sus alumnos. De hecho, es evidente que los docentes tienen sus creencias sobre lo que es enseñar y aprender y que, de acuerdo a lo planteado por Porlán (1998), estas creencias son independientes de la instrucción formal recibida.

Con frecuencia se observa que las actuaciones, actitudes, costumbres, aptitudes y en general las relaciones y experiencias gestadas en el contexto escolar ayudan en la construcción de las concepciones de los maestros puesto que se originan en la cognición, son difíciles de controlar, puesto que aparecen como respuestas automáticas y estereotipadas; con mucha frecuencia llegan a ser válidas, pero resultan un tanto limitadas en algunas ocasiones cuando deben resolverse nuevas situaciones. De esta manera, se afirma que "... las personas van construyendo su conocimiento... ya sea a partir de experiencias emocionales un tanto elaboradas, argumentadas y reflexionadas sobre los distintos fenómenos (Rodrigo et al, 1993). Puede decirse que las concepciones son adquiridas a través de aprendizajes informales, más que formales donde la experiencia juega un papel preponderante.

A partir de este planteamiento se hace necesario interpretar de qué manera los maestros construyen y mantienen concepciones acerca de sus experiencias, sus conocimientos, sus constructos sobre sí mismos y sobre los demás. Se considera pertinente develar las concepciones que los maestros tienen sobre diversidad en la Institución Educativa, puesto que entender, comprender y atender la diversidad en la escuela requiere que el docente asuma las diferencias de cada estudiante relacionando estas con los logros a nivel escolar; por tanto, el aula se convierte en el lugar privilegiado para atender las particularidades de cada uno de los estudiantes puesto que cada uno tiene su propia forma de pensar, actuar y sentir, a partir de su particular forma de ver el mundo. Por ende, si se entiende la diversidad como un valor es posible que emerja como un reto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Interpretar las concepciones de los maestros se convierte en una tarea difícil pero necesaria si se pretende reconocer la diversidad. Más aún, cuando el maestro es un mediador decisivo en los resultados que obtienen los alumnos, no solo como facilitador en la obtención de conocimiento, sino también, como constructor, en gran medida, del clima escolar en el aula de clase, fundamental en la obtención de aprendizajes.

A partir de este planteamiento, la presente investigación se hace pertinente en esta comunidad educativa puesto que permite acercarse a la comprensión e interpretación de las concepciones que algunos docentes tienen sobre Diversidad y la forma como es abordada en la escuela, de tal manera que pueda develarse cómo estas, en gran medida, determinan las relaciones que el maestro establece en el aula, sus motivaciones e intereses, así como las relaciones que se tejen entre ellos mismos y con sus estudiantes.

Por tanto, indagar sobre las concepciones sobre diversidad que tienen los maestros de secundaria de una Institución Educativa abre una gran ventana de posibilidades, que apenas inicia en este contexto educativo, permitiendo continuar con esta línea de investigación, de manera que se develen dichas concepciones constituyéndose en un paso importante en el reconocimiento del otro y de sí mismo, puesto que puede llegar a ser consciente de todas aquellas influencias personales, sociales y familiares que han provocado las diferentes formas de ver al otro y de asumir sus aprendizajes.

Por lo tanto, este estudio da respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas sobre diversidad de los docentes de la educación básica secundaria en una institución educativa oficial del municipio de Espinal- Tolima?

2. Justificación

En la actualidad el discurso sobre diversidad es considerado prioridad en los ámbitos políticos, económicos, sociales, culturales y pedagógicos, dada la necesidad de consolidar su reconocimiento como punto de partida para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde todos y todas sean sujetos de participación y de aprendizaje.

De esta manera, al abordar la diversidad se hace necesario establecer un sinnúmero de avances significativos en su reconocimiento, análisis y sobre todo una reflexión desde la óptica epistemológica, política pero sobre todo ética, con el fin de aceptar y comprender que la diversidad es inherente a todo ser humano; es decir, que cada uno de los educandos poseen unas características personales propias que los hacen únicos permitiéndoles su desarrollo y participación. Así, los docentes encaran desafíos pedagógicos que posibiliten la formación de individuos con pensamientos, carácter y comportamientos diferentes como un reto educativo que permita la resolución de constantes dificultades en aras de reconocer y aceptar la diversidad en la escuela.

Por tanto, reconocer la diversidad en la escuela se configura como factor primordial en la construcción de un mundo más justo, solidario y equitativo donde cada uno tenga su lugar y sea reconocido con sus semejanzas y diferencias propias tanto a nivel individual como de aprendizaje. Las instituciones educativas deben potencializar la sana convivencia, la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, la participación y el respeto por la diferencia, reconociendo la pluralidad de tal forma que en el proceso educativo se formen niños y jóvenes reflexivos, autónomos y participativos que puedan aportar a la transformación de su realidad.

El docente es el llamado a atender las diferencias de sus estudiantes como actor clave del proceso, reconociéndolos como diversos puesto que en esta relación constante está inmerso el éxito de los objetivos y logros escolares y porque el aula se configura en el lugar idóneo para atender los modos de sentir, pensar y actuar desde el reconocimiento de las diferencias cognitivas, afectivas y conductuales de los estudiantes.

Por lo tanto, si la diversidad es entendida como un valor se configura en el principal reto de la escuela para lograr los aprendizajes de los alumnos. De aquí, la importancia que el maestro se comprenda y comprenda al Otro en su diversidad. Menjura y Vargas (2011) expresan que "...el rol del docente tiene un papel protagónico, es decir, emerge como sujeto y ello supone reconocerse, como sujeto social, capaz de sortear dificultades en la paulatina construcción y configuración de su personalidad, la de otros con quienes comparte su proyecto de vida y su ámbito laboral". De esta manera, reconocer las concepciones de los docentes así como la realidad que permea la escuela es esencial en el quehacer pedagógico decisivo en la construcción de sujeto que se fomenta en el aula de clase.

A partir de estos planteamientos, la presente investigación permite llevar a cabo un primer acercamiento a las concepciones y prácticas sobre diversidad de los docentes de la institución de manera que pueda reconocerse *al otro* con las múltiples potencialidades, posibilidades, miedos y limitaciones propias como ser humano, permitiendo otorgar significado a la diversidad aportando una nueva visión que permita dar respuesta adecuada a las diferentes manifestaciones de las diferencias en el contexto educativo.

Su impacto radica en el aporte que desde la educación se hace al reconocimiento de la diversidad a partir de la interpretación de las concepciones de los maestros, mostrándose como un estudio a partir del cual podrían proponerse espacios de reflexión y análisis de las concepciones sobre diversidad develadas de manera que sea posible generar cambios en las prácticas pedagógicas de los maestros que permitan el reconocimiento del otro como un ser singular y único, promoviendo el análisis de las concepciones que sobre diversidad se reconozcan, a través de procesos reflexivos como estrategia que permita redescubrir u otorgar jerarquías nuevas a las concepciones profundamente arraigadas, en supuestos tradicionales o transmisionistas, que están aún presentes en las prácticas docentes.

De acuerdo con Pozo (2006), para transformar la educación es necesario transformar las concepciones. Para hacerlo posible, es necesario reconocerlas e identificar su naturaleza, su dinámica y la relación con la práctica pedagógica.

Así, en el proceso de reconstrucción de las teorías implícitas a partir del cambio conceptual o de redescrición representacional es necesario que se tome conciencia de las concepciones profundamente arraigadas, que se construyen en entornos informales y que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje pareciera más difícil abandonarlas. Su reelaboración solo podría ser posible a partir de teorías alternativas planteadas a partir del proceso reflexivo, que permita dotarlas de sistemas explicativos más complejos que hagan posible redireccionar el discurso y las prácticas en los contextos escolares (Pozo, 2006).

De esta manera, las prácticas pedagógicas de los docentes redundarían en procesos de aprendizajes eficaces, puesto que los cambios a nivel educativo pueden llegar a ser posibles en la medida en que las concepciones y prácticas pedagógicas se reestructuren permitiendo abandonar el enfoque tradicional para transitar hacia enfoques inclusivos basados en el reconocimiento del otro como base de los requerimientos de la sociedad del siglo XXI.

3. Antecedentes

En España, el estudio realizado por Gil Jaurena (2007) sobre “Percepciones de la Diversidad y los logros académicos”, se realizó a partir de entrevistas a profesores de 14 centros de primaria en Madrid. Su metodología fue mixta, utilizando técnicas de observación, entrevista y análisis de documentos. Los principales resultados apuntaron hacia la distancia entre los planteamientos interculturales y los discursos que se manejan en los centros educativos connotando que la idea de diversidad que tienen los maestros está relacionada a patrones de déficit y/o limitada al origen nacional de los estudiantes. De igual forma, la idea de logro escolar se asocia a las características de los estudiantes y sus familias; en pocas ocasiones se asocia a la labor desarrollada por el docente en la escuela. Este estudio evidencia la distancia entre las concepciones del profesorado y los planteamientos de los enfoques interculturales, por lo que muestra la necesidad de incidir en aspectos formativos relacionados con la educación intercultural de tal forma que se vinculen aspectos conceptuales con la práctica pedagógica de manera que se adopte el enfoque intercultural.

En la investigación realizada por Vera y de la Torre (1998) en la Universidad de Barcelona, España, titulada: La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos, presentada como tesis doctoral, se reflexionó acerca de la diversidad en la escuela y la necesidad de comprenderla concluyendo que el interés por comprender las prácticas por parte de los agentes educativos parte de la necesidad que tienen de conocer la realidad social del que forman parte.

La investigación realizada por Valdivia (2009) en la Universidad Nacional del altiplano de Perú titulada “Diversidad cultural y prácticas pedagógicas, a través de la entrevista a profesores al inicio y terminación de su primer año de práctica docente permitió develar las representaciones sobre diversidad cultural comprendiendo sus prácticas pedagógicas a partir de dichas representaciones. Sus conclusiones apuntaron hacia la posibilidad de formación en pedagogía intercultural basada en el reconocimiento y respeto hacia el otro.

El estudio de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes para atender la diversidad, han tenido gran relevancia en Colombia focalizando sus estudios alrededor del tema. De igual forma, la Maestría en educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales ha producido importantes investigaciones que aportan al reconocimiento de la Diversidad y a la comprensión de las concepciones que tienen los maestros en torno a ella.

El estudio titulado “la Diversidad en la Escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales”, realizado por Orozco, A. & otros (2013), de la universidad del Cauca – Colombia; su propósito principal consistió en conocer las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de educación básica primaria del sector rural del municipio de Popayán. El estudio se desarrolló a través de la investigación cualitativa con una muestra conformada por siete docentes del contexto educativo rural. Según los resultados obtenidos, las concepciones que tienen los docentes sobre diversidad son construcciones provenientes del legado sociocultural que les permite aprehender los saberes y socializarlos y a la vez, son el resultado de las interacciones a partir de las cuales se construyen sus identidades y sus propias visiones del mundo. De otro lado, los docentes referencian las diferencias en el aula como tendencias que se encaminan hacia la identificación de las particularidades de los estudiantes.

Se pudo concluir en ese estudio que los docentes perciben la diversidad desde miradas antagónicas centradas en las carencias de aspectos materiales, afectivos y emocionales que provienen de sus núcleos familiares. El aporte fundamental para el presente trabajo investigativo consistió, por una parte, en la referenciación teórica encontrada la cual vislumbró el horizonte para desarrollar los postulados teóricos del presente estudio y por otro lado, la identificación de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados, los que permitieron develar las concepciones que sobre diversidad tenían los docentes.

En la investigación titulada “Diversidad desde las Prácticas Pedagógicas en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua Nariño”, realizada por Gómez, E. G, Guerrero. & M, Buesaquillo. (2013).

La población estuvo constituida por docentes licenciados en diferentes áreas del conocimiento con por lo menos diez años de trabajo en la Institución. Su principal propósito consistió en el conocimiento de la comprensión de la diversidad desde las prácticas pedagógicas. La metodología fue cualitativa con enfoque hermenéutico.

Como conclusiones finales de este estudio, los autores expresan que los docentes presentan diferentes concepciones de diversidad y que son producto de sus conocimientos empíricos extraídos del contacto que tienen ellos con la diversidad, sin embargo, aún falta trabajar en cambios de actitudes y atribuciones frente a la diversidad, facilitando herramienta para los docentes de manera que se convierta en una cultura que favorezca sus expresiones. Así, Gómez & otros aportan al presente estudio la importancia de conocer las concepciones de los docentes frente a la diversidad, dado que se ha pensado en que la cultura de la diversidad consiste en solo “lograr integrar” a los educandos con algún tipo de hándicap a los establecimientos educativos.

Por otra parte, el estudio titulado “Prácticas Pedagógicas en la Básica Primaria: Un Espacio para reconocer al otro”, desarrollado por Parra & Vallejo (2013), con enfoque hermenéutico y diseño cualitativo etnográfico. La población participante fueron los estudiantes de los grados primero a quinto con sus respectivos maestros del Liceo La Católica de Manizales. Se hizo uso de la entrevista en profundidad, la observación y grupos focales, los que permitieron recolectar los datos, compartir e interactuar con los diferentes actores de manera que se pudieran evidenciar y comprender el fenómeno estudiado.

Las conclusiones arrojadas en este estudio reflejan la necesidad de incluir elementos a la práctica pedagógica relacionados con el reconocimiento del otro y proporcionando espacios que puedan disminuir el menosprecio que emerge en las interacciones entre los actores. Además, la necesidad de utilizar estrategias que mejoren la calidad de las prácticas pedagógicas fortaleciendo el diálogo y el intercambio entre los actores de manera que se lleve a cabo una formación integral potenciando el respeto por la diferencia a partir de la reflexión desde un interés emancipatorio.

En la investigación titulada “Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica, un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa” realizado por Morillo (2014), con metodología cualitativa, se utilizaron técnicas como la entrevista en profundidad no estructurada, la observación y el grupo focal. El estudio fue realizado con docentes de diferentes edades, tipo de vinculación, años de experiencia y áreas a cargo. Las principales conclusiones están referidas a las contradicciones encontradas entre el discurso y la práctica de los docentes. La diversidad es vista desde un significado del déficit, con muchas barreras debido a su complejidad. Se encontró que el pensamiento reflexivo del maestro hacia la inclusión está en nivel muy bajo puesto que plantean la necesidad de especialistas formados para tratar el tema de diversidad.

El estudio titulado “Atención a la diversidad mito y tensiones desde la visión de los docentes de cuatro instituciones del departamento del Cauca”, realizada por Sauca y otros (2011-2013) como parte del macro-proyecto “Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Caldas, Antioquia, Cauca y Nariño”. La población fueron 19 docentes de las cuatro instituciones objeto de estudio. Su objetivo central fue develar y comprender las concepciones de diversidad que manejan los docentes y cómo éstas se articulan con la práctica pedagógica. La metodología tuvo enfoque cualitativo basada en la Teoría fundamentada. Las técnicas usadas fueron los grupos focales. Los resultados mostraron que la diversidad es entendida desde las diferencias étnicas y sociales. Sin embargo, se evidenció la tendencia de los docentes a homogenizar a los estudiantes.

4. Objetivos

4.1 General

Develar las concepciones y prácticas pedagógicas sobre diversidad de un grupo de docentes de una Institución Educativa del sector Oficial del municipio de Espinal (Tolima).

4.2 Específicos

Identificar tendencias en las concepciones docentes sobre diversidad.

Analizar las prácticas pedagógicas de los docentes desde sus concepciones sobre diversidad.

5. Referente teórico

5.1 Aproximación al estudio de las Concepciones Docentes

Las concepciones son procesos de construcción personal que cada individuo estructura a medida que integra conocimientos, saberes y experiencias. Estos saberes son elaborados durante periodos prolongados de la vida mediante la acción cultural parental, la práctica escolar, la influencia ejercida por los medios de comunicación y más adelante, por el ejercicio de la actividad social y profesional del adulto. Las concepciones a menudo se construyen a lo largo de la vida del individuo a través de la influencia que recibe de los diferentes contextos de los que hace parte; son resistentes al cambio y se permean en todas las edades, género, culturas y capacidades de los individuos (Giordan y De Vecchi, 1995).

Con base en lo planteado por el autor citado, las concepciones se constituyen en una forma de comprender y explicar la realidad. Las personas elaboran sus propias cosmovisiones de la realidad, lo cual les permite comprender el mundo; interpretar nuevas situaciones para resolver un problema o explicarlo; seleccionar la información, comprenderla e integrarla. Las concepciones se caracterizan porque: a) corresponden a una estructura mental subyacente; b) son un modelo explicativo y c) tienen génesis individual y social. Es decir, la concepción corresponde al proceso de la actividad de construcción mental de lo real, que se lleva a cabo a partir de las informaciones grabadas en la memoria obtenidas de los sentidos y de la relación con los otros; dicha información se codifica, organiza y categoriza dentro del sistema cognitivo global y coherente de acuerdo a los usos o preocupaciones que hace cada individuo. Por tanto, las concepciones anteriores filtran, seleccionan y elaboran la información recibida y puede llegar a complementarse, limitarse o transformarse, originando nuevas concepciones.

De esta manera, el maestro como miembro de una cultura y constructor de sus propias concepciones a través de su trayectoria socio-cultural va cimentando la percepción de la vida y del mundo, arraigando sus creencias a lo largo del tiempo de manera que se vaya consolidando su identidad personal y profesional. El legado cultural del maestro determina en gran medida, los tipos de creencias y prácticas así como sus formas de ver y percibir el mundo.

