

AULAS INCLUSIVAS: PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES QUE FAVORECEN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Calderón Guerrero, Sandra Inés¹ Gordillo Bernal, Magdaly²
Sora García, Ana Carolina³ Martínez Rojas, Francly Yulieth⁴

RESUMEN

La diversidad en el aula se convierte en la oportunidad para hacer de la escuela un espacio donde se aprenda más y mejor. En ese sentido, el objetivo de esta investigación fue caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que favorece la educación inclusiva y contribuye a la atención de la diversidad. Desde el enfoque cualitativo se realizó un estudio de caso instrumental, con la participación de profesores, estudiantes y padres de familia de los grados tercero y cuarto de primaria de cuatro instituciones educativas distritales. Para la recolección de la información se usaron encuestas, grupos focales y observación. Se encontró que a pesar de mantener una práctica pedagógica homogeneizante, que surge de la falta de conceptualización, se detectan acciones que están a favor del respeto a la diferencia. Por lo tanto, se puede decir que la práctica pedagógica de los docentes se caracteriza por una serie de acciones que van encaminadas a reconocer las particularidades de los estudiantes y la atención de la diversidad; sin embargo, debido a factores como: cantidad de estudiantes, recursos, espacios y población; aún están presentes prácticas homogeneizantes en el aula. Por esta razón, se busca continuar con la investigación en este tema, fortaleciendo así, los pasos para encontrar el camino hacia la atención de la diversidad desde la educación inclusiva. Basados en los hallazgos encontrados dentro de esta investigación, se dió paso a un nuevo trabajo investigativo, liderado por la investigadora Sandra Inés Calderón denominada "Didáctica para el desarrollo humano, en la práctica pedagógica de la educación en diversidad" (Calderón, 2019), cuyo objetivo fue fundamentar una didáctica para el desarrollo humano, definiendo los conceptos de práctica pedagógica, educación inclusiva, atención a la diversidad, didáctica y desarrollo humano.

Palabras claves: Práctica pedagógica, educación inclusiva, atención a la diversidad, didáctica

¹ Ingeniero industrial Universidad Antonio Nariño. Ingreso al escalafón docente en Tecnología e Informática Corporación Universitaria Minuto de Dios. Magister en Ciencias de la Educación Universidad De San Buenaventura. Doctora en Educación Universidad de Baja California (México). Email: scalderon@educacionbogota.edu.co

² Licenciada en español y literatura Universidad del Tolima Diplomatura en educación Popular. Magister en Ciencias de la Educación Universidad De San Buenaventura (Colombia). Email: mgordillo@educacionbogota.edu.co

³ Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Universidad de la Salle. Magister en Ciencias de la Educación Universidad De San Buenaventura. Estudiante de Doctorado En Educación Universidad Cuauhtémoc (México). Email: fymartinezr@educacionbogota.edu.co

⁴ Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Ciencias de la Educación Universidad De San Buenaventura (Colombia). Email: asora@educacionbogota.edu.co

INCLUSIVE CLASSROOMS: PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS WHO PROMOTE ATTENTION TO DIVERSITY

ABSTRACT

Diversity in the classroom becomes the opportunity to make the school a space where more and better learning takes place. In this sense, the objective of this research was to characterize the pedagogical practice of teachers that favors inclusive education and contributes to the attention of diversity. From the qualitative approach, an instrumental case study was carried out with the participation of teachers, students, and parents of third and fourth grades of primary school in four district educational institutions. Surveys, focus groups and observation were used to collect information. It was found that despite maintaining a homogenizing pedagogical practice, which arises from the lack of conceptualization, actions in favor of respect for differences were detected. Therefore, it can be said that the pedagogical practice of teachers is characterized by a series of actions aimed at recognizing the particularities of students and the attention to diversity, however, due to factors such as the number of students, resources, spaces, and population; homogenizing practices are still present in the classroom. For this reason, it is sought to continue with the research on this topic, thus strengthening the steps to find the way towards the attention of diversity from inclusive education. Based on the findings of this research, a new research work was started, led by the researcher Sandra Inés Calderón called "Didactics for human development, in the pedagogical practice of education in diversity" (Calderón, 2019), whose objective was to find didactics for human development, defining the concepts of pedagogical practice, inclusive education, attention to diversity, didactics and human development.

Keywords: Pedagogical practice, inclusive education, attention to diversity, didactics.

