

LA AUTOGESTIÓN EN EL ESCENARIO PEDAGÓGICO: UNA APUESTA QUE FAVORECE LA INCLUSIÓN¹

SELF-MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL SCENARIO: A BET THAT FAVORS INCLUSION

PAULA PATRICIA ARISTIZÁBAL CÁRDENAS

COLEGIO SAN LUIS GONZAGA, MANIZALES, COLOMBIA

paula.aristizabal@sanluisgonzaga.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2782-6254>

CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN

UNIVERSIDAD DE MANIZALES, MANIZALES, COLOMBIA

pjimenez@umanizales.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0897-3619>

Fecha de recepción: 31 octubre 2021

Fecha de aceptación: 20 diciembre 2021

RESUMEN

El objetivo del artículo es reconocer y comprender las concepciones de docentes de Preescolar de una institución educativa privada jesuita sobre la educación inclusiva y cómo se refleja ello en sus prácticas pedagógicas. En esta investigación etnográfica de enfoque cualitativo se aplicaron entrevistas individuales a docentes, se realizó trabajo con un grupo focal de estudiantes y se hizo observación no participativa de clases. Se identificaron prácticas pedagógicas incluyentes no conscientes en la mayoría de docentes, quienes coinciden en la pedagogía ignaciana institucional como promotora del valor de la diversidad y la inclusión. También se halló que el papel del docente se ha visto forzado a generar cambios actitudinales y estratégicos ante las transformaciones generacionales y las actualizaciones investigativas que día a día aparecen. Se concluye que los docentes realizan prácticas pedagógicas innovadoras, creativas, que tienen en cuenta las habilidades, intereses y necesidades como potenciadores de los aprendizajes, animan la participación de los estudiantes, el cuestionarse constantemente y el pensar en el Otro.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva; Diversidad; Inclusión; Práctica Pedagógica Incluyente; Pedagogía ignaciana.

ABSTRACT

The objective of the article is to recognize and understand the conceptions of preschool teachers from a private Jesuit educational institution about inclusive education and how this is reflected in their pedagogical practices. In this ethnographic research with a qualitative approach, individual interviews with teachers were applied, work was carried out with a focus group of students and non-participatory

¹ Este artículo se deriva del macro proyecto *Prácticas pedagógicas de los maestros desde una perspectiva incluyente*, adscrito a la línea de educación y pedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas – Instituto Pedagógico de la Universidad de Manizales.

observation of classes was carried out. Non-conscious inclusive pedagogical practices were identified in the majority of teachers, who coincide in the institutional Ignatian pedagogy as a promoter of the value of diversity and inclusion. It was also found that the role of the teacher has been forced to generate attitudinal and strategic changes in the face of generational transformations and the investigative updates that appear every day. It is concluded that teachers carry out innovative, creative pedagogical practices that take into account the abilities, interests and needs as enhancers of learning, encourage the participation of students, constantly question themselves and think about the other.

KEY WORDS: Inclusive education; Diversity; Inclusion; Inclusive Pedagogical Practice; Ignatian pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas se viene repensando o replanteando el sistema educativo en todo el mundo, como se evidencia en la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco], 1994) y en la Declaración de Incheon (Unesco, 2015), con el fin de estructurar una educación de calidad y de igualdad de condiciones como derecho fundamental de cada ser humano. Esto conecta con el enfoque de inclusión planteado en las mencionadas declaraciones y en el documento de la Unesco (2003), sobre cómo superar la exclusión mediante enfoques de inclusión en la educación. En la que se define como un “proceso que permite abordar y responder a la diversidad de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p. 3). Tal concepción es la inspiración de muchos Estados para generar cambios en sus sistemas educativos, trazándose diferentes metas y pasando por transformaciones estructurales, pedagógicas e ideológicas que paso a paso permiten acercarse al ideal educativo.

No obstante, pese a los esfuerzos de los entes gubernamentales que tienen bajo su responsabilidad liderar la formulación y ejecución de políticas que velen por una educación de calidad para toda la sociedad, acorde con las directrices mundiales recogidas en las declaraciones, (Declaración mundial de Educación para todos 1990- Declaración de Salamanca 1994) se evidencia que estas son interpretadas subjetivamente en las instancias nacionales y locales. Según la búsqueda de los antecedentes, en las investigaciones abordadas de Hernández y Velásquez (2016), Díaz y Franco (2010), Beltrán y Martínez (2015), entre otras, concluyen que el foco central de las políticas internacionales está puesto en las percepciones del docente, tratando de identificar lo que este está comprendiendo por y para la educación inclusiva. De igual forma, se encuentra la exigencia de que sus prácticas cuenten con unas condiciones particulares: cumplir con un perfil profesional, con unas competencias específicas y con el desarrollo de unas estrategias que ayuden al maestro a ejecutar prácticas pedagógicas incluyentes.