Las concepciones tienen su arraigo en la actividad sociocultural y a la vez, se convierte en factor de socialización que está presente en los intercambios psicosociales desarrollados en la acción (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Son fruto de aprendizajes informales que se construyen en diferentes contextos, bien sea a partir de experiencias emocionales un tanto elaboradas, argumentadas y reflexionadas sobre los distintos fenómenos (Rodrigo et al, 1993). De esta manera, puede decirse que las concepciones son adquiridas a través de aprendizajes informales, más que formales donde la experiencia juega un papel preponderante.

En el proceso de construcción de conocimiento es primordial que se dé la interacción dentro del contexto social y cultural puesto que esta construcción “no es fruto de una actividad solitaria ajena a toda influencia social. Para producir ciencia al igual que para producir creencias, es fundamental contar con un contexto de relación interpersonal en el que se adquiere un conjunto de conocimientos, habilidades y herramientas, ya construidas anteriormente por otros iguales” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, pág 92)

Con frecuencia se observa que las actuaciones, actitudes, costumbres, aptitudes y en general las relaciones y experiencias gestadas en el contexto escolar ayudan en la construcción de las concepciones de los maestros puesto que se originan en la cognición, siendo difíciles de controlar, son estereotipadas y automáticas siendo válidas con mucha frecuencia, pero resultando un tanto limitadas en algunas ocasiones cuando deben resolverse nuevas situaciones.

Hofer y Pintrich, (2002) han aportado al estudio de las concepciones de los docentes junto con otros investigadores. Al analizar la naturaleza de las concepciones han encontrado cinco perspectivas a través de las cuales se ha interpretado dicho tema: a) las concepciones como teorías, b) las concepciones como representaciones implícitas; c) las concepciones como recursos; d) las concepciones como estados de desarrollo cognitivo y e) las concepciones como creencias.

- a) Con respecto a las concepciones como teorías se considera que las ideas respecto a la naturaleza del conocimiento y la cognición hacen parte de una estructura coherente que

progresa en secuencia lógica y que está relacionada con el desarrollo mental, organizándose en teorías personales no separables (Hofer y Pintrich, 1997).

- b) Las concepciones como representaciones implícitas comparten supuestos con la posición que entiende las concepciones epistemológicas como teorías así como con las que las interpreta como recurso (Marrero, 1993). Con la interpretación de las concepciones como teorías se comparte la idea que, aunque no pueden considerarse en el mismo nivel de las teorías formales en cuanto a su coherencia e interrelación entre sus ideas constitutivas y conceptos, sí guardan consistencia con otros criterios de menor nivel de complejidad; no obstante, difieren de este marco conceptual cuando se considera que no corresponde con niveles representacionales explícitos.
- c) Desde el punto de vista de las concepciones como recursos cognitivos se propone que la estructura cognitiva está distribuida como “finos granos” poco relacionados entre sí. Solamente después de revisar su articulación, consistencia y estabilidad podrían considerarse concepciones, de otra forma, solo serían consideradas como recursos (Disessa, 1993).
- d) Con relación a las concepciones como estados de desarrollo cognitivo se considera que tienen naturaleza cognitiva evolutiva. Hofer (2002) plantea que las epistemologías personales se van modificando con el desarrollo mediante secuencias que progresan en habilidades que permiten coordinar aspectos subjetivos y objetivos así como en la forma de establecer e interpretar las relaciones generadas entre sujeto y objeto.
- e) En las concepciones como creencias se plantea que las ideas que las personas tienen sobre el conocimiento tienen carácter de creencia, afectando el proceso cognitivo (Schommer, 1990), pero que no se encuentran organizadas ni progresan siguiendo secuencias determinadas, por tanto se configuran en “pedazos” de conocimientos independientes a los que se accede de manera consistente y estable (Hofer, 2004).

Desde la Psicología, el enfoque Cognitivo ha planteado diferentes teorías psicológicas buscando la descripción y comprensión del funcionamiento mental de los sujetos. Así, la perspectiva Post-cognitiva, desarrollada en los años ochenta contempla que para acceder al estudio de las concepciones y las prácticas pedagógicas se puede hacer uso de dos de sus vertientes: *La meta-cognición y las teorías implícitas*.

La meta-cognición, de naturaleza explícita, explica el control de la propia actividad mental construyendo principios de reflexión y acción conscientes. Por su parte, las Teorías Implícitas, enfoque relativamente frecuente, centra su estudio en la naturaleza y desarrollo de representaciones y de las actividades mentales inconscientes.

Marrero (1993) enuncia una caracterización de las Teorías Implícitas, de tal manera que, tienen sentido para el hombre, permitiéndole predecir y explicar el mundo; surgen a partir de la experiencia pero son validadas a través el contexto; no son fáciles de verbalizar por ser inconscientes; transformarlas no es fácil debido a que son estructuradas y coherentes; son construidas por las personas, por lo que tienen una carga afectiva y social, permitiéndoles interactuar de manera eficaz en la sociedad.

Así, las teorías implícitas son definidas como representaciones individuales que se basan en la acumulación de experiencias personales (Rodrigo et al, 1993); estas experiencias son obtenidas a través del contacto sociocultural definidas por prácticas culturales y formatos de interacción social. De esta manera, las personas construyen teorías relacionadas con las experiencias vividas; por tanto, es muy probable que los maestros construyan sus teorías acerca de diversidad, de acuerdo con las experiencias vividas a diario en el contexto educativo y en su propia vida. Las pautas socioculturales suelen variar en los grupos pero son relativamente constantes en los individuos que pertenecen al mismo grupo. Así, los docentes de la institución pueden llegar a compartir las mismas pautas socioculturales de tal forma que sus teorías implícitas sobre diversidad puedan compartirse.

Las teorías constituyen una función cognitiva individual facilitando la interpretación y el ajuste al mundo y gracias al carácter normativo de la experiencia social permiten que el individuo comprenda otras realidades que han sido construidas por sus semejantes, de manera que puedan darse procesos de intercambio y negociación, los cuales caracterizan a los grupos sociales.

Por tanto, las teorías implícitas son consideradas como representaciones individuales que se basan en experiencias sociales y culturales. Estas experiencias pueden atender a diversas fuentes: experiencias directas o compartidas con situaciones de la vida diaria; experiencias simbólicas que se canalizan a través de la lingüística y experiencias vicarias, es decir, a través de la observación de otros. Marrero (1993) también afirma que las experiencias de los individuos se regulan por la pertenencia a las clases, permitiendo la exposición a ciertos sucesos y la adquisición de destrezas y prácticas culturales definidas. Por tanto, la cultura se configura en un eje en doble sentido: por un lado, permite recolectar las experiencias socioculturales, materia prima de las teorías implícitas, y por otro, el contenido de las teorías implícitas inducidas a partir de estas experiencias, son de origen cultural, en su mayor parte.

Para Pozo (2006) las teorías implícitas son un conjunto de representaciones interrelacionadas sobre contenidos, estados y procesos mentales que experimentan los seres humanos en forma privada, encontrándose en la base de su conducta e interacción social. De esta forma, se van articulando las representaciones básicas, principalmente implícitas e inconscientes acerca del funcionamiento de las personas: qué creen, qué piensan, qué las conmueve, qué las lleva a actuar e inclusive como se originan, entrelazan y cambian sus emociones, intenciones y creencias.

El autor, considera importante coordinar los sistemas de representación explícito e implícito de tal forma que pueda reducirse la distancia entre lo que se dice y lo que se hace; entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer en el aula puesto que el conocimiento explícito cambia con mayor facilidad que las representaciones implícitas. De hecho, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede observar que el conocimiento implícito prevalece sobre el explícito.

Los sujetos construyen sus concepciones extrayendo del medio de manera implícita todo aquello que necesita para construir sus saberes individuales, valores y conocimientos de manera que pueda darles significados que le permitan actuar en los diferentes contextos ya sean sociales o culturales más complejos.

Estas formas de actuar de los sujetos en contextos determinados se gestan en las relaciones con la colectividad donde se permite el reconocimiento del otro permitiendo la convivencia y donde lo que se hace, piensa, dice, enseña, aprende e interpreta, el otro no se expone de manera consciente ante los otros (Pozo, 2006).

Así, desde la vida cotidiana los sujetos construyen sus ideas, juicios de valor y conocimientos determinando en gran medida, sus formas de comportarse con el otro. Por ende, se construyen concepciones acerca de la vida, el ser humano, el aprendizaje, el conocimiento, pudiéndose expresar de manera explícita e incluso implícita, es decir, de forma consciente o inconsciente.

5.2 Reconociendo la diversidad en la escuela

Abordar la diversidad, es pensar en la realidad que exige transformar actuaciones que incluyan procesos cognitivos, afectivos y comportamentales de tal forma que se logre un verdadero cambio de actitudes frente a las diferencias individuales que caracterizan a los seres humanos. Por tal razón, es necesario hacer una revisión de la diversidad a partir del planteamiento de López Melero (2004), quien refiere que “...*la diversidad alude a la circunstancia de que las personas somos distintas y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que nos une. La igualdad no es un fenómeno biológico sino un precepto ético...*” (p3).

De esta forma, solo en el reconocimiento y la aceptación de las personas como personas radica el sentido de lo humano, y ese sentido se construye a partir del significado que se dé a las diferencias, ya sea como valor o como defecto. La diversidad es incuestionable. La dignidad humana se configura con el reconocimiento de la diversidad como normalidad. Esto es lo natural. Lo antinatural es la homogenización; comprender esto es un valor.

El capital ético de una sociedad se construye a través del mundo de los valores que la sociedad comparte, que es necesario recuperar lo que de humano ha perdido la humanidad, creando un mundo de convivencia fundado en el respeto por uno mismo y por los otros, es decir, donde se pueda ser *homo amans* viviendo como *homo amans*; desviviéndose por otros seres humanos y no aprovechándose del otro, conscientes que las acciones de unos, repercuten en los otros, de una u otra forma, y en esta preocupación surge la ética. Si cada ser humano hiciera suyo este pensamiento, se legitimaría al otro como es y no como nos gustaría que fuera. Si este planteamiento se aprovechara en el campo de la educación, las diferencias humanas servirían para humanizar, de tal forma que lo humano incluya la diversidad de etnia, género, religión, enfermedad, procedencia... Así, la cultura de la diversidad lucharía contra las desigualdades y la segregación (López, 2004).

El hecho de ser diferentes es inherente al ser humano, convirtiéndose en un rasgo objetivo y común de las sociedades. Se encuentran diferencias en las culturas, creencias, habilidades intelectuales, sexo, etc que permiten diferenciarse del otro. Por ende, la diversidad se encuentra presente en el ser humano partiendo desde las propias características evolutivas, ritmos y estilos de aprendizaje que se relacionan con los diferentes contextos que promueven intereses académicos y profesionales diversos basados en proyectos de vida y expectativas forjadas a lo largo de la vida.

De acuerdo con López (2004), la cultura de la diversidad es el espacio donde constantemente se transforman los tejidos sociales, en donde la diferencia humana se festeja y no se oprime, por tanto, ser diferente no es un defecto sino un valor que posibilita y potencia a cada sujeto en su diferencia y mismidad. Así mismo expresa que en el contexto educativo se encuentran diferentes expresiones de la diversidad humana a partir del ser y pensar distinto que deben ser interpretadas, de manera opuesta a la homogenización que a menudo se observa en el aula de clase donde el maestro, de acuerdo a sus concepciones implícitas sobre diversidad, considera como expresiones propias de esta el hecho de ver y concebir a todo como iguales.

En la escuela se ha tratado a los estudiantes como si fueran idénticos. Nada más lejos de la realidad. Cada persona tiene capacidades diferentes, ritmos de aprendizaje distintos, motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes. Se ha entendido la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza, como obstáculo y no como estímulo (Santos, 2010).

De esta manera, se debe comprender que en aula de clases se encontrarán sujetos diferentes en lo actitudinal, comportamental, social, afectivo y cognitivo expresados en diferentes formas de construir mundos así como de reconocer que existen ritmos y estilos de aprendizaje diversos que permiten dar identidad a cada una de las Instituciones y por ende, a las aulas de clase (Patiño, 2011).

La exaltación de la diferencia humana vista como un valor y no como defecto, posibilita y potencializa la mismidad del sujeto permitiendo transformar tejidos sociales para construir la cultura de la diversidad. Se hace necesario que el sistema educativo genere transformaciones importantes que puedan responder a las necesidades de los alumnos en las aulas de clase. Por ende, organizar la escuela a través de la flexibilización y la transformación de las prácticas pedagógicas es un reto socio-cultural, puesto que las políticas en sí mismas no generan los cambios necesarios. Es menester la voluntad, actitud y disposición de los maestros y en general, de la comunidad educativa para que la diversidad se visibilice en la escuela, y por supuesto, en las aulas de clase.

Para Gimeno (1996), la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también la de ser desigual, no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de *poder ser*, de *tener* posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso se contrapone a lo homogéneo; lo desigual se confronta con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, capacitación para poder ser.

Entonces, la comprensión de la diversidad de acuerdo con este planteamiento, permite entender que el ser humano tiene un sinnúmero de formas de asumir la vida desde el ámbito social, económico y cultural, lo cual le facilita el *poder ser* fortaleciendo sus potencialidades en las dimensiones del desarrollo humano viéndolas reflejadas en la puesta en escena de las prácticas pedagógicas implementada por los maestros.

Para estos autores, la educación en la diversidad es un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción del conocimiento que surge a través de la interacción entre personas distintas en ideas, percepciones, valores, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje que favorecen la construcción personal de identidad ofreciendo estrategias y procesos educativos flexibles y diversificados que puedan dar respuesta a una realidad heterogénea y a la vez, contribuya al enriquecimiento de las relaciones establecidas en la cultura.

Así mismo, Jiménez y Vilá (1999) exponen cuatro formas para asumir la diversidad, de manera que no haya ningún tipo de discriminación, desarrollando en lo posible, las capacidades personales, sociales e intelectuales: a) la diversidad es una realidad social incuestionable, encontrándose cada vez en la sociedad la pluralidad cultural, religiosa y lingüística; b) ante esta realidad, la educación debe trabajar en el mismo sentido; c) si se pretende alcanzar una sociedad democrática basada en valores, el concepto y la realidad de la diversidad sería el fundamento y, d) porque la diversidad entendida como valor se configura en el reto de los procesos de enseñanza aprendizaje y para los profesionales que la ejercen

Siendo la diversidad una característica inherente a la raza humana la educación debe estar unida a los valores y al enriquecimiento de las relaciones sociales y culturales entre las personas y los grupos sociales, según lo propuesto por Jiménez y Vilá (1999). Se hace necesario orientar la educación hacia los principio de justicia, igualdad y libertad de manera que se establezca un verdadero compromiso con las diferentes culturas y grupos minoritarios susceptibles de discriminación y exclusión por sus diferencias propias como seres humanos

En la comunidad educativa emergen diversas motivaciones gustos, capacidades, motivaciones, intereses y expectativas que pueden ser observados en cada uno de sus miembros; padres de familia, estudiantes, docentes y directivos. De esta manera puede decirse que no existen dos Instituciones educativas iguales. Cada una tiene sus particularidades y características propias generando una dinámica de trabajo a partir de su propia historia y de las relaciones que se establecen en la cotidianidad; las mismas problemáticas proporcionan personalidad propia y diferente de los demás centros educativos.

Cada uno de los grupos existentes en el plantel educativo son diferentes a pesar de pertenecer a la misma comunidad, segmento socioeconómico, los mismos docentes, las personalidades de cada quien que son siempre diferentes, las relaciones de poder e influencias positivas o negativas configuran diferencias en las relaciones que se establecen. De hecho, el mismo alumnado es diverso puesto que los estilos de aprendizaje, las motivaciones, capacidades, expectativas, intereses, niveles de desarrollo se consolidan en factores importantes que marcan las diferencias entre cada uno de ellos.

Por tanto, puede llegar a afirmarse que lo más común es la heterogeneidad que hace a los seres humanos únicos e irrepetibles aflorando la diversidad como característica preponderante en cada uno de los contextos educativos; sin embargo, surge la pregunta en torno a las dificultades que con mucha frecuencia se presentan en las aulas de clase referidas a las prácticas pedagógicas homogéneas tal vez originadas en concepciones en torno a los aprendizajes y pretendiendo, en muchas ocasiones, que todos los estudiantes aprendan de la misma forma y con los mismos materiales, enseñando de la misma manera no solo dentro de un mismo grupo sino a lo largo de los años en que se repiten las mismas prácticas educativas, aunque en los resultados de los procesos se evidencie que se necesita tener en cuenta y atender a estudiantes con diversas formas de aprender por ser ellos mismos heterogéneos.

Responder a la diversidad en el aula implica reconocer las diferencias individuales de ser, pensar y hacer; tolerando y comprendiendo la diferencia de manera que se posibilite el crecimiento personal y colectivo mediante la interacción.

Además, se requiere una respuesta educativa diferenciada y no uniforme donde se abandonen prácticas homogeneizadoras que utilizan los mismos recursos en los mismos tiempos para todos en aras de la igualdad de oportunidades. Además, se hace necesario planificar la acción docente de manera que alumnos y alumnas tengan igualdad de derechos, deberes y oportunidades, que partan del reconocimiento del sexo sin imposición social preestablecida.

Por tanto, la escuela se convertiría en un espacio de diálogo y comunicación fomentando la tolerancia, comprensión y respeto a las diferencias culturales que conviven en la sociedad teniendo especial preocupación e interés por compensar las desigualdades y las deficiencias permitiendo el acceso al mismo nivel de oportunidades para el que más lo necesite disponiendo de mayores recursos personales, materiales y temporales para ellos.

