

FACTORES POTENCIADORES Y/O OBSTACULIZADORES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE CLASE

Biviana Angélica Peláez Londoño¹

Martha Doris Montoya Martínez²

Resumen

El presente trabajo se propone determinar los factores potenciadores y/o obstaculizadores para atender a la diversidad en el aula de clase. Se desarrolló en el nivel de básica secundaria en la Institución Educativa PIO XI, en la zona urbana del municipio de Aranzazu, Caldas. Para llevar a cabo este estudio de carácter cualitativo con enfoque hermenéutico se utilizaron las siguientes técnicas: Grupo focal, entrevista semiestructurada y observación no participante. Para ello, se contó con la participación de 10 docentes que permitieron dar una mirada al aula de clase para identificar y analizar los factores de los que trata este trabajo. Se evidenció que uno de los factores obstaculizadores es que algunos docentes aún perciben la educación inclusiva y diversa como una atención a estudiantes con discapacidades físicas, mentales o psicosociales. Y uno de los factores promotores del acercamiento a la diversidad y la inclusión en el aula es la formación que han logrado los docentes. Se evidenciaron rutas de atención a la diversidad por el docente en el aula de clase. En los hallazgos también emergieron estas categorías y subcategorías: -la Práctica pedagógica, -Metodología de enseñanza, -La evaluación de los estudiantes -La flexibilización curricular. Se concluye la necesidad de generar conciencia de la importancia institucional que trae una flexibilización curricular que posibilite procesos de inclusión y diversidad dentro del aula de clase.

Palabras clave: Atención a la diversidad; Educación inclusiva; Desarrollo humano, Aula de clase.

¹ Licenciada en educación básica con énfasis en inglés. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Institución educativa PIO XI. Correo: angelikpelaez@hotmail.com

² Licenciada en Preescolar. Especialista en Gestión de Proyectos de Desarrollo con enfoque sociohumanístico. Magíster en Educación desde la Diversidad. Candidata a Doctora en Formación Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Coordinadora Línea de Gestión Educativa, Universidad de Manizales. Correo: marthadorism@yahoo.com

Abstract

The present work aims to determine the enhancing and impeding factors to address diversity in the classroom. It was developed at the elementary school level at the PIO XI Educational Institution, in the urban area of the municipality of Aranzazu, Caldas. To carry out this qualitative study with a hermeneutical approach, the following techniques were used: Focus group, semi-structured interview and non-participant observation. For this, we had the participation of 10 teachers who allowed us to take a look at the classroom to identify and analyze the factors that this work deals with. It was evidenced that one of the impeding factors is that some teachers still perceive inclusive and diverse education as serving students with physical, mental or psychosocial disabilities. And one of the factors promoting the approach to diversity and inclusion in the classroom is the training that teachers have achieved. Routes of attention to diversity were evidenced by the teacher in the classroom. In the findings, these categories and subcategories also emerged: - Pedagogical practice, -Teaching methodology, -The evaluation of students -Curricular flexibility. The need to raise awareness of the institutional importance brought by a curricular flexibility that enables inclusion and diversity processes within the classroom is concluded.

Keywords: Attention to diversity; Inclusive education; Human development, Classroom

1. Introducción

La educación en el aula es una tarea de todos y para todos; no solo es un compromiso de Ministerios y directivos sino también de docentes y padres de familia. Ahora, si pensamos la sociedad desde la escuela, la diversidad es uno de esos elementos que debería estar presente en la formación de los futuros ciudadanos; esto, porque lo diverso se manifiesta en el hecho de que todos somos diferentes y esa diferencia hace que tengamos la posibilidad de interactuar y aprender unos de otros. Y el aula de clase es un espacio con gran contenido diverso.

Hoy día, es más frecuente que en el aula de clase se concentren niños y jóvenes con gran diversidad. Por ejemplo, como muestra (Tuñas, 2008, p.2), “diferencias por razones sociales (niños y jóvenes en situaciones de riesgo social, procedencia de diferentes ámbitos sociales); étnicas y culturales (alto nivel de alumnos que provienen de otras culturas y distinta lengua), alumnos con baja motivación o altas capacidades, alumnos con necesidades educativas especiales.

Es decir, actualmente debemos entonces entender la diversidad “como, maneras diversas de estar en el mundo, como lógicas diferenciadas” y llegar al “reconocimiento y valoración de la diversidad humana, menos como obstáculo y más como riqueza” (Hernández, 2007, pp. 61-62). En ese sentido, bajo la Educación inclusiva hoy se espera que tanto las instituciones educativas como los docentes, estén más comprometidos con la diversidad. Existen varias razones de que así sea.

En primer lugar, hay una razón educativa: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos, conlleva que estas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños. En segundo lugar, existe una razón social: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria (Parra, 2010, p. 73).

En nuestro país se han adelantado esfuerzos para entender la dinámica de la atención a la diversidad y se han implementado políticas educativas y acciones para abordar la diversidad; sin embargo, se han identificado factores que aún obstaculizan la atención a la diversidad en el aula de clase y que, a pesar de que existen políticas públicas de educación inclusiva, todavía están muy parametrizadas y ajenas a la realidad que viven los estudiantes y docentes en el salón de clase. Por ejemplo, Blanco-Guijarro (1990) dice que, aunque tradicionalmente la escuela se ha centrado en la satisfacción de las necesidades educativas comunes y no se ha preocupado de las necesidades individuales “existe una tendencia cada vez mayor hacia currículos abiertos y flexibles que permiten dar respuesta al doble reto de la comprensividad y la diversidad” (p. 3).

1.1. Justificación

La escuela es el lugar por excelencia para aprender habilidades para la vida, como aceptar a los demás tal como son, con sus diferencias, hablando en términos de diversidad. Por esta razón, la escuela es un espacio de y para la diversidad; por lo tanto, debe estar abierta a las mejoras continuas, replanteando la atención educativa con una educación inclusiva y diversa que atienda las diferencias individuales.

En este orden de ideas, todos los docentes deberían estar preparados y formados para atender a los estudiantes sin discriminación alguna, respetando y valorando cada diferencia, brindando las herramientas necesarias a cada estudiante para desarrollar o estimular las habilidades que tiene, fortaleciendo y enriqueciendo su aprendizaje en el aula. Es pues un acercamiento a la diversidad el que practica el docente en su cotidianidad, el asunto es cómo se dispone el docente.

En ese contexto, el presente trabajo aporta en la construcción de una postura desde la educación inclusiva con una mirada diversa, a partir de las reflexiones teóricas y las vivencias de docentes y estudiantes acerca de la diversidad como componente visible en el aula.

1.2. Antecedentes

En relación con la atención a la diversidad en el aula es preciso hacer un rastreo a los antecedentes investigativos, con el fin de dar un mejor soporte a este trabajo y tener una mirada global con referencia a la temática. Uno de los trabajos que aborda el tema tal cual como el del presente trabajo, es el estudio de Rosa Blanco-Guijarro (1990), de España,

titulado “La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo”. En este, la autora crítica las “propuestas rígidas y homogeneizadoras, en las que la Administración Educativa establece al mínimo detalle las decisiones relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, sin tener en cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen en lugar en contextos muy distintos” (p. 2).

Sin embargo, reconoce la tendencia a tener en cuenta la diversidad en la planificación escolar y al ajuste de currículos para asegurar que todos los alumnos adquieran elementos básicos de la cultura y la diversidad. Además, expone los factores a considerar para dar respuesta a la diversidad y lo hace en aspectos como el aula de clase, el docente, el estudiante, la institución y el entorno.

También registra de España el libro *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*, coordinado por Ana Amaro (2019). De este, se pudo consultar el contenido: De la integración escolar a la escuela inclusiva. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Profesionales y agentes educativos para atender a la diversidad. Escolarización de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Evaluación didáctica de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Modelos didácticos de intervención. Medidas curriculares de atención a la diversidad. Recursos para atender a la diversidad.

Otro trabajo relacionado es la tesis doctoral “Inclusión Educativa Rendimiento Académico” realizada por Dorys Soledad Sabando Rojas (2016), aborda la relación entre la inclusión educativa y el rendimiento académico, a través de un estudio de corte cuantitativo, en el que participaron 615 escuelas públicas de primaria de Cataluña, España. enmarcada en la línea teórica de la escuela inclusiva, desde el enfoque de transformación que requieren los centros para asegurar la atención a la diversidad de su alumnado, que garantice no sólo los accesos, sino también la igualdad de oportunidades para recibir una enseñanza de calidad y lograr aprendizajes de excelencia en los alumnos (Sabando, 2016).

