



CONCEPCIONES SOBRE DIVERSIDAD DE DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

ADA MILENA OROZCO TOBAR
ADRIANA YAZMIN VALLADARES RUIZ
IRENE CAJIBIOY GIRONZA
JULIETA GIGLIOLA LÓPEZ ORDÓÑEZ
ELKIN FERNANDO SEVILLA GUZMAN

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRIA EN EDUCACION DESDE LA DIVERSIDAD
POPAYAN
2012



TABLA DE CONTENIDO

	PAG.
RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	7
JUSTIFICACIÓN.....	9
1. ÁREA PROBLÉMICA.....	11
1.1. Planteamiento del problema.....	11
1.2. Pregunta de investigación	13
2. ANTECEDENTES.....	14
3. OBJETIVOS.....	19
3.1. General.....	19
3.2. Específicos.....	19
4. REFERENTE CONCEPTUAL.....	19
4.1. Desde las concepciones: ¿podemos construir conocimiento?.....	20
4.2. Ser maestro en la diversidad.....	31
4.3. Contexto Educativo...Encuentros Y Desencuentros De La Diversidad.....	36
4.3.1. El aula de clase, inclusión y exclusión de subjetividades.....	37
4.4. Cuadro de categorías.....	39
5. METODOLOGÍA.....	41
5.1. Tipo de estudio.....	41
5.2. Unidad de análisis.....	41
5.3. Unidad de trabajo.....	41



5.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	43
5.5. Procedimiento.....	44
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	45
6.1. Diversidad, Utopía Y Realidad.....	46
6.1.1. Diferencias, Una Mirada Desde El Aula.....	47
6.1.1.1. Lo Cognitivo: ritmos y aprendizajes una mirada desde la diversidad.....	47
6.1.1.2. Lo sociocultural: factor decisivo en la formación de sujetos.....	49
6.1.1.3. La motivación escolar, seducción o interés personal.....	51
6.1.1.4. Niños vs niñas, una mirada desde las relaciones de género.....	52
6.1.1.5. Vulnerabilidad como potencia en la diversidad.....	54
6.1.2. Dualidad...Reconocer La Diferencia En El Aula.....	55
6.1.2.1. ¿Diferentes o iguales?	55
6.1.3. Igualdad: Sujeto En Condición De Humanidad.....	56
6.1.3.1. Derechos y deberes: Relaciones de sujetos... entramados de Convivencia.....	56
CONCLUSIONES.....	59
REFERENCIAS.....	60
ANEXO 1. Caracterización docentes sector rural.....	66
ANEXO 2. Caracterización docentes sector urbano.....	67



CONCEPCIONES SOBRE DIVERSIDAD EN DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA CONCEPTIONS DIVERSITY OF BASIC PRIMARY TEACHERS

RESUMEN

La presente investigación muestra las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de básica primaria de algunas Instituciones Educativas del sector rural y urbano del Municipio de Popayán, ésta se inscribe en la línea de investigación: Desarrollo humano y diversidad, de la facultad de ciencias humanas de la Universidad de Manizales.

A través de ésta investigación se describen las concepciones de los docentes de primaria como un primer acercamiento que permitió establecer lo que piensan éstos con respecto a la diversidad, enmarcadas dentro de las relaciones del profesor con los estudiantes en el contexto escolar, con el interés de conocer las miradas que emergen desde la cotidianidad en el quehacer pedagógico para confrontar la realidad en las aulas, con la teoría encontrada.

Se presenta la descripción y análisis obtenidos de las entrevistas realizadas a los profesores de Educación Básica primaria, a quienes se indagó acerca de las concepciones que sobre diversidad tienen con respecto a sus estudiantes.

El referente conceptual en el que se fundamentó la investigación corresponde a las categorías de diversidad, concepciones y contexto escolar, trabajadas como diferencia, la cual gira en torno al desempeño y rendimiento académico de los estudiantes, enfocándose en el déficit.

Éste estudio corresponde a una investigación cualitativa con un alcance descriptivo interpretativo donde se describen las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes enfocadas desde las manifestaciones, características y condiciones sociales,



económicas y familiares presentes en cada uno de los niños y niñas y expresadas en los comportamientos de estos en la escuela.

El presente estudio muestra los hallazgos de la Investigación Concepciones de Diversidad de los Docentes de Educación Básica, realizado a siete docentes de Básica primaria de tres Instituciones Educativas del sector rural y siete docentes de cinco Instituciones del sector urbano del Municipio de Popayán, los cuales en su mayoría son Licenciados en Educación, con más de diez años de experiencia docente.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, concepciones, contexto escolar, teorías implícitas.

ABSTRAC

This research shows that diversity conceptions are elementary school teachers in some schools of the rural and urban sectors of the Municipality of Popayán, this is part of the research: Human Development and Diversity, Faculty of Human Sciences University of Manizales.

Through this research describes the concepts of primary teachers as a first approach could establish what they think about diversity, framed within the teacher relationships with students in the school, in the interest of know the looks that emerge from everyday life in the pedagogical to confront reality in the classroom, on the theory found.

We present a description and analysis obtained from interviews with teachers from two public schools, who were asked about the conceptions that have diversity with respect to their students.



The conceptual reference was based on research that falls within categories of diversity, conceptions and school context, worked as difference, which revolves around performance and academic performance of students, focusing on the deficit.

This study is a qualitative research with an interpretive descriptive scope which describes the diversity conceptions teachers have focused from the demonstrations, features and social, economic and family present at each of the children and expressed in behavior of these at school.

The present study shows the findings of the Diversity Research Conceptions of Basic Education Teachers, held to seven elementary school teachers from three rural sector educational institutions and seven teachers from five institutions in the urban sector of the Municipality of Popayán, which in Most are graduates in Education, with over ten years of teaching experience.

KEYWORDS

Diversity, conceptions, school context, implicit theories.



INTRODUCCIÓN

“Nada más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo. Cada vez que interpretamos un suceso, predecimos el comportamiento de alguien, tomamos la decisión de actuar de una manera y no de otra, es señal de que hemos adoptado un cierto modo de <<ver>> la realidad...”

(Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993)

El estudio de las concepciones ha sido abordado en los últimos años desde diferentes líneas de investigación, es así como en trabajos como los de Hofer y Pintrich (2002) se muestran resultados que evidencian las creencias epistemológicas, que son definidas como las convicciones que tienen los individuos sobre el conocimiento y cómo lo adquieren; para los cuales se debe tener en cuenta ciertos lineamientos entre los que están: la organización, las fuentes de conocimiento, su credibilidad y criterios para justificar las afirmaciones y todos estos aspectos llevan a formar “la epistemología personal” que se desarrolla en dos direcciones: el desarrollo del pensamiento epistemológico y el otro, los efectos de las creencias sobre el conocimiento y cómo éste se adquiere. Koulaidis y Ogborn, (1995), señalan que los profesores de ciencias asumen posiciones más contextuales que empíricas y muchos de ellos tienen un punto de vista selectivo acerca de la naturaleza de las ciencias, y sus concepciones son dadas sin una orientación filosófica en particular; no obstante, aún falta información en relación con el análisis de las concepciones implícitas que poseen los sujetos, ya que en general, los estudios realizados hasta el momento han indagado sobre las ideas o creencias explícitas de los docentes (Norton et al., 2005; Samuelowicz y Bain, 1992).

Al abordar el tema de las concepciones sobre diversidad que manejan los docentes se encontró que la influencia de las concepciones en el aula es aún un tema en debate (Gess-Newsome y Lederman, 1995; Lederman y Zeidler, 1987), se sabe que los individuos tienen ideas o creencias sobre lo que es aprender y enseñar, que son independientes de la instrucción formal recibida (Porlan et al., 1998: 17; Strauss y Shilony, 1994; Sánchez, 2005). Las concepciones como teorías implícitas se



construyen en la cotidianidad de las relaciones y prácticas que se establecen entre individuos y grupos sociales en contextos y tiempos determinados, en la que la realidad es interpretada desde sus propias aprehensiones y articulada para luego ser expresada.

Las concepciones que sobre diversidad se mueven en el ámbito educativo encierran infinidad de miradas provenientes, construidas y expresadas, no sólo desde el conocimiento objetivo, sino también en la subjetividad influenciada por aspectos políticos, culturales y personales, en las interrelaciones que establece el sujeto en un tiempo y espacios determinados.

La educación actual debe ser comprendida y contextualizada en el marco de la diversidad, donde se propenda por el desarrollo humano en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta las individualidades y particularidades del sujeto para la construcción de una sociedad más humana y solidaria donde se respeten, valoren y potencien las diferencias.



JUSTIFICACIÓN

En Colombia la Ley General de Educación, en concordancia con el artículo 67 de la Constitución Nacional, plantea que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (1991, p. 11).

La educación es considerada como eje principal de la transformación social y cultural de los ciudadanos. Para ello, las instituciones educativas deben brindar variedad de escenarios desde donde se promuevan valores, potencialidades cognitivas, habilidades, destrezas y relaciones de convivencia ciudadana entre los sujetos, considerados desde su pluralidad. A través de los procesos educativos, se busca formar niños, niñas y jóvenes que participen de manera crítica y reflexiva para transformar su realidad social. De ahí que el maestro, como uno de los actores centrales y gestor de cambios, es quien posibilita el desarrollo de competencias del estudiante en todos los ámbitos en el contexto escolar.

La Escuela es uno de los contextos que más influye en la construcción de sociedad, por tanto, en ella se deben propiciar y fortalecer espacios que enriquezcan la práctica de valores ciudadanos, la autonomía, la participación, la tolerancia, el respeto por la diferencia, el diálogo, la solidaridad, los derechos humanos y los deberes del sujeto inmerso en una sociedad y en el entorno físico en el que interactúa. El entorno físico sustentado desde la “ecología social” que constituye una propuesta para el estudio de las relaciones de la sociedad con su entorno y el aprovechamiento de la diversidad biológica, “ecológica y paisajista”, donde el sujeto integra sus prácticas productivas, las formas asociativas y colaborativas de producción, la distribución y consumo que le aseguren la equidad y la justicia económica dentro de la diversidad, dando relevancia al conocimiento del sí mismo, del otro, de lo otro y del nosotros (Booff, 2002).



Así mismo, es importante que el docente se comprenda como sujeto diverso en los contextos en los cuales se encuentra inmerso, ya que las concepciones, subjetividades, pensamientos, emociones, creencias, constituyen un entramado de relaciones que afecta directamente el ejercicio de construcción de sujeto en el aula, puesto que es un referente en la concepción de sí mismo, en la interacción con el Otro, el nosotros y lo otro. Es así como el quehacer del docente se convierte en un proceso de innovación constante y sobre todo de una disposición que le permita solucionar situaciones problemáticas que enfrenta en torno a la concepción de diversidad, de esta manera genere condiciones favorables en el contexto escolar donde se respete, comprenda y atienda la diferencia.

Desde esta perspectiva, la investigación es pertinente y de interés para la comunidad educativa ya que permitirá describir y repensar las concepciones que en torno a la diversidad, se mueven entre los docentes y de esta manera motivar una reflexión que conlleve a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en el aula, reconociendo el contexto local de la Institución Educativa. Según lo anterior, la escuela de hoy no puede seguir siendo una escuela vertical donde el poder esté centrado en el docente, debe transformarse en una pedagogía horizontal y participativa, donde cada estudiante tenga derecho a ser reconocido en sus diferencias y no sea objeto de discriminación por creer y pensar diferente.

La labor docente se enfoca hacia el reconocimiento de las particularidades de los sujetos, por ello el maestro debe ser una persona que reflexione y comprenda en el aula, la influencia del discurso y las prácticas desde la labor cotidiana, re-significando en la diversidad y flexibilidad que ésta exige, el currículo, los planes de área, proyectos de aula, currículo oculto, proyectos transversales, manuales de convivencia y todas aquellas acciones que influyan de manera positiva en la construcción de un sujeto autónomo en relación con el Otro, el nosotros y lo otro, en la promoción del desarrollo humano fundamentado en los principios de equidad, justicia y solidaridad.