A nivel nacional en las investigaciones que se realizaron en Nariño, Atlántico, Santander y otras ciudades, se evidencian contradicciones entre la teoría y la práctica de los docentes en cuanto a la educación inclusiva. En ese sentido, se marcan dos tendencias, la primera, de rechazo y escepticismo en relación con los procesos de inclusión, dejando en entredicho que la implementación es muy importante y necesaria, pero que es una responsabilidad de terceros como el Estado, psicólogos, familia, docentes de apoyo, etc.

(Velásquez, 2016; Díaz-Haydar y Franco-Media, 2010; Carrillo, 2018); en la segunda tendencia, se observa que las prácticas educativas no evidencian una coherencia entre concepciones y prácticas pedagógicas incluyentes, realizando así prácticas tradicionales (Hernández-González y Velásquez-Restrepo, 2016; Gómez-Ordóñez, Guerrero-Martines y Buesaquillo-Buesaquillo, 2013; Murillo, 2014).

Tanto en el ámbito internacional y nacional se encuentran referencias a la figura del maestro como mediador y sujeto, el cual debe cumplir con unas condiciones específicas y basarse en concepciones que amplíen su mirada, pasando de una educación homogeneizadora a ser el diseñador de ambientes incluyentes que permitan la participación de todos los estudiantes, el fomento del respeto a las diferencias individuales, la generación de espacios de creación e innovación y contar con redes de apoyo naturales para generar aprendizajes significativos que impacten la sociedad y aporten a la construcción de la ciudadanía (Beltrán, Martínez y Torrado, 2015; Echeita-Sarrionandia, 2012; Moliner-Miravet y Moliner-García, 2010; Hernández y Elena, 2017; Berrueto-Adelantado, 2006; Tabata Choza, 2012).

Ahora bien, particularmente en el Estado Colombiano se ha pasado por varias etapas al respecto, partiendo de la *integración* como se hace en la Ley General de Educación, en la cual se dispone que “la educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, art. 46). A esta etapa le siguió la de *inclusión*, reflejada en diferentes lineamientos, leyes, decretos, artículos, como se grafica a continuación.