Por otro lado, Leonela Iriana Valencia Guachamin en su tesis de grado “Análisis de los conocimientos que tienen los docentes sobre inclusión educativa en las instituciones fiscales de la parroquia urbana Atacames”, analizó los conocimientos que tiene el profesorado sobre inclusión educativa en las instituciones fiscales de la parroquia urbana Atacames (Ecuador); lo hizo, bajo el supuesto de que si los docentes tienen conocimiento

sobre la atención a la diversidad, esto permitirá que la sociedad se desarrolle y proporcione mejoras cada día y así dar respuesta de calidad a todos los estudiantes (Valencia, 2017). También está la tesis “Percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa de un colegio particular de la ciudad de Guayaquil”, Ecuador, de María Graciela Guerrero Weisson. En esta investigación se tuvo como resultado que entre los docentes existe en la mayoría una predisposición a favor de la filosofía de la Inclusión y Atención a la Diversidad, pero a su vez la encuesta reflejó un alto porcentaje (44,5%) de maestros que consideran no haber recibido suficiente formación en atención a la Diversidad, lo cual puede redundar en actitudes de inseguridad al momento de atender a los estudiantes.

Por otro lado, "Percepciones de los docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato de una Unidad Educativa Fiscal de la ciudad de Guayaquil acerca de la inclusión y atención a la diversidad" por Ingrid Roxana Mera Macías, describe las percepciones de los docentes de educación básica superior y de bachillerato en relación con la inclusión y atención a la diversidad y su relación con los factores personales y contextuales.

En el contexto nacional, Paola Andrea Mora Alejo (2019) con su tesis “Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas”, del Colegio Rural Pasquilla, indagó la manera en la que la actitud de los maestros se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas de inclusión educativa. Se encontró que los maestros de manera reiterativa abordaron el tema permitiendo reconocer que si bien la actitud de los maestros es un factor que influye en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas, también existen otros factores que inciden en el desarrollo de este proceso como las dificultades para desarrollar estos proyectos.

En el ámbito regional, se encontró la investigación “Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad”, de Andrea Méndez Vargas, Sandra Rojas Rojas y Joan Marylin Castro Quintero (2016). Participaron veinte docentes y los estudiantes que tenían a su cargo, en la básica primaria de una institución educativa de Neiva. Se halló que las prácticas de los docentes son ajustadas al P.E.I institucional; en la I.E se realizan proyectos pedagógicos que fomentan la enseñanza activa de los docentes partiendo de las necesidades individuales de los estudiantes y, así mismo, se propicia la participación para que los

educandos aprendan hacer y saber ser dentro de cada proyecto de aula de acuerdo con el contexto.

Por otra parte, está el artículo “Educación inclusiva en la Universidad Autónoma de Manizales” por Ávila, González y López (2016) en el que se muestra la educación inclusiva en la educación superior en Colombia como un reto. Los autores concluyen que las prácticas, políticas y cultura incluyentes, constituyen un camino corresponsable para los diferentes actores que implica dar respuesta a las intencionalidades de una educación con calidad y equidad. Cuestionamientos constantes en torno a las experiencias institucionales, inducen nuevas y renovadas prácticas y juego de roles entre los actores de la comunidad universitaria.

De los antecedentes expuestos queda claro que la atención a la diversidad en el aula de clase no es un asunto novedoso, pero sí son escasas las investigaciones, dada la importancia del asunto. Ahora, sobre el punto específico del presente trabajo como es el de los factores potencializadores u obstaculizadores para atender la diversidad en clase, aún faltan estudios. Esto, no solo por el creciente interés por concientizar sobre la diversidad en el ámbito educativo, sino además por las situaciones cotidianas que transcurren en el salón de clases.

1.3. Problema de investigación

La educación debe ser inclusiva, integradora, igualitaria y equitativa, procurando que la diversidad en el aula, sea atendida de acuerdo con sus múltiples diferencias y necesidades; por eso, un docente no puede estar ajeno a las circunstancias que a diario se presentan en el aula y estar siempre instruido de las leyes que amparan la educación. Al respecto, López (2008) afirma que

En América Latina, todavía existe una tendencia a percibir la educación de las estudiantes con discapacidad como remedial o rehabilitadora, es decir, la educación tiene que ‘curar o arreglar’ aquellos aspectos de las estudiantes que no ‘funcionaban correctamente’... a los estudiantes con discapacidad deben realizarles un diagnóstico médico que, se supone, debe guiar el diseño de sus planes educativos (p. 174).

Por lo anterior, el docente juega un papel muy importante en el aula y además tiene el poder para incluir a todos sus estudiantes en su clase y hacerlos partícipes de la misma, atendiendo a cada uno

según la necesidad o capacidades que presentan, haciendo que cada uno viva su momento y perciba los conocimientos, otorgando sentido a las actividades que realiza en el momento.

Entonces, una sociedad inclusiva no sólo puede ser el resultado de la política de un Estado en su conjunto; además, la temática de la inclusión plantea interrogantes sobre el reconocimiento de lo diverso y un ánimo activo para remover los obstáculos que impidan que todas las personas accedan a los beneficios de una educación de calidad. Donde haya una organización de la escuela, o lugar de aprendizaje con una infraestructura adaptada a los cambios, con prácticas docentes incluyentes y atendiendo a toda la población estudiantil, eliminando las barreras para el aprendizaje llegando a tener una sociedad más justa.

De acuerdo con lo anterior es importante saber cómo se está llevando a cabo la implementación de acciones pedagógicas tendientes a desplegar alternativas que coadyuven a procesos educativos inclusivos y con atención a la diversidad. Y como son múltiples los factores que confluyen en el aula de clase, es necesario reconocer cuáles son esos factores potenciadores y/o obstaculizadores en el aula, con el ánimo de que ningún niño o joven sea excluido en el aula por sus particularidades.

La inclusión y el acercamiento a la diversidad en el aula de clase –y en las instituciones– es un proceso que en la práctica nunca finaliza; por eso, deben considerarse como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad y a la educación plenamente inclusiva.

1.4. Descripción Teórica

1.4.1. Educación Inclusiva: La Participación como Clave del Cambio

Actualmente se establece la necesidad escolar de promover el desarrollo de las capacidades y la apropiación cultural necesaria para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan ser partícipes en un marco sociocultural común de referencia; tal marco, es la posibilidad de reconocer en el encuentro con el otro la multiplicidad de experiencias que enriquecen el bagaje personal y colectivo, abriendo la puerta al enriquecimiento mutuo, al respeto por la diferencias que son inherentes al ser humano, una perspectiva que trae la educación inclusiva:

Para lograr lo planteado anteriormente, la escuela debe allanar el camino para establecer el equilibrio en cuanto a la respuesta educativa diversificada, proporcionando una cultura común a todos los estudiantes, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, a la vez que respete sus características y necesidades individuales. Por lo tanto, la inclusión significa posibilitar la participación de todos los estudiantes de manera activa en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin distinción de su condición de raza, de género, de capacidades, entre otras, planteándose así un proceso de mayor participación en la cotidianidad de la escuela y reduciendo la exclusión de las culturas, del currículo y de las comunidades de las cuales hacen parte.

Acorde con lo planteado por Sarto y Venegas (2009):

Otra de las señas de identidad de la Educación Inclusiva es la participación, término indisolublemente unido al de comunidad. Participación es dar voz a todos los miembros implicados en la escuela. Supone que los alumnos, las familias, los profesores y otras personas de la comunidad educativa colaboran conjuntamente en la toma de decisiones que guían la vida de un centro (p.10).

Por ello, el papel del docente en la educación inclusiva juega un papel crucial, debido a que de él depende que todos sean incluidos y que las actividades que lleve a cabo para el aprendizaje estén diseñadas de acuerdo con la diversidad de los estudiantes que hacen parte de su aula de clase. No se puede considerar la transformación de las escuelas si no es a través de la formación de los docentes. De allí la necesidad imperiosa de dotar a los docentes de recursos, confianza y seguridad de tal modo que las instituciones interesadas en generar comunidades inclusivas y conscientes de la diversidad puedan lograr el compromiso de ellos.