1. AREA PROBLEMICA.

1.1. Planteamiento del problema

Colombia se caracteriza por ser un país con rasgos, condiciones geográficas y poblacionales que han configurado diversas formas de expresarse culturalmente, haciendo evidente su riqueza biodiversa en flora, fauna y en su pluralidad étnica, como resultado de la interrelación de comunidades autóctonas, blancas, afrodescendientes y mestizas, que contrastan lo rural y lo urbano, las condiciones sociales, políticas y económicas de lo ancestral y contemporáneo, la diversidad sexual y de credo.

Además, el país basa su esencia en la integración de dinámicas que van de la mano con la globalización, de propuestas que se destacan por su arraigo en la tradición o que fusionan con gracia lo moderno y originario. Colombia busca proteger la diversidad cultural a través de tratados que garanticen la preservación de su soberanía, su derecho a desarrollar su identidad, manteniendo el poder de formular, reformar y diseñar sus políticas culturales, como lo es la Declaración de la Coalición Colombiana por la Diversidad Cultural realizado en el 2004, como una alternativa de protección frente a los tratados de libre comercio.

Esta propuesta ha permitido la preservación del patrimonio cultural, material e inmaterial como base de las identidades del pueblo colombiano en un proceso de diálogo que integra y reconoce la diferencia como esencia del ser colombiano. “La coexistencia actual de la cultura precolombina, las manifestaciones tradicionales, la vanguardia de las artes y el diseño son la muestra de la recreación permanente que los colombianos hacen de su realidad y contexto” (s.a, 2007, 2).

Para ello, cabe rescatar que la Constitución Política de Colombia ha sido una de las primeras en América Latina en reconocer formalmente la pluriétnica y la multiculturalidad como elementos constitutivos de la nación. En años recientes, el país ha avanzado en



la definición de políticas públicas que alimenten este postulado con intervenciones precisas.

El Ministerio de Educación Nacional apoyado en la Constitución de 1991 (art. 67), expresa: “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...”, dando relevancia a aspectos que posibilitan la formación integral de sujetos autónomos en sus valores donde prime el respeto y el reconocimiento a la diferencia, se dignifiquen y haya una igualdad social, buscando la posibilidad que los niños, niñas, jóvenes y adultos puedan acceder al conocimiento e ingresar a la educación escolarizada.

Así, la escuela es el escenario de encuentros, desencuentros y construcciones para propiciar espacios de formación integral de subjetividades que conlleve al replanteamiento de nuevas formas de concebir el desarrollo de las necesidades y la realización de las potencialidades tanto individuales como colectivas; que considere el respeto a la diferencia como posibilidad de los seres humanos desde su integralidad, diversidad y alteridad y contribuya a formar sujetos que se reconozcan a sí mismos, al otro, a lo otro y al nosotros.

La escuela, es el espacio donde se tejen, construyen imaginarios, representaciones sociales y creencias alrededor de la diversidad. Por ello es importante considerar prácticas, actitudes al interior de los contextos escolares, reconocer y respetar los intereses, motivaciones y costumbres de los sujetos que se conjugan en un aula de clase.

En este sentido, en las Instituciones Educativas es necesario repensar el papel de la escuela y de los docentes como agentes que participan en la construcción de nuevas formas de relaciones que propicien espacios para el respeto de las subjetividades, expectativas y motivaciones de los sujetos dentro del contexto escolar. Estará la



escuela preparada para atender la diversidad en el aula? ¿Qué espacios de encuentro propicia la escuela desde y para la diversidad?, ¿Cómo se concibe la diversidad en el aula escolar?, ¿Cómo conciben los docentes la diversidad?

Indagar sobre problemáticas educativas en las que surgen estos interrogantes, nos remite necesariamente a conocer las concepciones que tienen los Docentes sobre la diversidad, con el fin de generar reflexiones y replantear la práctica pedagógica en el aula, abriendo espacios donde se identifiquen, valoren y respeten las diferencias individuales y colectivas que conlleven a la humanización del ser.

Por tanto, esta investigación pretende reconocer las concepciones que tienen los docentes de básica primaria sobre la diversidad en el aula, en algunas Instituciones educativas del sector rural y urbano del Municipio de Popayán, con el propósito de provocar reflexiones frente a los procesos formativos de los docentes en su quehacer pedagógico, en procura del bienestar escolar que respete al sujeto en su individualidad.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de básica primaria de algunas instituciones Educativas del sector rural y urbano del Municipio de Popayán?



2. ANTECEDENTES

Al abordar el tema de las concepciones sobre diversidad que manejan los docentes se encontró que si bien el modo y la intensidad de la influencia de las concepciones en el aula es aún un tema en debate (Gess-Newsome y Lederman, 1995; Lederman y Zeidler, 1987), se sabe que los individuos tienen ideas o creencias sobre lo que es aprender y enseñar, que son independientes de la instrucción formal recibida (Porlan et al., 1998: 17; Strauss y Shilony, 1994; Sánchez, 2005).

La investigación Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente realizada por Leiva, (2010), da cuenta de las concepciones pedagógicas de los docentes acerca de la interculturalidad y la convivencia en sus centros educativos, basados en las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos o dificultades que tienen los alumnos inmigrantes en su inclusión escolar, así como las concepciones sobre la situación de convivencia intercultural que se vive en estos centros escolares, pretendiendo con un análisis detallado dar respuesta a la elaboración de estrategias educativas para mejorar la convivencia escolar y el desarrollo práctico de la educación intercultural.

En el estudio se encontró que no existen conflictos interculturales, sino conflictos escolares que se desarrollan en contextos escolares de diversidad cultural, comportamental, curricular, lingüísticos, o dificultades entre alumnos y familias, debido al déficit de recursos para atender la diversidad cultural existente en los centros educativos. También se encontró que las concepciones pedagógicas que tienen los profesores respecto al conflicto escolar en contextos de educación intercultural, modula entre la dificultad que entraña el conflicto y la potencialidad del mismo para la mejora de la convivencia escolar.



En el estudio Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza, de Jiménez y Cabrera, (2002), muestran los resultados de un estudio sobre las teorías implícitas de profesores, sobre los medios de enseñanza. Más concretamente se muestra cuáles son las concepciones representativas que el profesorado de estos niveles tiene sobre los medios, si algunas son exclusivas de un nivel en particular y cuál es la contribución de dichas concepciones a la estructura general de creencias sobre la educación del profesorado de cada nivel.

Se encontró que el profesorado de los diferentes niveles educativos sostiene concepciones similares sobre los medios de enseñanza, asumiendo o rechazando los mismos principios en una elevada proporción. Los medios didácticos y materiales de enseñanza son un elemento importante en la configuración y explicación de las creencias educativas del profesorado de los tres niveles (infantil - primaria, secundaria y superior), aunque no son un elemento diferenciador.

En la siguiente investigación, “Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural”. De Inés Gil Jaurena (2.010), en la cual se presentan algunas reflexiones acerca de las concepciones sobre la diversidad y sobre los logros escolares y proponer posibles vías de formación en educación intercultural; entendida como enfoque educativo que, partiendo del respeto a la diversidad, busca la igualdad y el aprendizaje para todas y todos.

Como conclusiones se tienen que hay distancia entre los planteamientos interculturales y los discursos que se manejan en los centros educativos, además las creencias del profesorado condicionan algunos aspectos de sus prácticas, por lo cual se ve necesario incidir en los aspectos formativos en las diferentes dimensiones de la



educación intercultural, vinculando aspectos de las prácticas pedagógicas y lo conceptual.

En Colombia, la investigación titulada, Concepciones de los maestros del Instituto técnico Marco Fidel Suarez de Manizales frente a las capacidades excepcionales, realizada por Cárdenas, (2010), se propuso con la finalidad de explicar las concepciones que de manera directa, indirecta, explícita o implícitamente se ven reflejadas en la praxis pedagógica de los maestros. Los aspectos metodológicos se abordaron desde la perspectiva de una investigación comprensiva a través de un enfoque cualitativo de corte Etnográfico.

La mayoría de los docentes entrevistados manifiestan que el estudiante con capacidad excepcional presenta necesidades educativas especiales y que quizás estos deberían ser atendidos por docentes especializados. Otras concepciones halladas, se refieren al afecto y amor como condicionantes suficientes para responder a la formación de los educandos. La educación, va más allá de lo emocional, de solo transmisión de contenidos curriculares y de socialización, es un proceso complejo que requiere del maestro una formación integral. Las ideas que los maestros construyen sobre las capacidades excepcionales dependen en gran medida de la cualificación, de su desempeño y de los recursos de los que se apropian para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

La investigación realizada por Iriarte, Núñez, Gallego y Suárez, (2008), se orientó a comprender las concepciones de los maestros de un colegio de la ciudad de Barranquilla, sobre la creatividad y su enseñanza y la manera como éstas se reflejan en su práctica pedagógica. Para ello se desarrolló una investigación de carácter cualitativo dentro de un diseño interpretativo-explicativo, que no sólo dio cuenta de las teorías implícitas que los maestros tenían sobre la creatividad y su enseñanza, sino



que igualmente permitió comprender por qué se dan. Para ello, en primer lugar, se establecieron y describieron las concepciones de un «Grupo de referencia» sobre la creatividad y su enseñanza; en segundo lugar, se comprendieron las concepciones de los casos de estudio sobre el fenómeno de estudio; en tercer lugar, se compararon las concepciones de los casos con las concepciones del Grupo de referencia, y finalmente se contrastó la práctica pedagógica de los casos (en su fase interactiva) con las concepciones que éstos tenían de la creatividad y su enseñanza.

De las conclusiones de la investigación se destaca que la evaluación de la creatividad, se realiza a través de los productos concretos del estudiante; independiente del área de conocimiento, se comparten concepciones generales sobre el fenómeno de la creatividad, no hay una enseñanza única para cada concepción de la creatividad; las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza inciden en la forma como los sujetos desarrollan su práctica de aula y cada concepción de los casos tiene sus propias características que la hacen única.

La investigación realizada por Molina y Martínez, (2009), Concepciones de los profesores: perspectivas para su estudio en contextos culturales diversos, determina tendencias que permiten abordar investigaciones sobre las concepciones acerca del fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza, estableciendo que las tres perspectivas identificadas sobre las concepciones del conocimiento científico, profesional y escolar, aportan referentes valiosos; involucrando aspectos históricos sociales y políticos de actividad científica y docente, donde se cuentan las historias de vida, el origen étnico de los participantes y aspectos situacionales involucrados en el desarrollo de la clase. El estudio concluye, señalando que las concepciones de los profesores son universales, tienen en cuenta aspectos contextuales en dos tendencias: la perspectiva situada, donde las creencias y valores conforman los conocimientos del profesor y se manifiestan en la práctica y en las decisiones tomadas” (Barnet y Hodson, 2001) y la cultural donde los profesores



consideran que el acto de aprender ciencia no se relacionaba con las cosmovisiones aborígenes de sus estudiantes (Aikenhead y Huntiey, 2000), y que estas concepciones están determinadas por los contextos políticos, sociales y culturales y son sensibles al contexto basando sus cuestionamientos al universalismo no solo a los fenómenos mismos sino a la manera en cómo se plantean estos y sus valores.

La investigación: Concepciones de los docentes de ciencias naturales sobre competencias científicas y su desarrollo en las prácticas de aula, realizada por Torres y Berrio, (2009), surge de la necesidad de identificar las concepciones de los docentes, caracterizar los referentes conceptuales, metodológicos y didácticos que guían sus acciones en torno al desarrollo de competencias científicas. El uso de estrategias metodológicas permitieron: describir e interpretar las concepciones de los docentes y su relación con su actuar en el aula; el conocimiento científico, más que un libro abierto, es un libro en permanente reescritura, con lo cual llegamos a nuevas explicaciones y predicciones, por lo que se puede afirmar que existe una estrecha relación entre las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje que tienen los docentes y sus prácticas docentes. (Shavelson y Stern, 1983); las concepciones epistemológicas de los docentes más representativas se identifican con una concepción tradicional de la enseñanza centrada en la transmisión de información y del aprendizaje como la asimilación memorista y acumulativa de conocimiento.



3. OBJETIVOS

3.1. General

Conocer las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de básica primaria de algunas Instituciones Educativas del sector rural y urbano del Municipio de Popayán.

3.2. Específicos

Identificar las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes en el aula de clase de algunas Instituciones Educativas del sector rural y urbano del Municipio de Popayán.