1. Introducción

La educación, como fenómeno social, cultural, político y económico, ha tenido grandes cambios a través del tiempo. Con el paso de los años, esta se ha ido adaptando según su entorno inmediato con el objetivo de dar respuesta a las necesidades que surgen desde la heterogeneidad y que permiten reconocer la diversidad que se encuentra dentro el escenario educativo. La preocupación por brindar una educación de calidad para todos y todas tiene sus orígenes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, donde los gobiernos buscaron garantizar que la educación no fuera excluyente y que todos tuvieran una participación en esta. Luego, en el marco de la conferencia donde emerge la declaración mundial sobre educación para todos, por la UNESCO en 1990, surge el concepto de inclusión, entendida como la posibilidad de una educación para todos.

Ahora bien, en la conferencia de la UNESCO en 1994 (Salamanca) la educación inclusiva se concibe como política educativa, pactando el compromiso de hacer de las escuelas lugares donde el principio de la educación inclusiva se promueva, ya que:

Su objetivo es informar la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda, las organizaciones no gubernamentales y otros

organismos, en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas (UNESCO, 1994, p. 5).

En 1996 se dio un valor importante al hecho de evitar acciones que desencadenaran en exclusión, por lo que se catalogó como el año internacional contra la exclusión. Seguidamente, en el Foro Mundial sobre la Educación en el año 2000 (Dakar), se consolidó el concepto de educación inclusiva en el marco del Foro Internacional de Educación para Todos. En esta reunión se aprobó un marco de acción que comprometía a los gobiernos participantes con el cumplimiento de los objetivos y finalidades de la educación para todos.

De la misma manera, en la Conferencia Internacional de Educación, en Ginebra 2008, llamada: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* se enfatizó en el concepto y la práctica de la educación inclusiva. Además, se resaltó que, aunque localmente el concepto de inclusión se sigue viendo como la atención de niños en condición de discapacidad, mundialmente se ha ampliado el concepto hacia la atención a la diversidad; es decir, realmente una educación para “todos”, para así cumplir con el objetivo de: "Forjar sistemas educativos más inclusivos exige un fuerte compromiso de trabajar hacia una sociedad más justa, equitativa y pacífica" (ONU, 2008, p. 8)

En Colombia se ha adelantado la gestión en pro de la educación inclusiva, respaldando la necesidad y la obligatoriedad de esta en el país, en donde se quiere que todos los niños, niñas y jóvenes reciban una educación de calidad que potencie sus habilidades. Lo anterior se ha enmarcado dentro de la Constitución Política de Colombia de 1991 y ley 115 General de Educación de 1994. De la misma manera, se han creado leyes y decretos que fomentan la atención de calidad a todas las personas que están en condición de discapacidad, eliminando así cualquier tipo de discriminación.

Ahora bien, al hacer un recorrido por la evolución histórica de la profesión docente se encuentra que es una de las labores más bellas y gratificantes que ha impactado en el desarrollo social, cultural, económico y político de la humanidad. Desde sus inicios en el siglo V a.C., con las primeras prácticas docentes reconocidas socialmente de los sofistas en la antigua Grecia hasta nuestros días, la interacción entre profesor-estudiante y sus roles dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es uno de los temas en educación más estudiado por las teorías contemporáneas, debido a las grandes transformaciones que ha tenido.

Actualmente no podemos reducir la práctica docente al uso de: “Simples técnicas para enseñar, sino cómo las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política” (Barragán, 2013, p. 56). Lo anterior nos reta a ser más conscientes de nuestras acciones y aún más, enfatiza en el hecho de ser conocedores de las necesidades e intereses de nuestros

estudiantes, ya que somos una cultura cambiante y diversa, en la cual se está evidenciando la necesidad de reconocer, comprender y respetar al otro en sus particularidades, costumbres y creencias. Es por esto que en cada una de nuestras interacciones debemos tener una visión dirigida hacia la pluralidad, no sólo en las escuelas, sino frente a una sociedad cada vez más globalizada y excluyente. Por tanto, se requiere generar cambios que atienden a la diversidad, promuevan la reflexión pedagógica y la innovación de las prácticas de los docentes, de modo que se pueda hablar de una educación que reconozca al otro; es decir, de una educación inclusiva.

Por lo anterior, es necesario identificar y describir las acciones que están dentro de la práctica pedagógica de los docentes que favorecen la educación inclusiva y contribuyen a la atención de la diversidad, lo cual promueve en sus aulas espacios de participación. Asimismo, poder socializar estas experiencias para que otros docentes, al conocerlas, transformen su práctica y por ende la educación.

2. Marco metodológico

Debido a que el objetivo de esta investigación está enfocado en caracterizar la práctica de los profesores, se tomaron como base los fundamentos de la investigación cualitativa, ya que como lo explican Sampieri, Fernández & Baptista (2010): “Busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados” (p. 364). Desde estos planteamientos se opta por el diseño de estudio de caso de tipo instrumental que funda sus principios en: “El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 11). Es decir, que el estudio de caso se convierte en el instrumento para entender el fenómeno que se origina desde la práctica pedagógica en el aula de clase.