Para Arnáiz (2005) “lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado” (p. 43). Esto es un reto para los docentes quienes en su quehacer cotidiano deben desplegar su experiencia y saber de modo que puedan responder a las particularidades de sus estudiantes y, con ello, dotar de sentido lo que se vivencia en el aula de clase. Y es por ello que los asuntos relacionados con lo pedagógico son relevantes tal como lo plantea Freire (2006) quien plantea que "enseñar no es

transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción"; resaltando el respeto a la autonomía del ser educando, afirma que el hombre debe ser el sujeto de su propia educación, no debe ser el objeto de ella, porque nadie educa a nadie, de forma que el hombre puede auto-reflexionar sobre sí mismo y esta es la raíz de la educación.

Según lo anterior, el docente debe ser un guía o acompañante en el proceso de aprendizaje, pero es en sí el estudiante quien debe ser el artífice de su aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente es aquel que posibilita la participación, la interacción necesaria para que se logre un buen nivel de autorregulación y es ahí también donde radica que el docente sea integrador y tenga en cuenta a todos sus estudiantes sin importar las capacidades que cada uno de ellos posea, ya que en la diversidad cultural y de género es donde se encuentran diferentes conocimientos y capacidades de aprendizaje viviendo así la libertad en la educación como lo sugiere Freire la pedagogía acepta la sugerencia de la antropología: se impone pensar y vivir "la educación como práctica de la libertad", ya que "el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo" (Freire, 1974).

1.4.2. Atención a la Diversidad: la Clave de la Inclusión

La pedagogía para una Educación Inclusiva desafía las prácticas pedagógicas tradicionales ancladas aún en los procesos educativos, planteando la necesidad de que todos los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo. Al respecto, Carlos Skliar (2005) propone una pedagogía de la diferencia, en la que es posible pensar la educación desde una postura en la cual se renuncia al seguimiento de modelos preestablecidos, reconsiderando a la educación como una "conversación sobre el mundo contemporáneo, como el modo posible de encontrar nuestras propias palabras para nombrar y no repetir conceptos que sólo aseguran la perpetuación de la injusticia social" (Nosei, 2017; citado por Castillo, 2019, p. 65).

Las escuelas inclusivas asumen el principio de la diversidad y, por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad existente en el aula de clase, lo que connota que el centro del proceso educativo es la atención a la diversidad. Según Fernández (2003); tales escuelas deben reunir condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente considerando este principio como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social; es decir, hacerlo como un proyecto educativo

de toda la escuela que pretenda implementar un currículo flexible acorde con las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

1.4.3. Desarrollo Humano y Diversidad

Si bien el desarrollo humano tiene por objeto las libertades humanas, es decir, desarrollar el potencial de cada vida humana, con frecuencia estamos viviendo la proliferación de propuestas de diseño de sistemas educativos o de estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula, sin que se observe claramente la respuesta a las reales necesidades, particularidades y capacidades propias del desarrollo del ser humano. Y una de estas condiciones para el desarrollo integral de la persona es su conciencia sobre la diversidad en todos sus aspectos.

Por ello, la necesidad de reconocer dichos aspectos como fundamentales a la hora de plantearse el proyecto educativo de la escuela, el cual, finalmente, orienta el quehacer en el aula de clase. Esto, bajo el fundamento de que la diversidad es un elemento insoslayable para un completo desarrollo humano. No quiere decir ello que los alcances de tal relación hayan sido asumidos plenamente en la escuela, ya que aún quedan rezagos de una educación tradicional centrada en el conocimiento del docente y no en el estudiante.

Se trata entonces de valorar el aula de clase como un lugar privilegiado para hacer invaluable aportes al desarrollo humano relacionado con la diversidad; es decir, que el joven llegue a la mayoría ciudadana con la conciencia del respeto a la diferencia como uno de los factores para la convivencia en todos los ámbitos, “por cuanto le confiere un papel privilegiado a las dimensiones subjetivas y remite a la necesidad de valorar la diversidad cultural y las diferencias humanas” (Hernández, 2007, p. 61).

1.4.4. El aula de Clase: Escenario para el Despliegue de las Capacidades

Para estudiantes y docentes el aula de clase es el espacio que privilegia el encuentro con el otro; por ello, este debe ser un lugar acogedor, motivador y cautivador de sueños, para ayudar alcanzar dentro de la diversidad que existe en el aula sus metas y habilidades para la vida.

En consonancia con ello, el Ministerio de Educación Nacional (2017) en el marco de atención a la diversidad, mediante el Decreto 1421 de 2017 propone a todas las

instituciones educativas ajustar sus planes de estudio, currículo y demás metodologías para llevar a cabo la educación inclusiva en las aulas, garantizando una educación de calidad. Así, la Educación Inclusiva pretende que la comunidad escolar y la sociedad en general valoren las diferencias, la diversidad, como un aspecto positivo y de oportunidad y eliminen las barreras que han generado desigualdad, discriminación y exclusión. Así, promover actitudes y valores de aceptación, tolerancia y respeto hacia la diversidad, así como ejercer los principios de equidad, son acciones inherentes de la atención inclusiva.

2. Metodología

2.1. Tipo de Estudio

Esta investigación es de carácter cualitativo, el cual permitió analizar la realidad en el aula de clase desde una perspectiva inclusiva, donde se visualicen los factores potenciadores y obstaculizadores que existen para atender a la diversidad. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 686): “las investigaciones cualitativas no se planean con detalle y están sujetas a las circunstancias de cada ambiente o escenario particular.” “En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al “abordaje” general que habremos de utilizar en el proceso de investigación” (p. 2). Por su parte, Bonilla (2010), expresa que el diseño “va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo y, desde luego, va sufriendo modificaciones, aun cuando es más bien una forma de enfocar el fenómeno de interés” (p. 2).

Ahora, teniendo en cuenta que el objetivo principal de este trabajo es de identificar y analizar aquellos factores potenciadores y obstaculizadores que existen en el contexto de aula para atender la diversidad, se otorga relevancia a la “capacidad humana para percibir, explorar e interpretar la realidad” (Bonilla, 2010, p. 73). Por ello, las relaciones, el ambiente para el aprendizaje, la observación entre otros aspectos, son de gran importancia para la recolección y análisis de la información.

Por lo anterior, el diseño metodológico abordado en cada etapa del proceso de la investigación, es desde el enfoque hermenéutico lo cual permite aproximarse a la realidad del fenómeno desde las dimensiones subjetivas y desde allí comprenderla, sin olvidar los

elementos objetivos de lo que se está estudiando, ya que la “naturaleza de la realidad social es objetiva y subjetiva” a la vez (Bonilla, 2000, p. 53).

2.2. Técnicas de Recolección de la Información

2.2.1. Grupo Focal

Siguiendo a Hamui y Varela (2013) “La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información” (p. 55).

Esta técnica es de gran utilidad, para analizar los conocimientos y experiencias de los docentes en un ambiente de interacción en temas que son de interés, permitiendo de esta manera tener un contacto directo, para poder evaluar lo que la otra persona siente y piensa en relación con los términos de atención a la diversidad. De esta forma, los grupos focales son los más indicados para evaluar cómo se desarrollan las ideas en un determinado contexto cultural.

2.2.2. Entrevista Semiestructurada

La técnica de grupo focal es complementada con la entrevista semiestructurada, en la cual se concede el espacio al entrevistador para que pueda ampliar su pregunta libremente y así dar mayor cobertura a lo que se quiere indagar. La entrevista semiestructurada se basa en una guía de preguntas enfocadas en dicho tema que se quiere investigar y analizar. Dicha guía de entrevista es evaluada y aprobada por expertos, quienes determinaron la pertinencia de las preguntas allí formuladas validando al instrumento.

2.2.3. Guía de Observación no Participante

Al respecto de la observación como herramienta metodológica para Campos y Lule-Martínez (2012) “La observación por sí misma representa una de las formas más sistematizadas y lógicas para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer” (p. 47). En ese sentido, se preparó un guía de observación que permitió a la investigadora involucrarse en los procesos de una manera no participante, es decir, solo como espectadora mimetizada en el espacio de aula, a fin de recolectar información valiosa sobre lo que allí acontece. Esto posibilitó el registro de lo que se pretendía conocer, utilizando los sentidos

para analizar y evaluar algún hecho o suceso. Esta es una técnica objetiva para consignar y comprender la realidad vista en el aula. Y en el caso del presente estudio, permitió explorar el ambiente en el aula de clase entre docentes y estudiantes, observar y analizar las prácticas pedagógicas, comprender los procesos y verificarlos con los conceptos que tiene el docente frente al acercamiento de la diversidad en el aula.

2.3. Unidad de Análisis y Procedimiento

La población objeto de estudio la conformaron 10 docentes de la institución educativa PIO XI, del municipio de Aránzazu, Caldas, que se desempeñan en la básica secundaria.