Analizar los factores contextuales (rural - urbano) que inciden en la concepción de diversidad que tienen los docentes de básica primaria de algunas Instituciones Educativas del sector rural y urbano del Municipio de Popayán.

4. REFERENTE CONCEPTUAL

El estudio de las concepciones ha sido abordado en los últimos años desde diferentes líneas de investigación, es así como en trabajos como los de Hofer y Pintrich (2002) se muestran resultados que evidencian las creencias epistemológicas, que son definidas como las convicciones que tienen los individuos sobre el conocimiento y cómo lo adquieren; para los cuales se debe tener en cuenta ciertos lineamientos entre los que están: la organización, las fuentes de conocimiento, su credibilidad y criterios para justificar las afirmaciones y todos estos aspectos llevan a formar “la epistemología



personal” que se desarrolla en dos direcciones: el desarrollo del pensamiento epistemológico y el otro, los efectos de las creencias sobre el conocimiento y cómo éste se adquiere. Koulaidis y Ogborn, (1995), señalan que los profesores de ciencias asumen posiciones más contextuales que empíricas y muchos de ellos tienen un punto de vista selectivo acerca de la naturaleza de las ciencias, y sus concepciones son dadas sin una orientación filosófica en particular; no obstante, aún falta información en relación con: a) el análisis de las concepciones implícitas que poseen los sujetos, ya que en general, los estudios realizados hasta el momento han indagado sobre las ideas o creencias explícitas de los docentes, que no siempre guardan relación con la práctica pedagógica en el aula (Norton et al., 2005; Samuelowicz y Bain, 1992).

4.1. Desde las concepciones: ¿podemos construir conocimiento?

Todas aquellas ideas adquiridas por los sujetos, a través de su vida han sido construidas desde las vivencias y experiencias en sus diferentes contextos familiar, social, político y educativo, preestablecidas en forma de creencias, prejuicios, expectativas, interpretaciones y supuestos, que cada uno se ha formado y con los cuales ha enfrentado el mundo y sus realidades; este mundo que “nos proporciona creencias que conforman nuestra realidad y con ella a nosotros mismos”(Ortega y Gasset, en Pozo 2006).

“Estas creencias que heredamos, sin siquiera conocerlas, sin saber que las tenemos, nos proporcionan representaciones bastante eficaces sobre el mundo físico y social” (Pozo, 2001), “que están en el origen de las famosas concepciones previas que poseen los alumnos” (Pozo, 2006). Todas las actuaciones que los sujetos tienen en contexto y tiempo determinados son producto de las relaciones que se establecen entre toda una colectividad, donde me reconozco y reconozco al Otro y lo otro para poder convivir juntos en ambientes armónicos y solidarios, donde las representaciones



“construidas en respuesta a una demanda específica ...en respuesta a esas demandas contextuales” (Pozo, Scheuer,1999), estas representaciones son las que cada uno posee de su realidad y tienen validez dentro de toda una sociedad; retomando a Pozo, cuando expone que todos los sujetos poseemos nuestras propias creencias y teorías, las cuales son apropiadas desde la esencia del ser, sin ser expuestas de manera consciente ante los Otros (2006,p.34), “sin que necesariamente estén almacenadas de modo permanente o explícito en el sistema cognitivo del sujeto”(Pozo, Scheuer,1999).

Por otro lado, cuando se habla de concepciones, creencias, representaciones, o supuestos se dice que estos son o hacen parte de cada uno de los sujetos y que influyen de tal manera en todo lo que hacemos, decimos o pensamos y en cada una de las actividades intrínsecas nuestras, en cómo aprendemos, enseñamos o interpretamos el mundo físico y social y no sólo el nuestro sino también el de los demás (Pozo, 2006).

Las creencias de todo lo que rodea al sujeto sobre muchas de las cuestiones de la naturaleza, la sociedad, los miedos, las fobias, son en gran parte un legado de acontecimientos de la vida, no sólo del momento presente sino de los antepasados, los sujetos son moldeados por el pasado, como frutos de una herencia ancestral que deviene hasta el hoy para leer lo que se es, lo que fue, lo que se siente y lo que se cree.

Estas creencias son adquiridas de diferentes formas dentro de todos los contextos con los cuales se está en continua interacción de aprendizaje y los cuales “influyen en el tipo de procesos y estrategias que se emplean para aprender” (Pozo. 2003, p 71), “éstas inciden en lo que las personas hacen y expresan, en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o la de otros”. (Pérez y Col, 2003). Es así como los



sujetos adquieren conocimientos personales en relación con el Otro y lo otro para apropiarse de éste y poder transmitirlo en el momento, lugar y situación apropiado.

En el proceso de construcción de las concepciones, son relevantes las interacciones establecidas con los demás sujetos, las cuales se convierten en construcciones sociales que les sirven para dar explicación a los fenómenos del medio que los rodea. Gutiérrez (1996), expone que el conocimiento en general que cada uno posee del mundo depende de la destreza mental para aprehenderlo y a la vez, reflejarlo en los contextos reales de interacción de acuerdo a las situaciones presentes.

Según Pozo (2006), las concepciones a través del tiempo han sido estudiadas por algunos autores en diferentes contextos de investigación, las cuales se han interpretado de diversas maneras; inicialmente se dijo que era la forma como cada sujeto afronta determinadas situaciones, después se planteó como creencias que se construían en la interacción con otros sujetos y finalmente se expusieron como teorías implícitas, “las que derivan del conocimiento cotidiano fruto de la experiencia, son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un sujeto e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción” (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 2003).

Pérez y Otros (2006), exponen cuatro enfoques para explorar el estudio de las concepciones de los sujetos sobre “la mente y el conocimiento”, que explican los comportamientos a partir de los procesos que se van elaborando a la vez que generan “nuevos conocimientos y nuevas relaciones” (Pozo, Scheuer, 1999), con el fin de disponer de ellos en diferentes propósitos, los cuales son: la metacognición, cuyo objetivo es el conocimiento consciente y el control de los procesos cognitivos; la teoría de la mente, trata sobre el origen y la formación de la concepción implícita de la mente y su funcionamiento; las creencias epistemológicas, son las creencias sobre qué es el



conocimiento y el conocer; la fenomenografía, es la manera personal en que se viven o interpretan explícitamente las experiencias de aprendizaje y enseñanza; y las teorías implícitas, que son concepciones implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza como estructuras representacionales consistentes y coherente; con estos enfoques se procura ampliar los conocimientos que se tienen sobre las concepciones y dar respuesta a lo que pretende la investigación.

En primer lugar se encuentra La metacognición, la cual se refiere al conocimiento que las personas adquieren en relación con la propia actividad cognitiva”; es aquel conocimiento que cada sujeto tiene de sus capacidades, de las habilidades que posee y de las experiencias que tenga en la realización de un trabajo o tarea que emprenda o realice, además de todos los conocimientos nuevos que quiere adquirir.

En segundo lugar está la teoría de la mente que se refiere a “procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social”, esto hace referencia a los conocimientos que las personas adquieren (implícitos) de los contextos y los cuales impulsan a los sujetos a actuar de determinada manera, a pensar, a creer y a cambiar sus actitudes, creencias, emociones e intenciones en la medida que se aprehenden nuevos conocimientos de manera intencional o sin ella.

En tercer lugar se hallan las creencias epistemológicas cotidianas, en las que se utilizan las actividades cognitivas para “saber que es el conocimiento y cómo se llega a conocer” (Pérez y otros.2003), cada sujeto tiene su propia manera de aprender de acuerdo a las realidades que vive, y las afronta según las creencias que ha adquirido y con las cuales y a partir de estas construye los conocimientos cotidianos.



En cuarto lugar el enfoque fenomenográfico, el cual busca “indagar sobre los modos en que el aprendizaje es experimentado e interpretado” (Pérez y Otros), y no busca describir las representaciones de las personas sobre la naturaleza y como adquieren ellas el conocimiento, por el contrario, coloca su atención en recoger información y datos de estas personas a través de entrevistas, donde el sujeto decida sobre qué aspectos quiere ser indagado. Muchas investigaciones utilizan este enfoque con el fin de obtener los datos de manera directa con el objeto de estudio.

El quinto lugar lo ocupan Las teorías implícitas sobre el aprendizaje, que se refieren a los “conocimientos que se van construyendo por procedimientos asociativos... a partir de un lecho de experiencias episódicas”, (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, en Huertas, 1999). Estas teorías no son expresadas de manera absoluta en situaciones cotidianas “normales”, sino en aquellas situaciones espontáneas que no requieren de un análisis cognitivo superior; estas teorías pueden ser modificadas en la medida en que se requieran o se den determinadas situaciones que ameriten estos cambios.

Pozo, (2006), dice que...”las concepciones culturales... no son sólo un producto, una consecuencia de la cultura que compartimos, sino también...uno de los procesos, o causas, de la misma cultura”. Lo más acertado sería decir que los seres humanos, se construye en la cultura de la cual se aprende y se enseña, lo que nos lleva a pensar que la cultura construye y se construye, esto implicaría que se es receptor y trasmisor de la cultura, que es pasado y presente.

Las concepciones poseen un “carácter cultural y social” que se ven reflejados no sólo en los diferentes contextos sino también en el pensamiento de cada sujeto. En este sentido la cultura tiene mucho que ver con las concepciones que cada uno de los individuos crea, plantea y entiende, más aún si se es hijo de dicha cultura, la cual lega las creencias, los prejuicios, las costumbres y todo el bagaje de conocimientos que



invade al sujeto, que llena y arraiga al ser, estos conocimientos conducen a diferentes senderos, por las diversas situaciones que se desarrollan en la vida.

Para Ortega y Gasset (citado por Pozo, 2006, 33), “esa herencia cultural... nos proporciona creencias que conforman nuestra realidad y con ella a nosotros mismos, por oposición a las ideas, lo que explícitamente sabemos del mundo...”, lo que desde el punto de vista de la psicología, “es un problema fundamental averiguar cómo los sujetos representan mentalmente sus conocimientos acerca del mundo y cómo razonan acerca de esa realidad” (Gutiérrez, 74), de acuerdo a la situaciones presentes, estas construcciones son adquiridas, aprehendidas de manera individual, según al mundo que experimenta y afronta cada sujeto.

Al respecto Rodrigo y otros, (1993, 99), “en el transcurso de las actividades que se suelen realizar en marcos de interacción social, las personas van construyendo su conocimiento con un grado de elaboración conceptual muy variable desde experiencias emocionales puras hasta elaboraciones más o menos argumentadas y reflexionadas sobre los fenómenos”.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente se puede decir que las concepciones son aprendizajes informales que los sujetos adquieren de manera espontánea, que han sido construidas desde la experiencia en los diferentes contextos.

Todos aquellos conocimientos, vivencias, creencias, experiencias que los sujetos adquieren a lo largo de la vida, a través de relaciones familiares, sociales, culturales, políticas y económicas, están inmersas en cada ser, en cada pensamiento, en cada acción y pueden ser transformadas a medida que se apropien y se generen nuevos



conocimientos para dar sentido a la vida, y comprender que desde sus concepciones se puede reflexionar y transformar la realidad.

De acuerdo con lo anterior, las concepciones son precisamente formas de comprensión de la realidad que los sujetos han ido construyendo a través del tiempo, según Rodríguez, (2003,18) “las concepciones de los sujetos son un reflejo de su momento evolutivo”, en contextos y espacios históricos determinados, desde diversas experiencias físicas y sociales, donde los procesos de construcción del conocimiento se hacen desde lo individual y de las interacciones sociales. Son construcciones que el sujeto hace sin intervención de instrucciones específicas, pero si en continuo contacto con los contextos familiar, social y cultural, donde todas éstas difícilmente son modificables, su adquisición es implícita y escapa a una explicación consciente de la misma.

Para el propósito de la investigación, se hace necesario desarrollar uno de los enfoques que hace referencia a las creencias, vivencias, experiencias y juicios que adquieren los sujetos en los diferentes contextos, las cuales serán abordadas en términos de teorías implícitas, ya que las concepciones están soportadas en su mayoría por conocimientos que se adquieren de manera implícita, por cuanto “...nuestras creencias implícitas, a diferencia de los saberes explícitos, se adquieren en buena medida por procesos de aprendizaje implícito” Pozo y Otros (2003, 100). Las teorías implícitas “no se adquieren mediante instrucción formal o explícita, sino que responden a procesos de aprendizaje espontáneo llevado en contexto” Rodrigo y Otros (1993, 103).