5. 3 Las Prácticas pedagógicas para atender la diversidad en la escuela

Asumir la docencia como el conjunto de prácticas y discursos acerca de los procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje otorgando sentido de identidad y pertenencia a la colectividad de la que hace parte, es fundamental para que cada una de los profesionales que convergen en el sistema educativo, reconozcan la importancia de su quehacer como primordial dentro del sistema social al que pertenecen. Así mismo, entender que el discurso pedagógico del docente está directamente relacionado con su práctica pedagógica y ésta a su vez, con las concepciones que ha forjado a lo largo de la vida, fundamentadas en las experiencias personales, la formación profesional, las creencias acerca del mundo y su quehacer como maestro, convierte a la escuela en un microcosmos que reproduce la sociedad en donde la diversidad hace presencia en la cotidianidad de la escuela.

De esta manera, la práctica pedagógica del maestro es una praxis social que se desarrolla en un contexto determinado, según lo expresado por Zuluaga (1987) que involucra tres aspectos metodológicos fundamentales: una institución o escuela; un sujeto que ejerce la práctica, o maestro y un saber pedagógico. Dichos elementos configuran una compleja relación dinámica y cambiante.

Por tanto, la práctica pedagógica se explicita en una práctica de saber que produce reflexiones sobre diferentes objetos y sus relaciones establecidas conformando su complejidad y dinamismo.

Las prácticas pedagógicas no se subscriben en un entramado de consecuencias accionales y metódicas dispersas o asiladas de los componentes propios, reconoce en su desarrollo y proceso la complejidad de la relación entre el docente, el conocimiento y el estudiante, quienes están en una sociedad, una cultura y una historicidad que los marca y determina en su dinámica. Por tanto, no se trata solo de enseñar y aprender contenidos básicos; puesto que el docente y el estudiante son seres humanos que buscan descubrir y crear el conocimiento que los une y distingue. Así, no se trata de una relación de emisor y receptor de ciertos mensajes, sino de un entramado complejo de relaciones constructivas y mutables de un proceso propiamente humano, donde es propio el reconocimiento de la Pedagogía como ciencia humana. (Zuluaga. 1999. p: 6). Así, el docente no es una herramienta didáctica de enseñanza, es el Ser que enseña el saber social como parte de una sociedad.

En esta perspectiva, la práctica pedagógica es “Una praxis social, 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, 1999:21).

La práctica pedagógica es “Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -profesorado, alumnado, 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, Fortoul, & Rosas, 1999, p. 21).

Para Gimeno (2000) la práctica pedagógica es una acción orientada con sentido donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente insertado en la estructura social que tiene tres componentes: a) Un componente dinámico que está compuesto por los motivos y las intenciones personales y sociales que le dan sentido a la educación, porque posee significados y es posible comprenderla b) un componente cognitivo integrado por la conciencia de las acciones que realizan, las creencias personales y los conocimientos y, c) un componente práctico con base en la experiencia reflexionada del saber hacer.

Desde esta mirada, es preciso señalar que el maestro, inserto en las estructuras sociales propias de su cultura, posición económica y social es el eje fundamental de la escuela como institución y que al conectarse la escuela a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista, se retrató a las escuelas como reproductivas en tres sentidos: primero: las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo; segundo: se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y (modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses) y tercero: se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (Giroux, 1983).

Por tanto, en este entramado social, cultural y económico, el maestro, que es quien encarna las funciones y los ideales de la institución (en este caso, la escuela) se encuentra atrapado en una crisis actual donde se hace visible el malestar y la impotencia ante los cambios vertiginosos del escenario donde transcurren los actos educativos, que a raíz de las transformaciones progresivas, coexisten nuevas formas, formatos y tipos de vínculos propios de la modernidad (Taborda, 2012). Como producto de este entramado social, la clase como formato pedagógico que se desarrolla en un espacio físico determinado, en donde los estudiantes están sentados en un orden establecido para escuchar al docente, están hoy inmersos en plataformas educativas virtuales que proponen encuentros en espacios diferentes y fluidos. Estos espacios virtuales compiten con los formatos clásicos, pues estos resultan más convocantes para los estudiantes debido a la presencia insistente de las redes sociales.

Según Taborda (2012) la clase fue concebida en un contexto histórico diferente donde alcanzó una gran carga simbólica por la efectividad alcanzada cuando fue gestada, pero hoy en día, pareciera que no es tan significativa para el alumno, convirtiéndose en ineficaces para comprender, interactuar e interpelar a niños, adolescentes y jóvenes que habitan la escuela hoy. Autores como, Corea y Lewkowicz (2004) hablaron de la metáfora del “galpón” para referirse a esta particular circunstancia por la que atraviesa la escuela hoy. Esta metáfora permite nombrar lo que queda, cuando no hay institución: una aglomeración de materia humana, sin una tarea compartida, sin una significación compartida, sin una subjetividad capaz común. En definitiva, materia humana con algunas rutinas y el resto... a ser inventado por los agentes (Taborda, 2012).

Las prácticas pedagógicas expresan los diferentes paradigmas de pensamiento y acción de los docentes, independientemente del momento histórico en que surjan. Por tanto, los docentes poseen un sistema de creencias que sustentan su quehacer profesional, conformado por sus creencias personales, representaciones de la realidad y saberes profesionales adquiridos en su formación que son resistentes al cambio; y en razón de ello, se inclinan a repetir lo que alguna vez fue útil, esperando que una y otra vez se presenten los mismos resultados.

Así, a los docentes les atañe una gran tarea: reinventar la escuela, reconfigurar su práctica pedagógica de manera que convoque al conocimiento pero, ante todo, que sean capaces de reconocerse en sus subjetividades, en su diversidad.

La práctica educativa debe asumir la diversidad, posibilitando que la enseñanza se ajuste a las necesidades particulares de cada uno de sus miembros. Así, es entendible que en las aulas de clase no hay sujetos iguales en lo cognitivo, afectivo o comportamental. El ámbito escolar como microcosmos social donde se evidencian día a día las diferencias en género, habilidades cognitivas, en la cultura, en la raza, creencias y posibilidades económicas, expresadas a través de diversas motivaciones, intereses formas de construir el mundo, expectativas, ritmos y estilos de aprendizaje, otorgan identidad propia a cada una de las instituciones educativas y por ende, a las aulas de clase (Patiño, 2011).

En la práctica pedagógica se relacionan diversos modelos educativos, orientaciones y teorías que posibilitan nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que no son exclusivas del aula sino que se proyectan a la comunidad en aras de suplir sus necesidades y el mejoramiento de su calidad de vida.

De hecho, las prácticas pedagógicas se constituyen en un espacio privilegiado en donde se mezclan saberes sobre y de la educación así como las acciones sobre enseñanza y aprendizaje; allí se encuentran profesores y estudiantes estableciendo relaciones diversas de naturaleza epistemológica y social en donde participan los sujetos individuales formando comunidad como miembros de diferentes grupos (La Torre, 2003).

Para el ejercicio de su práctica el docente recurre a sus conocimientos teóricos y prácticos para lo cual prepara, ejecuta y reflexiona su quehacer. Así, la práctica es entendida también como como saber, al decir de Moreno (2004) puesto que la labor que desempeña en el aula el docente está dirigida por lo que él sabe. Por tanto, sería imposible referirse a la práctica pedagógica sin tenerse en cuenta que tras ella se encuentran diferentes concepciones sobre aprendizaje, diferencias y demás significados inherentes a la condición humana.

En este sentido, las prácticas pedagógicas expresan los diferentes paradigmas de pensamiento y acción de los docentes, por lo que comúnmente son denominados como enfoques de los maestros, independientemente del momento histórico en que surjan. Por tanto, los docentes poseen un sistema de creencias que sustentan su quehacer profesional, conformado por sus creencias personales, representaciones de la realidad y saberes profesionales adquiridos en su formación que son resistentes al cambio, y en razón de ello, se inclinan a repetir lo que alguna vez fue útil esperando que una y otra vez se presenten los mismos resultados.

Al respecto, Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Letwin (2008) conciben diferentes tradiciones en la formación docente distinguiendo los enfoques: *práctico artesanal*; *tradición normalizadora-disciplinadora*; *academicista*; *técnico eficientista*; *personalista-humanista* y *hermenéutico-reflexivo*.

En el *enfoque práctico artesanal*, se ha encontrado una *concepción tradicional* del quehacer del maestro. En este enfoque, se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, es decir, el conocimiento experto es generado por medio de intercambios espontáneos o sistemáticos del maestro en su contexto escolar. El docente es el modelo a seguir por los estudiantes y es él quien reproduce los valores culturales, hábitos y rutinas dentro del aula. Así, este enfoque corresponde a un modelo de enseñanza tradicional en donde toman valor las experiencias y vivencias del quehacer docente. Aquí, la labor es asumida como la repetición aprendida desde su rol de estudiante que hace uso de su saber aprendido.

En el *enfoque de la tradición normalizadora-disciplinadora* los docentes cumplen una función de ejemplo para sus educandos asumiendo la misión de civilizarlos en valores morales de manera que su conducta se modifique, puesto que, a la vista del maestro, es incivilizada. Por tanto, el docente es quien difunde la cultura, a través de la cual se inculcan formas de comportamiento, teniendo un papel fundamental la enseñanza de conocimientos básicos mínimos que son útiles para los estudiantes, como es el caso de saber leer y escribir, así como los valores y principios establecidos socialmente para poder convivir.

El *enfoque o concepción academicista* consolida la necesidad que el maestro posea grandes conocimientos desde su disciplina, subestimando la formación pedagógica, ya que considera que ésta se puede adquirir a través de la práctica. Por tanto, desde este enfoque, los conocimientos pedagógicos y didácticos son menospreciados concibiéndose como innecesarios y débiles. De esta manera, el conocimiento y la estructura de los contenidos subyacen a las diferentes disciplinas por enseñar, siendo el docente quien conduce de manera adecuada los conocimientos enseñados a los estudiantes.

En el *enfoque técnico-eficientista*, se otorga relevancia a la diferencia entre conocimiento teórico y práctico, siendo este último, la aplicación del primero. Desde este enfoque el docente es un objeto social de control, cuya función única es la enseñar, asumiendo un currículo elaborado por otros, respondiendo al proyecto educativo.

Así mismo, se coloca a la escuela al servicio de la economía a partir de la ideología desarrollista que pretende evolucionar de lo tradicional a lo moderno. Desde este enfoque se responde a las políticas de estado a partir de las cuales se pretende estandarizar a maestros y estudiantes mediante la utilización de libros-guía. Las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje son tomadas desde los Ministerios de Educación, para ser transmitidas por el docente a los estudiantes.

Esta tradición está fundamentada en el modelo proceso-producto en donde se establece que la enseñanza por sí misma genera los aprendizajes, por lo que los docentes son los responsables de los aprendizajes de sus alumnos, pretendiendo que todos aprendan de la misma forma. La comunicación entre el docente y el estudiante es unidireccional y es mediada a través de materiales escritos, audiovisuales y comunicativos, dirigido por el profesor a través de la lección magistral. El material que utiliza el maestro está basado fundamentalmente en fichas y guías programadas y secuenciales, en donde se describe detalladamente lo que debe realizar el estudiante, tal como se puede observar en un libro-guía.

El enfoque personalista-humanista centra su enseñanza en el saber constituido por la libertad y creatividad de los estudiantes para la resolución de problemas y la generación de ideas nuevas para una vida en armonía. Mediante este enfoque, el estudiante no solo adquiere los aprendizajes de conocimientos básicos sino que desarrolla su autorrealización personal, es decir, se propende por el desarrollo humano. De esta manera, se tienen en cuenta los conocimientos, procesos cognitivos, destrezas o habilidades comunicativas y aspectos afectivos, actitudinales y valorativos. Se exalta la parte humana del estudiante teniendo en cuenta sus sentimientos, afectividad y las relaciones que se establecen dentro del aula de clase. El maestro deja a un lado su función de mediador de la enseñanza. Bajo este enfoque se podría considerar que sería el apropiado en el reconocimiento de la diversidad en el aula.

En la perspectiva del *enfoque hermenéutico-reflexivo* se concibe al estudiante como un ser integral. Desde allí se exalta no solo el saber disciplinar del maestro sino la metodología con la cual enseña, los principios didácticos en donde la planeación y ejecución de la labor docente, se aborden las distintas situaciones que se hacen presentes en la enseñanza.

El maestro es concebido, como un ser humano con mentalidad abierta ante las nuevas concepciones educativas, que se interesan por la integralidad de sus alumnos fomentando la cooperación entre ellos, en aras de conseguir aprendizajes significativos. Desde este enfoque, también es posible el reconocimiento de la diversidad en el aula, puesto que además de las características enunciadas anteriormente, se fundamenta en un valor común como es la diversidad humana.

Dada la fuerza con que los diferentes enfoques pueden llegar a convertirse en paradigmas, se hace necesario despertar en el docente la necesidad de indagar de manera permanente su práctica pedagógica con el fin de repensarla y reformularla en la medida en que el contexto cambia. Así, en la medida que el reconocimiento de la diversidad ha ido tomando importancia, en el contexto educativo se han otorgado significados desde la construcción personal y social.

En épocas anteriores y solo hasta hace algunas décadas, la educación especial recorrió diferentes etapas en su evolución histórica. En la Antigüedad y edad media las personas con discapacidad tenían naturaleza demoniaca, víctimas de eliminación física los recién nacidos en algunas culturas. Posteriormente, con las políticas de reclusión se crearon los primeros asilos y albergues. Durante el renacimiento y hasta el siglo XVIII se dieron las primeras experiencias educativas con personas que presentaban déficit sensorial.

Más adelante, durante el siglo XIX y mediados del XX algunos autores plantearon el *Modelo del déficit*, desde el cual se muestra cómo las diferencias de los estudiantes fueron asumidas como patrón o norma de manera que se pudieran establecer categorías a quienes se alejen o acerquen a ella. Por tanto, la diferencia está ligada a la carencia y a lo negativo. Es decir, es diferente el que pertenece a la minoría o que tiene algún problema que le impide ser “normal”.

Este modelo tiene sus bases en el modelo médico-psicológico que explica las dificultades de aprendizaje desde las anomalías biológicas estableciendo un enfoque reeducativo y terapéutico constituyendo límite entre lo normal y patológico habiendo servido de etiquetamientos a la educación especial en los años 60 y 70.

De hecho, el modelo del déficit se establece como modelo homogeneizador y segregador conllevando prácticas pedagógicas desiguales unidas a una escuela selectiva y excluyente. (Aiscow, 1995). El autor plantea que cualquier niño puede presentar dificultades en la escuela; las dificultades educativas pueden sugerir la mejoría de la práctica docente permitiendo ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos y sugiriendo apoyos a los docentes cuando intenten cambiar sus prácticas. Este modelo está caracterizado por el establecimiento de categorías y etiquetamientos destacando las causas de las dificultades de aprendizaje pero olvidando otros factores importantes que pueden ayudar a los niños en sus aprendizajes.

De igual manera, bajo este modelo se puede llegar a subestimar lo que los estudiantes pueden aprender y lograr y en algunas ocasiones recibiendo estímulos por debajo de sus capacidades y provocándoles desmotivación y poca participación lo que puede llegar a afectar la autoestima. Así mismo los docentes pueden llegar a sentirse incapaces de responder acertadamente en el aula pudiendo provocar falta de responsabilidad con su labor pedagógica.

A mediados del XX se plantea el modelo de necesidades educativas especiales y más adelante de la escuela integradora que acentúa la responsabilidad de la escuela para asumir las características individuales de sus estudiantes. Así, los *Modelos diferenciales adaptativos*, (Jensen, 1969; Coleman, 1966, citado por Aguado, 1997) proponen asumir dichas características mediante relaciones dinámicas asumiendo a la diversidad como la norma y a la diferencia como una característica distinta de relacionarse con el entorno. Se establece el principio que diversos somos todos y no solamente los alumnos con discapacidad.

Desde un enfoque flexible se parte que todos los alumnos aprenden en forma diferente por lo que la escuela debe responder a esas necesidades comprendiendo a los alumnos desde su propio marco de referencia y entendiéndolo como un individuo con su propia experiencia personal. López Melero (1997) llama a este modelo “*competencial*” indicando que es necesario que se tiendan puentes cognitivos entre los estudiantes y el currículo desarrollando estrategias que les permita resolver problemas de la vida cotidiana preparándose para disfrutar las posibilidades que les ofrece la vida.

A partir de estos modelos se han creado paradigmas con relación a la diversidad, a partir de los cuales se ha tratado de interpretarla. Durante la década de los 90 la educación especial se adhirió al sistema educativo colombiano, escolarizándose de forma regular a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Por tanto, catalogar a los niños con necesidades educativas especiales fue el producto de una escuela homogeneizadora con currículo tradicional a partir de la cual se desconocen las diferencias individuales de aprendizaje y participación.

Bajo este paradigma la educación a niños con NEE fue asumida desde un modelo médico. Ya entonces el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) se había comenzado a utilizar alrededor de los años 60 teniendo sus orígenes en los hallazgos de la psicología cognitiva relacionados con la enseñanza eficaz. Dichos cambios, en su momento, provocaron centrar la mirada en los problemas de aprendizaje y por ende, en las necesidades educativas especiales demandando mayor atención y recursos para esta población.

Desde el modelo médico o modelo de integración educativa las barreras para aprender se encontraban en el sujeto y eran los docentes de apoyo y profesionales especializados quienes debían atenderlo y asesorar al profesorado para que se llevaran a cabo las adaptaciones curriculares de manera que los niños con NEE tuvieran la oportunidad de ingresar al sistema escolar ordinario. Por tanto, el concepto de integración estaba ligado a la educación especial. Desde allí los pares eran vistos como ayudadores, mas no como amigos de los niños especiales.