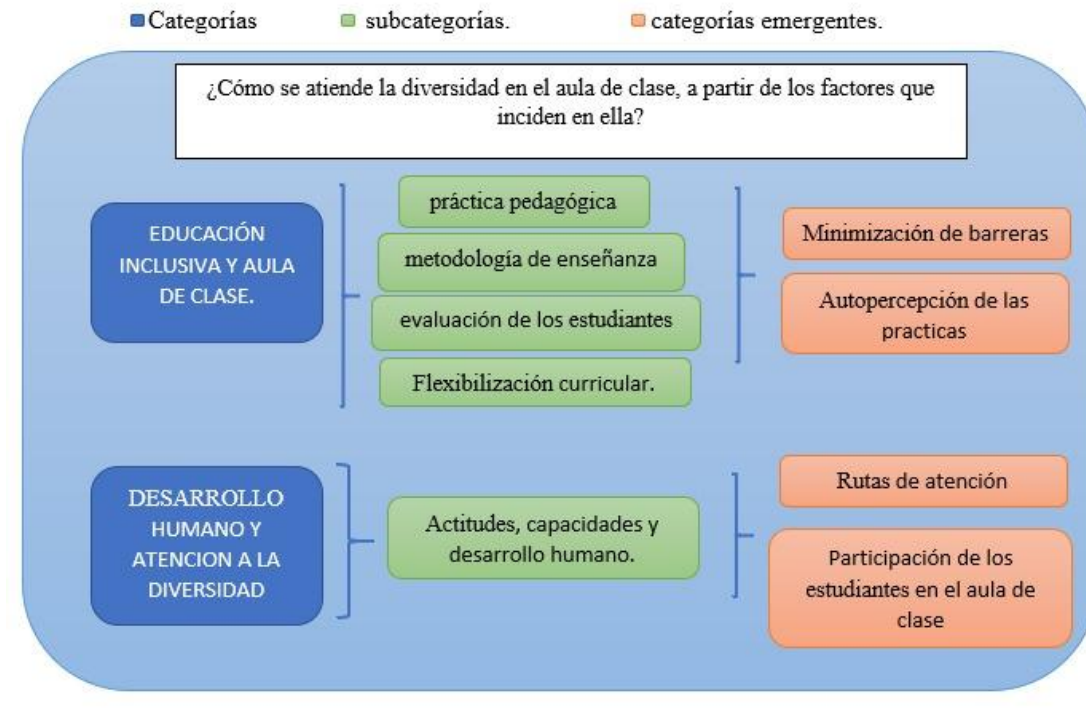
La investigación se llevó a cabo en dos momentos: primero, se contó con el consentimiento informado previamente socializado, firmado y avalado por el rector de la institución; seguidamente, se realizó la entrevista semiestructurada al grupo focal en dos sesiones, con el fin de abarcar toda la entrevista en su totalidad; además, se realizó la observación no participante a las prácticas pedagógicas en el aula y el registro de lo percibido en la ficha de observación a los docentes participantes. En segundo momento, se desarrolló el análisis de los datos; seguidamente, se hizo la triangulación de la información que permitió la identificación y relación de las categorías y subcategorías.

3. Hallazgos y Discusión

El estudio permitió tener una mirada integral del fenómeno aquí investigado en la medida en que se realizó a la luz de las prácticas y cotidianidades de los actores sociales, expresadas a través de las conversaciones cotidianas, el grupo focal, las fichas de observación y la entrevista semiestructurada.

Como se verá a continuación tales narrativas estuvieron enfocadas en conceptos teóricos que avalan las mismas y en las subjetividades del investigador que triangula las diversas posturas. De este ejercicio teórico y práctico emergieron los siguientes hallazgos, cuya exposición inicia con la figura que integra las categorías y subcategorías emergentes: la Práctica pedagógica- Metodología de enseñanza -La evaluación de los estudiantes- La flexibilización curricular y las categorías emergentes: minimización de las barreras y autopercepción de las prácticas.

Figura 1. Educación inclusiva: el aula en contraste



Fuente: elaboración propia

3.1. Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica puso en evidencia las acciones que tiene cada docente en el proceso de enseñanza; estas prácticas están mediadas por los procesos objetivos y subjetivos del docente y es por esta razón que la formación académica, los valores, las percepciones y las creencias influyen fuertemente en la tipología de formación que co-construye con y para los estudiantes.

Tal como se dijo anteriormente, al tener tanta influencia el esquema mental del docente en su práctica pedagógica es importante resaltar cómo sus percepciones favorecen o limitan el ejercicio inclusivo en el aula de clase; esto ocurre en la medida en que al profundizar en las narraciones y prácticas cotidianas se evidencia que sus creencias, hacia lo que consideran inclusión, median en dicho ámbito. Los docentes entrevistados evidencian, López (2008) que aún perciben la educación inclusiva como una atención a estudiantes con

diagnósticos médicos en cuanto a discapacidades físicas, mentales o psicosociales. Así lo expresan estos participantes: “garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” (D3). “Son las diferencias físicas, mentales, emocionales, sociales, culturales que se evidencian en las relaciones con los otros en determinado contexto” (D4). “Se habla de cómo trabajar con los estudiantes que presentan diferencias” (D5). “Los procesos enfocados hacia la atención de estudiantes con discapacidad intelectual y física” (D10).

Lo expresado por López (2008) y que se refuerza con las narrativas de los docentes, evidencia cómo se continúa generando creencias y percepciones de la inclusión como proceso de acompañamiento o de atención únicamente hacia aquellos estudiantes que, como se decía, cuentan con algún diagnóstico médico y, por lo tanto, se etiqueta como “diferente”; esta perspectiva de inclusión influye y limita la práctica pedagógica en el aula de clase en la medida en que no se está percibiendo la inclusión desde la heterogeneidad y, localiza la atención inclusiva hacia una minoría de los estudiantes, dejando a un lado las necesidades de los demás alumnos que también requieren acompañamiento significativo desde sus habilidades, fortalezas y limitaciones.

Cabe resaltar que no es la totalidad de los docentes que expresan la anterior perspectiva nombrada, pues también se cuenta con docentes que tienen una mirada actualizada de lo que se pretende con la inclusión en el aula de clase: “Es la manera con la que aceptamos las diferencias del otro como ser humano” (D1). “Aceptar que todos somos diferentes, por lo tanto, se hace necesario el respeto y el trabajo hacia ella” (D2) “-La diversidad es una de las condiciones innatas del ser humano que hace referencia a la diversidad de pensamientos y sentimientos en cuanto al ser en su relación con el mundo” (D6). “La diversidad es la característica humana que determina nuestra condición de heterogeneidad” (D7).

Es entonces notorio el cambio y la transición paradigmática que se está logrando respecto a la diversidad, percibiendo este como el acompañamiento a la heterogeneidad en el aula de clase; en ese sentido, las prácticas pedagógicas estarán más enfocadas hacia dicha perspectiva, como se ha venido expresando, pensando y generando estrategias para la minimización de barreras en los procesos de aprendizaje de la totalidad de los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto se fortalece a partir de lo enunciado por Martín, González y Navarro (2017) para quienes

La inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por las posibilidades que ofrece la escuela; la inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, entre otras (p. 175).

Por otra parte, dentro de las prácticas pedagógicas, es indispensable, para poder generar procesos asertivos tanto para los docentes como para los estudiantes, no dejar a un lado el ser del estudiante, es decir, tener en cuenta sus gustos, intereses, habilidades, estructuras de personalidad, esquemas mentales y un sinnúmero de aspectos que conforman el ser, tal como lo plantea Nussbaum, 2007, “un plano de igualdad con los demás; no sufrir persecuciones y detenciones sin garantías. En el trabajo, poder trabajar como un ser humano, ejercer la razón práctica y entrar en relaciones valiosas de reconocimiento mutuo con los demás trabajadores” (pp. 88-89).

Los docentes entrevistados manifiestan, muy en línea con lo expresado por Nussbaum, la importancia de lo subjetivo y los procesos en escala humana, evidenciando que “Ha sido significativo, el poder compartir este tipo de espacios con todos aquellos estudiantes con los cuales podemos construir una calidez de aula multifacética” (D1). “Tratando en lo posible de fomentar la empatía, ponerse en los zapatos del otro y de respeto por las ideas y formas de ser de cada uno dentro del aula” (D4). “Muy buena, una relación horizontal donde prima la comunicación y el respeto” (D5). “De confianza empatía por lo que se hace y las personas que nos rodean” (D9).