En la cultura “dualista” se considera de mayor relevancia el conocimiento formal, es decir, lo explícito (científico), lo verbal y abstracto como la mejor forma de enseñar y aprender para llegar al conocimiento; frente a lo implícito, de las creencias, saberes y



juicios informales alejados de la conciencia; a pesar de que las dos teorías son formas de adquirir conocimiento, se han dejado en un segundo plano lo implícito, aun cuando este hace parte de la construcción de nuevos conocimientos.

El conocimiento humano está mediado por estos dos tipos de teorías para la adquisición del mismo, daremos una breve explicación y haremos un paralelo entre las diferencias de estas dos posturas según Rodrigo y Otros (1993, 85).

TEORIAS IMPLICITAS	TEORIAS CIENTIFICAS (EXPLICITAS)
Implícitas	Explícitas
Incoherentes e inconscientes	Coherentes y consistentes
Inductivas, siguen estrategias de verificación	Deductivas, siguen estrategias de falsación.
Específicas	Generales
Confunden covariación con relación causa _ efecto.	Distinguen covariación y relación causa _efecto

Contrastes entre las teorías implícitas y las teorías científicas según diversos autores. Claxton, 1984; Furnham, 1988; Pérez Echeverría, 1989; Pozo y Carretero, 1987; Pozo et al, 1992.

TEORIAS IMPLICITAS	TEORIAS CIENTIFICAS(EXPLICITAS)
Aprendizaje espontáneo	Aprendizaje planificado
Predominio de lo implícito	Predominio de lo explícito
Se aplican al mundo real	Se aplican al laboratorio
Resuelven problemas prácticos inmediatos	Resuelven problemas y plantean otros nuevos
Eficacia a corto plazo	Eficacia a largo plazo.

Contrastes entre las teorías implícitas y las teorías científicas según las nuevas tendencias de la epistemología científica. Rodrigo y otros (1993,87).



Las teorías implícitas son adquisiciones de aprendizaje independientes, que los seres vivos introyectan para su supervivencia dentro de determinados ambientes en situaciones diversas, de manera inconsciente y que se hacen evidentes ante sucesos y situaciones del mundo real sean individuales y colectivas.

Se han realizado varios estudios orientados hacia la comprensión de las teorías implícitas, basadas no sólo en los conocimientos que los sujetos adquieren desde la experiencia, sino también acerca de las prácticas que estos realizan desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos donde se desenvuelve. De éstas derivan cuatro “teorías que organizan y median nuestra relación con el aprendizaje: la teoría directa, la teoría interpretativa, la teoría constructiva y la posmoderna” (Pozo, 2006).

Empezaremos por abordar la teoría directa, que se centra en la acumulación de conocimientos fácilmente cuantificables y en obtener resultados o productos del aprendizaje que pueden ser identificados y ampliados cada vez más para obtener conocimientos nuevos, conocer y hacer nuevas cosas, tener más información con fines acumulativos.

En segunda instancia, se encuentra la teoría interpretativa, como evolución de la teoría directa en cuanto es acumulación de conocimientos nuevos con un aumento de la complejidad de estos con procesos mentales más organizados que conllevan a “descubrir, recordar, relacionar, especificar y descartar y a la vez se evaluar los resultados obtenidos reconsiderando su apropiación en la construcción y logro de nuevos aprendizajes por lo tanto es importante la actividad personal del sujeto que aprende.



En cuanto a la tercera teoría encontramos la constructiva, “de acuerdo con esta teoría el aprendizaje puede implicar procesos reconstructivos que generen nuevos conocimientos y establezcan nuevas relaciones” (Pozo, Scheuer, 1999, 103), los conocimientos obtenidos no resultan fáciles de ordenar ya que estos son diferentes dependiendo del contexto donde es adquirido y de acuerdo a la intención que se tenga con estos.

Y una cuarta posición propuesta por Pozo, es la visión posmoderna, que asume que “el conocimiento estaría siempre situado y sería esta situación el único criterio de construcción y validez del mismo” (Pozo, 2006), esta posición tiene en cuenta más el proceso psicológico que el conceptual en la adquisición del conocimiento de los sujetos que aprenden, teniendo en cuenta las circunstancias de este y no lo establecido ya que el sería el constructor de éstos.

Es necesario conocer de qué manera los sujetos, en este caso los docentes, mantienen y asumen unas teorías sobre sus experiencias, sus creencias, sus juicios, constructos, conocimientos de sí mismos y de los demás, es decir, las teorías implícitas que están arraigadas, escondidas, de manera inconsciente en cada uno de ellos y son utilizadas para explicar el mundo. Se podría decir que para éstos:

“Estas teorías influyen no sólo en la concepción sino en las propias prácticas de enseñanza – decisiones y acciones- de los profesores, de modo que estructuran y organizan su mundo profesional y contribuyen a reducir la necesidad de procesamiento de información” (Gage, 1979; Hernández y Marrero, 1998) citado por Rodrigo y Otros, 1993, 256.

En este sentido, las teorías implícitas como “unidades representacionales de tipo individual que tienen una génesis sociocultural” (Rodrigo, 2003); en las cuales los docentes reflejan sus concepciones, como una manera particular de interiorización del



entorno que le rodea, de la cultura y de los estímulos externos, es por esto que se eligen las teorías implícitas por que permiten interpretar las creencias y valoraciones que se articulan entre cognición y cultura educativa. Por lo tanto la relación entre la praxis pedagógica y las concepciones que tienen los profesores sobre la diversidad en el contexto educativo son el reflejo de todas las experiencias que éstos han adquirido a través del tiempo.

Las teorías implícitas, ponen de manifiesto que los contextos en los que se mueve el profesor no son homogéneos, “Estas constituyen parte del repertorio experiencial, sobre todo cuando se trata de dominios de conocimiento ligados a prácticas profesionales” (Rodrigo, 1993), los sujetos aprehenden del Otro y lo otro, actuaciones y procedimientos que lo hacen humano en el acontecer diario y son definidas desde la cultura y transmitidas en el campo experiencial.

De esta manera “el constructor de teorías cuenta con un equipo cognitivo básico orientado al mundo social” por lo tanto, los conocimientos que se adquieren no son elaborados individualmente, sino en el marco de las relaciones recíprocas entre los sujetos y el entorno en el que se desenvuelve y el legado construido anteriormente, lo que para Rodríguez, serían representaciones individuales normatizadas en entornos sociales y definidas por la cultura (Rodrigo y Otros, 1993. 59-60).

En el ámbito educativo, estas representaciones implícitas dan respuesta a: “la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados e igualmente implícitos, que dan sentido a esas prácticas y que hunden sus raíces en esas culturas del aprendizaje” (Pozo,2006) y que en el profesorado se definen como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Rodrigo, et al, 1993).



Pozo (2006), expone que los maestros tienen una serie de creencias, supuestos, juicios, que se han instalado dentro de cada uno, de manera inconsciente (implícitas) y por lo tanto, no se discuten, al desconocer que éstas se tienen, y su adquisición no procede de parámetros establecidos en una educación formal (explícitas). De otro modo, también se establece que los profesores saben lo que es enseñar y aprender aunque no sepan que poseen este conocimiento y que la aplicación de ésta es la respuesta a determinada situación, lo que en palabras de Karmiloff-Smith "...de modo que el sujeto vaya sacando a la luz de su propia conciencia buena parte de ese continente sumergido que son sus teorías implícitas" (citado por Pozo, Scheuer, 2001, 94).

4.2. Ser maestro en la diversidad.

El hombre no es, deviene: somos ante todo, transformación, metamorfosis.

Jiménez (1989, 192)

El sujeto es diverso en la medida en que reconoce su subjetividad, en el reconocimiento del Otro en su alteridad, expresada en el entramado de las relaciones, cimentadas en la cotidianidad con el Otro y lo otro en la construcción de tejido social de un nosotros.

Es así que la diversidad según Manosalva, puede abordarse desde siete premisas epistémico-conceptuales:

- ✓ El sujeto se reconoce y autoconstruye en interacción con los otros y con lo otro.
- ✓ El sujeto reconoce al Otro, en su deber ser para el Otro.
- ✓ El sujeto comprende el mundo desde lo multicultural.
- ✓ El sujeto reconoce al Otro en su mismidad, su alteridad y otredad.



- ✓ El sujeto se relaciona con los Otros desde lo plural (interculturalidad) y desde lo singular (intersubjetividad).
- ✓ Todo sujeto habita su mundo y el mundo lo habita a él.
- ✓ El sujeto encontrará barreras en el reconocimiento del Otro impidiendo su plena identificación (2008).

En este sentido Skliar considera a la diversidad como la posibilidad del sujeto de reconocer el espacio del Otro desde la afirmación de la mismidad y pluralidad, donde el Otro “no es ni una pura identidad y una mera diferencia” (2002, 114) que tiene su propia voz, donde el yo es el otro considerado desde su humanidad, es decir, “la diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad, excluido, expulsado” (108).

Por otro lado, López considera que “la diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana.[...] La diferencia es la consideración de la diversidad como valor” (López, 2004, 97).

Por lo tanto, para tener un alcance interpretativo de las concepciones que tienen los maestros sobre diversidad se hace necesario entenderla como el reconocimiento del Otro desde sus diferencias individuales, donde la escuela cobra valor en cuanto constituye el espacio de creación de oportunidades para la construcción de sujetos con conciencia crítica que le permita transformar la realidad y el entorno en el cual interactúa, ya que “cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes”



(Santos, 2010, 4), de esta manera se propicia el mejoramiento de la calidad educativa y la inclusión escolar, que asegure la participación de todos actores involucrados.

Por ello, se propone que a partir de las dificultades de los niños, se debe buscar la creación de una superestructura, es decir, un proceso de compensación de carencias de tipo social, cognitivo, afectivo, que permitan eliminar, no el defecto sino las dificultades creadas por el defecto, es así que para López (2004) es importante tener en cuenta como condición para la convivencia en la diversidad el reconocimiento, el respeto y la legitimación del “Otro y de lo otro como verdadera Otra u Otro” (46), y es en las interrelaciones mediadas por el conflicto y constante movilidad con los demás donde se pone en escena lo diversos que somos, lo cual implica no sólo reconocermé como sujeto, sino reconocer al otro en su subjetividad, pluralidad y multiculturalidad.

Es así que desde Skliar la diversidad se centra en el respeto y tolerancia de las individualidades en el reconocimiento del Otro, en su posibilidad de comunicación con los demás para la construcción de ese espacio comunitario, es decir, “una pluralidad del sí mismo: el Otro como unos otros en un espacio que debe ser estrictamente comunitario, [...] siempre comunitario” (2002,100).

Además, otro aspecto a tener en cuenta con respecto a la diversidad es la “dualidad normal a-normal”, que en las aulas escolares se ve reflejada en la homogenización de sujetos a una normatividad en donde no se reconocen las diferencias individuales, pues, “la mismidad de la escuela prohíbe la diferencia del Otro [...] Confirma la “misma cosa” al tiempo que niega la diferencia del otro” (Skliar, 116). Por el contrario, “un individuo representaría la desviación de la norma cuando se manifiesta diferente a los otros en una o más dimensiones de su persona” (López, 2004, 48), condición que reafirma la diversidad, y ante esto se debe propender por la construcción de una cultura basada en sentir y reconocer que somos diferentes, para comprender que ser



diverso debe ser lo común en las aulas de clase. La cultura de la diversidad transforma los escenarios escolares en espacios donde se festeja y no se oprime la diferencia humana, donde el ser diferente no sea mirado como algo raro que debe excluirse porque resulta pernicioso para la comunidad escolar, ya que ser diferente no puede ser mirado como un defecto sino como un valor. Ante esto López plantea que “La cultura de la diversidad exige que sea la escuela la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a las personas excepcionales para que éstas no se vean sometidas a la tiranía de la normalidad” (2004, 91).