La integración escolar fue un modelo que favoreció el ingreso de niños y niñas con deficiencias en la escuela ordinaria enraizando la evaluación y categorización de los alumnos pero no favoreció la completa participación de los niños en la vida de la escuela continuando con la predisposición humana de ser intolerantes frente a las diferencias.

No obstante, con el cambio de paradigma asumido desde el Ministerio de Educación nacional, el cual propone la educación inclusiva dejando atrás el modelo de integración, la escuela aún no ha estructurado los cambios necesarios tanto en sus paradigmas como en sus metodologías.

En este escenario el maestro enfrenta a través de su práctica pedagógica un dilema con relación a la atención de la diversidad en el aula. Por un lado, no cuentan con la capacitación suficiente para atender la diversidad en las aulas, además, tienen poco conocimiento acerca de las dificultades que presentan sus alumnos con relación al aprendizaje y perciben que tienen pocas herramientas y apoyos que les permita llevar a cabo su labor adecuadamente. Por tanto, se hace imperante que además del cambio de paradigma, se lleve a cabo un proceso de acompañamiento real y de capacitación constante que les permita actualizarse y movilizar sus concepciones de manera que la diversidad, la práctica pedagógica y las herramientas utilizadas en su quehacer pedagógico propicien la aceptación, reconocimiento y exaltación del ser humano como único y diverso.

Así, la educación inclusiva podría llegar a convertirse en realidad, permitiendo la participación de todos y todas de acuerdo a sus diferencias y similitudes propias de seres humanos diversos, puesto que no basta que los niños con NEE estén en la escuela sino que puedan participar de toda la vida escolar y social, atendiendo al valor de la equidad.

Por tanto, la inclusión asume que el aprendizaje y la convivencia de los estudiantes en grupo es la mejor forma de beneficiarlos a todos, trasladando al entorno como responsable de las barreras para el aprendizaje y la participación, por ende, es este quien debe proveer los apoyos para poder responder a la diversidad haciendo responsable a toda la sociedad.

Es a través de la educación inclusiva que se ejercen los derechos humanos concibiéndose como educación para la diversidad humana y reconociendo las posibilidades de convivencia, aprendizaje y participación de todos los estudiantes en la comunidad educativa. Bajo este modelo social la escuela debe responder a través de un currículo flexible puesto que es allí donde radican las dificultades, no en el estudiante; con apoyos que aumenten la capacidad del entorno de manera que responda adecuadamente a la diversidad puesto que este es el responsable de minimizarlas o abolirlas.

Desde la educación inclusiva se valora la diversidad como condición humana y a la diferencia como una característica inherente a todos los seres humanos. Así, la educación no estará dirigida solamente a personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, sino a todos los niños y jóvenes; por tanto, la responsabilidad del proceso educativo es de toda la comunidad educativa suponiendo un cambio social en las concepciones de las prácticas, las políticas educativas y las culturas.

6. Metodología

6.1 Tipo de estudio

La investigación corresponde a un estudio cualitativo de corte hermenéutico, por cuanto se orientó con el propósito de conocer los significados construidos por un grupo de docentes sobre diversidad, observando su quehacer docente en su ambiente natural y en relación directa con el contexto. El círculo hermenéutico es un recurso explicativo dialéctico en donde el todo es más que la suma de sus partes, puesto que sus elementos solo serán comprensibles dentro del contexto y este podrá ser explicado relacionando sus partes, buscando la comprensión del significado, apoyándose en los relatos (Herrera, 2001).

6.2 Unidad de análisis

Concepciones y prácticas pedagógicas sobre diversidad

6.3 Unidad de Trabajo

En la investigación participó un grupo conformado por siete docentes de Básica Secundaria de una Institución Educativa del sector oficial. La selección de la muestra es no probabilística por conveniencia, porque se basó en el juicio del investigador, eligiendo aquellos docentes que cumplieran con los criterios de selección, aceptaran participar y proporcionaran información que sirviera a los propósitos de la investigación. Es de aclarar que este tipo de muestreo no permite procesos de generalización.

6.4 Técnicas e Instrumentos

Entrevistas semi-estructuradas:

Las concepciones no son el resultado de una operación que un observador externo realice de las acciones de la gente, sino más bien el intento de aprehensión del significado que los participantes dan a sus propias acciones, a la situación misma y a las consecuencias que se derivan de ellas, en razón de lo cual, es necesario el uso de varias técnicas. En el contexto de este estudio, se utilizaron la entrevista semiestructurada y la observación participante.

La entrevista es considerada como una valiosa herramienta metodológica de la investigación cualitativa. A través de ella, se logra comunicación y construcción conjunta de significados relacionados con un tema (Janesick, 1998 citado por Hernández et al, 2010). Para la recolección de información en este estudio se utilizó la entrevista semi-estructurada, en donde el entrevistador tiene la posibilidad de introducir preguntas con el fin de obtener mayor información sobre el tema investigado. De esta manera se logró establecer comunicación y construcción conjunta de significados sobre diversidad y las prácticas pedagógicas de los docentes, fomentando la expresión de sus saberes, sentires y experiencias.

Observación participante

Es una de las técnicas más utilizadas desde la investigación cualitativa. Cerda (2011) expresa que "...el acto de observar se asocia con el proceso de mirar con cierta atención una cosa, actividad o fenómeno, o sea concentrar toda su capacidad sensitiva en algo por el cual estamos particularmente interesados..." (P. 290). La observación implica un procedimiento técnico para hacerlo, para ello se utilizó el Diario de Campo, a través del cual se narró de manera minuciosa y periódica las experiencias vividas y los hechos observados por parte de la investigadora.

6.5 Procedimiento:

En la primera fase se construyó el marco teórico a partir de la revisión de la literatura sobre concepciones, diversidad y práctica pedagógica. Mediante la elaboración teórica se identificaron categorías, estableciendo tres ejes de análisis: la Aproximación al estudio de las Concepciones docentes; el Reconocimiento de la diversidad en la escuela y las Prácticas pedagógicas y su relación dinámica con las concepciones. A partir del reconocimiento conceptual del tema a investigar se trató de crear una zona de comprensión compartida entre los participantes e investigadora. Dicho proceso fue posible a partir de la inmersión en conocimientos previos sobre el tema a investigar antes de entrar en el proceso dialógico de la comprensión.

En la segunda fase, se diseñaron los instrumentos de recolección de información, tales como el diario de campo y la entrevista semi-estructurada. Se seleccionaron los participantes teniendo en cuenta los objetivos del estudio. Se llevaron a cabo observaciones en el aula de clase de cada uno de los participantes, registrándolo en los formatos elaborados para tal fin; así mismo, observaciones en ambientes escolares cotidianos, los cuales se registraron en el diario de campo y se aplicaron las entrevistas semi-estructuradas a cada uno de los docentes, en varias sesiones, lo que permitió obtener información nutrida que pudiera ser posteriormente interpretada.

La tercera, o fase de interpretación dialógica, se llevó a cabo mediante el análisis inductivo, a partir de la información obtenida, que permitió establecer categorías y patrones emergentes. El análisis se realizó durante todo el proceso de investigación, es decir, desde el inicio de la consulta teórica hasta la interpretación final de los resultados para posteriormente establecer conclusiones finales.

6.6 Plan de análisis

En la interpretación de los relatos el interés no solo se centra en lo que los participantes quieren decir sino que el investigador se interroga sobre la realidad misma, accediendo a la comprensión de forma crítica. El proceso de análisis se basó en la permanente actividad re-interpretativa que hace el investigador del texto a interpretar, producto de la indagación realizada (Baeza, 2002).

De acuerdo con Hernández (2010) el análisis de la información se llevó a cabo de la siguiente manera:

Recolección de la información

Ordenamiento y transcripción de la información

Análisis detallado de la información.

Reflexiones continuas, inmersión inicial y profunda

Establecer similitudes entre los datos, significados, patrones, relaciones

Determinar categorías iniciales, significados, patrones relaciones

Generar sistemas de categorías, significados profundos, relaciones, hipótesis y teoría.

El proceso de análisis inició a partir de los relatos y las observaciones realizadas por la investigadora, considerando las tendencias generales de las categorías que fueron emergiendo a partir de la codificación de la información registrada. Las matrices fueron constantemente retroalimentadas para realizar el proceso de análisis con información cada vez más depurada.

Los procesos de codificación y categorización de los datos facilitaron tanto su reducción como la definición de las categorías iniciales (concepciones y prácticas) en las cuales se fueron incorporando los fragmentos de textos significativos previamente codificados. Mediante la codificación, se identificaron unidades de significado y se asignaron códigos para su análisis, para que pudiera, posteriormente ser asignada una categoría común, guardando relación con los datos. Se identificaron similitudes y diferencias entre ellas permitiendo encontrar el significado de las categorías. Su interpretación cíclica permitió en cada avance retroalimentar el anterior.

7. Hallazgos

Característica de los docentes que participaron en el estudio

Los docentes que participaron en la investigación se desempeñan en una Institución Educativa del sector oficial. La caracterización de los docentes se realizó con base en el género, decreto de nombramiento, su experiencia docente, la formación académica y las áreas que orientan, como se muestra en la tabla que aparece a continuación:

Tabla 1. Caracterización de los docentes

Código	Formación académica	Experiencia como docente	Género/decreto nombramiento	Áreas que orienta/grados
S1	Licenciado en Lenguas extranjeras y negocios internacionales	9 años	M/1278	Inglés/Sexto- séptimo-octavo
S2	Licenciada en matemáticas y física	20 años	F/2277	Matemáticas/Octavo-noveno- décimo
S3	Licenciada en español e inglés	18 años	F/2277	Castellano/Octavo-noveno-décimo
S4	Licenciada en español e inglés	20 años	F/2277	Castellano/Noveno-décimo-once
S5	Ingeniera de sistemas	8 años	F/1278	Informática/Sexto-séptimo- octavo
S6	Licenciada en español e inglés	23 años	F/2277	Castellano/Séptimo-octavo-noveno
S7	Licenciado en matemáticas y física-Maestría en matemáticas aplicada	9 años	M/1278	Matemáticas//Noveno-décimo-once

Fuente. Elaboración propia.

Los docentes que participaron en el estudio son Licenciados en áreas como Lenguas extranjeras y negocios internacionales, Matemáticas y física, español e inglés e Ingeniería de sistemas, quienes orientan áreas acordes a su perfil profesional, en diferentes grados, Así mismo, los docentes en su mayoría cuentan con una amplia experiencia docente. Los años de servicio oscilan entre 8 y 23 años, distribuidos, así: El 42,8%; entre 8 y 10 años, el 42,8% entre 10 y 20 años y el 14,4% más de veinte años de servicio.

Concepciones sobre diversidad

Las concepciones en este estudio, son comprendidas como construcciones personales en la medida en que estructuran los saberes, conocimientos y experiencias a lo largo de la vida de los maestros siendo influidas por la acción parental, la práctica escolar, los medios de comunicación y posteriormente, por el ejercicio profesional; son resistentes al cambio, permean todas las edades, géneros, culturas y capacidades de los individuos, convirtiéndose en su forma de comprender el mundo e interpretar situaciones nuevas permitiéndole resolver problemas, con base en lo planteado por Giodan y De Vecchi (1995); tienen arraigo en la actividad sociocultural, a partir de los intercambios sociales y son fruto de aprendizajes informales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Las concepciones identificadas en los docentes, se estructuraron alrededor de dos tendencias. La primera se identifica con la concepción de diversidad como carencia o déficit asociada al rendimiento académico de los estudiantes, la influencia de la familia y la genética como factor determinante. Esta tendencia fue la más recurrente entre los participantes; la segunda, relacionada con la concepción de diversidad como diferencia, referida a las distintas particularidades de los estudiantes, la cual se devela en pocos docentes.

En las concepciones sobre diversidad, los maestros identificaron características personales y culturales de los estudiantes y, en algunos casos, emitieron juicios de valor. Por tanto, con aquellos estudiantes que, según los maestros, poseen características positivas, de acuerdo a sus escalas valorativas, las relaciones que se establecen, con frecuencia, permiten la exaltación de rasgos distintivos que hacen posible el reconocimiento de sus diferencias. Sin embargo, aunque no se reconozca abiertamente la diversidad como característica fundamental de los seres vivos, la misma se convierte en un hecho cultural que no puede ser negado. Lo anteriormente expuesto, fue posible evidenciarlo a través de los análisis realizados en las diferentes observaciones cotidianas y de clase así como en los relatos de los docentes.

Con relación a las Prácticas pedagógicas que referencian el qué hacer de los maestros en la cotidianidad de la escuela, fue posible identificar contradicciones, puesto que, a pesar de reconocerse verbalmente diferencias en las formas de ser y aprender, el maestro en la práctica, desconoce esas singularidades. Así, el docente reconoce que existen diferencias en los estudiantes, en la práctica no garantiza que se otorguen los espacios y oportunidades para que se reconozcan como sujetos diversos. Inclusive, puede observar e identificar diferencias pero en su quehacer pedagógico cotidiano, no las asume ni les da el valor que permita reconocer al otro y a sí mismo como diverso, en gran medida, porque el sistema educativo lo ha hecho parte de sí, a partir de la reproducción del sistema socio-económico y político del poder dominante hacia las clases subordinadas y, aunque, al decir de Giroux (1983), las culturas subordinadas tienen momentos de producción propias y de reproducción, en la escuela actual y específicamente, en la práctica pedagógica, la reproducción de la estructura social y de las relaciones de clase cumplen su función cultural (desde la cultura dominante) inculcando, transmitiendo y conservando dicha cultura. Además, se estandarizan, no solo los contenidos, sino las subjetividades impidiendo reconocer en el otro todo el potencial humano y los atributos positivos propios del ser humano que no se extinguen en el contexto escolar.

Las concepciones sobre diversidad como carencia o déficit

Las concepciones del profesorado sobre diversidad más recurrentes en sus relatos, están centradas principalmente en las carencias de los estudiantes a nivel cognitivo, comportamental, afectivo, social, familiar, en razón de las cuales los discentes no obtienen los logros académicos esperados. Las carencias son concebidas como ausencias, o privaciones relacionadas con las condiciones endógenas (sujetos) o exógenas (familia).

La Diversidad como carencia asociada al desempeño académico

Las Concepciones docentes sobre diversidad están centradas principalmente en las carencias a nivel cognitivo, afectivo y social de los estudiantes que nos les permite la consecución de los logros académicos. Bajo esta concepción se otorga vigencia a la escuela que selecciona, clasifica y excluye, siendo ésta, una extrapolación de la sociedad global que también selecciona, clasifica y excluye a quien piensa y actúa distinto a la norma. Así, el modelo selectivo (De valle& Vega, 2006) pretende que los alumnos progresen al mismo ritmo, desconociendo en la práctica las diferencias en estilos y ritmos de aprendizaje propios de cada ser humano así como la importancia de los ambientes pedagógicos como elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera, es posible evidenciar cómo acuden a la interpretación de la realidad del otro asumiéndola como carencias a nivel cognitivo, que no les permite alcanzar los objetivos académicos: *“Cuando hablo de una diversidad en cuanto a su comportamiento es en primer lugar en el área como las bases matemáticas, no poseen unos conocimientos necesarios para poder empezar unas temáticas importantes para cierto grado” (S7).*

En este sentido, el docente diferencia a los estudiantes de acuerdo a las carencias con relación a los conocimientos que debería tener como base fundamental para el área a desarrollar. Sus concepciones muestran que asume la diversidad a partir de la carencia que no le permite al estudiante tener éxito en el trabajo escolar y al maestro no le permite avanzar en el proceso de enseñanza del área a cargo; no se reconoce la importancia de la diferenciación metodológica en el aula, con base en las características propias de cada uno de sus estudiantes, así como la motivación extrínseca, necesaria para desarrollar las habilidades cognitivas y sociales que pueden impulsar la adquisición de aprendizajes. Así mismo, se desconoce también la circunstancia de ser distinto y diferente, así como desigual, con base en lo planteado por Sacristán (1996), es decir, el maestro concibe que con relación a los conocimientos y a la motivación de los estudiantes por adquirirlos, es diferente en cada uno, pero esta diferencia es entendida como una limitante, como una carencia, es decir, como déficit.

La diversidad como carencia con relación a los desempeños académicos puede evidenciarse también en otro fragmento del relato: *“No muestran desempeños interesantes entonces pierden el estímulo y el interés por abordar las temáticas que uno plantea al comienzo de una clase”* (S7).

El maestro refiere la falta de interés y motivación hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes. Por tanto, es importante tener en cuenta que las diversas motivaciones gustos, capacidades, intereses y expectativas pueden ser fortalecidos interna y externamente, de manera que sea posible la adquisición y uso del conocimiento y pueden ser modificables a lo largo de la vida de acuerdo a las influencias contextuales. Así mismo, es posible identificar que el legado cultural del maestro, determina en gran medida, las creencias y prácticas ejercidas a partir de sus formas de ver y percibir el mundo. Es importante reconocer que los estudiantes son diversos en la medida que expresan ritmos de aprendizaje diferentes, intereses y motivaciones con relación a su desempeño escolar (Santos, 2010).

La concepción de diversidad como carencia cognitiva, afectiva y social es una de las más recurrentes en los relatos de los maestros, considerándolas como ausencias. Para algunos docentes, dichas carencias no están relacionadas con déficit cognitivo, como se evidencia en apartes de relatos de los participantes: *“Pero no es porque no tengan las capacidades”* (S1); *“los estudiantes no tienen disciplina de estudio”* (S1); *“No saben cómo estudiar”* (S2).