Este estudio se realizó en las instituciones educativas distritales: Bosanova, Rodolfo Llinás, Juana Escobar y Germán Arciniegas. Cada una cuenta con características particulares como la localidad, el estrato, el proyecto de inclusión de la Secretaría de Educación, edad, entre otras. Por esta razón, cada muestra de la población de cada institución se convierte para esta investigación en los cuatro casos que permitirán identificar y describir de manera particular y natural las acciones que desde la práctica pedagógica se gestan a favor de la atención a la diversidad.

Este proceso que: “viene precedido de un amplio trabajo de campo, cuya meta es obtener un conocimiento previo de las características de la población” (Goetz & Lecompte, 1988, p. 94), constituye a priori y a interés de la investigación los parámetros para la selección de la muestra, los cuales son: ser instituciones del distrito, ser docente director de grupo, padres y estudiantes de los grados tercero y cuarto de primaria (II ciclo), ser los padres de los estudiantes que participan en la investigación; todos estos,

necesarios para hacer la triangulación de la información brindada por la población participante y así fortalecer los criterios de validez como credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad (Simons, 2009).

Para esta investigación se aplicaron tres instrumentos donde se tuvo en cuenta el objetivo de la investigación, la macro categoría 'práctica pedagógica' y las categorías a priori que nacen de la revisión de la literatura en cuanto a educación inclusiva y atención a la diversidad. Los instrumentos seleccionados fueron la encuesta, grupo focal y observación de clase, herramientas para la recolección de datos, utilizadas con el fin de obtener información pertinente para el desarrollo del caso.

3. Análisis de resultados

De acuerdo con el objetivo de investigación, que buscaba caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que favorece la educación inclusiva y contribuye a la atención de la diversidad en el aula, se pretendió identificar, describir y socializar las acciones que los docentes realizan, las cuales promueven el respeto y el reconocimiento de la diversidad. Para esto se desarrolló el análisis de la información obtenida en cuatro colegios del distrito, caracterizando cada caso según las categorías y subcategorías establecidas para este estudio. De esta manera se analizó la información de la encuesta, la transcripción de los grupos focales y el análisis de las grabaciones de las clases.

3.1. Análisis de la encuesta a docentes

En la categoría 'Educación Inclusiva' con relación a la participación, 100% se preocupan por motivar en todos sus estudiantes, 76.47% refieren que las actividades que realizan en clase permiten que los estudiantes compartan sus experiencias, 64.71% sustentan que la promueven en otros espacios educativos dentro o fuera del colegio. 100% permiten que sus estudiantes tengan igualdad de oportunidades en el desarrollo de las clases y en sus procesos de aprendizaje, 100% en sus actividades de clase brindan diversas oportunidades de aprendizaje sin ningún tipo de discriminación. En cuanto a la interculturalidad, 76.47% promueven en sus clases la expresión de los aspectos culturales de los estudiantes y 100% apoyan las actividades que organiza el colegio relacionadas con este aspecto.

En cuanto a las barreras para el aprendizaje se encontró que el 88.24% considera que con sus acciones aportan en la reducción de estas, 94.12% refieren que sus acciones están organizadas de forma que les permita a los estudiantes enriquecer sus aprendizajes, 58.82% buscan apoyo en otros profesionales del colegio para enriquecer su propia práctica y así brindar mejores oportunidades de aprendizaje y participación a los estudiantes.

Por otra parte, se evidencia que 88.24% fomentan en sus estudiantes la práctica de acciones que los proyecten como personas con sentido de pertenencia, 76.47% involucran a los padres de familia en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes. El 88.24% en sus clases propician actividades en las que los estudiantes desarrollan y expresan sus particularidades y 100% proponen actividades en las que los estudiantes se reconocen como seres humanos pertenecientes a una sociedad. Para finalizar, 88.24% utilizan estrategias que buscan que el estudiante reconozca sus avances y dificultades en su proceso de aprendizaje, 64.71% realizan este proceso teniendo en cuenta las características individuales de los estudiantes y el 100% aplican una retroalimentación de las evaluaciones y tareas como estrategia para que los estudiantes superen sus dificultades y refuercen sus aprendizajes.