Lo evidenciado tanto por la autora citada como por los docentes participantes, invita a reflexionar y a ubicar en las prácticas pedagógicas procesos que generen un reconocimiento del ser de los estudiantes; de esta manera, los procesos de aprendizaje y enseñanza serán significativos para los mismos y, por lo tanto, tendrán, posiblemente una mayor durabilidad en el tipo dichas experiencias. En este orden de ideas, las objetividades también permiten generar relaciones horizontales entre los docentes y los estudiantes; esto puede considerarse un factor protector en las prácticas inclusivas, debido a que, al haber confianza, asertividad

y horizontalidad en estas, se podrán canalizar los sentires y pensares de los estudiantes respecto a su propio proceso,

3.2. Metodología de Enseñanza: Entre lo Tradicional y lo Alternativo

La metodología de la enseñanza es un factor primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que influye de manera significativa en las alternativas pedagógicas y estrategias que se utilizan para alcanzar los objetivos propuestos. De esta manera, dentro de las metodologías de enseñanza se pueden evidenciar dos vertientes: la primera, es la tradicional, en la cual se evidencian relaciones jerárquicas, pues el docente es quien dirige el aprendizaje y dicta especialmente contenidos. Respecto a las metodologías de enseñanza, se encuentra la tradicional, en la que se tiene una intención enfocada a la transmisión de conocimientos por parte de los docentes y no al proceso en sí. Respecto a esta metodología de enseñanza tradicional Paladines (2008) expresa que

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparan el espíritu de rutina y de sumisión (...) La clase magistral, importante metodología de trabajo en otros lares, es así desvirtuada y reducida a la transmisión mecánica de conocimientos, al uso repetitivo de consagrados “manuales” e incluso al mero dictado (p. 381).

Y la segunda metodología de enseñanza es la alternativa, en la que se construyen relaciones horizontales en el aula de clase; así, el aprendizaje es transversal, el estudiante es el protagonista de su propio proceso y, por ende, se genera un escenario de autonomía e independencia. Es en esta forma inclusiva de desarrollar enseñanza-aprendizaje el escenario propicio para acercar el conocimiento de la diversidad en sus múltiples dimensiones.

Haciendo hincapié en lo expresado por Paladines (2008, p. 105) los docentes participantes en este estudio van en la misma línea, evidenciando cómo algunos aún tienen metodologías de enseñanza tradicional, al exponer en el grupo focal: “se habla de cómo trabajar con los estudiantes que presentan diferencias” (D2). “Es una relación mediada por mi intención de darles voz” (D6), además se evidencia al momento de realizar la dicha de

observación: “no se evidencia estrategias que favorezcan el aprendizaje” (D8). “Muy poco, solo orienta de nuevo la actividad a quienes preguntan, pero no se acerca a los estudiantes a ver cómo está realizando el trabajo o si necesita de alguna ayuda extra. Debido a su limitación física, pero tampoco se evidencia si los llama a su escritorio para ver cómo están realizando la actividad” (D8).

Las anteriores narraciones muestran cómo, en algunas clases, no se generan escenarios para que los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, no se crean estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de habilidades, si no que por el contrario se genera un proceso de enseñanza del docente “desde el escritorio”, lo que no permite generar una relación directa y cercana con los estudiantes. Por ejemplo, haciendo énfasis en lo que expresa un docente: “mi intención de darles voz”, pone en evidencia que tal docente desconoce que el estudiante ya tiene una voz propia, una idea propia y una percepción propia, elementos que son claves para la generación de metodologías de enseñanza más significativas para el estudiantado.

Sin embargo, algunos de los docentes reconocieron que dentro del aula de clase han generado espacios de aprendizaje enfocados hacia unas metodologías de enseñanza alternativas: “Reconocimiento del otro, aceptación de las diferencias del otro para mejor aceptación en su entorno” (D1). “Las conversaciones cotidianas son una gran fuente para conocer los pensamientos y sentimientos de los estudiantes frente a los temas expuestos” (D6). “Muy gratificantes, ya que cada estudiante es un mundo diferente, y cada uno de ellos aporta desde sus experiencias de vida un granito para complementar al otro como par” (D1).

Por lo anterior, se evidencia la importancia de generar unas metodologías de enseñanza más alternativas, en las cuales se tenga en cuenta una mirada sobre la diversidad en el aula; un ambiente donde prime el desarrollo de la persona y no el aprendizaje o memorización de contenidos, en la medida en que esta forma de alternativa de enseñanza no solo desarrolla habilidades escolares, cognitivas o intelectuales, sino que además permite y posibilita un aprendizaje para la vida, es decir, transversal a la escolaridad.

Dando fuerza a la idea anterior, Freire (1976, p.7) se refiere al hombre inacabado que se sabe inacabado y por eso se educa. Y afirma que cada sujeto debe ser el sujeto de la educación y el objeto de esta, porque nadie educa a nadie y el hombre puede autopensarse con autonomía para su formación.

Respecto a su planteamiento, Freire lleva a percibir al estudiante como sujeto activo dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje y, por lo tanto, un co-constructor del escenario escolar; esto se evidenció aquí en lo que postularon los docentes en el grupo focal: “Relación horizontal, como mediadora en el proceso de enseñanza aprendizaje” (D7). “La clase fue motivante y significativa para todos los estudiantes” (D1) y, además, evidenciado en la ficha de observación “Todo el tiempo los estudiantes tienen libertad de expresión y son tenidos en cuenta sus inquietudes y opiniones” (D1). Estas narrativas muestran cómo se han venido desarrollando procesos asertivos desde y para el aula de clase, fomentando relaciones horizontales, la participación activa de los estudiantes y otros procesos que los lleven a sentirse que aportan en su propio proceso de aprendizaje y que cumplen un papel fundamental en el mismo.

Una mirada general a esta subcategoría de metodologías de enseñanza evidencia que estas aún están en tránsito de lo tradicional a lo alternativo, en lo cual no todos los docentes utilizan metodologías alternativas, pues aún se encuentran algunos ubicados en las metodologías tradicionales, o “desde el escritorio”; por consiguiente, hay que apostarle a continuar generando metodologías de enseñanza que pongan a los estudiantes en un lugar de protagonismo de su propio proceso, donde se fomente la autonomía, las habilidades para la vida, la transversalización de conocimientos, la participación, el respeto a la diversidad y otros elementos que aportan e influyen para que enseñar-aprender sea un proceso significativo para docentes y estudiantes.

3.3. La Evaluación de los Estudiantes

La evaluación al ser un proceso transversal es utilizada por los docentes como estrategia para evidenciar el nivel de aprendizaje que ha tenido el estudiante y, por lo tanto, los vacíos que este tiene y que de esta manera se deben reforzar en el día a día del aula de clase” (Rodríguez e Ibarra, 2011; como se citó en Hamodi et al., 2015). Expresan además estos autores que “Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos” (p. 155).

Los mismos autores, afirman que en los procesos de evaluación se generan dos vertientes en cuanto a las técnicas: por un lado, se encuentran las técnicas de evaluación en las cuales los estudiantes no intervienen, y técnicas de evaluación donde los estudiantes participan; en relación a esto expresan: “Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación” (Hamodi et al., 2015).

Respecto a las técnicas de evaluación donde el estudiante no interviene, según estos autores, se encuentran la observación del docente y la revisión de trabajo y producciones del estudiante; a este respecto, los docentes entrevistados expresaron: “Cada clase tiene su autoevaluación por mi parte, se analizan los aciertos y desaciertos de las mismas y a partir de estos se establezco rutas de mejoramiento” (D2). “Evaluaciones, preguntas, talleres” (D3). “Ponerle más atención al estudiante, actividades de refuerzo y nivelación” (D5). “Mediante la observación del trabajo en clase” (D7). “Algo que es sumamente importante en este aspecto, es el cómo puedo observar si el alumno disfruta de las actividades que se plantean para llevar a cabo determinada temática” (D1).

Lo expuesto por los docentes participantes en relación con lo evidenciado por los autores arriba mencionados, se identifica una concordancia entre los mismos; los docentes, en su cotidianidad, emplean estrategias en las que los estudiantes no participan directamente, es decir, los estudiantes realizan producciones que el docente mide y, a partir de esto, se le asignan notas cuantitativas. De igual manera, en estas técnicas cabe la observación que realizan los docentes en el aula de clase; esto les sirve para realizar una autoevaluación de sus propias estrategias y, de allí, reevaluar sus metodologías de enseñanza y las temáticas a orientar.