Se alude aquí a la disciplina de estudio, como carencia que no les permite alcanzar los aprendizajes. La disciplina es concebida como un valor propio de los estudiantes con capacidades y estas son valoradas en la escuela selectiva que exalta los agrupamientos homogéneos a los heterogéneos (De valle & Vega, 2006).

Nuevamente, en los relatos es posible interpretar las concepciones de diversidad a partir de carencias afectivas, emocionales y espirituales como consecuencia de las dificultades económicas de sus familias que no les permite fortalecerse como personas para enfrentar el futuro.

Por tanto, se concibe que la educación esté orientada hacia el futuro y no a partir de las características socio-económicas actuales que les demanda a los estudiantes actuar dentro de las condiciones propias de su contexto. Dicha concepción emerge a partir del modelo selectivo que reconoce las diferencias como déficit: *“les falta compromiso hacia ellos mismos, hacia el interés por un futuro” (S3)*; *“La mayoría tienen demasiadas necesidades económicas y eso traspasa ya otros ámbitos: el espiritual, el emocional, el psicológico” (S4)*.

En el siguiente relato, de nuevo, se evidencia la concepción de diversidad centrada en la carencia, con relación al fortalecimiento personal que la familia debe cumplir y que, al no ofrecerse adecuadamente, genera en los estudiantes conflictos personales que trascienden a las aulas de clase y a su proceso de aprendizaje: *“Cada uno tiene sus propios conflictos propios de la vivencia familiar que cada uno tiene entonces eso influye bastante en el proceso de aprendizaje” (S2)*.

Desde la interpretación de las concepciones como carencia es posible encontrar relación con el **Modelo del déficit**, desde el cual las diferencias de los estudiantes fueron asumidas como patrón o norma pudiéndose establecer categorías a quienes se alejan o acercan a ella. Es decir, la diferencia está ligada a la carencia y a lo negativo, por tanto, ser diferente es pertenecer a la minoría o es tener algún problema que le impide ser “normal”. A partir de allí es posible justificar una educación segregadora que exalta la homogeneidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que excluye al diferente, al heterogéneo, al diverso.

En el siguiente relato se hace evidente cómo la diversidad es concebida a partir del Modelo del déficit donde el maestro trata de establecer diferencias a partir de carencias cognitivas, centrado en la visión tradicional de la educación especial donde los estudiantes con discapacidad debían ser tratados de forma diferente:

“Las diferencias no sé cómo catalogarlas hay unos que son especiales, pues son los niños con necesidades especiales, que también los tenemos en el aula, ellos deberían tener un trato especial pero muchas veces nos limitamos simplemente a colaborarles en pasar la materia, pero no hay en si un material especial para ellos” (S1).

De otro lado, se reconocen las diferencias en el comportamiento, así como en la forma de actuar y de aprender; sin embargo, se desliga el juego del aprendizaje negando la posibilidad de utilizarlo como forma efectiva de alcanzar logros académicos, ayudando a través de él, a la expresión lúdica del ser humano. Lo anterior, es posible evidenciarlo en el siguiente relato:

Hay unos que las diferencias son muchas, unos en comportamiento así como hay los indisciplinados hay otros que son más callados y más silenciosos, hay otra diferencia en cuanto a juicio hay unos que se interesan por hacer las cosas hay otros que vienen con la mentalidad de jugar. (S5).

Las concepciones muestran la importancia que tiene para los maestros el conocimiento gestado en la práctica cotidiana, en la comparación de las conductas y comportamientos del otro, en las ideas sobre el “deber ser” que actúan como sistema de creencias, que nacen como constructo explicativo de la realidad y se asientan en la conciencia del maestro como tabla de valor a partir de la cual surgen sus juicios. Por tanto, estas concepciones podrían validarse desde las vivencias cotidianas y el significado real de las motivaciones, los intereses y las expectativas como elementos generados en el marco de la construcción histórico cultural de conocimiento de los sujetos, mostrando que estos son el resultado del proceso formativo y no su condición, idea generalizada en los discursos de los maestros entrevistados y a la que se le atribuye que el estudiante no alcanza los logros, los objetivos, las metas esperadas ni las “competencias” debido a la ausencia de estos o a la discrepancia entre estos y los “esperados” por el maestro o el perfil de la asignatura, área o tipo de conocimiento.

Las características individuales se expresan en todos los ámbitos, por ende, el aula de clase no es lugar ajeno a ello. Allí se expresan actitudes, sentimientos, necesidades miedos que experimentan las personas y que son significativas para ellas pero que son vistas por los maestros como algo que le ocurre a otros, no a ellos mismos, pues no se incluyen en ninguna de las atribuciones realizadas, por tanto, puede interpretarse que es el otro, el estudiante, quien sufre la inexistencia de rasgos positivos que no le permiten adquirir los conocimientos necesarios para el logro de los objetivos académicos y fortalecimiento personal.

Lo anteriormente expresado surge de una concepción tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje donde el maestro es transmisor de conocimientos y colabora en la reproducción de la sociedad económicamente dominante, así como de su cultura y de la institución escolar, de acuerdo a los planteamientos de Bourdieu y Passeron (1977).

Es importante resaltar el hecho que los docentes reconocen diferencias a nivel comportamental y actitudinal lo que se relaciona con las particularidades propias de cada ser humano reconociendo la diferencia y permitiendo al estudiante expresar diferentes actitudes y comportamientos en el aula de clase, lo que llevará a analizar que los logros académicos estarían relacionados con características positivas que les permite su alcance o ausencias que denotan dificultad, dependiendo de la actitud con que asuma el estudiante el proceso de aprendizaje.

No obstante, se reconoce explícitamente diferencias en las formas de aprender y asimilar el conocimiento pero, con base en las observaciones de la práctica pedagógica, dichas diferencias no se valoran a través de ayudas didácticas que permitan optimizar los procesos de aprendizaje acorde con los ritmos de cada uno, es decir, se entiende la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza, como obstáculo y no como estímulo (Santos, 2010). Lo anterior es posible evidenciarlo en el siguiente relato: *“Es diferente cada forma como ellos asimilan las cosas y eso obstaculiza el ritmo que uno quiere llevar, por eso es que no aprenden como deberían”* (S2).

La diversidad como carencia asociada a las características de las familias

Algunos docentes conciben la diversidad a partir de comportamientos gestados en el seno familiar, debido a las dificultades al interior de sus familias que obstaculizan su desarrollo personal y que, de alguna manera, afecta el desempeño académico de los estudiantes:

“Cuando me refiero a diversos también hablo respecto a su comportamiento, muchas veces su forma de comportarse a raíz de quizás muchos problemas que tienen en casa” (S7); *“Son familias muy disfuncionales y eso influye mucho en la crianza”* (S2); *“su núcleo familiar es muy disperso, hay mucho problema a nivel familiar”*. (S3)

La carencia de influencia familiar positiva y de acompañamiento constante explica las diferencias comportamentales: *“prima un modelo de estudiante donde uno ve un joven solo, un joven que no tiene familia” (S6); “Muestran sus comportamientos negativos por la falta de afectividad” (S7).*

Contextualizando la concepción, podría interpretarse que “ser carente de”, efectivamente nos hace económica, política y socialmente diferentes y divergentes; el “faltarnos algo” constituye el rasgo característico que nos diferencia o identifica a la vez, siendo el factor necesidad el motor de todo desarrollo (y de toda alienación), sobre la que se construyen y solidifican los regímenes económicos a lo largo de la historia humana, las ausencias, las carencias, los déficits se convierten en la condición:

“Por el maltrato que viven en sus familias, ellos respiran agresividad, están a la defensiva” (S4); “un joven que no tiene familia, Son estudiantes que uno no los ve sin proyectos, sin ganas de salir adelante” (S6); “muchos de los estudiantes muestran comportamientos negativos a raíz del trato que reciben en casa o por la falta de afectividad en el grupo familiar”. (S7).

Es importante tener en cuenta que el aula de clase es el lugar idóneo para promover la cultura del respeto y la tolerancia hacia las diferencias que nos identifica como humanos puesto que los docentes otorgan gran importancia a la influencia del contexto familiar en el fortalecimiento de las virtudes humanas de los estudiantes y, aunque ello corresponda con una de las funciones sociales de la familia, la escuela también comparte este fin y aporta al proceso de formación de los estudiantes.

No obstante, como primera institución formadora (que reproduce la cultura y la sociedad dominante), a la familia se le ha adjudicado el papel de ser la llamada a cimentar la formación del sujeto social, político y moral, mostrándose ante la sociedad como la responsable del fortalecimiento de la interacción entre el niño y su mundo (léase: sociedad dividida en clases) para ayudarle a aprender a “conducirse” de acuerdo a lo esperado (según el grupo social al que pertenece).

Por tanto, asumir la diversidad desarrollando en lo posible, las capacidades personales, sociales e intelectuales permitiría reconocerla como una realidad social incuestionable, de acuerdo a lo planteado por Jiménez y Vilá (1999) dando paso al reconocimiento de diversas familias que dentro de su dinámica propia, conducen a sus hijos hacia el grupo social del que hacen parte.

Con base en el análisis de las entrevistas, fue posible identificar que la mayoría de las familias de los estudiantes son de bajos recursos económicos, por lo que los maestros expresan como factor determinante en los desempeños académicos, aludiendo que la falta de formación y acompañamiento familiar genera en los estudiantes falta de motivación e interés de culminar el proceso de aprendizaje, así como la influencia del estrato socio-económico en el fortalecimiento de su personalidad. De esta manera, las concepciones de los maestros cristalizan la desigualdad que se refleja en el sistema educativo como parte del sistema económico de la sociedad donde los segmentos más desfavorecidos de la escala social limitan las oportunidades de sus hijos para acceder al conocimiento de forma equitativa, puesto que las diferentes problemáticas familiares, como manifestación de las crisis de clase, se irradian hacia los comportamientos de los estudiantes y por ende, hacia las pocas posibilidades de aprender debido a la influencia del contexto en que se desarrollan. Para evidenciarlo, los siguientes relatos aluden a lo expuesto:

“La parte socioeconómica si influye, digamos, en la alimentación. Si no están recibiendo una alimentación adecuada en la casa eso influye en el estado de ánimo y en la concentración” (S1). “La mayoría de las familias tienen demasiadas necesidades económicas y eso traspasa ya otros ámbitos: el espiritual, el emocional, el psicológico, todos los campos” (S4). “Muchachos con muchas dificultades económicas, y crisis familiares”. (S6).

Por otro lado, se alude a la diversidad desde las carencias personales, sin preocuparse por los motivos que tienen los estudiantes para comportarse de determinada forma frente al proceso de aprendizaje. Por tanto, es posible encontrar relación entre las concepciones de los maestros con el modelo selectivo en donde el aprendizaje no responde a las necesidades funcionales de los estudiantes, no se aprende para resolver problemas reales de acuerdo a su contexto.

Por el contrario, el aprendizaje está dirigido al futuro, lejano para muchos, en donde el aquí y el ahora es su presente, donde están focalizadas sus dificultades tanto a nivel económico como social:

“Diferencias en cuanto a personalidad, diferencias en cuanto a unos se les facilita mucho lo que uno les explica, algunos prestan atención; hay personas que uno está explicando y ellos no le quitan la mirada de encima así como a los que uno les está explicando y andan en otro cuento de pronto el cuerpo está presente les digo yo ustedes están ahí sentaditos”. (S4).

En los relatos interpretados, con frecuencia se alude a lo diverso como manifestación, a través de sus comportamientos, de las diferentes ausencias o carencias, invisibilizando las relaciones que se gestan en el entorno familiar y social y, por supuesto, en el aula de clase a través de la práctica pedagógica, la estructura curricular y demás componentes del sistema educativo que también influyen en el proceso formativo del estudiante, aportándole los elementos necesarios para cumplir con los objetivos institucionales sustentados en el modelo económico dominante.

La genética como factor determinante de las carencias

Otro de los sentidos referidos en los relatos de los maestros hace referencia a la genética (o herencia) como factor de carencias a nivel cognitivo de los sujetos, lo que también podría extrapolarse al ámbito cultural (herencia cultural) a nivel colectivo, de grupo o social; lo que puede evidenciarse a través del siguiente relato: *“Eso es una parte fisiológica, muchas veces ya vienen tabulados así con sus esquemas desde nacimiento”* (S4).

Parece concebirse aquí que los factores de la herencia constituyen, fundamentalmente, los determinantes de las carencias del ser humano. Se identifica un código individual del sujeto que determina las carencias.

Si bien es cierto que este es el factor esencial que potencializa la diversidad humana ya que los seres vivos no nos reproducimos sino que nos diversificamos, no somos copias o reproducciones de nuestras matrices, sino por el contrario, la herencia genética surge en el entrecruzamiento de los códigos de nuestros ascendientes dando como epigénesis, un nuevo ser totalmente diferente a sus matrices, con lo que la naturaleza asegura la unicidad de cada ser biológico y las posibilidades de cambio y transmutación que se perfeccionarán en el proceso de vida del individuo, en las relaciones que establezca con su entorno natural y social.

Más explícitamente el maestro expresa: *“No sé por qué se dan esas diferencias, eso va en cada persona, eso va en la familia, eso va de acuerdo a como lo han formado, a la parte genética”* (S.4).

La genética se concibe como esquemas que tienen correspondencia con los procesos de aprendizaje y las oportunidades de desarrollo. El maestro concibe que la genética de un individuo está constituida por un conjunto de esquemas preestablecidos que determinan, mecánicamente, las posibilidades de aprendizaje de un individuo o de un conjunto de estos (se infiere que, de esquemas semejantes, individuos con potencialidades semejantes), dejando de lado, frente al problema de aprendizaje, la incidencia que sobre el individuo tiene la sociedad, la naturaleza y el momento histórico –cultural de su contexto que lo convierte en sujeto. De la misma manera, esta concepción desconoce la incidencia de estos factores en la herencia genética misma, negando, paradójicamente, la esencia misma del carácter evolutivo de lo genético: el cambio, la transformación por retroalimentación.

Son muchos los elementos que se interrelacionan con esta concepción, todos singulares en su forma de conexión y en las implicaciones de la misma, mostrando, sin embargo un rasgo común: el desconocimiento de la teoría genética evolutiva y sus implicaciones en el campo educativo y en la práctica pedagógica.

De esta manera, se deshecha la naturaleza propia del desarrollo potencial y efectivo del sujeto: su carácter social, histórico, político y económico como ser transformador de la naturaleza y de su entorno social, despojando al “otro” de lo más esencial de su naturaleza: su capacidad de trabajo, limitando, en la práctica, las posibilidades de aprendizaje, producción de conocimiento y transformación de su realidad a esquemas preestablecidos en su código genético y fisiológico donde no obra acción alguna el entorno natural, social y cultural. Habría que señalar, además, las implicaciones de este tipo de pensamiento como sustentador de regímenes totalitarios donde la genética permitiría ubicar a los sujetos en determinadas labores económicas, sociales y culturales (Huxley, 2000).

Así, en el juego de interrelaciones con el entorno natural y social donde individual y colectivamente los humanos (los seres vivos en general) generan saltos cualitativos tanto de su genética y, por tanto, de sus conductas, expresando, en el tipo de cambio, esas interrelaciones que lo pueden llevar o no a la sobrevivencia. De esta manera es importante señalar que los sujetos de una sociedad se convierten en ello (sujetos) en la historia de sus interrelaciones, en el proceso mismo de relación con el entorno donde la educación juega un papel importante.

Con relación a la forma de concebir la diversidad desde una perspectiva externa al sujeto, es decir, desde la influencia de la familia en la formación de la personalidad del estudiante, es posible interpretar que la diversidad, de acuerdo a las concepciones de los docentes, tiene origen en la modelación que hace la familia de cada individuo lo cual constituiría la forma particular en que cada uno se hace sujeto y en las características propias, individuales y particulares de su personalidad. Sin embargo, para poder responder a la diversidad, la escuela debe abrirse al entorno (Santos 2010), De esta manera es posible establecer diálogo abierto entre la sociedad y la escuela, dejando la lado la estigmatización de la familia como formadora de sus hijos y como culpable de las dificultades emocionales y académicas que estos puedan presentar, pues los seres humanos somos influenciados tanto interna como externamente permitiendo la caracterización de cada individualidad.

Con base en lo anterior, es posible interpretar: *“No sé por qué se dan esas diferencias, eso va en cada persona, eso va en la familia, eso va de acuerdo a como lo han formado” (S4).*

En este relato puede identificarse la concepción de diversidad como resultado de la influencia familiar y social. Por tanto, “Estas formas de actuar de los sujetos en contextos determinados se gestan en las relaciones con la colectividad donde se permite el reconocimiento del otro permitiendo la convivencia y donde lo que se hace, piensa, dice, enseña, aprende e interpreta el otro no se expone de manera consciente ante los otros” (Pozo, 2006).

Es imprescindible que desde el aula de clase se motive el respeto hacia el otro y a sus diferencias, acción prolongadora de la formación familiar que actúa a partir de sus normas y valores, construyendo la posibilidad formar seres participativos, con actitudes y aptitudes que beneficien la generación de sujetos sociales, políticos y morales desde prácticas y experiencias que los ligen con su entorno y le permitan transformarlo, de manera que rompan con el modelo económico que los hegemoniza y estandariza.

Las concepciones docentes sobre diversidad como diferencia

Esta categoría hace referencia al reconocimiento de las diferencias en el aula relacionadas con las particularidades propias de cada ser humano que le permite ser único e irreplicable. La diversidad hace alusión a que las personas son distintas y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que las une, y en ese reconocimiento y aceptación de las personas radica el sentido de lo humano, y en ese sentido se construye el significado que se otorgue a las diferencias, ya sea como valor o como defecto (López, 2004).