En cuanto a la categoría 'Atención de la Diversidad', se encontró que 88.24% tienen conocimientos sobre el concepto "ritmos de aprendizaje", 64.71% realizan la planeación de sus clases. En los estilos de aprendizaje, 76.47% tienen conocimiento del concepto y 52.94% refieren tenerlos en cuenta al momento de planear. Con relación a las diferencias individuales, 94.12% promueven la comprensión de las diferencias que hay entre los estudiantes y 52.94% expresan su participación en comunidades de aprendizaje, lo cual fortalece sus prácticas docentes. Sobre la heterogeneidad, 94.12% expresan que su formación académica les brinda estrategias para atender a la diversidad y 100% reconocen a sus estudiantes como personas que hacen parte de un grupo heterogéneo. En cuanto a la accesibilidad, 70.59% planifican, revisan y adaptan el plan de estudios en colaboración con los compañeros, 94.12% buscan que el aula de clases sea accesible para todos y el 82.35% favorecen el reconocimiento de los espacios, productos y servicios que son accesibles en su institución y hacen uso de ellos.

En la flexibilización, 64.71% realizan un registro de control sobre los avances o dificultades de los estudiantes, 94.12% expresan que en la planeación de sus clases buscan apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes y el 88.24% diseñan planes de mejoramiento de acuerdo con las dificultades presentadas. Con respecto a las comunidades de aprendizaje, 52.94% acompañan el proceso de adaptación escolar e inducción de los estudiantes que acceden por primera vez a la institución, el 58.82% organizan grupos de aprendizaje en sus clases para que todos los estudiantes compartan experiencias que enriquecen su aprendizaje, 47.06% refieren que los profesores tienen espacios de reflexión, diálogo e interacción para compartir experiencias y desarrollar acciones que fortalecen la práctica educativa.

En cuanto a los ambientes de acogida, 94.12% de los encuestados generan un ambiente escolar donde se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, 100% promueven en el salón de clase ambientes basados en el respeto y apoyo, al igual que permiten la participación de todos, sin importar sus diferencias individuales. En

autonomía, 94.12% propician espacios pedagógicos en los que los estudiantes participan activamente, 88.24% generan espacios en los que los estudiantes construyen sus conocimientos a partir de la interacción con los otros y el 82.35% generan estrategias de enseñanza donde los estudiantes realizan procesos de aprendizaje autónomo.

Se encontró que en la cooperación 100% favorecen el intercambio de ideas entre los estudiantes para solucionar un problema, 64.71% favorecen el aprendizaje de forma grupal. El 82.35% dicen que el trabajo cooperativo desarrollado en sus clases favorece el aprendizaje individual y 58.82% consideran que en sus clases hay un equilibrio entre el trabajo individual y grupal de los estudiantes. En la motivación, el 64.71% realizan actividades de motivación a sus estudiantes para iniciar las clases, 100% buscan que sus estudiantes se sientan motivados por las actividades que se realizan durante la clase y el 94.12% manifiestan que las actividades que desarrollan en clase despiertan el interés de sus estudiantes por profundizar en los temas.

En lo relacionado con la empatía 100% se relacionan de una forma respetuosa con toda la comunidad educativa, 82.35% son capaces de ponerse en el lugar del estudiante, para así entender sus necesidades y 94.12% expresan que su práctica pedagógica ayuda a que el estudiante se sienta valorado por él y por sus pares. Finalmente, en adaptación curricular, el 88.24% desarrollan diversas actividades dentro y fuera del aula dirigidas a potencializar las capacidades de los estudiantes, con el mismo porcentaje expresan que adaptan el plan de estudios a sus necesidades académicas, y el 82.35% participan en la construcción del plan de estudios de la institución teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes.

3.2. Análisis de Grupos Focales

Se realizaron dos grupos focales en cada institución educativa, con la participación de 52 estudiantes y 35 padres, obteniéndose los siguientes resultados:

Al analizar la categoría 'educación inclusiva' se puede encontrar en la subcategoría participación que 12 estudiantes y 9 padres se refieren a que el docente motiva a que los estudiantes compartan e interactúen dentro de sus clases. En cuanto a la igualdad de oportunidades se encuentra que cuatro estudiantes y siete padres expresan que tienen la posibilidad de aprender sin ninguna discriminación. Con respecto a las barreras para el aprendizaje se encontró que seis estudiantes y cinco padres expresan que los docentes utilizan estrategias que permiten el acceso al aprendizaje de sus estudiantes. En lo que a la pertinencia se refiere, nueve estudiantes y 16 padres expresan que la enseñanza que les brindan en las instituciones es adecuada y significativa. Por otro lado, en cuanto a la calidad, no se evidenció en los estudiantes comentarios sobre esta; mientras que cinco padres argumentan que los niños están en un ambiente que les brinda condiciones óptimas para el aprendizaje. En cuanto a la

equidad, dos estudiantes y siete padres indican que hay igualdad de condiciones para acceder y participar en el aprendizaje en cualquier espacio físico de la escuela. Con relación a la evaluación, seis estudiantes y dos padres argumentan que los docentes tienen en cuenta el proceso educativo de los niños, hacen seguimiento a los procesos académicos alcanzados y detectan sus dificultades.