También se encuentran las técnicas de evaluación donde los estudiantes participan como las autoevaluaciones, la evaluación entre pares, la evaluación compartida o coevaluación. Respecto a esta tipología los docentes expresan: “la implementación de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación” (D4). “Cada clase tiene su autoevaluación” (D5). “Parto de las fortalezas, oportunidades, dificultades de los estudiantes para realizar una coevaluación, y evaluación formativa” (D8).

Se evidencia, entonces, que los docentes también, dentro de sus procesos de evaluación, utilizan técnicas enfocadas a la participación activa de los estudiantes en dicho proceso; es decir, se les invita, gracias a la autoevaluación y la coevaluación, a la generación de pensamientos reflexivos y críticos de su propio proceso educativo; de este modo, el mismo estudiante hace consciente sus propios vacíos y él mismo identifica su nivel de aprendizaje; como se ha venido diciendo, los estudiantes son los protagonistas y los propios constructores del camino escolar.

Cabe resaltar que no se está expresando que son mejores las técnicas donde el estudiante participa que en las que no interviene directamente; más bien, se está invitando a pensar especialmente en la intencionalidad que tiene cada una de las técnicas empleadas por los docentes; a este respecto expresan Hamodi et al. (2015) que “se debe buscarse un modelo de evaluación que sea “formativo, continuo e integrado en el desarrollo del currículo, colaborando a la mejora del mismo y de los propios procesos de aprendizaje del alumnado” (p. 66) por ser “el considerado válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana” (p. 71)”.

En relación con lo anterior, los docentes participantes expresaron: “La evaluación es constante, se tiene en cuenta la diversidad y los conocimientos de los estudiantes” (D2). “Por medio de diferentes tipos de evaluación depende de la necesidad del estudiante” (D3). “Partir del propio proceso del estudiante y comprendiendo su propio ritmo de aprendizaje” (D6). Ello, evidencia que los docentes tienen en cuenta una multiplicidad de elementos al momento de evaluar, lo que permite tener una mirada global del estudiante desde sus particularidades. De esta forma, no se utilizan o no se tienen parámetros estandarizados que generen procesos de exclusión en los procesos de evaluación, sino por el contrario, al generarse procesos evaluativos diversos es más probable que cada uno de los estudiantes, desde su diversidad, pueda mostrar sus conocimientos y sus fortalezas.

3.4. Flexibilización curricular: clave de la atención a la diversidad

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). “Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional,

regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. Por lo tanto, dicho currículo es la columna vertebral en cuanto al plan de estudios que se orienta en la Institución Educativa; por eso, en el currículo se determinan los objetivos e intencionalidad de la educación escolar.

Partiendo de este concepto orientado por el Ministerio de Educación Nacional, al contar un currículo institucional general o generalizado no se parte de las individualidades del estudiante; por consiguiente, no se tiene en cuenta las necesidades o potencialidades del mismo. Es por esta razón que en los procesos de educación inclusiva en el aula de clase es importante hablar de flexibilización del currículo para, de esta manera, “moldear” este currículo general establecido enfocándolo en las particularidades con mirada diversa y más centrado “en la formación integral, es decir, en una formación intelectual, social y política de los futuros profesionales. Es decir, pensar en la flexibilidad obliga a pensar en un modo de ser” (Arriaga Álvarez, 2006). O, como explica Tuñas (2008), “habrá que hacer adaptaciones o **diversificaciones curriculares** para adaptarlas a los alumnos que lo necesiten. En muchos casos no podemos trabajar con el grupo en la clase como un todo homogéneo, se necesita **flexibilidad** en el aula y apoyo a todos los niveles implicados en la educación (párr. 11).

Ahora, en sus narraciones en el grupo focal los docentes expresaron respecto a la flexibilización del currículo: “El material que se encuentre y se adapta a las necesidades, o se crea material” (D3). “Por medio de diferentes tipos de evaluación depende de la necesidad del estudiante” (D3). “La elaboración de Planes individuales de ajustes razonables para aplicar con estudiantes que presentan necesidades educativas y el trabajo en equipo donde se potencializan las habilidades individuales a través de roles dentro de un equipo de trabajo” (D4).

Al evidenciar la relación de lo postulado por Arriaga Álvarez (2006), además de lo expresado por los docentes en las diversas técnicas de recolección se puede evidenciar la importancia de generar una flexibilización al currículo con una visión que incluya la diversidad. De esta manera, gracias a esta flexibilización curricular, se pueden posibilitar procesos de inclusión y diversidad dentro del aula de clase.

De esta manera, tal como lo afirma Skliar (2005) “La acción educativa que se propone desde esta pedagogía tiene como finalidad vivir el encuentro en el aquí y el ahora de los participantes, como un acto de rebeldía ante la urgencia del currículo y la evaluación al mérito (p.13), afirmación que se contiene en lo manifestado por estos docentes: “Brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para garantizar un aprendizaje significativo teniendo en cuenta las fortalezas, habilidades con el fin de potenciar los procesos de aprendizaje”. (D4) “Es un espacio acogedor, es un espacio de risa, es un espacio donde cada uno es quien es, ya que trato de darles da confianza para que puedan ser auténticos” (D1). “Es significativo poder enfocarse en estudiantes que cuentan con maravillosos potenciales” (D3). Es decir, propiciar escenarios educativos pensados desde y para que los estudiantes entiendan asuntos esenciales como la diversidad, favoreciendo aulas inclusivas en las cuales se generen procesos de aprendizaje de temáticas y se desarrollen habilidades para la vida como forma de trascender las asignaturas establecidas.

3.5. Aspectos emergentes

a) Minimización de las barreras

En los procesos y la transición que se genera en pro de las aulas inclusivas aún se evidencian barreras que limitan o dificultan que el acercamiento a la diversidad y sus dimensiones se desarrolle de manera asertiva; por esta razón, es de vital importancia el rol que genera el docente para minimizar dichas barreras en la medida en que el docente es el que proporciona estrategias y media en el proceso de aprendizaje/enseñanza. De este modo, es en las prácticas pedagógicas conscientes donde se fomenta o no la inclusión, la exclusión y la concepción de diversidad.

Por lo anterior, es que es indispensable reflexionar respecto a los procesos, metodologías y acciones que llevan a cabo los docentes participantes para minimizar dichas barreras evidenciadas que dificultan la inclusión y el énfasis de la diversidad en el aula. Echeita y DukHomad (2008) expresan que avanzar hacia la inclusión supone respecto la reducción de barreras y se promueve “la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos” (p. 2).

En consonancia con lo expresado por estos autores los docentes participantes evidencian cómo, en sus prácticas cotidianas, generan estrategias que apuntan a la eliminación de

dichas barreras y, por lo tanto, se puedan generar procesos más inclusivos en el aula de clase y con miradas diversas. Los docentes expresan respecto a sus estrategias para la minimización de barreras: “Que todos participen” (D3). “Darles confianza y motivarlos en aspectos de crecimiento personal, apoyo constante desde la parte del afecto y las palabras de cariño” (D1). “Pesar en las necesidades de aprendizaje que tiene cada uno de los estudiantes permite evidenciar las barreras que se tiene y a su vez reflexionar en la forma en cómo superar dicha barrera” (D6). “Respetando los ritmos de aprendizaje” (D8).

b) Autopercepción de las prácticas

La autopercepción que tenga el docente en cuanto a sus prácticas pedagógicas, en la medida en que gracias a esta autopercepción se genera una reflexión constante, continua y transversal que permite de una u otra forma evaluar sus cotidianidades pedagógicas para que de esta manera se haga consciente de cuán inclusivas son dichas prácticas, que barreras se presentaron, que estrategias optar para minimizar barreras y un sinnúmero de elementos o vertientes que se derivan de las prácticas pedagógicas.

Por su parte, Villamizar et al. (2014) citan a en cuanto al concepto de percepción “hacen referencia al conjunto de valoraciones que una persona tiene respecto a sus capacidades, y se relaciona directamente con sus creencias, actitudes, deseos, valoraciones, expectativas, que se fundamenta en la realidad, pero se transforma en su mundo interior. Para Aravena (2012; citado por Villamizar et al., 2014), consiste en la percepción que cada persona tiene sobre sí respecto a su actuación en un campo de acción predeterminado.