Las individualidades se expresan en el aula mediante las actitudes, los comportamientos, los pensamientos y las relaciones que se tejen en el día a día en el entorno escolar. En este sentido, un docente expresa: “Yo digo que uno no tiene que medirlos a todos con la misma vara porque todos no somos iguales y cada uno tiene algo bonito” (S4).

Así, las diferencias que el docente visibiliza en el aula, posibilitan el reconocimiento del otro, mediante la expresión de sentimientos, emociones, actitudes y aptitudes que le permiten al estudiante relacionarse y actuar en beneficio de sus aprendizajes: “En cuanto a la asimilación, no todos los estudiantes asimilan las tareas o lo que el docente explica de la misma manera” (S2). El docente asume que los estudiantes asimilan de manera diferente los conocimientos, como un aspecto importante que permite el reconocimiento del otro como diverso, a partir de las diferencias en las formas de aprender. . De acuerdo con Santos (2010): “cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes”.

Las prácticas pedagógicas para atender la diversidad en el aula

Las Prácticas pedagógicas hacen referencia al quehacer de los maestros en la cotidianidad del aula y al papel que juegan sus concepciones sobre diversidad como ideas guía de esas prácticas pedagógicas en el entorno escolar. A partir de este supuesto, establecer esta relación dinámica entre la práctica pedagógica cotidiana y las concepciones que la orientan no es tarea fácil, sin embargo se hace necesario si se quiere comprender el sentido de esa relación así como las implicaciones en la práctica misma de los docentes desde la construcción de significados.

El maestro, a lo largo de su formación académica, experiencia de vida y trayectoria profesional construye conocimientos y significados que le permiten responder a las necesidades del entorno social y escolar. Las concepciones que tiene sobre lo que es la educación, la enseñanza y el aprendizaje, así como lo que concibe con relación a su rol en una sociedad que cambia a pasos agigantados, le plantean retos los cuales, con frecuencia, considera no poder lograr. Por tanto, su práctica pedagógica se observa impregnada de sus angustias, necesidades, aprendizajes formales e informales, experiencias que fortalecen y otras que debilitan las cuales le demandan, día a día, estrategias, métodos, herramientas, modos de hacer y ver diversas para llegar a suplir las necesidades que los estudiantes exigen diariamente.

No obstante, la práctica educativa está afectada de un profundo individualismo que se asienta en los espacios, en los tiempos, en el desarrollo del currículo y que afectan no solo las relaciones que se establecen entre estudiantes y maestros, sino las actividades mismas y los resultados de las mismas (Santos, 2010).

A partir de las observaciones realizadas en las aulas de clase se hizo posible interpretarlas a la luz de las teorías sobre práctica pedagógica referida en esta investigación, pudiendo ser identificadas a partir del Enfoque Práctico Artesanal, planteado por Davini (1995), Diker (1997) y Letwin (2008) mediante el cual el conocimiento experto es generado por medio de intercambios espontáneos o sistemáticos del maestro en su contexto escolar; los maestros conciben ser el modelo a seguir por los estudiantes y son quienes reproducen valores culturales, hábitos y rutinas dentro del aula. La labor docente es asumida como repetición aprendida desde su rol de estudiante. Desde este enfoque, el aprendizaje de los contenidos, propio de la escuela segregadora, se da de manera secuencial en el aula. Los maestros iniciaban la clase, con frecuencia, a partir de una situación dirigida por él para que el alumno observara y posteriormente interactuara a través del ensayo y error, ya fuera con el desarrollo de guías, trabajos en grupo o solución de preguntas. Esta práctica pedagógica a partir de la reproducción de las ideas, las actuaciones y las rutinas pueden ser interpretadas desde el modelo tradicional que exalta la evaluación por resultados.

Como una de las mediaciones más utilizadas por los docentes se identificó al libro como guía de clase a través del cual el estado determina las políticas de trabajo mediante la estandarización de los procesos, los maestros y los estudiantes, perdiendo el maestro el control de las decisiones de la enseñanza, convirtiéndose en transmisores de conocimiento. Dicha mediación puede ser interpretada través del Enfoque Técnico-eficientista basado en el modelo proceso-producto, que supone que la enseñanza por sí misma genera aprendizaje.

Aquí, la comunicación entre el profesor y el estudiante es unidireccional a pesar de estar mediada por materiales audiovisuales u otros medios comunicativos como el escrito, con predominio de la lección magistral de los docentes las cuales permitieron identificar tendencias que visibilizan las concepciones de diversidad y sus implicaciones en la práctica pedagógica; al respecto, puede evidenciarse: *“Hago unas preguntas generadoras a partir de las lecturas o del video, los dejo que trabajen esa primera parte y luego se desarrolla la clase de acuerdo a la programación que llevo” (S6).*

De otro lado, fue posible observar que algunos docentes utilizan el trabajo en grupo como una forma de facilitar los aprendizajes de los estudiantes, no obstante, a través de las observaciones realizadas fue posible evidenciar que el docente reconoce el trabajo que el estudiante realiza en clase, pero se hace poca retroalimentación del mismo invisibilizando las dificultades presentadas por algunos de ellos lo que puede obstaculizar el reconocimiento del otro como diferente y diverso. Lo anterior, puede interpretarse en el siguiente relato: *“profe que si me salió bien, que si está bien, entonces paso de grupo en grupo en los equipos restantes mirando lo que hicieron o lo que no hicieron y así se da la calificación” (S5).*

Se hizo evidente, a través de las interacciones constantes entre ellos y la investigadora, el desconcierto de los docentes sobre las formas en que los estudiantes asumen el aprendizaje, puesto que expresan sentir que la escuela ya no es motivadora para ellos y que prefieren la virtualidad al acercamiento real con el otro: *“Cuando hablan, porque se lo pasan con el celular en el Facebook, pues para ellos es mucho más llamativo que la clase” (S3).*

Así mismo, el maestro expresa angustia con relación al avance de contenidos, propios de la concepción tradicional de la educación, que no puede cumplir debido a las características de los estudiantes que obstaculizan su avance. Pero no se tiene en cuenta que los avances en el conocimiento deben ir relacionados con las características propias de cada estudiante, sus ritmos de aprendizaje y sus intereses.

Al respecto, no es posible pretender, bajo la excusa de la igualdad, tratar a todos los estudiantes por igual, como si fueran idénticos (Santos, 2010): *“Mientras un grupito hace silencio entonces los otros hablan... es difícil en ese aspecto y no se puede avanzar al ritmo que uno quisiera, porque a ellos les gusta hablar mucho y ellos con cualquier cosita están entretenidos” (S1).*

Con base en las observaciones realizadas a la práctica pedagógica de los maestros en el aula de clase fue posible interpretar, a luz de la concepción tradicional planteada por Davini, Dinker y Teriyi (1997, 1995, 2008), el quehacer del maestro puesto que, a pesar de evidenciarse el uso de diferentes herramientas de aprendizaje, el maestro es un modelo a seguir por los estudiantes y es quien reproduce valores culturales, hábitos y rutinas dentro del aula, asumiendo su labor como reproducción cultural y auto- reproducción de la institución escolar, lo que contribuye a la reproducción de los grupos o de las clases sociales (Bourdieu y Passeron, 1977).

Retomando el siguiente relato, es posible realizar la interpretación correspondiente:

Los jóvenes innegablemente hoy en día son muy visuales a ellos les gusta muchísimo, les llama la atención, se concentran, cuando se utilizan ayudas audiovisuales, a diferencia de cuando uno se para en el tablero” (S5); “Procuró utilizar los medios de información y comunicación. (S7).

Se hizo evidente a partir de las observaciones realizadas en el aula de clase, que, a pesar de la utilización de mediaciones de origen tecnológico y el reconocimiento explícito de los diferentes canales de aprendizaje de los alumnos, el maestro centra su actividad en una concepción tradicional donde el conocimiento experto es producto de la interrelación entre espontánea y sistemática del docente con su contexto. Aquí se hace explícita la práctica en que el maestro es modelo y a la vez reproduce los valores culturales, hábitos y rutinas en el aula, exponiendo claramente un modelo de enseñanza tradicional donde la repetición es parte del saber aprendido en correspondencia con su rol de estudiante y desde la práctica, experiencias y vivencias del quehacer docente.

Así mismo, se evidencia la concepción tradicional en la práctica pedagógica: *“la clase se inicia con la explicación de una actividad, luego se hacen mapas conceptuales y algunas veces cierro la actividad con evaluación escrita”* (S3).

No obstante, a pesar que el maestro utiliza mediaciones que promueven el desarrollo cognitivo, en la práctica docente se observó que la concepción tradicional del aprendizaje prima, puesto que la explicación de la clase es el momento más importante donde el maestro transfiere su saber al que no sabe (el estudiante), quien debe procesarla para emitir el conocimiento que haya podido alcanzar a partir del saber que el maestro enseña: *“me gusta utilizar mucho las diapositivas, la utilización del tablero o a través de Word yo les voy a explicando y después hacen actividades de refuerzo”* (S1).

De igual forma, es posible evidenciar a través de la interpretación de los relatos y de la observación el enfoque tradicional en la práctica pedagógica:

Primero saludo, luego les explico que vamos a ver tales y tales temas, por qué es importante ese tema, para qué nos va a servir y empiezo y les explico, después de que doy la explicación del tema como tal les hago un ejercicio de cada punto de la actividad que ellos van a realizar, para terminar de aclararles las dudas. (S2)

Es recurrente interpretar que la práctica pedagógica de los maestros está orientada por el enfoque tradicional. Lo anterior es posible dilucidarlo desde el inicio de la clase: *“La clase se inicia con la explicación de una actividad que yo hago y luego un trabajo que ellos desarrollan de acuerdo a la explicación recibida”* (S3).

A través de la observación y de la interpretación de los relatos se hizo evidente el desarrollo de clase desde una perspectiva tradicional, iniciando con oraciones católicas, incluso desconociendo el derecho al libre credo: *“Después de hacer la oración yo les digo que se sienten siempre y antes de prender equipos les digo manos hacia el frente, miramos hacia acá y préstense atención”* (S5).

En el siguiente relato se interpreta cómo se sobrevalora el aprendizaje cognitivo, característica propia del enfoque tradicional, e incluso se desmotiva y descalifica al estudiante a través del lenguaje utilizado por el maestro: *“Ellos me pueden entender, pero si no se sientan a hacerlo, al otro día les preguntamos y no sabe nada de eso porque tiene que de verdad apropiarse de ese conocimiento”* (S2).

Así mismo, la concepción tradicional en la práctica pedagógica del maestro es posible interpretarla en el siguiente relato, desarrollada a partir de la explicación que realiza el docente, como transmisor del conocimiento y reproductor del sistema: *“Les digo a los estudiantes: todos miramos hacia el frente y les explico para que realicen el trabajo en clase”* (S5).

Por otro lado, las mediaciones utilizadas por los maestros pueden verse explícitas a partir del uso del libro guía como instrumento para el alcance de los aprendizajes, basados en el modelo tradicional de la práctica pedagógica: *“Estamos guiándonos por un libro, para que ellos comiencen a desarrollar las otras actividades para ahondar más en lo que el libro trae”* (S1).

Retomando el siguiente relato:

“Aprenden de muchas formas y eso es de lo que yo trato de mirar” (S4); *mi clase se trata de que hagan, que produzcan, en menor o mayor escala pero que hagan en la actividad los talleres, en la guía es que se centra lo que yo les pongo”* (S4).

Aquí, para el maestro, existen diferentes formas de aprender en los estudiantes y su práctica se ajusta entonces a una “pedagogía del rescate” que intenta hacer concordar tanto las formas y maneras de aprender de sus estudiantes y lo que ellos pueden “dar” en el proceso. Así mismo, se encuentra contradicción entre el discurso del maestro y lo observado en la práctica, puesto que, a través del discurso se evidencia el reconocimiento de diferencias en las formas de aprender, es decir, se reconocen diferentes estilos de aprendizaje, pero en la práctica pedagógica estas diferencias son ignoradas puesto que en la cotidianidad no se proporcionan estrategias diversas que posibiliten el aprendizaje de cada uno acorde con sus estilos de aprendizaje.

Las diferencias son vistas como desventaja y no como valor (Santos, 2010): *“En los estilos de aprendizaje hay prácticamente quienes son el Kinestésico, el visual, el auditivo y ahora se puede hablar de las inteligencias múltiples, pero uno tiene que desarrollar la clase como la programó, para poder avanzar”* (S1).

En el relato siguiente, el maestro concibe que utilizando las Tics, su clase no se ajusta al modelo tradicional, pero en la práctica observada, se hizo evidente: *“A través de Word yo les voy a explicando y así también hacen actividades de refuerzo”* (S1).

Otro docente, reconoce abiertamente que su práctica pedagógica es tradicional, lo que pudo evidenciarse en las observaciones realizadas. Dicha práctica pedagógica no permite el reconocimiento del otro como diverso: *“Mi clase es tradicional, los que no entienden se acercan y preguntan, entonces la explicación es puntual para la duda que ellos tienen”* (S2).

Sin embargo, la existencia de otros matices en los relatos permite identificar otros modos de percibir la realidad que impacta la práctica de los maestros, pero que, además muestran nuevamente cómo subyace la concepción tradicional en la práctica pedagógica, evidenciada en el siguiente relato: *“el profesor hace una explicación pero cada cual de acuerdo a cómo percibe el mundo pues lo percibe, lo asimila de esa forma”* (S1).

En este caso en particular el maestro basa su práctica pedagógica en el modelo tradicional, a partir del cual, el maestro es quien posee el conocimiento por lo que lo imparte, lo explica a sus estudiantes, a pesar de reconocer cognitivamente que hay diferenciación individual de la forma en que cada estudiante concibe el mundo, no hace uso de estrategias de aprendizaje que permitan al estudiante percibir acorde con sus formas de asimilación y comprensión del mundo y del conocimiento.

El maestro asume aquí, el enfoque práctico artesanal, desde la concepción tradicional visibilizado en las prácticas pedagógicas e identificado mediante la observación participante, en casi todos los docentes; desde esta concepción fue posible identificar que el conocimiento es generado a partir de intercambios sistemáticos del maestro con su contexto, mostrándose éste (el maestro) como el modelo a seguir por los estudiantes y siendo él quien reproduce los valores culturales, rutinas y hábitos dentro del aula. Desde esta concepción es difícil el reconocimiento de la diversidad y la aceptación del otro como diferente.

Por otro lado, desde las concepciones del maestro y su relación con el paradigma de la educación integradora, se retoman los siguientes relatos: *“Hay estudiantes que tienen las necesidades especiales que también los tenemos en el aula, ellos deberían tener un trato especial pero muchas veces nos limitamos simplemente a colaborarles en pasar la materia, pero no hay en sí, material especial para ellos”* (S1).

No obstante, a pesar de reconocerse que en el aula de clase actualmente hay estudiantes con necesidades educativas especiales, término que hizo parte del Modelo de integración, se concibe que aún este modelo sigue vigente a partir de la premisa de las adaptaciones curriculares para hacerles más “fácil” el aprendizaje, pero sin preocuparse realmente por reconocer las diferencias como seres diversos. Por tanto, el nuevo paradigma de la educación inclusiva aún no hace parte de las concepciones de los maestros puesto que aún se asume la educación desde el paradigma de la integración, a pesar que la institución educativa, objeto del estudio, aparece como inclusiva, de acuerdo a la clasificación de la secretaría de educación departamental, sin embargo, los docentes y gran parte de la comunidad educativa aún se encuentran desarrollando sus prácticas bajo el anterior paradigma obstaculizando los aprendizajes de los estudiantes y limitando su participación activa. En la práctica docente aún no se reconoce ni se valora la diversidad como un valor sino que es vista como un obstáculo para el avance en los aprendizajes cognitivos, que al modo de concebirlo el maestro, es la razón de ser de la escuela.

De igual forma, se evidencia práctica pedagógica que no permite el reconocimiento de la diversidad cuando se interpreta el siguiente relato: *“De cómo tratarlos a ellos de una forma*

diferente, estamos enfrentando situaciones nuevas en las diferencias cognoscitivas en los niños especiales” (S1).

A pesar de reconocer diferencias cognoscitivas en los estudiantes, el maestro concibe que atender la diversidad corresponde a un “trato” diferente a los niños con discapacidad, es decir, llevar a cabo una práctica pedagógica para los niños “normales” y otra para los discapacitados, concepción que es posible relacionar con el modelo de integración donde a los estudiantes con discapacidad se les excluía del currículo común a la mayoría, así como de la vida escolar, a pesar que la Institución educativa participante del estudio es considerada Inclusiva, por tanto, es necesario que la escuela en su conjunto elabore un Proyecto donde se haga presente la filosofía de la Inclusión, no de segregación (Santos, 2010).

Al respecto, el siguiente relato otorga una idea sobre las concepciones de diversidad y el actuar pedagógico por parte de los maestros: *“Uno se da cuenta por el estilo de aprender de cada uno y son falencias de ese aspecto de uno, que conoce cierta parte de la teoría pero en la práctica realmente uno no sabe cómo enfrentarse a eso” (S1).*

Lo comentado anteriormente permite interpretar que la práctica pedagógica de los maestros muestra cómo incide su propio proceso formativo de manera que, ante la diversidad, el maestro se puede llegar a sentir incapaz de realizar una práctica pedagógica que reconozca, valore, exalte y potencie la diferencia a través de estrategias diversas que permitan al estudiante aprender acorde con estilos y canales de aprendizaje propios, así como reconocer y colaborar para que las diferencias cognitivas (y todas en general) no se conviertan en elemento constitutivo de rechazo y segregación del contexto escolar.