Con base en la categoría 'atención a la diversidad' se encontró que: al referirse a los ritmos de aprendizaje, seis estudiantes y 11 padres los relacionan con la capacidad que tienen los estudiantes para aprender. En diferencias individuales, 12 estudiantes y 10 padres reportan que el docente motiva a que haya respeto hacia los rasgos personales de los niños. En heterogeneidad, siete estudiantes y seis padres reconocen en las acciones de los docentes la motivación para respetar las particularidades. En accesibilidad, 10 padres hacen referencia a que las estrategias y recursos que se ofrecen en la escuela pueden ser utilizados de forma adecuada por todas y cada uno de los estudiantes. Frente a la flexibilización, un estudiante y dos padres se refieren a la forma como el docente busca estrategias y aplica recursos variados para que los estudiantes aprendan. Con respecto a la comunidad de aprendizaje, tres estudiantes y uno de los padres la definen como el trabajo que se da en un grupo a través de la cooperación y la solidaridad.

Frente a la autonomía, nueve estudiantes y 13 padres la refieren como la manera de decidir y regular la forma de adquirir su conocimiento en el aula. En torno a la cooperación, 15 estudiantes y 28 padres se refieren a esta, como la forma que aprenden junto con otros. En motivación, 46 estudiantes y 29 padres la reconocen como las actividades que realiza el docente a diario que van encaminadas a llamar su atención. En empatía, 26 estudiantes y 27 padres hacen referencia a la forma como el docente es capaz de ponerse en lugar de sus estudiantes. En la adaptación curricular, un estudiante la relaciona con la forma como el docente modifica las actividades para dar respuesta a las particularidades de los estudiantes.

Finalmente, emergen tres subcategorías: la primera de ellas el 'apoyo familiar' en donde 17 niños y 32 padres manifiestan la importancia de la familia frente al proceso académico de los hijos. La segunda, 'creatividad', la cual es mencionada por 20 estudiantes y 19 padres que la relacionan con las acciones innovadoras que los docentes desarrollan dentro de sus clases, y, por último, 'aprendizaje significativo' donde 22 estudiantes y 8 padres lo relacionan con el proceso donde se pone en juego lo que aprenden.

3.3. Análisis de las acciones de los maestros observadas en clase

La observación de clase se realizó a una docente de cada una de las instituciones educativas distritales en estudio, de los grados terceros y cuarto de primaria.

Desde la práctica desarrollada dentro del aula en las cuatro instituciones por cada una de las docentes se encontró que, con respecto a la categoría 'educación inclusiva', 28 promueven la participación de los estudiantes, dos docentes favorecen la igualdad de oportunidades para el acceso de todos los estudiantes a las actividades propuestas. En relación con la pertinencia, se encontró que 11 privilegian el hecho de que sus estudiantes se sientan reconocidos como sujetos activos dentro de la clase.

En cuanto a la equidad, dos reconocen la diversidad de sus estudiantes brindando a cada uno lo necesario para que participen con igualdad en las diferentes actividades. Referente a la evaluación se encontraron tres docentes que hacen el seguimiento a los avances y dificultades de los estudiantes por medio de la retroalimentación. En la categoría atención a la diversidad se encontraron seis que respetan el tiempo que el estudiante toma para desarrollar una actividad.

Asimismo, en las instituciones se encontraron cuatro casos donde se respetan las diferencias individuales de los estudiantes. Con respecto a la heterogeneidad, se evidencia que los docentes tienen en cuenta la diversidad de su aula para que los estudiantes se apoyen entre sí. En cuanto al aprendizaje significativo, se encontraron seis que promueven procesos en los que los estudiantes aprenden de forma significativa.

En relación con la autonomía, se encontraron tres que promueven procesos para la toma de decisiones. Sobre la cooperación se identifican cinco casos en los que las docentes promueven en los estudiantes intercambios que aportan ideas para la consecución de metas comunes. En cuanto a la creatividad, se utilizan estrategias que llaman la atención de sus estudiantes y los acerca al aprendizaje. Con respecto a la motivación, 26 muestran la manera como se valora el trabajo de sus estudiantes. Sobre la empatía, 29 se ponen en el lugar del otro (de sus estudiantes) para comprender sus sentimientos, deseos, expectativas y logros.

En relación con el apoyo familiar como subcategoría emergente, se encuentran tres donde se evidencia la importancia del acompañamiento de los padres en el proceso académico de los niños. Finalmente, se evidencia en las observaciones de clase que no hay ninguna cita que haga referencia sobre las siguientes subcategorías: interculturalidad, barreras para el aprendizaje, calidad, accesibilidad, flexibilización, comunidad de aprendizaje y la adaptación curricular.