De igual manera, considera la diversidad desde la igualdad entre las personas en cuanto a derechos y deberes, apoyado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ya que estos y el derecho a la igualdad en la diversidad debe ser reconocida, aceptada y valorada puesto que es connatural al hombre y se manifiesta de muchas maneras. En este sentido, Hernández De La Torre (2010) plantea que las diferencias son evidentes en lo biológico, psicológico, físico, cognitivo, cultural, social, individual y colectiva, pero éstas no deben llevarnos a establecer desigualdades como ciudadanos. Así, los derechos humanos y el derecho a la igualdad no están determinados por lo genético, simplemente son derechos de toda persona sin distinción alguna, se debe aceptar entonces que cada ser humano es diferente, lo cual no implica que tenga carencias con respecto a otros, “el reconocimiento de la diversidad humana no implica superioridad de unos e inferioridad de otros” (54).

Al respecto, Cárdenas (2011) plantea que “cada cual tiene sus características personales; bajo esta perspectiva es necesario advertir que se debe luchar por una concepción de mundo que transversalice el sentido de lo diverso dentro de una concepción humanista de los derechos humanos, lo cual es una cuestión inherente a las personas” (2). Desde esta lógica, los derechos humanos deben propender por la igualdad social en el respeto por las diferencias individuales, para ello la escuela debe propiciar espacios para la socialización de valores, la participación democrática, la



convivencia, la tolerancia y la solidaridad que conlleven a la humanización del sujeto. Toda vez que los derechos humanos como tal son inherentes al ser social, y su forma de afectación define los principios básicos para la conservación de la dignidad humana.

Lo anterior nos permite pensar la diversidad como manifestación de los sujetos desde las individualidades, diferencias, igualdades, heterogeneidad del ser y los entramados que se construyen y de-construyen alrededor de las mismas en los diferentes contextos, espacios y tiempos históricos determinados. Este planteamiento se basa en la definición de López sobre diversidad, que “... *hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana*” (2004, 97).

En este sentido, la escuela diversa valora y ofrece oportunidades para convivir con los demás, y el aula es un espacio para valorar las diferencias individuales, pues está más que demostrado que la cooperación y la enseñanza compartida produce inteligencia compartida, presupone también un sistema de comunicación, donde las personas interactúan sentimientos, emociones y mensajes, “es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del Otro o de la Otra, sino en respetarlo” (Maturana, 1994, 56), sólo en el consenso se produce el diálogo, pero esto no desconoce que no se pueda disentir de las ideas de los demás, lo importante es que se haga dentro del respeto necesario. “Es decir, es hablar de la búsqueda de un nuevo hombre y de una nueva mujer más autónomos, más libres y más justos” (López, 2004, 77).

Por lo tanto, la diversidad es genuina, es natural, el ser diverso, es la particularidad más hermosa que pueda tener un ser humano, ni la escuela ni la sociedad pueden, en respeto a los Derechos Humanos, desprestigiar las acciones que hacen de un sujeto



estudiante una persona diversa. Cada persona tiene una identidad que es como ella es, y no como a otros les gustaría que fuera, de ahí la importancia de las interrelaciones que se establecen en el contexto educativo, según López citado por Manosalva el cual afirma que “La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. No hay dos amapolas iguales” (2008, 6).

4.3. Contexto Educativo...Encuentros Y Desencuentros De La Diversidad

Al hablar de educación, se puede mirar de dos formas, una dada por medio de la relación que se da entre los seres humanos dentro de un contexto determinado donde prevalecen los conocimientos adquiridos desde las experiencias y de los saberes propios de dicho contexto, siendo ésta un proceso que se da de manera espontánea, comenzando desde el momento del nacimiento de los seres y continuando en todo el transcurso de su vida; retomando a Jaramillo (2005, 34) ésta da forma a las habilidades y cualidades innatas del ser humano, donde se transfieren y reciben características particulares de los diversos grupos sociales, mostrando así que el ser humano no es lo que es por naturaleza, si no porque asume la necesidad de formarse y a su vez acoplarse o transformarse al modelo condicionado que le ha dado el contexto.

Otra forma de educación es la que se organiza dentro de parámetros establecidos en el sistema educativo, caracterizada básicamente, por ser más estructurada dentro del proceso de “escolarización” (Arnold, 1991,127), el cual se desarrolla en aulas de clase de Instituciones Educativas regidas por normas, leyes que son aplicadas a los diferentes contextos, siendo empleadas como el medio para alcanzar determinados propósitos (MEN, 1994, 57).



4.3.1. El aula de clase, inclusión y exclusión de subjetividades.

El aula de clase es un espacio fundamental para el proceso de escolarización, en el sistema educativo, y en palabras de Cerda (2001) es vivido como “un ámbito socio-afectivo donde se produce el encuentro y la interacción entre los dos protagonistas del proceso educativo”. (2001, 13), por una parte el docente y por otra los estudiantes, estableciendo relaciones que se desbordan dentro y fuera del salón de clase entre docente-estudiantes y estudiante-estudiante, que se reflejan en el encuentro de intereses y subjetividades determinadas.

Pero el salón de clase es mucho más que el encuentro de sujetos y objetos, Cerda (2011) habla de conflictos presentes en el aula de clase entorno a los roles que construyen los sujetos desde sus personalidades, pero también los valores, creencias, sentimientos; es decir, todas aquellas construcciones culturales dominantes propias a cada medio determinado.

Desde esta lógica, la escuela se ha convertido en un espacio de choque y roce dentro del cual se desconocen las relaciones y el trato de igualdad, convertido muchas veces, tal como lo dice Moreno, citado por Cerda (2011), en una tipificación a la población estudiantil: estrellas, aislados, olvidados, rechazados, pares, pandillas, grupos conformados al interior de los salones de clase según sus arraigos culturales y sociales. Manifestando preferencias y marginaciones de unos frente a Otros, sin importar el respeto a la diversidad o de qué lado de la balanza se encuentren. La escuela al ser lugar de encuentros y desencuentros de muchas subjetividades, permite evidenciar “... relaciones jerárquicas de poder” (Hernández, 2010, 3), establecidas de los unos frente a los otros; relaciones que desfiguran la verdadera posibilidad de encontrar en el Otro la diversidad que hace la diferencia, pero que se enriquece en las relaciones.



Ahora bien, Touraine (2000, 281), por el contrario, habla de las posibilidades que genera la escuela en el entramado de las relaciones subjetivas para el fortalecimiento y creación de nuevas formas de vida, diciendo que “la escuela debe reconocer la existencia de demandas individuales y colectivas”, dándole el compromiso de formar sujetos, en tanto sea heterogénea y tenga capacidad dialógica, para ser sujetos individuales que conviven en una colectividad. Escuela que en sus prácticas sea comprensiva, tolerante y con reconocimiento del sí mismo y del Otro como persona dueña de unos pre-saberes y de argumentos válidos aprendidos en un entorno social-cultural “Una escuela de la comunicación debe atribuir una importancia particular tanto a la capacidad de expresarse, oralmente o por escrito, como a la de comprender los mensajes escritos u orales”. Touraine (286). Se habla de una escuela diversa, que genera el encuentro y desencuentro de subjetividades y por tanto de conflictos inherentes al ser humano; pero un conflicto sin violencia, sin sentimientos de poquedad o de desigualdad. Por el contrario, un conflicto con una actitud dialógica, comprensiva y llamada a la reflexión y al sentido de escucha y respeto por las subjetividades de el Otro. Por otra parte, Cusiel, Pechin y Alzamora lo refieren como el “conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; los cuales impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente. Así como variables internas, tales como los recursos, infraestructura física, actores escolares, etc.” (2).

De esta manera, se entiende por contexto educativo, al conjunto de factores, encuentros y desencuentros que favorecen o en su caso, obstaculizan el proceso de la enseñanza aprendizaje, dado que éste, no sólo se puede reducir a cuatro paredes, es decir, la educación escolarizada debe traspasar estas fronteras empezando desde el núcleo familiar hasta la sociedad en general, por tal razón es de vital importancia que el maestro conozca el tipo de contexto en el cual sus alumnos se desenvuelven, los niveles de aprendizajes y conocimientos adquiridos hasta ese momento y las



situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos; pues no es lo mismo abordar la enseñanza en un contexto urbano al de un contexto rural.

Por lo tanto, el contexto educativo se constituye en el escenario enriquecedor y potenciador del éxito en los factores claves para el aprendizaje, para no olvidar en la práctica y en la relación con los otros lo aprendido en el aula de clase. Un contexto educativo enriquecedor tanto de aprendizajes conceptuales como en las relaciones en un ambiente intelectual y práctico adecuado e inteligente para la formación de sujetos diversos.

En este sentido, el sistema educativo ha sido reconocido por organizaciones e instituciones donde el estado colombiano ha planteado e implementado políticas en busca de una educación inclusiva, como la mejor manera de brindar educación a los niños(as), así como el reconocimiento y aceptación de la diferencia en el logro de una Educación para todos. La Constitución Nacional de Colombia en los artículos 7 y 13, reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de las personas, y en reconocimiento de las diferencias, la ley los tratará con los mismos derechos y les brindará las mismas oportunidades sin discriminación alguna. “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados” (1991, 2). El estado busca diseñar y aplicar políticas públicas “articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en... principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género”. (Plan decenal, 23).

El Plan Decenal de Educación contempla la universalidad de la educación, generando el acceso a ésta, mediante la cobertura y garantizando la atención integral educativa a los niños y niñas en los diferentes niveles de desarrollo, en busca de la integración al sistema escolar de los diferentes sectores de la población y su respectiva articulación a estos procesos.



CATEGORÍAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DIMENSIONES
C O N C E P C I O N E S	Teorías Implícitas: saberes adquiridos desde la experiencia, que surgen para satisfacer necesidades y resolver problemas de la vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresiones espontáneas ▪ Relatos cotidianos. ▪ Discursos subjetivos. ▪ Saberes empíricos.
	Teorías Explícitas: saberes adquiridos desde la formación académica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación académica. ▪ Títulos obtenidos.
D I V E R S I D A D	Diferencia: concebida en el aula de clase desde las individualidades de los sujetos educandos en algunas dimensiones del desarrollo humano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cognitivo (ritmos y estilos de aprendizaje). ▪ Sociocultural (núcleos familiares). ▪ Intereses y motivaciones (gusto por la escuela, por el estudio y deseo de superación). ▪ Relaciones de género (comportamiento brusco de los niños y delicadeza de las niñas). ▪ Condición socioeconómica (recursos económicos).
	Dualidad: expresada en el reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Homogeneidad (en los contenidos curriculares). ▪ Heterogeneidad (individualidades en los estudiantes).



	<p>Igualdad: como el cumplimiento de normas y deberes institucionales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Derechos y deberes (cumplimiento de normas y convivencia en la escuela).
--	---	--

5. METODOLOGÍA

5.1. Tipo de estudio

Dada la naturaleza de la pregunta de investigación, que indaga sobre las Concepciones que sobre Diversidad tienen los docentes de básica primaria de algunas Instituciones del sector rural y urbano del Municipio de Popayán, el grupo de investigación empleó la investigación cualitativa con un alcance descriptivo interpretativo con el propósito de recoger, describir e interpretar la información encontrada en los maestros respecto a las condiciones propias de los contextos rural y urbano.

5.2. Unidad de análisis

En esta investigación la unidad de análisis se centra en las Concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de básica primaria en algunas instituciones del sector rural y urbano del Municipio de Popayán.

5.3. Unidad de trabajo

Para la realización de este estudio, se escogieron siete docentes del sector rural del Municipio de Popayán todos de básica primaria. (Ver anexo 1).



Sector rural:

- Institución Educativa Cajete: ubicada en el Corregimiento de Cajete a ocho kilómetros de la capital del Cauca. Hay una nueva organización familiar, madres solteras cabeza de familia, padres sustitutos y hogares separados. Población vulnerable de escasos recursos. Dedicados en menor escala comercial a las arepas y servicio doméstico. Se cultiva la papa, yuca, plátano y caña entre otros. Se caracterizan por su solidaridad y trabajo comunitario, en su mayoría son católicos.
- Institución Educativa García Paredes: (Vereda puelenje), ubicada al suroccidente de Popayán a dos kilómetros de ésta, su población está conformada por un gran número de inmigrantes campesino, indígenas y desplazados como también de un gran número de personajes nacidos aquí, con diferentes modos de producción y de vida. Se trabaja la agricultura en pequeñas parcelas. Son familias en su mayoría de escasos recursos.
- Institución Educativa Santa Rosa: ubicado en el corregimiento de Santa Rosa a 14 Km., al Occidente del Municipio de Popayán, su población en su mayoría son colonos establecidos y nacidos en la zona, su economía se basa en la agricultura en su gran mayoría, las familias son de escasos recursos, pero son de gran empuje y emprendedores.