De igual forma, es posible evidenciar las concepciones sobre diversidad y la relación dinámica con la práctica pedagógica, a partir de la cual los maestros se enfrentan diariamente a diferentes formas, por parte de los estudiantes, de asumir los aprendizajes, inmersos en las redes sociales e internet.

Esta situación la concibe el maestro como contradictorio, basado en su formación como persona y como profesional, donde, a través de la educación tradicional, se aprendía cognitivamente, a partir de la disciplina castigadora y la canalización de los dispositivos básicos del aprendizaje, tales como la memoria, la inteligencia, el lenguaje, etc.

Concepciones docentes y prácticas pedagógicas sobre diversidad: El pensamiento en acción

Las concepciones expresan una determinada visión que subyace implícitamente y orientan la acción del docente en el aula. En la cotidianidad del trabajo de aula, la diversidad es un hecho real pero invisibilizado, que transita entre estados de resistencia a los cambios y reafirmación de las formas y contenidos de las concepciones y prácticas docentes, hasta situaciones de desconcierto donde el actuar del maestro, frente al proceso formativo de los estudiantes, es invadido por la magnitud de los cambios, los cuales no puede asimilar o simplemente se ve impedido por sus propias concepciones que riñen con las nuevas subjetividades que hacen presencia en el aula.

En esta perspectiva, “la realidad es concebida como única, material y con existencia “en sí misma” e independiente del sujeto que la pueda conocer. Sujeto y objeto se encuentran disociados y se conciben con existencia independiente... Desde esta concepción, la escuela construye su propia representación de la realidad y fundamenta en sus propias evaluaciones las normas de excelencia como decisiones inapelables” (Devalle y Vega, 2006, p. 100).

Desde esta visión de la realidad la escuela, “marca” y clasifica a los estudiantes, creando espacios diferenciados: “las diferencias no sé cómo catalogarlas hay unos que son especiales, pues son los niños con necesidades especiales, que también los tenemos en el aula, ellos deberían tener un trato especial pero muchas veces nos limitamos simplemente a colaborarles en pasar la materia, pero no hay en si un material especial para ellos” (S1). La concepción de la diferencia, se asocia a la minoría, el estudiante es visto con algún problema que le impide un *funcionamiento normal*. Una mirada de la diferencia como algo especial y fuera de orden, conlleva a una continuidad de la exclusión (Apablaza, 2014).

Las concepciones docentes referidas a los "diferentes", de acuerdo con Skliar (2015, p. 42) “obedecen a una construcción, una invención, un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de *diferencialismo*, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias...El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como los diferentes de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes de la edad, los deficientes como los diferentes de la normalidad corporal, de aprendizaje, de lenguaje”.

Se percibe la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza, como obstáculo y no como estímulo (Santos, 2010). A partir de allí es posible justificar una educación segregadora que exalta la homogeneidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que excluye al diferente, al heterogéneo, al diverso. Además, se estandarizan no solo los contenidos, sino las subjetividades impidiendo reconocer en el otro, todo el potencial y los atributos propios del ser humano.

Bajo esta concepción se otorga vigencia a la escuela que selecciona, clasifica y excluye, siendo ésta, una extrapolación de la sociedad global que también selecciona, clasifica y excluye a quien piensa y actúa distinto a la norma. Así, el modelo selectivo (De Valle & Vega, 2006), pretende que los alumnos progresen al mismo ritmo, desconociendo en la práctica las diferencias en estilos y ritmos de aprendizaje propios de cada ser humano así como la importancia de los ambientes pedagógicos como elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El conocimiento es generado en el aula, a partir de intercambios sistemáticos del maestro, quien representa el modelo a seguir por los estudiantes reproduciendo los valores culturales, rutinas y hábitos de trabajo, al interior del aula.

El aprendizaje de los contenidos, propio de la escuela segregadora, se da de manera secuencial en el aula: Los maestros inician la clase, a partir de una situación dirigida por él, para que el estudiante observe y posteriormente interactúe a través del ensayo y error, mediante guías, trabajos en grupo o solución de preguntas, en las cuales el docente, controla la actividad de los estudiantes y evalúa. Estas prácticas pueden ser interpretadas desde el modelo de la pedagogía tradicional que exalta la evaluación por resultados para evidenciar lo interiorizado por parte de los estudiantes y se inscribe en el enfoque práctico artesanal, planteado por Davini (1995), Diker (1997) y Letwin (2008).

Desde esta mirada, es preciso señalar que el maestro, inserto en las estructuras sociales propias de su cultura, posición económica y social, es el eje fundamental de la escuela como institución y que al conectarse la escuela a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista, se retrató a las escuelas como reproductivas en tres sentidos: En primer lugar, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo; En segundo lugar, las escuelas son reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, (modos y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses) y en tercer lugar, las escuelas hacen parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (Giroux, 1983).

Por otra parte, a la familia se le ha adjudicado el papel de ser la llamada a cimentar la formación del sujeto social, político y moral, mostrándose ante la sociedad como la responsable del fortalecimiento de la interacción entre el niño y su mundo (léase: sociedad dividida en clases) para ayudarlo a aprender a “conducirse” de acuerdo a lo esperado, según el grupo social al que pertenece. De esta manera, las concepciones de los maestros naturalizan la desigualdad que se refleja en el sistema educativo, como parte del sistema económico de la sociedad, a través de la cual, los grupos más desfavorecidos de la escala social limitan las oportunidades de sus hijos para acceder al conocimiento de manera equitativa, como manifestación de las crisis de clase, que se proyecta en los comportamientos de los estudiantes y por ende, en las pocas posibilidades de aprender, debido a la influencia del contexto en que se desarrollan.

Desde este marco de actuación, pensar la diversidad a la luz de las condiciones histórico-culturales, políticas y económicas de los contextos particulares en los que los sujetos interactúan, permitirá reflexionar los procesos que impliquen su reconocimiento y ante todo su potenciación, para asumirla como una realidad personal, social y cultural incuestionable, compromiso que aún la escuela, tiene pendiente con la familia y la sociedad.

8. Discusión

A partir de la interpretación de los relatos y de las prácticas pedagógicas fue posible develar que los maestros participantes del estudio aún no reconocen la diversidad como una característica natural del ser humano que permita reconocer las diferencias posibilitando construir nuevos tejidos sociales en aras de recuperar la humanidad de lo humano. Las concepciones de los maestros pudieron interpretarse a la luz del modelo selectivo (De valle & Vega, 2006) a partir del cual se concibe la realidad como única, material y con existencia “en sí misma” e independiente del sujeto. Bajo este modelo solo es posible representar la realidad de la manera como la escuela la ha construido, es decir, desde el sistema económico y político dominante y no hay lugar para otros puntos de vista. Desde estas concepciones, construidas en la interacción social (Marrero, 1993) a partir de la cognición, difíciles de controlar, automáticas y válidas en algunas ocasiones, pero en otras, resultan limitadas cuando es necesario resolver nuevas situaciones. Y es aquí, justamente, cuando se hace necesario que los maestros puedan reconocer las realidades de sus estudiantes como miembros de una cultura y de la sociedad, la cual no limita su influencia al contexto familiar y escolar obstaculizando, con las características propias del modelo económico dominante, los aprendizajes y la participación plena en la escuela.

Así, desde el modelo selectivo, la escuela “marca” al estudiante como “mal alumno” al que comete errores. Los clasifica creando espacios diferenciados. Esta realidad no es ajena a las concepciones de los maestros participantes del estudio, puesto que sus concepciones son construidas desde sus saberes individuales, valores y conocimientos otorgándoles significados que les permita actuar en contextos sociales o culturales de mayor complejidad (Pozo, 2006). De esta manera, el maestro como parte integrante del sistema económico y político, no solo como ser humano partícipe de una sociedad, sino como elemento importante en la reproducción del sistema, colabora, de manera, inconsciente, en la cristalización de la desigualdad, con relación a la distribución de los conocimientos y, en muchos casos, a la perpetuación del sistema y de la idiosincrasia del sistema educativo que exalta la homogeneidad y segrega la heterogeneidad.

Los maestros, desde su vida cotidiana van construyendo sus ideas, juicios de valor y conocimientos lo que, en gran medida, determina las formas de comportarse con los otros (Pozo, 2006) y van construyendo sus concepciones las cuales puede expresar de manera consciente o inconsciente. En este caso, los maestros han expresado de forma consciente, a través de sus relatos, sus juicios de valor, ideas y conocimientos que han venido construyendo a lo largo de la vida y que les permite interpretar las relaciones que establecen con sus estudiantes y de manera implícita, sus preceptos éticos relacionados con la diversidad como valor; por tanto, la diversidad es concebida por los maestros a partir del modelo del déficit que proclama la selección a partir de las diferencias que son asumidas como carencias, minusvalía, falta y no, como potencial. Se exalta lo que el estudiante no tiene, en lugar de reconocerse sus potencialidades y posibilidades, para que, a partir de ellas, la escuela (léase: los maestros) actúen promoviendo una pedagogía liberadora que coadyuve en el fortalecimiento de los cambios sociales que permita a las clases menos favorecidas acceder al conocimiento con las mismas oportunidades de participación en la vida escolar.

Por otro lado, interpretar las concepciones de los maestros a partir del modelo del déficit permite dilucidar la poca autocrítica por parte de la escuela para reconocer la diversidad (De valle & Vega, 2006) siendo posible descubrir esa complicidad activa entre la escuela y la clase dominante, cumpliendo la escuela, de manera solapada, una función de discriminación social que puede interpretarse cuando el maestro establece diferencias entre los estudiantes que están motivados hacia el aprendizaje y los que no lo están, característica que promueve dentro de la cultura escolar la exclusión del sistema sustentado en la percepción del maestro como falta de interés hacia el aprendizaje lo que no lo hace merecedor de la permanencia dentro de este.

Así, a partir de este modelo, se promueve la homogenización y la escuela se aleja de la construcción de su capital ético a partir del cual la diversidad es incuestionable, pues solo a partir de la cultura de la diversidad es posible luchar contra las desigualdades y la segregación con el fin de crear espacios donde la diferencia humana se festeje y no se oprima (López Melero, 2004).

Con relación a las prácticas pedagógicas observadas como reflejo de las concepciones de diversidad de los maestros, es posible interpretar que dichas prácticas aún están inmersas en la concepción tradicional de la educación donde el maestro es quien reproduce la cultura y las condiciones de producción dominante que fortalece el sistema económico y político actual. No obstante, la práctica pedagógica reconoce en su desarrollo y proceso la complejidad de la relación que se establece entre el docente, el conocimiento y el estudiante inmersos en una sociedad, cultura e historicidad (Zuluaga, 1999) por lo que no se trata solo de una relación entre emisor y receptor de mensajes sino en un entramado complejo de relaciones que se alimentan en el día a día y por tanto, su accionar se convierte en praxis social donde intervienen significados, percepciones y acciones de todos los agentes implicados en el proceso. Por ende, la práctica pedagógica no puede estar limitada a la transmisión de conocimientos seleccionados y orientados por el sistema dominante para ser “depositados” en los estudiantes con miras a construir el futuro que la clase dominante necesita que se construya.

Al contrario, la práctica pedagógica debe ser una acción orientada con sentido emancipador que promueva en los estudiantes el análisis crítico del sistema económico dominante de tal forma que pueda ser cambiado, en un futuro no muy lejano, permitiendo a las clases menos favorecidas construir una sociedad con igualdad de oportunidades a partir del reconocimiento del otro como diverso.

Así, como producto de prácticas pedagógicas tradicionales como reflejo de concepciones que no reconocen la diversidad, se otorga gran relevancia al fortalecimiento de la dimensión cognitiva y se concibe que la razón de ser de la escuela es afianzar conocimientos dándose muy poca importancia a la formación integral del estudiante, es decir, se descuida el fortalecimiento de las virtudes humanas, a través de las fortalezas que potencializan el bienestar emocional, físico y mental de los estudiantes, aspecto relevante en la formación actual puesto que el presente siglo se ha caracterizado por el auge de las enfermedades mentales de niños y jóvenes que afectan su calidad de vida e incluso, ponen en riesgo el futuro de la sociedad.

Las prácticas pedagógicas deben asumir la diversidad de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ajuste a las necesidades particulares de los estudiantes, puesto que el aula de clase se configura como microcosmos social evidenciándose las diferencias en habilidades cognitivas, culturales, de raza, de creencias, motivaciones e intereses (Patiño, 2011) y no como el lugar de selección y exclusión de las diferencias.

Por tanto, se hace necesario, a partir de la discusión y reflexión constante promover el reconocimiento de las concepciones de los maestros como paso inicial en la renovación de sus prácticas a partir del respeto por las diferencias de manera que sea posible la convivencia como seres humanos semejantes y diversos. Así mismo, promover a través de espacios de discusión y análisis, el Enfoque hermenéutico-reflexivo donde el maestro potencie su práctica pedagógica a partir del reconocimiento de las problemáticas propias del contexto de sus estudiantes y que sirvan como eje problematizador para el aprendizaje mediante una relación dialógica entre teoría y práctica que se complementen a partir de procesos de desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad que caracteriza a la población estudiantil.

Renovar la práctica pedagógica de los maestros desde el enfoque práctico artesanal hacia el hermenéutico reflexivo se hace necesario para avanzar hacia la aceptación y el respeto por lo que es distinto, por el diferente, máxime cuando la escuela es el sitio de encuentro de las diferencias, apropiado para aprender a vivir y convivir con ellas.

No obstante, para lograr cambios substanciales en las prácticas pedagógicas de los maestros a través del proceso reflexivo se hace necesario movilizar las interpretaciones distorsionadas y las que no lo están, estableciendo los medios adecuados para que los maestros logren identificarlas, hacerlas explícitas y posteriormente, suscitar cambios paulatinos que permitan identificar que los fines y las metas que actualmente se proponen los maestros atienden, en gran medida, a las demandas de la estructura social en la que ellos, prácticamente no ejercen influencia hacia el cambio; al contrario, la solidifican de forma inconsciente permitiendo la perpetuación del sistema imperante.

9. Conclusiones

Tratar el tema de diversidad implica, desde una nueva concepción de educación en Colombia y los cambios suscitados por esta, interpretar las nuevas necesidades y realidades educativas que dieron lugar a la política de inclusión y su impacto en el qué hacer docente.

La diversidad es una característica inherente a la raza humana. La educación debe estar unida a los valores y al enriquecimiento de las relaciones sociales y culturales entre las personas y los grupos sociales.

El qué hacer pedagógico en la cotidianidad del trabajo de aula donde la diversidad es un hecho real pero invisibilizado, según los hallazgos encontrados en esta investigación, puede oscilar entre estados de resistencia a los cambios y reafirmación de las formas y contenidos de sus concepciones y prácticas hasta situaciones de desconcierto donde el actuar del maestro, frente al proceso formativo de sujetos diversos, es invadido por la magnitud de los cambios solicitados por el sistema los cuales no puede asimilar o, simplemente se ve impedido por sus propias concepciones que riñen con las nuevas, que no puede implementar por las condiciones materiales que se muestran retrasadas de las solicitudes hechas por el Estado y con las cuales no guardan correspondencia.

Las crisis, explicitadas en los relatos, se expresan de muchas maneras: en la desorientación de los maestros frente a los cambios paradigmáticos o de las concepciones que introduce el sistema y se establecen como demanda, ya sea por falta de capacitación o de comprensión o de obstaculización desde sus propias concepciones; en la generada por el propio sistema que, para el caso colombiano, se ha caracterizado por la implementación de modelos importados carentes de coherencia con las problemáticas educativas del país y desfasados de la realidad nacional, a lo que se suma la ausencia de verdaderas políticas educativas que permitan implementar, con algún grado de validez y pertinencia, los modelos adoptados.

Los hallazgos encontrados en la presente investigación evidenciaron que los docentes conciben la diversidad a partir de las carencias, especialmente desde lo cognitivo, afectivo y comportamental que no les permiten a los estudiantes, avanzar en sus aprendizajes; de igual forma, los logros académicos están relacionados con las características positivas que pueden permitir su alcance, dependiendo de la actitud con que el estudiante asuma el proceso de aprendizaje, pero, de acuerdo a la interpretación realizada, las carencias le ocurren al otro, es decir, al estudiante, pues él mismo (el maestro) no se reconoce como sujeto diverso que puede tener también carencias en diferentes ámbitos. Por tanto, es posible dilucidar que las concepciones sobre diversidad están orientadas hacia aspectos académicos que tienen relación con el éxito o fracaso escolar y no por el reconocimiento real de particularidades y singularidades que los caracterizan como sujetos sociales en un contexto histórico y cultural determinado.

Los maestros conciben la diversidad desde visiones opuestas, es decir, desde los que tienen y no tienen carencias; desde los que tienen diferencias a nivel cognitivo, afectivo y comportamental y los que tienen o no familias que los apoyan e impulsan hacia el fortalecimiento de atributos personales que puedan ayudarlos a alcanzar logros académicos, así como también atribuyen a la genética como factor determinante de las diferencias. Así, es posible relacionar las concepciones de los maestros a partir de las carencias con el modelo del déficit centrado en la visión tradicional de la educación especial que se ofrecía a alumnos con discapacidad, con currículo propio y diferente.

Así, las carencias y las diferencias son vistas por los maestros como obstáculos que no les permite alcanzar los logros académicos sin tener en cuenta que estas pueden ser asumidas como reconocimiento de las diferencias e individualidades y que su función como maestro debiera ser ayudar a potencializarlas, de manera que la labor pedagógica pueda verse enriquecida y proyectada tanto hacia el desarrollo personal como social.