4. Discusión

De acuerdo con el objetivo de esta investigación: caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que favorece la educación inclusiva y contribuye a la atención de la diversidad en el aula, se evidencia que los docentes en el aula llevan a cabo acciones que propician una educación inclusiva, lo cual es reconocido por los padres, los niños

y niñas participantes. La primera de estas acciones es la participación, en la cual se evidencia que los docentes, planean actividades que favorecen la participación en el aula, lo cual concuerda con lo mencionado por Echeita (2007) quien ve la participación como “Experiencias educativas enriquecedoras para todos” (p. 95). Además, los padres y estudiantes resaltan la variedad de estrategias que utiliza el docente en sus clases, tanto grupales como individuales, que permiten la integración y el reconocimiento de los estudiantes entre sí, como lo afirman Booth y Ainscow, (2002) “la participación auténtica es evidente cuando todos los estudiantes aprenden juntos; colaboran en experiencias de aprendizaje compartido; se comprometen activamente con el aprendizaje, y tienen voz en su educación” (p. 70).

En los docentes hay una conciencia frente a las particularidades de los estudiantes, las cuales se detectan en la interacción entre ellos y en las acciones donde les permiten acceder, participar y enriquecer sus aprendizajes con el fin de reducir las barreras, para el aprendizaje y la participación, que se puedan presentar en el aula (Paz, 2014). Por otra parte, los docentes utilizan sus propias estrategias en clase y no buscan el apoyo necesario en otros profesionales que le proporcionen herramientas para reducir estas barreras y así enriquecer su propia práctica. Además, los padres y estudiantes relacionan estas barreras con los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y con las oportunidades que los docentes les brindan al momento de presentar alguna dificultad en su proceso académico. En cuanto a la pertinencia los docentes, relacionan los conceptos de su disciplina con las experiencias cotidianas de los estudiantes, sus particularidades, necesidades y contextos; en esto coinciden los padres y estudiantes cuando afirman que se les brinda una educación significativa y adecuada, como lo declara la UNESCO (2007):

La pertinencia de la educación nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad (p. 43).

En lo que se refiere a la calidad, dentro de sus clases brindan a los estudiantes las condiciones y los elementos que están a su alcance y que son posibles desde la realidad de las escuelas; lo cual es confirmado por los padres, en concordancia con el MEN (2010) como “Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los Derechos Humanos y conviven en paz” (p. 4). En cuanto a la equidad, se evidencia que los docentes reconocen la importancia que tiene brindar igualdad de oportunidades a los estudiantes dentro de su proceso de formación académica (UNESCO, 2007); sin embargo, dadas las condiciones físicas, la cantidad de estudiantes por aula, el tiempo de clase y los recursos, esta labor no se puede realizar plenamente en el aula.

La mayoría de los docentes declaran en cuanto a la evaluación que es un proceso que permite que los estudiantes reconozcan sus avances y dificultades. En referencia a este aspecto, Duk y Blanco (2012) sustentan que este proceso permite identificar la necesidad y el tipo de ayuda que se debe implementar para que el estudiante obtenga el éxito en su proceso educativo, lo que no es adoptado por los padres quienes ven la evaluación más como la calificación y no como el proceso cognitivo de los niños.

En los ritmos y estilos de aprendizaje, los docentes tienen un conocimiento sobre los conceptos, teniendo en cuenta estos últimos como el respeto que se tiene por la forma de aprender de sus estudiantes, definidos como un: “proceso cognitivo, donde cada individuo percibe (absorbe) y procesa (retiene) información de manera particular” (James & Gardner 1994, citados en Zapata 2010, p. 33). Aunque haya cierta claridad en este aspecto, no se tiene en cuenta en la planeación de sus clases y en sus acciones como tal dentro del aula, lo cual se evidencia en su práctica pedagógica y en lo que refieren los estudiantes. De igual modo, dentro del aula identifican que hay unas particularidades con las cuales pueden promover el respeto hacia los rasgos personales de los niños y hacia sus diferencias, factor que es importante para hacer de la escuela un lugar inclusivo; al respecto, Stainback & Stainback (2001) argumentan que en “los ambientes de acogida, los educadores hacen el esfuerzo consciente de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales” (p. 28).

En materia de accesibilidad, hay que tener en cuenta que los docentes planifican, revisan y adaptan el plan de estudios en colaboración con otros compañeros buscando que el aula de clase sea accesible para todos, puesto que: “La escuela debe tener un lugar para todos sus miembros: todo el mundo tiene que sentirse bien recibido. No debería haber condiciones o políticas que excluyeran de esta escuela algunos miembros de la población” (Stainback & Stainback, 2001, p. 75).