De su lado, los docentes participantes expresaron, en cuanto a sus estrategias: “El primer punto de partida para observar si mis clases están siendo acertadas, es la disposición de mis estudiantes, ya que, si están atentos y prestos para realizar las diferentes actividades, implica que la clase en general es divertida y amena para ellos” (D1). “Tener una reflexión transversal de las prácticas docentes, esto permite en el camino ir reconociendo que cosas se deben ir mejorando.” (D6) “No tengo una estrategia definida exactamente, no obstante, a diario reflexiono sobre mi quehacer pedagógico, me cuestiono sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y propongo alternativas para mejoramiento continuo” (D7). “Introspección de los aprendizajes adquiridos y metodologías aplicadas” (D8).

En este orden de ideas, se evidencia cómo los docentes participantes, de una u otra manera tienen estrategias que apuntan a su autopercepción de prácticas pedagógicas, utilizando en la mayoría de ellos la reflexión constante y la observación de las respuestas comportamentales que tienen sus estudiantes en el aula de clase. Sin embargo, aún se evidencia docentes que no hace evidente su propio proceso de autopercepción, “En este aspecto lamentablemente no tengo estrategias para la observación de mis clases, aunque debería” (D10), empero, este mismo autor reflexiona diciéndose que debería empezar a manejar dicha práctica.

3.6. Desarrollo humano y atención a la diversidad

El desarrollo humano permea la realización personal a partir de la identificación de las habilidades y potencialidades personales y del entorno, lo que de una u otra manera influye en aspectos y procesos personales de aceptación y socialización (individuo/entorno). De esta forma, si se generan procesos asertivos de atención a la diversidad en el ambiente educativo, se van a garantizar procesos que favorezcan el desarrollo humano en la persona o en este caso, en el estudiante.

Partiendo de lo anterior, de esta categoría de análisis surge la subcategoría: Actitudes, capacidades y desarrollo humano y las categorías emergentes: rutras de atención y participación de los estudiantes en el aula de clase.

3.6.1. Actitudes, capacidades y desarrollo humano

En el ámbito del desarrollo humano hay elementos que influyen en la realización personal y se vivencian en el día a día de la institucionalidad educativa; así, en el aula de clase se viven escenarios a partir de las prácticas docentes que favorecen o limitan el desarrollo humano, como elementos fundamentales de la inclusión y de igual manera del ser y el existir en un mundo diverso. Martha Nussbaum (citada por Guichot, 2015) afirma que “La auténtica riqueza o progreso de un país sólo puede plantearse centrando la mirada en el bienestar que poseen los individuos concretos de dicho Estado, revisando si existe justicia social, si todos y cada uno de los sujetos gozan de unos mínimos de calidad de vida,

si no se limitan a sobrevivir, sino que disfrutan de lo que podríamos llamar una vida decente” (pp. 79-80).

La autora hace énfasis en el bienestar de los individuos como garante de avance social. Y aterrizando esta idea en las aulas educativas y al mundo escolar, el bienestar de los estudiantes se enfoca la participación y avance del propio ser conociendo un mundo diverso. Los docentes, en sus narrativas, evidenciaron dichos procesos: “estudio de casos, historias de vida, trabajo de su proyecto de vida” (D2). “Si. Pensar en cada una de las necesidades del estudiante” (D3). “Si se parte de un acompañamiento significativo desde y para el ser se influye de tal manera que se influye en las interacciones que se entretienen entre los participantes” (D6). “Calidad humana, profesionalismo” (D8). “Los estudiantes como seres valiosos, dotados de múltiples capacidades, forjadores de su presente y su futuro” (D10).

Los elementos expresados por los docentes hacen énfasis en el fortalecimiento del proyecto de vida, la importancia de la calidad humana en los procesos de enseñanza/aprendizaje, percibir y tratar a los estudiantes como sujetos auténticos con diferencias y como forjadores de su propia vida.

Entre los diversos elementos en un desarrollo humano asertivo, aterrizándolo o enfocándolo en los procesos inscritos en el aula de clase, se encuentra la inclusión como factor que permea en gran medida dicho desarrollo del ser. Dentro de la institución educativa se evidencian factores que potencializan y otros que obstaculizan los adecuados procesos inclusivos y de diversidad. Para los autores Ortiz-González y Lobato (2003), en relación con los factores potenciadores de la inclusión en el aula de clase, expresan que una escuela inclusiva promueve tres aspectos fundamentales: “las diferencias individuales, la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, y el desarrollo de actitudes para favorecer la interacción y la participación de los sujetos en la vida social. Dichos conceptos se desarrollan y se ponen en práctica cuando la escuela es capaz de construir una “cultura escolar” (Ortiz et al., 2003, p. 27).

Las narrativas de los docentes muestran como sus diversas prácticas apuntan a resaltar los tres elementos postulados por los autores mencionados: en primera medida, a atender y no censurar *las diferencias individuales* “Se tienen en cuenta las dificultades de los estudiantes, sus limitaciones” (D5). “Elaboración y ejecución de PIAR o plan individual de

ajustes razonables” (D4). Tengo en cuenta las motivaciones e intereses de los estudiantes.” (D7) segundo a *enfocar la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje*: “Como factor potenciador se evidencia la política de inclusión que ha generado discursos incluyentes entre los docentes y por lo tanto entre los estudiantes. Esto permite visibilizar esta temática y trabajar en pro de la misma” (D6), y tercero, el *desarrollo de actitudes para favorecer la interacción y la participación de los sujetos en la vida social*: “Un factor potencializado sería mi disposición para la enseñanza (...) Entre los factores potenciadores esta la actitud positiva y la mente abierta de los chicos frente a la aceptación de distintas formas de pensar y actuar frente a una misma situación; el apoyo de la orientadora escolar y la gestora de inclusión” (D10).

Lo anterior, evidencia que dentro de la cotidianidad docente se realizan prácticas inclusivas y con miradas diversas en el aula de clase, en la medida en que se generan procesos enfocados al desarrollo del ser del estudiante desde su individualidad y particularidad, con un enfoque educativo.

Por otro lado, los elementos que obstaculizan o dificultan un adecuado desarrollo de procesos inclusivos dentro del aula de clase, están relacionados con los procesos académicos o elementos solicitados con las exigencias institucionales, tal como lo indican los docentes: “Los factores obstaculizadores es que aún no se han implementado los PIAR para los estudiantes que lo requieren” (D2). Los factores obstaculizadores es que aún no se han implementado los PIAR para los estudiantes que lo requieren” (D5).

Así mismo, se evidencian obstáculos enfocados al desconocimiento de los docentes respecto a no saber cómo actuar en situaciones particulares: “De pronto a veces se queda corto de estrategias” (D3). “Los obstaculizadores está la falta de formación del docente en la orientación del aprendizaje para niños con discapacidad cognitiva y en algunas ocasiones la posición del docente frente a las creencias de algunas familias y estudiantes” (D10). “Las experiencias han sido un poco complejas, pues no se cuenta con suficientes conocimientos y suficientes materiales acerca del tema” (D8). Otros obstáculos van dirigido respecto a los paradigmas en cuanto a la inclusión que limitan el quehacer: “como elemento obstaculizador se evidencia el paradigma de que la inclusión está enfocada únicamente en la atención a estudiantes con un diagnostico específico, dejando a un lado esta mirada la diversidad, que cobija a todas las personas, desde la individualidad” (D6).

Y, por último, se evidencian los obstáculos dirigidos a la infraestructura institucional que no favorecen a la inclusión: “los obstáculos serían muchos, por ejemplo: falta de material especializado, no hay cualificación docente en este aspecto, las escuelas no están adaptadas en su infraestructura para atender las diferentes discapacidades físicas, la I. E. no cuenta con un buen grupo interdisciplinario para la atención de los menores” (D7).

3.6.2. Rutas de atención

Dentro de los procesos que favorecen el aula inclusiva y diversa es fundamental conocer las rutas de atención institucionales y las estrategias pedagógicas para activarlas. Al respecto, Restrepo-Segura y García-Peña (2017), expresan que

La Escuela y, muy particularmente, el agente educativo cumplen un papel fundamental en la detección de casos y activación de una ruta para garantizar la atención y restablecimiento oportuno de derechos ... el rol de la escuela, en aras de garantizar el desarrollo pleno e incluyente de la niñez, destacando que existe una necesidad de articular la institucionalidad a nivel público y privado, para la garantía del desarrollo integral de la infancia y el trabajo interdisciplinario de los profesionales, que están en interacción con los niño (p. 30).