En el sector urbano, los participantes de la investigación fueron siete docentes de cinco Instituciones Educativas.

Sector urbano:

- Institución Educativa Francisco Antonio de Ulloa: Sede escuela Mixta Los Sauces, ubicada en la comuna y la Sede Manuela Beltrán, ubicada en la comuna seis. cinco de la ciudad de Popayán.



- Institución Educativa Los Comuneros: sede principal, ubicada en la comuna seis.
- Institución Educativa El Mirador: sede principal, ubicada en la comuna siete.
- Institución Educativa Metropolitano María Occidente: sede principal, ubicada en la comuna nueve.
- Institución Educativa San Agustín: sede principal, ubicada en la comuna cuatro.

Estas sedes educativas, a pesar de estar ubicadas en el sector urbano presentan en su mayoría poblaciones vulnerables, de estratos bajos, condiciones socioeconómicas difíciles, núcleos familiares disfuncionales, problemáticas sociales relacionadas con drogadicción, robo, pandillismo entre otras.

5.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad, implica hacer preguntas, escuchar y registrar las respuestas y posteriormente hacer otras preguntas que aclaren o amplíen un tema particular con un propósito e intencionalidad determinado.

Ésta tiene tres enfoques, para el estudio se utilizó la entrevista de tipo semiestructurada, con preguntas predeterminadas que se fueron ampliando durante el dialogo investigador-docentes. Las entrevistas se iniciaron con preguntas guía y en el transcurso de las mismas, fueron surgiendo otros interrogantes que se fueron



desarrollando en torno a las categorías pre-establecidas según el interés de la investigación.

Esta técnica nos permitió obtener información de primera mano, no solo por el dialogo que se entabló con los docentes, sino porque permitió adentrarnos en las concepciones que tienen los maestros sobre diversidad en los contextos rural y urbano del Municipio de Popayán.

Grupo focal

Estrategia de investigación para recolección de información de manera grupal, mediante la cual se profundiza en los interrogantes creados en las entrevistas de tipo individual.

Se aprovechó el grupo focal para profundizar en algunos aspectos de interés con respecto al objeto de estudio que surgieron en las entrevistas y de esta manera se identificaron y ampliaron nuevas categorías en torno a las concepciones de diversidad que tienen los maestros de las Instituciones mencionadas.

5.5. Procedimiento

Para abordar la investigación se implementaron dos momentos a saber:

Momento Exploratorio:

Este primer momento permitió el acercamiento con los docentes sujetos de estudio para recolectar los primeros datos de la información a través de la aplicación de la entrevista y el desarrollo del grupo focal.



Momento Descriptivo:

En este momento se realizó la transcripción de las entrevistas hechas a cada docente, así como la consignación de los datos obtenidos en los grupos focales.

Se organizaron los relatos de las entrevistas en una matriz para el sector rural y otra para el sector urbano. Luego, se distribuyó la información de acuerdo a las preguntas guías utilizadas en la entrevista a los docentes, después, se buscó lo común y lo diferente en las respuestas, para poder determinar las categorías emergentes.

Teniendo en cuenta las categorías emergentes y después de la retroalimentación con el grupo focal, se reorganizó la información en una nueva matriz que recoge las tendencias encontradas en los relatos de los docentes.

Una vez hecha la descripción de las concepciones sobre diversidad a partir de las categorías preestablecidas y las categorías emergentes, se procedió a triangular la información recolectada, con teoría formal y la percepción del investigador para iniciar un proceso explicativo de las concepciones sobre diversidad que tienen los docentes de algunas Instituciones Educativas del sector rural y urbano del Municipio de Popayán.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En los resultados y análisis de la información, los aspectos encontrados en los diferentes relatos de los docentes se demarcaron dos grandes categorías: la primera de ellas denominada diversidad, la cual se mueve entre las manifestaciones que los profesores ven en sus estudiantes y las actuaciones e interacciones vividas en la escuela, mediadas por las condiciones propias de cada uno. Esta categoría, es alimentada en primer lugar por las subcategoría diferencia, expresada desde las dimensiones cognitivas, socioemocional, sociocultural, intereses y motivaciones, relaciones de género y condiciones socioeconómicas las cuales representan las



individualidades de los sujetos. En segundo lugar tenemos la subcategoría dualidad, la cual se mueve desde la lo homogéneo y lo heterogéneo, como el reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas dentro del aula de clase, en tercer lugar se muestra la subcategoría de igualdad, manifestada desde las normas y deberes institucionales.

La segunda categoría son las concepciones, presente desde la subcategoría de las teorías implícitas como saberes adquiridos desde la experiencia, que surgen para satisfacer necesidades y resolver problemas de la vida cotidiana. La otra subcategoría son las teorías explícitas, saberes adquiridos desde la formación académica.

6.1. Diversidad, Utopía Y Realidad

No es posible transformar “algo” sin un sueño, sin un proyecto, sin una utopía

(López, 2004)

La diversidad entendida como el reconocimiento del Otro desde sus diferencias individuales y la posibilidad del sujeto de reconocer el espacio del Otro desde la afirmación de la mismidad y pluralidad, donde el Otro “no es ni una pura identidad, ni una mera diferencia” (Skliar, 2002, 114), es el Otro considerado desde su humanidad. La diversidad constituye un espacio comunitario donde se construye pluralidad del sí mismo.

De ahí la importancia de establecer en el contexto educativo, interrelaciones donde se reconozca que el Otro es unos Otros, que cada persona tiene una identidad propia, y no como a Otros les gustaría que fuera, la diversidad es genuina, es natural, el ser diverso, es la particularidad más hermosa que pueda tener un ser humano, en palabras de López “La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que



la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. No hay dos amapolas iguales” (Manosalva, 2008, 6).

6.1.1. Diferencias, Una Mirada Desde El Aula

La diferencia como las individualidades propias de cada sujeto, en la construcción de las relaciones con el Otro y con lo otro, tal como lo plantea Skliar, 2002, es decir, las subjetividades. Dentro de la subcategoría diferencia se retoma aspectos como lo cognitivo, lo socioemocional, lo sociocultural, intereses y motivaciones, las relaciones de género y las condiciones socioeconómicas.

6.1.1.1. Lo Cognitivo: ritmos y aprendizajes una mirada desde la diversidad

La diferencias individuales desde Hernández (2010,4) hacen referencia a los ritmos y estilos de aprendizaje, en tanto que afirma “Estas diferencias individuales dan lugar a los llamados distintos “ritmos de aprendizajes” de los alumnos, a los distintos “estilos de aprendizaje”, por tanto lo cognitivo es visto por los docentes desde esta perspectiva, pues ellos hablan sobre aprendizaje lento y significativo al decir “[...]tengo un grupito minoritario que tienen un ritmo de aprendizaje lento es decir ellos para asimilar un concepto, una instrucción, una explicación hay que repetirles muchas veces, mientras que otro grupo bien significativo con dos o tres explicaciones captan el proceso”. (E2, P3, CG /CN)-SR-, complementa diciendo otro docente “hay unos niños con una inteligencia brillante pero hay otros niños con unas inteligencias un poquito más de lo normal que los otros” (E4, P5, CG/IF)-SU-, en este sentido la diversidad desde lo cognitivo es retomada por los docentes como las habilidades que tienen los estudiantes en relación al aprendizaje, en otras palabras el grupo de estudiantes es diverso por los ritmos de aprendizaje, podría decirse que en las practicas de los docentes se reconocen las diferencias de los estudiantes desde lo cognitivo, quizá por



la forma en la que hacen este reconocimiento nos lleva a pensar que han adquirido estos conocimientos de forma implícita a través de la experiencia de una manera informal, en tal sentido la diversidad desde lo cognitivo es apoyada por autores como Álvarez, Pérez, et al citado en Hernández, quien manifiesta “La diversidad en educación descansa sobre dos elementos básicos, esto es, la “multiplicidad de inteligencias” y la “multiplicidad de aprendizajes” [...]” (3), es así que los docentes conciben los problemas o dificultades de aprendizaje en sus palabras como manifestaciones de diferentes maneras “[...] algunos tienen dificultades incluso en el aprendizaje, como por ejemplo para la atención en clase...” (E6, P1, CG/IF)-SU-, concibiendo las dificultades de aprendizaje ya sean de atención, memoria, razonamiento, comprensión entre otros como una característica individual notoria dentro de su grupo de estudiantes y que es relevante para los procesos de aprehensión de conocimientos.

También hacen referencia desde su experiencia a las destrezas, habilidades, al igual que las capacidades excepcionales en los niños, cuando manifiestan “lo que cambia es la destreza, y la habilidad para desarrollar las actividades. (E2, P5, CG /FR)-SR-, “es una niña bastante inteligente, viene de un proceso de promoción anticipada, ya que tiene capacidades excepcionales que ha desarrollado” (E7, P9, CG/IF)-SR-, al respecto se hace una caracterización empírica desde su praxis pedagógica, de acuerdo a lo que Gardner plantea de las inteligencias múltiples retomado en Hernández (2010,3) “Esta tendencia se desarrolla desde un modelo factorial de la inteligencia cuyo representante es Gardner, con su planteamiento de inteligencias múltiples, las cuales concreta en siete áreas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinética corporal, interpersonal e intrapersonal”. Por lo tanto desde la praxis del docente se evidencia que la concepción que manejan en el entorno escolar de la diversidad se da de forma implícita, pues sin saber desde la teoría de las inteligencias múltiples Según lo anterior, los docentes ven la diferencia entre sus estudiantes desde los ritmos, habilidades y dificultades de aprendizaje,



relacionándolos con el tiempo que emplean los niños en el desarrollo de las actividades escolares y la apropiación de los conceptos.

6.1.1.2. Lo sociocultural: factor decisivo en la formación de sujetos

El sujeto como ser social, se encuentra inmerso en un entramado de relaciones que lo construyen, de-construyen y re-construyen, de tal manera que a través de estas adquiere ciertos parámetros de actitudes y comportamientos expresadas en su accionar cotidiano, que le permiten ser y estar en el mundo, y establecer relaciones acordes a su realidad. A este respecto Pérez dice (s.f., 176)

[...] las experiencias que obtenemos en la realización de los actos y acciones que efectuamos en la cotidianidad, correspondientes, a la vez, con el medio sociocultural, conducen también al logro de aprendizajes que son significativos y es innegable que gran parte de ellos resultan tener una trascendencia de mayor alcance que supera a los otros obtenidos por la mediación del aula.

El factor socio cultural, es uno de los aspectos que más relevancia tiene en el momento de indagar a los profesores con respecto a sus estudiantes. La creencia de estos está encaminada a reducir el aspecto socio cultural a una de sus partes: la composición familiar, como parte fundamental en el éxito o fracaso escolar de los niños y niñas, a lo que expresan que: “Hay varios aspectos que influyen en la forma de ser de los niños, he visto que influye marcadamente en el desempeño académico, disciplinario y emocional de los niños cómo está conformado su núcleo familiar y las costumbres que ellos traen” (E2,P10, SC/IF) –SR- “...la familia en la que un niño nace constituye uno de los principales determinantes de su subsecuente éxito escolar”. (Spence 2000, 61). De igual manera, los docentes relacionan la composición familiar con los comportamientos disimiles presentes de los estudiantes en los diferentes espacios de la escuela: “estudiantes que de pronto tienen una situación familiar de



convivencia bastante conflictiva”(E1, P8, SC/CN) –SU-, “Hay otros niños que de pronto por los problemas que traen de la casa son niños agresivos, son niños que no se van a adaptar rápido al salón o siempre van a estar en conflicto con los otros compañeros” (E4, P4, SC/IC) –SR-. “...como los hogares realizan una labor efectiva o inefectiva en la socialización de los niños para las funciones del estudiante...”. (Spence, 2000, 96)

Igualmente, los docentes también refieren que la estructura familiar y las relaciones en el interior de la misma, lo socioemocional se manifiesta especialmente en la ausencia de afecto, “hay castigo físico y se marca mucho la falta de afecto” (E3,P13, SE /IC) –SR-, en la agresividad “dificultades hay muchas, una de ellas la agresividad, no deja que ellos se preparen bien porque están siempre en conflicto en la casa, entonces transmiten eso en la escuela” (E5, P3, SE/IF) –SU-, “... [EI] comportamiento agresivo en los niños y la relación entre agresión y enseñanza no están muy claros. Parece ser que los extremos en el comportamiento de los padres producen,..., este motivo de comportamiento”, (Spence, 2000, 109), pero también se hizo evidente el acompañamiento de los padres, lo que se refleja en el buen desempeño escolar “Hay un grupo de más o menos 28 estudiantes que tienen un muy buen apoyo, hablo de lo académico por parte del padre de familia” (E1, P1, SE /IF) –SR-. “[...] se consideran las clases de comportamiento de los padres y de interacciones padre- hijo que se relacionan con el desempeño académico”. (Spence, 2000, 105-107).