En flexibilización y adaptación curricular, se encuentra que los docentes intentan realizar cambios y ajustes en la construcción y adaptación del plan de estudios, teniendo en cuenta las particularidades, las necesidades, avances y dificultades de los estudiantes, como lo afirman Martín & Mauri (2011) “la finalidad que persigue esta medida es evitar las barreras que en ocasiones genera el currículo para lograr alcanzar las competencias y los objetivos generales de la etapa” (p. 39). En este sentido, en los docentes existe una intencionalidad de identificar las dificultades de sus estudiantes, pero al hacer las adaptaciones de sus clases se hace evidente la falta de recursos y acciones a favor de la heterogeneidad; en este caso, los estudiantes lo ven como el cambio de actividad para los compañeros que ellos consideran “que no aprenden fácil.”

En las comunidades de aprendizaje, se evidencia que los docentes las reducen a la organización de grupos de aprendizaje para que los estudiantes compartan experiencias que los enriquece; sin embargo, es necesario que esto trascienda porque:

“Trabajando juntos, los profesionales y los investigadores pueden emplear sus diferentes destrezas y perspectivas para recoger e interpretar los testimonios de forma que pueda tener un impacto inmediato en la reflexión y la práctica en este campo” (Ainscow, 2002, p. 81). Lo anterior lleva a pensar que es necesario brindar a los docentes espacios para compartir y reflexionar sobre sus experiencias en el aula.

En ambientes de acogida, los docentes generan un ambiente escolar donde se promueve el respeto y apoyo entre estudiantes, lo cual favorece la inclusión y participación de todos, propiciando un ambiente en el cual se privilegia la diferencia; al respecto, Echeita (2007) sostiene que estos son “lugares en los que todas las personas se deben sentir acogidas, valoradas e importantes para su comunidad” (p. 36). En cuanto al aprendizaje significativo, los docentes, por medio de actividades lúdicas, relacionan los conceptos vistos en clase con la cotidianidad de los estudiantes, lo cual es coherente cuando se sustenta que “la esencia del aprendizaje significativo es la conexión, de manera no arbitraria, entre las nuevas ideas que se presentan al alumno y su estructura cognoscitiva” (Arroyo, Castelo, & Pueyo, 1994, p. 13). Además, propician acciones que promueven la autonomía dentro del aula, donde establecen unas pautas que orientan a los estudiantes a fortalecer su propio aprendizaje (Anijovich, *et al.*, 2004). Asimismo, los padres y los estudiantes la relacionan con la manera de decidir y regular la forma de adquirir su conocimiento en el aula.

En cuanto a cooperación, favorecen por medio de sus actividades el aprendizaje de forma grupal debido a que consideran que este, a su vez, promueve el aprendizaje individual y el intercambio de ideas entre pares, como lo dice Pujolás (2012) al hablar del trabajo cooperativo, “los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general” (p. 125).

En el grupo focal de padres se hace referencia a una subcategoría emergente llamada creatividad; ellos consideran que es un factor importante dentro de la práctica pedagógica de los docentes, debido a que hace que las actividades sean llamativas y significativas, lo que se sustenta en Stainback & Stainback (2001) cuando argumentan que “para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela” (p. 28).

En motivación, los docentes realizan actividades al inicio y durante sus clases que despiertan el interés de sus estudiantes. Echeita (2006) manifiesta que están relacionadas con: “el sentido y el significado que los estudiantes dan a las actividades que realiza el docente en el aula” (p. 115), orientado a valorar sus logros y los esfuerzos realizados. Para los padres y los estudiantes estas actividades tienen que ver con los juegos, las notas de felicitación, el uso de sellos y las expresiones que usan en clase para motivarlos al aprendizaje. En empatía, los docentes establecen relaciones

respetuosas con toda la comunidad educativa, son capaces de ponerse en el lugar del estudiante, para así entender sus necesidades y hacer que estos se sientan valorados y respetados por él y por sus pares; actitudes que se pueden relacionar con la inteligencia interpersonal, ya que su característica principal, según Echeita (2007) está en “ la sensibilidad a los estados de ánimo y pensamiento de los otros y se manifiesta habitualmente a través de sistemas simbólicos propios de otras inteligencias como el lenguaje corporal, gestual o verbal” (p. 120).

Finalmente, la subcategoría de apoyo familiar emerge dentro de este estudio ya que los padres y los estudiantes reconocen que es de gran importancia su apoyo en el proceso académico. Los padres consideran que los niños buscan su respaldo en momentos en que no comprendan algunas temáticas, creando una triada (docente, estudiante, padre de familia) que complementa y favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el cual, a pesar de no tener instrucción expresa sobre la actividad, buscan por distintos caminos ayudar a sus hijos a cumplir con esta, teniendo en cuenta en que cada hijo tiene una forma diferente de ser y aprender (Martín *et al.*, 2011).