La práctica pedagógica de los maestros está sustentada en la concepción tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la cual, el maestro es transmisor de conocimientos y agente activo en la reproducción de las condiciones de producción y del establecimiento social que beneficia a la clase económicamente dominante, tanto así como de la cultura que incluye un tipo de institución escolar no emancipadora.

Igualmente, aunque la mayoría de maestros y estudiantes utilizan las tics como mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje, su impacto parece contrariar los resultados esperados en cuanto que los maestros ven estas herramientas como generadoras de nuevas formas de relación que escapan a su control y a los fines educativos, por lo que no se observaron prácticas inclusivas que permitan el reconocimiento y exaltación de la diversidad desde su utilización en el que hacer docente.

De otro lado, las concepciones develadas permiten evidenciar la distancia entre el discurso de los maestros, los planteamientos teóricos y la práctica pedagógica lo que muestra, con frecuencia, que estas atienden a una visión tradicionalista de la educación, la enseñanza y el aprendizaje según la cual los estudiantes, de manera disciplinada, se sentaban a escuchar a los maestros, a memorizar contenidos o datos y a repetir o evocar lo aprendido de manera cíclica; por estas mismas circunstancias, ante los avances tecnológicos e informáticos y su aplicación en el proceso de aprendizaje y comunicación humana, los maestros se ven enfrentados hoy en día a la virtualidad que, desde sus miradas y concepciones, alejan, obstaculizan al estudiante frente al aprendizaje esperado.

Para los participantes de esta investigación las dificultades que presentan los estudiantes en el aula de clase recaen en la familia, tanto en lo relacional y constitutivo, y en ellos mismos, en sus déficits y diferencias, sin concebirlo como corresponsabilidad, invisibilizando el proceso de enseñanza-aprendizaje en su dinámica de construcción individual y social.

Finalmente, las políticas públicas actuales sobre diversidad y los procesos de educación inclusiva, aunque presentes en el discurso oficial y cotidiano, aún no han logrado ubicarse en la realidad cultural y social de la comunidad, siendo las concepciones de los maestros reflejo tanto de las carencias formativas personales y profesionales como de la historia misma del proceso del sistema educativo las cuales inciden de manera determinante en la posibilidad de generar cambios en su práctica pedagógica. De esta manera, los resultados del presente estudio en la región, podrían abrir espacios para que se lleven a cabo otras investigaciones que vayan dilucidando la inminente realidad de la sociedad como seres semejantes pero diversos que demandan relaciones basadas en el respeto y exaltación de sus diferencias a partir del reconocimiento del otro desde su propia mismidad.

10. Recomendaciones

Los resultados obtenidos a través de la presente investigación permiten recomendar a la Institución educativa generar espacios de reflexión entre los maestros donde sea posible develar sus concepciones sobre diversidad y su entramado con la práctica pedagógica de tal forma que puedan ser caracterizadas, reconocidas y discutidas con el fin de gestar paulatinos cambios en ellas que redunden en el reconocimiento de la diversidad como elemento primordial en las relaciones entre maestros, entre estos y los estudiantes y entre los estudiantes mismos y, por ende, en el fortalecimiento de los procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el desarrollo individual y sociocultural de la comunidad.

Se hace necesario, además, que las políticas gubernamentales pasen de su estado vegetativo (como letra muerta normativa) a ser aplicadas de manera real en las aulas de clase, transcritas en la acción pedagógica del maestro y se conviertan en acción participativa operante a partir de relaciones de objetivación de la diversidad que conduzcan al respeto por la diferencia y al reconocimiento, valoración, exaltación y potenciación de las diversas formas de pensar, de ver y sentir el mundo como de vivir la realidad.

Con el fin de que la diversidad sea asumida en las relaciones cotidianas en el aula, en la vida diaria de maestros, padres y estudiantes como un valor, es importante fortalecer el escenario de la escuela como un espacio de exaltación del arte de convivir con el otro a partir de la aceptación de la diferencia como una prolongación del sujeto individual que permite no solo reconocernos sino identificarnos y enriquecernos, asumarnos como totalidad reconociendo la diferencia misma como un valor que se expresa de diversas formas en los ritmos y estilos de aprendizaje, en las potencialidades, atributos y virtudes particulares que en la suma generan un colectivo mayor que sus partes.

Así, un proceso de concientización sobre el valor de la diversidad humana desde la formación del maestro, implementada como praxis, puede iniciar una transformación tanto de las concepciones como de las prácticas pedagógicas y puede incidir de manera fundamental, a su vez, en las de la sociedad en general. La diversidad, síntesis de lo humano, constituye su esencia, permite aunar y dirigir de manera potencialmente positiva otros cambios de carácter económico, político, social y cultural, tender puentes sobre el abismo que hoy separa, en la vida cotidiana, a los individuos debido a sus diferencias, a sus cualidades intrínsecas variables, a sus distintas posibilidades, favoreciendo la construcción de un mundo mejor que comprenda la diversidad como desarrollo de lo complejo, como fuente del cambio y la transformación y como la mayor riqueza con que cuenta la vida en general y los humanos en particular.

En este sentido, se debe anotar que, por un lado, la capacitación del maestro pertinente y suficiente para atender la diversidad en el aula es un propósito de gran envergadura (en las actuales condiciones económico-políticas e incluso formativas en la educación superior), lo que puede explicar y condicionar el poco conocimiento, acerca de las dificultades que presentan sus estudiantes en formación como maestros, con relación al aprendizaje y la percepción propia acerca de las dificultades inherentes a las carencias institucionales, en lo laboral, con relación a las herramientas y apoyos que les permite llevar a cabo su trabajo adecuadamente.

Por tanto, se hace imperante que además del cambio de paradigma, de modelo, de concepción se lleve a cabo un proceso de acompañamiento real y de capacitación constante que le permita al maestro actualizarse y movilizar sus concepciones de manera que la diversidad, la práctica pedagógica y las herramientas utilizadas en su quehacer pedagógico propicien la aceptación, reconocimiento y exaltación del ser humano como único y diverso, de manera que se favorezca el desarrollo de la diversidad misma sobre la base de la potenciación de las diferencias y el descubrimiento de otras.

Finalmente, se requiere un cambio en las prácticas pedagógicas de tal forma que se aleje la práctica tradicional y se acerquen prácticas inclusoras que permitan que los ambientes escolares potencien los saberes a partir del reconocimiento del otro como distinto y único, de tal forma que la praxis del maestro esté orientada por cambios paradigmáticos permanentes que ayuden en la construcción de hombres fraternos y solidarios cuya formación esté basada en pedagogías que aboguen por la reivindicación de lo humano como insumo para una sociedad más equitativa y justa donde las diferencias no sean vistas como obstáculos, como sustento de la exclusión y la discriminación sino como la característica fundamental de la naturaleza, de los sujetos y de las sociedades.

Referencias

- AGUADO, T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación intercultural. Revista de investigación educativa. UNED.
- AINSCOW (1995). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- BAEZA, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J. (1997). La reproducción. Distribuciones Fontamara. México.
- CERDA, H. (2011). Los Elementos de la investigación. Bogotá: Editorial Magisterio.
- COREA, C y LEWKOWICZ, I. (2004): Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas, Buenos Aires, Paidós.
- CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA (1991). Artículos 7, 13 y 67, Editorial Esquilo Ltda.
- DAVINI, M. (1995). La formación docente en cuestión: política y religiosa. Argentina: Editorial Paidós.
- DE VALLE, A y VEGA, V. (2006). Una escuela en y para la diversidad. Argentina. Aique grupo editores.
- DIKER, G & TERIGI, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de nota. Argentina: Editorial Paidós.

- DISESSA, A. (1993). Toward an epistemology of Physics. *Cognition and Instruction*, 10.
- DUSCHATZKY, S y SKLIAR, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha*. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7. Argentina: Ed. Bordes, Rosario.
- FIERRO, C. FORTOUL, B & ROSAS, L. (1999). *Trasformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción*. Editorial. Paidós. México.
- GIMENO, J. (1996). *Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación*. Kikiriki. España.
- GIMENO, J. (2000). *El sistema educativo. Una mirada Crítica*. Ediciones: PRAXIS. España.
- GIORDAN, A & DE VECCHI, G (1995). *Los orígenes del saber*. Sevilla: Diada.
- GIROUX, H. (1983). *Teorías de la reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación*. Publicado en *Harvard Education Review* No 3. Traducido por Graciela Morzade. Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ, R. & COLLADO, C. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta Edición. México: Mc GRAW-HILL.
- HERRERA, C. (2001), *El círculo hermenéutico y el lector intérprete en La casa del asterión*, V. I, N. 4, Universidad del Atlántico, Facultad de ciencias humanas, Barranquilla, Colombia.
- HOFFER, B. K y P. R. PINTRICH (1997): *The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning*. *Review of Educational Research*. 67, 1, 88-140.

HOFFER, B. K y P. R. PINTRICH. (2002). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

HOFFER, B. K y P. R. PINTRICH (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*.

HUXLEY. A. (2000). *Un mundo feliz*. Editorial plaza y Janés. Barcelona.

JIMENEZ, F & Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

LARROSA, J y PEREZ de LARA, N. (1998). *Imágenes del Otro*. Barcelona: Laertes.

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Argentina: Editorial Paidós.

LOPEZ M. (1997). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Universidad de Murcia.

LÓPEZ, M. (2004). *Construyendo una Escuela sin Exclusiones*. Málaga: Ediciones Aljibe.

MCLAREN, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez Editora.

PATÍÑO, L. (2011). *La Atención a la Diversidad en el Contexto del Aula de Clase. Módulo Alternativas Pedagógicas*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.

PORLANA, R; RIVERO, A & DEL POZO, M. (1998). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores*. Universidad Complutense de Madrid.

POZO, J; SCHEUER, N; PEREZ, M; MATEOS, M; MARTIN, E, Monserrat. (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.

RODRIGO, M. RODRIGUEZ, A. & MARRERO, J. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. España: Visor Distribuciones, S.A.

SCHOMMER, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

SCHON, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

TABORDA, A. (2012). Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez. Universidad nacional de San Luis. Argentina.

TEBAR, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

ZULUAGA, O. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

ZULUAGA, O. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre.

Artículos en internet:

APABLAZA S, M. (2014). *Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 7-24.

ARNAIZ, P. (2000). *Educación en y para la diversidad*. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Disponible en; <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/MC/EducaciónDiversidad.pdf>.

CUSEL, P, PECHIN, C y ALZAMORA, S. (2012). *Contexto escolar y prácticas docentes*. Instituto Superior de Bellas Artes. Municipalidad de Gral Pico (ISBA). Gral Pico, La Pampa. En: http://es.scribd.com/enrique_mendez_3/d/68974337-contexto.

GIL JAURENA, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural". *EMIGRA Working Papers*, 87. Accesible en línea: www.emigra.org.es.

GIULIANO, F. (2013). *Identidades y sujetos: entre carencias y posibilidades*. Ed.) Revista de Investigación Silogismo, 1(12), 64- 71 Disponible en <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo>.

GÓMEZ E., Guerrero Martínez, G. D. R., & Buesaquillo, M. (2013). *Prácticas pedagógicas y diversidad*. Universidad de Manizales.

GOMEZ, E. GUERRERO, G. & BUESAQUILLO, M. (2013). *Diversidad desde las Prácticas Pedagógicas*. Universidad de Manizales.

- ISAZA, de Gil G. (2013). *Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. Emigra Working papers num 87.
- MENJURA, M. & VARGAS, D. (2011). *Sujetos y Diversidad: una mirada desde el desarrollo humano*. Macro proyecto. Línea de investigación: desarrollo humano y diversidad. Universidad de Manizales.
- MORENO, E. (2004). *Concepciones de práctica pedagógica en la UPN*. Disponible: Online http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fo116_11inve.pdf. Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica. Colombia. Recuperado 1 abril de 2014).
- MORILLO, O. (2014). *Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica*. Universidad de Manizales.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: Disponible en: www.mineducación.gov.co.
- OROZCO, A. M; VALLADARES, A. Y & LÓPEZ, J. G. (2013). *La diversidad en la escuela: Una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales*. Universidad de Manizales.
- PLAN DEPARTAMENTAL DE DESARROLLO. Unidos por la Grandeza del Tolima. Disponible:http://www.tolima.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=24:insumos-departamento-administrativo-de-planeacion&catid=3.
- PARRA, A. M., & VALLEJO, C. S. (2013). *Prácticas pedagógicas en la básica primaria: Un espacio para reconocer al otro*. Universidad de Manizales.
- SAUCA, D y TRUJILLO, I. (2013). *Atención a la diversidad mito y tensiones*. Universidad de Manizales.

SKLIAR, C. (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. Ponencia vertida en las 1ras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza.

SANTOS, M. (2010). Educar y orientar en la diversidad. Ponencia V encuentro nacional de Orientación. Sevilla. En: <http://es.scribd.com/doc/30721687/Ponencia-Educ-y-Orientar-en-ladiversidad-V-encuentro-nacional-de-Orientacion-Sevilla-2010>.

VALDIVIA, S. (2009). Diversidad cultural y prácticas pedagógicas. Universidad nacional del Perú. Revista Isees nº 8, diciembre 2010.

VERA, M y DE LA TORRE. (1988). La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de los alumnos. Universidad de Barcelona. Accesible en línea: www.tdx.ca.



Revistas Electrónicas:

DURAN, D & GINE, C. (2011). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Revista Latinoamericana de educación inclusiva, 5 (2). Chile: Universidad central de Chile.

PEREZ, Á y GIMENO, S. J. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre planificación al estudio del pensamiento práctico*. Revista Infancia y Aprendizaje. Nro. 42. 37-63. España: Universidad de Málaga

SKLIAR, C. (2015). *Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión*. Revista Sophia. Vol. 11 (1) p 33-43. Colombia: Universidad La Gran Colombia.

Apéndice A. Instrumento No 1. Formato Observación participante

		MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD				
“CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE BASICA SECUNDARIA SOBRE DIVERSIDAD”						
Docente de Investigación				Doctora. María Inés Menjura Escobar		
<u>Maestrante</u>		Lorena Velásquez				
INSTRUMENTO CUALITATIVO “OBSERVACIÓN PARTICIPANTE”						
Lugar:				Sede:		
Fecha:		Hora	Jornada	Grado	Docente:	
Día: Mes: Año: 2014		Inicial	M			
		Final				
<u>Observación Elaborada Por la Maestrante:</u>				Lorena Velásquez		
REGISTRO DEL CONTEXTO						
(En cada una de las observaciones se registra todo acontecimiento, comentario y decisión que de una u otra manera apoya o interfiere el trabajo con la diversidad en el aula o que signifique la inclusión o discriminación de los estudiantes por cualquier factor)						

Para tener en cuenta en la Observación: Metodologías y estrategias usadas por los profesores, Relaciones que establece el profesor con el alumnado. Si se establecen mediaciones para mejorar las posibilidades de aprendizaje, Comentarios que el profesor hace de alumnos o del curso en general, Cualquier acontecimiento que permita conocer las acciones y toma de decisiones del profesor que apoyen o interfieran el proceso de aprendizaje en el aula y por ende, la inclusión o discriminación de la diversidad.

Apéndice B. Instrumento No 2. Entrevista semi-estructurada

MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

“CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE BASICA SECUNDARIA SOBRE DIVERSIDAD”

GUÍA DE ENTREVISTA

Objetivo

Obtener información que permita develar las concepciones y prácticas pedagógicas sobre diversidad de un grupo de docentes de una Institución Educativa del sector Oficial del municipio de Espinal (Tolima).

La información obtenida será anónima, su nombre y sus datos, sólo serán utilizados para fines de la investigación y en ningún caso serán publicados.

Agradezco su valiosa colaboración.

1. Cómo son los niños con Ud. Trabaja?
2. ¿Qué los caracteriza como personas?
3. ¿Cómo aprenden ellos?
4. ¿Cómo son las familias de los estudiantes?
5. En caso que el docente exprese que existen diferencias entre sus estudiantes: ¿En qué radican las diferencias entre los estudiantes?
6. ¿Cómo es una clase suya?
7. Describa la última clase en la que considera que tuvo éxito.
8. Describa la última clase en la que considera que NO tuvo éxito.

Apéndice C. Consentimiento Informado

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA SOBRE DIVERSIDAD

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En este Consentimiento Informado usted acepta formalmente su libre voluntad de participar, después de haber comprendido en qué consiste la investigación “CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA SOBRE DIVERSIDAD” realizada por una estudiante de Maestría en Educación desde la Diversidad, de la Universidad de Manizales. Le solicito su participación honesta y lo más completa posible en todos los instrumentos empleados en la investigación. Es importante tener en cuenta que el fin no es evaluar su trabajo ni a la Institución sino adentrar en el tema de las concepciones docentes.

Los instrumentos a utilizarse serán la Observación participante y la Entrevista semi-estructurada. Todas las observaciones serán registradas en el diario de campo. Los tiempos para la recolección de información serán concertados por mutuo acuerdo.

Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que así lo deseen sin ningún tipo de consecuencia. Además, se les informará oportunamente sobre los resultados del estudio.

Los datos y nombres suministrados serán tratados de forma privada con la debida confidencialidad. Únicamente se divulgará la información global en un informe donde serán omitidos los nombres propios de personas e institución.

Certifico que he leído la información aquí consignada, comprendo su contenido y estoy de acuerdo en participar de la investigación. Se firma a los _____ del mes ____ del año 2014.

Nombre del participante: _____

Firma: _____

Cédula: _____