A partir de lo anterior se puede establecer que la conformación familiar y las relaciones afectivas son percepciones que los docentes tienen respecto a la diferencia de sus estudiantes, y se constituyen en un factor relevante del desempeño académico, el comportamiento y las interrelaciones de convivencia, ante lo cual Pérez afirma que: “La manera como cada ser humano percibe el mundo instalado en él se deriva de la formación sociocultural que ha logrado en la relación procesual transmisión-adquisición que acontece tanto en los espacios formales como informales” (s.f., 181).



6.1.1.3. La motivación escolar, seducción o interés personal.

La escuela como espacio de enseñanza aprendizaje, propicia encuentros-desencuentros, intereses y motivaciones hacia los escolares por asistir o no a ella, de esta manera, los estudiantes van configurando cierto agrado o apatía por alguna asignatura en particular o por todo el proceso educativo escolar en general.

Desde esta lógica, los docentes manifiestan que sus estudiantes, a pesar de las muchas dificultades económicas encontradas al interior de los grupos familiares, muestran intereses y motivaciones por curiosoar, aprender, de superación, de salir adelante, “entonces ellos ya saben que el estudio va a ser una herramienta para el futuro [...] tienen una pequeña visión de que el estudio si es necesario” (E6, P10, IM/IF) –SU. En este sentido, son muy dinámicos, entusiastas, participan activamente en muchas de las actividades propuestas al interior de las jornadas escolares, son sujetos que se interesan por estudiar y ven a la escuela como un lugar agradable, “El niño ve a la escuela agradable y en estos niños se ha notado el gusto por eso” (E1, P9, CN /IM) –SR-.

La escuela como espacio de educación y formación de alternativa para forjar un futuro, y buscar mejores condiciones de vida, genera intereses y motivaciones de forma individual que los docentes ven en los estudiantes dependiendo de los gustos por las asignaturas, pues “algunos se inclinan por las sociales, algunos por las artísticas” (E1, P11, IM/CN) –SU-. Estos intereses y motivaciones, hace que los docentes hablen que son muchos los escolares a quienes les agrada el estudio y ven en él una alternativa para alcanzar nuevas formas de vida, de salir adelante y forjarse un mejor porvenir.

Sin embargo, se encontró también, pocos docentes que manifiestan la apatía que todavía hay por participar en actividades escolares, niños callados, que no se ven motivados al aprendizaje, “bueno, en general esos niños no se preocupan por su rendimiento académico, a ellos les da lo mismo [...] van porque tienen que ir, porque los mandan [...]” (E4, P2, IM/IF) –SU-, esto hace que se refleje en el rendimiento



académico de manera un poco negativa, toda vez que los intereses y motivaciones son un factor importante para seducir a los estudiantes por asistir y participar de una forma activa y propositiva a la escuela tal como lo menciona Arnaiz,(s.f., 5) “la motivación constituye uno de los factores que genera mayor diversidad [...] y está en estrecha relación con la historia y fracasos de los alumnos [...]”.

De acuerdo a lo anterior, los docentes a partir de sus experiencias ven la diferencia en las actitudes y motivaciones de los estudiantes respecto a las áreas y actividades realizadas en clase, es decir, hacen una separación entre los niños que sienten agrado por la escuela, quienes a su vez tienen un mejor rendimiento académico de quienes asisten a ella por obligación, sin motivaciones y seducciones, debido a las condiciones que debe afrontar cada uno de los sujetos.

6.1.1.4. Niños vs niñas, una mirada desde las relaciones de género

La relación de género entre hombres y mujeres, es una condición inherente al desarrollo vital de cada sujeto, toda vez que durante el ciclo de vida siempre están presentes las interacciones con el otro lo que marca un sentido de identificación y simbolización por lo masculino y femenino, condiciones que anatómica y culturalmente se ven marcadas por el contexto social en el que se desenvuelvan los sujetos. En este sentido, los docentes que identifican las relaciones de género, desde las actitudes, los juegos, las actividades deportivas, que los escolares practican “Como todo niño tienden a identificarse por género, los niños quieren generalmente estar jugando fútbol y las niñas a otros tipo de juegos como las carreras, las mamás y como la profesora” (E2, P8, RG/CN) –SR-, al respecto, Jaramillo habla de las relaciones de género como una manifestación cultural en la cual se demarcan las actividades deportivas según el género donde, “Las mujeres no presentan la misma habilidad que los hombres, específicamente en deportes que poco han practicado como el fútbol. Deporte que la



misma cultura se ha encargado, en su imaginario, de validar como una práctica meramente masculina” (2006, 132).

Ahora bien, dentro del aula escolar, los docentes se refieren a las relaciones y diferenciación de género según los comportamientos y actitudes, evidenciando que en su mayoría las niñas son tímidas, pasivas y desde la mirada del docente asocia al niño con lo extrovertido, brusco y agresivo “la niña es un poco más reservadita, el niño expresa más su agresividad” (E5, P2, RG/IF) -SU, “generalmente las niñas son más cariñosas, tiernas y delicadas y los niños juguetones, más bruscos más toscos” (E5, P11, RG/IF) -SR-. En este aspecto, los maestros hablan de una marcada intolerancia y agresividad en los niños, mientras las niñas buscan mucho afecto, son muy tiernas y tolerantes en relación al género opuesto.

A pesar de esto, los docentes encuentran en algunas actividades espacios de encuentro y no ven ninguna diferencia de relaciones hegemónicas, por el contrario, mencionan que fácilmente se integran niños con niñas sin tener ninguna reserva con el género opuesto, generando nuevas posibilidades de encuentro e interacción entre ellos, “al relacionarse las niñas con los niños ha sido bueno porque es mixto el colegio y por lo tanto eso permite que haya muchas relaciones y se fortalezcan otras relaciones interpersonales” (E1. P14, RG /CN,) – SR-

Desde estas lógicas, los docentes desde sus creencias, ven marcadas las relaciones de género desde las condiciones anatómicas, actitudinales y comportamentales, asociando en su mayoría a las niñas con lo delicado y a los niños con lo agresivo, tal como lo menciona Scharagrodsky, “Las actividades asociadas a la fuerza, la resistencia y la potencia no son deseables ni permitidos para las mujeres...valora lo masculino como la guapeza, la agresividad, la brusquedad...” (2003, 42-45). Situaciones y comportamientos que se reflejan en la cotidianidad escolar, reconociendo que las mujeres tienen condiciones y comportamientos diferentes a los hombres.



6.1.1.5. Vulnerabilidad como potencia en la diversidad

“La familia en la que un niño nace constituye uno de los principales determinantes de su subsecuente éxito escolar” (Spence, 2000, 61), “[...] los antecedentes socioeconómicos [...] y la capacidad [...] afecta, en conjunto, las diversas medidas del logro, [...] (63). La condición socioeconómica es un aspecto que se ve reflejado en las respuestas de los docentes como un factor predominante entre las familias de los niños de las instituciones, los cuales en su mayoría son de escasos recursos y se ve reflejada en la presentación personal, la falta de implementos de trabajo, en la falta de una adecuada alimentación, entre otras. “Todos los estudiantes son niños de una condición económica de escasos recursos”. (E2, P2, CS /IF) –SR-, “algunos casos donde la situación económica es delicada y no pueden alimentarse debidamente y son estudiantes que generalmente están presentando rendimiento académico menos favorable que otros” (E1, P11, CS/CN) -SU-, corroborando lo anterior McKay y otros, 1978 afirman que “a pesar de que no se han determinado con precisión cuáles son los efectos directos de la desnutrición [...] que se relacionan con la pobreza...minan el desempeño escolar” citado en Spence (2000, 64).

Las condiciones económicas y las pocas oportunidades de empleo generan movilidad para algunas familias ya que ante esta situación se ven obligados a desplazarse continuamente a diferentes lugares y en consecuencia los niños interrumpen su proceso escolar, “Los niños en tiempo de cosecha tienen que irse para otro lado sin terminar la escuela, debido a la falta de trabajo de los padres, ya que en la vereda no hay fuentes de trabajo” (E4, P11, CS/CN) –SR-. Sin embargo, otros docentes mencionan que a pesar de las difíciles condiciones económicas, los estudiantes responden a los procesos académicos, “a pesar de las condiciones económicas y el lugar donde viven, responden muy bien” (E4, P5, CS/IF), -SU-, “también encontramos niños con características de superación, son niños que son muy pobres, niños que tienen unas dificultades económicas, pero aún así, muestran esas ganas de salir adelante [...] ” (E3, P5, CS/CN)-SR-, a este respecto Jencks 1972, citado en Spence afirma “[...] que el aspecto monetario en sí mismo no explica... la



diferencia general del logro entre estudiantes provenientes de diversos estratos sociales”. (2000, 64).

Es así como los docentes conciben las diferencias entre los niños desde la condición socioeconómica referida a los ingresos de las familias de los estudiantes que generalmente son de escasos recursos, como un factor que determina el desempeño escolar, contrario a esto, se presentan algunos casos donde el factor económico no influye en la consecución de los logros, sino que se convierte en oportunidad para salir adelante, a este respecto Arnaiz (s.f. 5) asevera que “el nivel socio-económico-familiar [...] puede producir diferencias de valores, riqueza de vocabulario y expresión, nivel de relación, de acceso a experiencias y vivencias, hábitos extraescolares, etc.”

6.1.2. Dualidad...Reconocer La Diferencia En El Aula

La dualidad representada en lo heterogéneo - homogéneo respectivamente, desde el encuentro y desencuentro de las subjetividades.

6.1.2.1. ¿Diferentes o iguales?

Las diferencias desde Hernández (2010, 4) hace referencia a “unas características individuales o grupales distintas y es lo que distingue a unos sujetos o colectivos de otros”, estas diferencias se evidencian desde las particularidades a nivel socioeconómico, motivaciones, ritmos de aprendizaje, entre otras, en definitiva, en las diferencias individuales”, “[...] somos seres humanos diferentes, pensamos diferente que venimos de diferentes medios” (E3, P5, HT/IF) –SU-, “aquellas manifestaciones de ser y de estar que el ser humano presenta en un contexto, en un lugar, ahí tiene que ver mucho la parte singular de la persona y como es, su creencia, su parte ideológica, su parte social, su parte de desarrollo cognitivo, su parte emocional, o sea las dimensiones del ser humano” (E1,P20, HT /IF)- SR-. Aunque se reconocen diversas expresiones de diversidad en los estudiantes, hay docentes que dentro del aula escolar homogenizan desde el desempeño académico y exigencia de comportamientos, “para



mi todos son iguales, aunque tengan diferentes condiciones de vida” (E3, P5, HM/IF)-SU-, “La clase, el tema se prepara todos, para todos porque el tema es igual, los intereses son casi que iguales. (E2, P5, HM /IF)- SR-, con respecto a esto, Santos (2010, 5) enfatiza en que bajo la excusa de la igualdad se ha tratado a todos los alumnos y alumnas como si fueran idénticas [...]” “estos niños son asequibles porque uno les habla, ellos escuchan” (E4, P6, HM/IF).