5. Conclusiones

El diseño de estudio de caso instrumental permitió identificar y describir con mayor precisión y amplitud el fenómeno que se gesta al interior del aula, desde la práctica pedagógica de los profesores, a favor de la atención de la diversidad, lo cual brindó información pertinente acerca de la realidad de cuatro instituciones educativas, permitiendo así diseñar propuestas de capacitación que permitan caracterizar con mayor precisión la práctica pedagógica de los docentes de las instituciones educativas de Bogotá.

Asimismo, esta investigación permitió un reconocimiento sobre el tema de la educación inclusiva, dando claridad a esta, reflexionando y transformando la propia práctica pedagógica, lo que puede ser evidenciado en los resultados de los estudiantes y en la forma de socializar con los demás docentes de las diferentes instituciones.

Se evidencia que los docentes reconocen la necesidad de implementar una práctica pedagógica que atienda la diversidad en el aula; sin embargo, todavía existen acciones homogeneizantes que se dan por factores como: espacio, cantidad de estudiantes, recursos y tiempo, lo que no permite materializar la acción docente en una práctica pedagógica inclusiva. Esto demuestra que existen unas políticas distritales que van dirigidas a la educación inclusiva, pero estas se enfocan hacia la población en condición de discapacidad, por lo cual se hace necesario ampliar el concepto hacia la atención de la diversidad, reconociendo las particularidades de cada ser humano.

Por este motivo, es importante resaltar que se debe dar continuidad en el tema, surgiendo un nuevo trabajo investigativo, denominado “Didáctica para el desarrollo

humano, en la práctica pedagógica de la educación en diversidad” (Calderón, 2019), donde el objetivo general fue fundamentar una didáctica para el desarrollo humano, en la cual se definieron los conceptos de práctica pedagógica, educación inclusiva, atención a la diversidad, didáctica y desarrollo humano. Además, se identificaron aspectos y componentes de la didáctica y de las prácticas pedagógicas exitosas utilizadas con mayor frecuencia para atender a la diversidad en el aula, que brindan a la vida de los estudiantes procesos significativos para su desarrollo e incrementan las oportunidades.

Se evidenció, asimismo, que garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad son estrategias pedagógicas que promueven oportunidades de aprendizaje significativo y, por ende, un desarrollo humano que mejora la calidad de vida de los estudiantes. Por último, se llegó a la conclusión que es importante proveer de herramientas y elementos a los nuevos docentes a través de su formación, que les permita conocer y abordar la diversidad durante su labor profesional, así como la necesidad de un docente de apoyo en el aula que, además de las funciones que este desarrolla, identifique los aciertos, falencias y oportunidades que se tienen con relación a la educación inclusiva o para la diversidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación* (327) 69-82
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura
- Arroyo, A., Castelo, A., & Pueyo, M. (1994). *El departamento de orientación: Atención a la diversidad*. Madrid: Narcea ediciones.
- Barragán, D. F. (2013). *Ciberculturas y prácticas de los profesores: entre Hermenéutica y educación*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. (G. Echeita, A. López, D. Duran, C. Giné, E. Miquel, E. Moratalla, & S. Sandoval, Trads.) Bristol: Universidad Autónoma de Madrid.
- Calderón S. (2019). *Didáctica para el desarrollo humano, en la práctica pedagógica de la educación en la diversidad*. [tesis doctoral], Facultad de Educación. Universidad de Baja California, Tepic, México.
- Congreso de la República de Colombia (1991). Constitución Política. Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación

- Duk, C., & Blanco, R. (2012). *Documento de Estudio curso de formación "Estrategias de Diversificación de la Enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea ediciones.
- Echeita G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea ediciones.
- Goetz J. & Lecompte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata S.A.
- Martin, E. & Mauri, T. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.
- MINEDUC (2010). *Educación de calidad: El camino para la prosperidad*. Recuperado el 1 de Julio de 2015, de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf
- Paz, C. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación- acción en la universidad pedagógica nacional Francisco Morazán de Honduras*. Universidad de Alicante.
- Pujolás, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo Inclusive classrooms and cooperative learning*. Universidad de Vic Education Siglo XXI, Vol. 30 nº 1.p. 89-112.
- Sampieri, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso y teoría práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stainback, W., & Stainback, S. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea ediciones.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*. España
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina. Extraído el 3 de diciembre de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra.
- Zapata, P. (2010). Estilos cognitivos de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Actualidades Pedagógicas*, 1(55) 31- 44.