Teniendo en cuenta la importancia del rol docente en la activación de rutas de atención a la diversidad, se trae a colación las narraciones expresadas por los docentes, en las cuales se identifican dos vertientes: primero, se encuentran los docentes que hacen referencia al conducto regular institucional y, segundo, están los docentes que expresan más con enfoque emocional y acompañamiento afectivo al estudiante.

Tal como se expresa anteriormente, los docentes aquí citados evidencian el conducto regular institucional: “Comité interdisciplinario dentro de la institución, con el fin de dar atención a los casos presentados” (D2). “Estudio del pacto de convivencia” (D8). Estos docentes evidencian elementos base en la institución educativa como lo es el manual de convivencia y el comité interdisciplinario, elementos claves para atender. Como se ha dicho, desde el conducto regular, situaciones de exclusión, en la medida en que guía el paso a paso y el quehacer a partir de cada una de las situaciones.

Por otra parte, se encuentran los docentes que expresaron más las rutas de atención desde el ser, desde el acompañamiento y la escucha al estudiante: “inicialmente converso de manera cordial con los actores del conflicto y expongo ejemplos de personajes importantes que sin importar su raza, origen o inclinación sexual se han distinguido por su contribución a la humanidad; seguidamente solicito apoyo a la orientadora escolar” (D10). “Siempre trato de hablarles con mucho respeto y con palabras de cariño, acercándome de manera pacífica para poder interactuar de forma más amena y poder a dar soluciones a este tipo de conflictos.” (D1) “Principalmente información desde la historia para contextualizar el estudiante al conocimiento de cada situación” (D4) “Las conversaciones cotidianas son una gran fuente para conocer los pensares y sentires de los estudiantes frente a os temas expuestos” (D6).

3.6.3. Participación de los estudiantes en el aula de clase

La participación es en últimas la materialización de la inclusión y las posibilidades de reconocimiento de la diversidad, en la medida en que un aula inclusiva y diversa permite la participación activa de la totalidad de los estudiantes, donde cada uno haga parte del colectivo, desde su particularidad. Arguedas et al. (2008) expresan respecto a la participación de los alumnos en el aula de clase “se concibe la participación como un hecho mucho más complejo, que exige responsabilidad y compromiso de todos los actores, y que está fundamentado en una relación de equidad, con un alto sentido de pertenencia e identificación con el grupo. La participación adquiere sentido cuando se constituye en un medio para la construcción de un proyecto común en el que se requiere del aporte de todos y todas” (p. 164).

Los docentes expresaron, respecto a la participación de los estudiantes en el aula de clase: “Trabajos a partir de los gustos de los estudiantes” (D5). “Se observa que la convivencia en el aula, en gran medida es de complicidad, los estudiantes por lo generar al tener (en su mayoría) varios años compartiendo se generan redes y apoyo entre ellos mismos” (D6). “Qué sean partícipes activos de su aprendizaje” (D9).

En lo anterior, se nota la relación de lo que dicen los autores con lo que expresan los docentes; se evidencia la similitud de que para que se realice una participación asertiva es necesario el aporte significativo de cada una de las partes (docentes-estudiantes-pares) un rol que posibilite y otro rol que haga parte, desde y en escenarios de confianza y apertura.

Conclusiones

- En algunas instituciones ya existe la tendencia a generar factores actitudinales del docente para acercar la diversidad al aula de clase.
- Además, se resalta la significancia institucional que trae la flexibilización curricular en la medida en que se propicien procesos de inclusión y acercamiento a la diversidad en el aula de clase. Esto, moldeando los contenidos ya establecidos en pro de los intereses y particularidades de cada estudiante para favorecer el desarrollo de habilidades no sólo cognitivas y académicas sino también la capacidad para reconocer y respetar lo diverso en sus múltiples dimensiones. Gracias a esto, el estudiante será un futuro ciudadano con gran habilidad para la convivencia.
- Otra de las conclusiones es que las metodologías de enseñanza están en un tránsito en la medida en que se observan docentes que aplican metodologías alternativas, que atienden a los estilos de aprendizaje y a las diversidades de estudiantes que llegan al aula de clase; sin embargo, aún quedan docentes que se interesan únicamente en dictar contenidos y transmitir conocimientos.
- Para favorecer el desarrollo humano de cada uno de los estudiantes es fundamental tener una apuesta institucional por la generación de espacios inclusivos que observen la diversidad; de esta manera, el aula de clase es escenario de participación, donde todos los estudiantes puedan acceder a la información y al desarrollo de habilidades y buscar su realización.
- Hay que continuar generando metodologías de enseñanza que pongan a los estudiantes en un lugar de protagonismo de su propio proceso, donde se fomente la autonomía, la diversidad, la subjetividad y otros elementos que aportan e influyen para que enseñar/aprender sea un proceso significativo para docentes y estudiantes.

Referencias

- Arguedas, E.; Núñez Castro, L.; Torres Hernández, R.; Vásquez Carvajal, A.C.; Vargas Fallas, C. A. (2008). La participación en el aula escolar rural: un reto para la transformación. *Revista Electrónica Educare*, *XII*, 163-169
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584021.pdf>
- Arnáiz, P. (2005). Educar en y para la diversidad. <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/MC/EducarDiversidad.pdf>
- Arriaga Álvarez, E. G. (2006). Reseña de "Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior" de René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño. *Tiempo de Educar*, 147-157.
<https://www.redalyc.org/pdf/311/31171307.pdf>
- Ávila, C.; González, A.; López, A. (2016). *Educación inclusiva en la Universidad Autónoma de Manizales*. Universidad Autónoma de Manizales, Manizales.
- Blanco-Guijarro, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En: A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 1-24). Madrid: Ed. Alianza Psicología.
- Bonilla, V. (2010). *Diseños de investigación Cualitativa Parte II*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Puerto Rico.
- Bonilla, E. & Rodríguez P. (2000). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Campos, G.; Lule-Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, *VII*(13), 45-60. <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972.pdf>

- Castillo, N. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis educativa*, 23(3), 1-9.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4092>
- Echeita Sarrionandia, G.; DukHomad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Madrid, España.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad”. *Revista Digital UMBRAL*, 13, 1-10.
<http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Educación y mudanza*. México: Editorial La Mano.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, M. (2017). Aprendizajes para la inclusión desde las enseñanzas de Paulo Freire. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 572-576.
- Guerrero, M. (2019). *Percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa de un colegio particular de la ciudad de Guayaquil*. Guayaquil .
- Guichot, V. (2015). *El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hamodi, C.; López, V. M.; López, A. T. (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13233749009.pdf>
- Hamui, A.; Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Elsevier*, 2(5), 55-60.
- Hernández, T. (2007). Cultura, diversidad y desarrollo humano. *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*, 17, 59-63.
<https://www.redalyc.org/pdf/520/52001707.pdf>

López, A. L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudio de caso en Chile. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y cambio en la Educación*, 6(2), 172-190.

Martin, D. M.; González, M.; Navarro, Y.; Lantigua, L. (2017). *Teorías que promueven la educación inclusiva*.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055150007/html/index.html>

Mera, I. (2019). *Percepciones de los docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato de una Unidad Educativa Fiscal de la ciudad de Guayaquil acerca de la inclusión y atención a la diversidad*. Guayaquil .

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2107).
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Mora, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* . Bogotá.

Ortiz-González, M.; Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, 27-39.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84. <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544.pdf>

Restrepo Segura Y. C.; García-Peña, J. J. (2017). Rol del agente educativo en activación de rutas de atención de violencias sexuales en la infancia. *Ciencia y Sociedad*, 42(3), 29-49 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87053126003>

Rubio, L.; Martínez, M. (2019). *Representaciones Sociales de Docentes y Padres de Familia sobre Inclusión Educativa de Niños con Discapacidad Cognitiva en la Institución Educativa Técnico Industrial De Turmequé*. Tunja.

Sabando, D. (2016). *Inclusión Educativa y Rendimiento Académico. Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña*. Barcelona.

Sarto, M. Pilar; Venegas, M. E. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Ed. El INICO, España. <https://sid.usal.es/idos/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

Skilar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, ni la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*(41), 11-22.

Tuñas, J. (2008). La diversidad en el aula: Nuevos retos para la Educación. *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/diversidad-aula-nuevos-retos-educacion-2759/>

Villamizar, G.; Becerra, D. R.; Delgado, Amparo Carolina (2014). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 151-167. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243132847009.pdf>

Valencia, L. (2017). *Análisis de los conocimientos que tienen los docentes sobre inclusión educativa en las instituciones fiscales de la parroquia urbana Atacames*. Esmeraldas.