6.1.3. Igualdad: Sujeto En Condición De Humanidad

La igualdad será retomada como la posibilidad que los sujetos tienen de hacer uso de sus derechos y deberes, pactadas en la normatividad institucional, con una visión que trascienda las manifestaciones propias a la condición humana en un contexto.

6.1.3.1. Derechos y deberes: Relaciones de sujetos... entramados de convivencia

En los espacios de convivencia los derechos y deberes pueden ser planteados desde las diferencias que se dan entre los sujetos y la normatividad que alrededor de estos se ha construido, es así que surge la idea de igualdad a partir de estos mecanismos, como lo dice Vogliotti (2007, 85) “La idea de igualdad en la modernidad surge como una instancia de superación de castas y jerarquías sociales que definía distintos derechos y posibilidades para las diferentes posiciones sociales”. En este sentido, el docente debe desde el aula de clase promover la cultura del respeto y la práctica de valores en los estudiantes, puesto que ellos consideran que el contexto familiar tiene mucha influencia para los niños, en el sentido de la formación de normas y valores, los cuales son inculcados en principio en el hogar, “La parte familiar para algunos es muy fuerte en el sentido de la formación de normas, las cuales son inculcadas desde la casa” (E1, P18, DD /IF)-SR- manifestados en la convivencia,



respeto hacia el docente y los demás, “[...] saben seguir orientaciones del docente, son disciplinados en el sentido que saben guardar una buena postura en formación dentro del aula, legado que traen desde el hogar, son disciplinados en cuanto a actividades que se les orienta” (E1, P2, DD/CO) –SU-. Por lo tanto, se considera a la diversidad desde actitudes positivas frente a los derechos y deberes pactados en la escuela, y es allí, en esa construcción democrática donde se evidencian las diferencias para aplicar normatividades que permitan ser iguales en medio de la pluralidad, al respecto Touraine (2000) manifiesta que en las escuelas democráticas que se necesitan hoy, los docentes no deben reanudar en la imposición de normas o esquemas cerrados de autoridad, sino mejor en estrategias lúdicas donde el estudiante sea estimulado en su proyecto de vida acorde a su medio a las características de su entorno.

Sin embargo, no siempre se evidencian las pautas de crianza para seguir normas, reglas y límites claros en el hogar, pues los docentes expresan que a algunos niños se les nota la falta de autoridad en casa y lo reflejan en la escuela, no aceptan la autoridad “algunos niños también se les nota la falta de autoridad en casa” (E3, P5, DD/IC) –SR-, no la valoran, no la respetan y por esto se presentan dificultades en las relaciones con los demás, es este espacio donde se nota la diferencia entre los que siguen la norma y aquellos que se les dificulta seguirla, por tanto la diversidad hace referencia a las circunstancias de los sujetos de ser distintos y diferentes “[...] La diferencia no sólo es una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser, y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales.” (Gimeno, 12), además Patiño (2010) enfatiza en que el sujeto está inmerso en unos mínimos sociales que les permitan estar con otros, es decir, convivir estableciendo unas normas que permitan la sana convivencia entre los niños. Dentro del campo escolar se ve evidenciado en casos donde los niños se muestran responsables y obedientes en las actividades escolares, amables con buenos modales, participativos y pulidos, solidarios con sus compañeros, y disfrutan en todos los momentos de la compañía del otro, son espontáneos,



propositivos y sobresalen por su liderazgo en su espontaneidad ellos proponen cosas, varios de ellos sobresalen por su liderazgo” (E2, P2, DD /FR). -SR-.

Lo anterior muestra que en las interrelaciones que se establecen entre los niños y niñas en el contexto escolar es importante tener en cuenta que cada uno tiene una forma de ser, de pensar y de estar, entendiendo el proceso de que todo ser humano tiene las mismas oportunidades a las cuales todos tienen derecho, sin exclusión alguna, así lo plantea Hernández (2010, 6) ” la escuela está llamada a trabajar desde la diversidad dando paso a la inclusión en la medida en que tengan igualdad de oportunidades para educarse. No hay diversidad en la desigualdad”.



CONCLUSIONES

Las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes que participaron en la investigación muestran una marcada tendencia a relacionar ésta con el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes. Estos resultados emergen del análisis de las subcategorías en las que se fundamentó el estudio como fueron la diferencia, la dualidad, y la igualdad.

En el sector rural el aspecto de mayor relevancia fue la condición sociocultural, en el cual la composición familiar, el apoyo y el acompañamiento de los padres son un factor decisivo en el rendimiento académico y comportamental de los niños, otros aspectos fueron la condición socioeconómica que se evidencia es que la mayoría de familias son de escasos recursos económicos, que influye en cierta parte en los procesos académicos.

En el sector urbano, las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes se enmarcan dentro de las subcategorías mencionadas anteriormente, las cuales se trasversan por las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, así como la importancia que se le da a la estructura familiar como una manifestación que evidencia la diferencia en las actitudes comportamentales de los escolares. También se encontró en los relatos, una centralización por las dimensiones que influyen primordialmente en el rendimiento académico.

Lo anterior evidencia las tensiones que surgen desde el discurso y la realidad que vivencian en la cotidianidad los docentes frente a la atención a la diversidad presentes en el aula.



REFERENCIAS

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

CÁRDENAS, C. (2010). *Concepciones de los maestros del Instituto técnico marco Fidel Suarez de Manizales, frente a las capacidades excepcionales*. Manizales. Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/plumilla/html/ediciones.html>. Consultado en febrero 05 de 2012.

CÁRDENAS, C. (2011). *La diversidad en la diversidad*. Módulo Educación

CERDA G, H. (2001). *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento*. Magisterio editorial.

CONSTITUCION NACIONAL DE COLOMBIA (1991). *Artículos 7 y 13*, Editorial Esquilo Ltda.

CUSEL, P. & ALZAMORA. *Contexto escolar y prácticas docentes*. Instituto

GHISO, A. (2000). *Potenciando la diversidad*. Dialogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. Disponible en:



http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf

GUTIÉRREZ, R. (1996). *Modelos mentales y concepciones espontáneas*. Editorial Graó. Barcelona.

HERNÁNDEZ, E. (2010). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales*. Disponible en: <http://www.reds-cepalcalca.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf> Consultado el 5 de mayo de 2012.

JARAMILLO, L. G. et al. (2005). *Seis experiencias en investigación cualitativa*. Armenia: Kinesis.

JARAMILLO, L.& SEVILLA, E. (2006). *La ley del más fuerte: sentidos que configuran la educación física como un "proceso de exclusión"*. En: Revista Educación Física y Ciencia. La Plata, Argentina. Año 8. 2006, 127-137.

JIMÉNEZ, A. & CABRERA, L. (2002). *Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza*. Universidad La Laguna. Consultado en mayo de 2012. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1400265>



LEIVA, J. (2010). *Educación intercultural y convivencia Desde la perspectiva docente*. Profesorado revista de currículum y formación y formación del profesorado. VOL. 14, Nº 3. Universidad de Málaga. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143COL2.pdf>. Consultado en mayo 26 de 2012.

LOPEZ, M. (2004). *Hacia la construcción de una escuela sin exclusiones*. Málaga. Ediciones Aljibe.

MANOSALVA, S. (2011). *Pedagogía crítica y diversidad*. Universidad academia de humanismo cristiano.

MOLINA, A. & MARTÍNEZ, C. (2009). *Concepciones de los profesores: perspectivas para su estudio en contextos culturales diversos*. Revista de investigación y experiencias didácticas. Universidad Distrital. Consultado mayo de 2012. Disponible en http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd_congres/propostes_htm/propostes/art-3180-3185.html. Para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM. Disponible en: http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf. Consultado el 18 de marzo de 2012

PEREZ, J. (s.f.). *Contexto sociocultural, escuela y aprendizaje*. (pag. 167-183). Disponible en: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=contexto%20sociocultural%20escuela%20y%20aprendizaje&source=web&cd=1&cad=rja&sqi=2&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.juanestanislaoperez.cl%2Fdown.php%3Ffile%3D191>



415CONTEXTOSOCIOCULTURALESCUALAPRENDI.pdf&ei=jIOMUNfrGluK9QSQuYH4CA&usq=AFQjCNE8gLcFVojBTiB94W5gvGE87RoMKQ

PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016. *Pacto social por la educación.*

Disponible en:

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_decenal_educacion_2006-2016.pdf consultado el 07 de mayo de 2012

POZO, J. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.* Editorial Aula XXI Santillana. España.

POZO, J. y otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.* Editorial GRAO. Barcelona.

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

RODRIGUEZ, M. (1.999). *Conocimiento previo y cambio conceptual.* Editorial Aique.

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



- SCHARAGRODSKY, P. (2003). *Entre machos y no tan machos: El caso de la Educación Física Escolar en Argentina*. En Revista de Educación Física y Deportes Apunts. Barcelona. Generalitat de Cataluña. No 72, 41-48.
- SKLIAR, C. (2002). *Alteridades y pedagogías. O...¿Y si el otro no estuviera ahí?*. *Educacao & sociedade*, año XXIII, N° 79. Disponible en:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>
- SPENCE, S. (2000). *Introducción a la sociología de la educación*. Editorial Limusa, S.A. México. 7ª edición.
- TENTI, E. (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Pag. 111-124. Instituto internacional de planeamiento de la educación. Buenos Aires. UNESCO. Disponible en:
http://www.redage.org/files/adjuntos/Diversidad_cultural_desigualdad_polit.pdf
- TORRES, M y BERRIO, A. (2009). *Concepciones de los docentes de ciencias naturales sobre competencias científicas y su desarrollo en las prácticas de aula*. Revista Internacional Magisterio N42. Pedagogías Fundadas en la Investigación. 2009. Consultado en mayo de 2012.
http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com_content&view=article&id=565:investigacion&catid=71:revista-no-42&Itemid=63.
- TOURAINÉ, A. (2000). *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*. Fondo de cultura económica. México.



TOURAINÉ, A. (2000). *Podemos vivir juntos*. Fondo de cultura económica, México.

VOGLIOTTI, A. (2007). *La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad*.

Revista PRAXIS EDUCATIVA n° 11. Pag. 84-94. Rio Cuarto. Argentina.

Disponible en:

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a08vogliotti.pdf>



ANEXO 1

DOCENTES SECTOR RURAL				
Formación académica	Institución que labora	Experiencia como docente	Sexo	Grado en que labora
1. Licenciado en básica primaria con énfasis en español.	I.E. Cajete	12 años	M	Primero
2. Maestra bachiller y Psicóloga social	I.E. Cajete	17 años	F	Segundo
3. Bachiller pedagógico.	I.E. Cajete	17 años	M	Cuarto
4. Normalista superior, licenciada en básica primaria con énfasis en artística	I.E. García Paredes	8 años	F	Preescolar, primero y segundo
5. Licenciada en educación preescolar	I.E. Santa Rosa	6 años	F	Primero
6. Licenciado en lengua castellana e Inglés	I.E. García Paredes	20 años	M	Transición, primero y segundo.
7. Maestra bachiller y Licenciada en administración educativa	I.E. Santa Rosa	20 años	F	Tercero, cuarto y quinto.



ANEXO 2

DOCENTES SECTOR URBANO				
Formación académica	Institución que labora	Experiencia como docente	Sexo	Grado en que labora
1. Licenciada en educación básica con especialización en pedagogía lúdica.	I.E. Francisco Antonio de Ulloa	20 años	F	Cuarto
2. Licenciada en educación básica con especialización en pedagogía lúdica.	I.E. Los Comuneros	13 años	F	Tercero
3. Licenciado en educación preescolar con especializaciones en pedagogía y educación ambiental	I.E. francisco Antonio de Ulloa	35 años	M	Segundo
4. Normalista superior.	I.E. Francisco Antonio de Ulloa	6 meses	F	Primero
5. Licenciado en Filosofía con especializaciones en aprendizaje autónomo y educación y política.	I.E. Metropolitano María Occidente	23 años	F	Tercero
6. Licenciada en Básica primaria	I.E. El Mirador	13 años	F	Quinto
7. Licenciada en español y Literatura con especialización en Didácticas.	I.E. San Agustín	6 años	F	Tercero