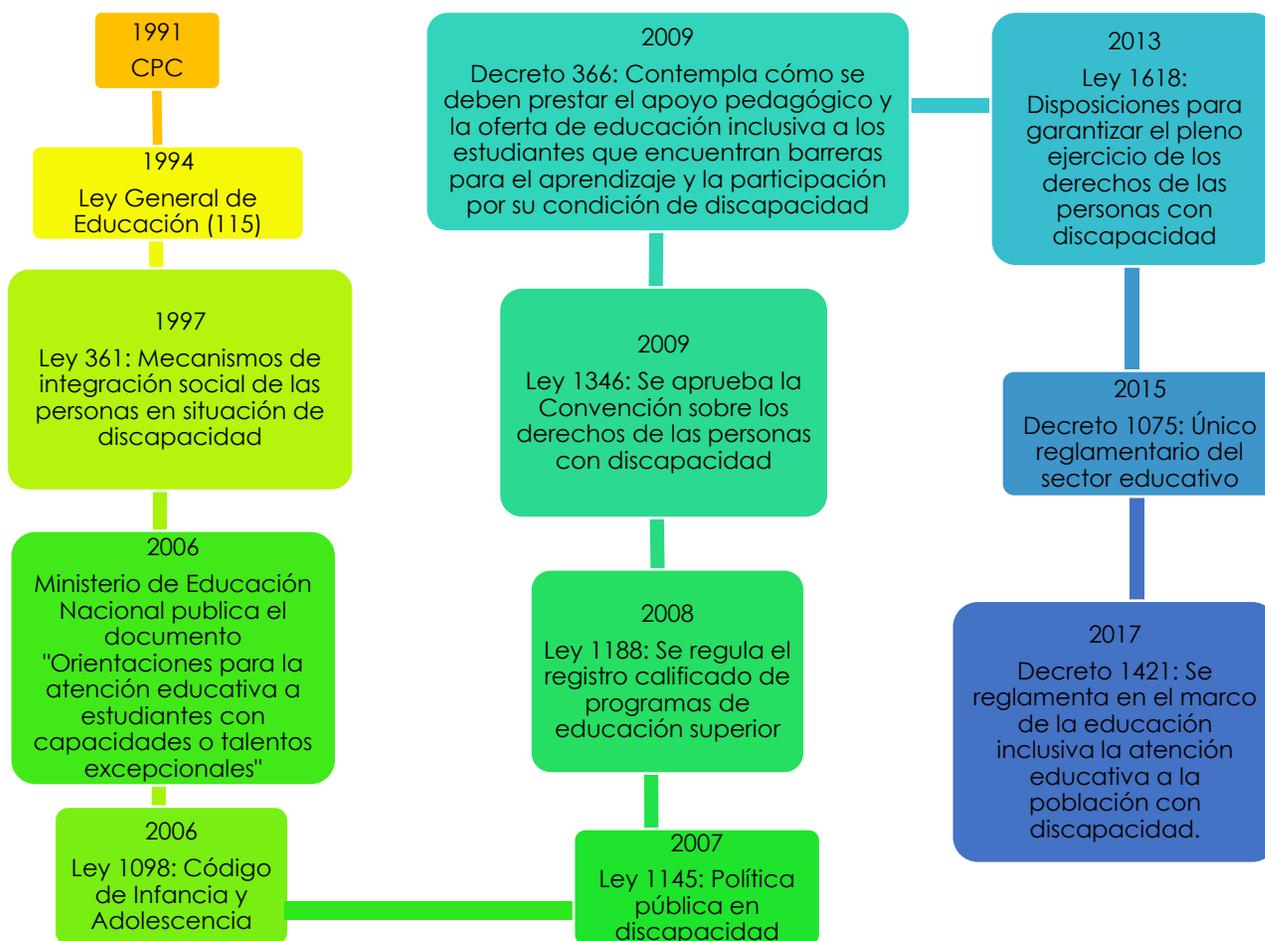


Gráfico 1. Ámbito legal de la Inclusión Educativa en Colombia

Fuente: elaboración propia.

No obstante, se evidencia que las normas se han centrado en ciertos grupos poblacionales y, especialmente, en población la discapacitada, aspecto que ha favorecido la integración de dichas poblaciones, pero no ha logrado trascender y aplicar el verdadero sentido de la Educación Inclusiva. Quizás los lineamientos o marcos teóricos han generado un desgaste del concepto y de su comprensión, cuando el punto de partida ha sido ver las “diferencias” como carencias/necesidades del ser y no ver las diferencias constitutivas de la diversidad humana, tesoro para la construcción colectiva. Esto ha hecho que las posturas de las Instituciones Educativas y, por ende, de los educadores, estudiantes y familias sean de acciones excluyentes. Como lo afirma Jacques Derrida (citado por Wigdorovitz de Camilloni, 2008): “La inclusión puede ser teorizada, en consecuencia, como una estrategia discursiva en un juego político que construye no simplemente posiciones (modos de interioridad/exterioridad) sino un juego por el cual son concebidos límites y fronteras” (p. 8).

En consideración a lo anterior, y teniendo en cuenta que hasta el momento no se encontraron en Colombia investigaciones sobre este tema en instituciones educativas de carácter privado, surgió nuestro interés de observar y analizar las prácticas de los maestros

en una institución educativa privada dirigida por la Compañía de Jesús, para comprender sus concepciones y prácticas pedagógicas desde una perspectiva incluyente.

En ese sentido, esta investigación generó insumos para identificar aquellas barreras que los docentes creen tener al hablar de inclusión; esto, con el fin de favorecer la conciencia frente a la necesidad de configurar un nuevo rol del docente en interacción diversamente-natural con el estudiante, promoviendo un ambiente tranquilo y equilibrado entre todos y cultivando de esta manera lazos y valores inclusivos replicables en la sociedad.

Además, los resultados de esta investigación aportan insumos valiosos para la estructuración de un plan de formación del profesorado; igualmente, evidencia las barreras excluyentes para transformarlas en oportunidades de mejora y lograr así un ambiente inclusivo, donde no solo se permeen las prácticas pedagógicas y concepciones de los docentes sino que se instaure el valor de la diversidad como columna vertebral del acompañamiento al estudiante en la propuesta educativa institucional, superando las fronteras de la inequidad.

2. ALGUNOS REFERENTES CONCEPTUALES COMO PUNTO DE PARTIDA

Con el fin de comprender las relaciones entre concepciones y prácticas pedagógicas incluyentes del docente, es necesario definir primero ciertos elementos teóricos como referentes para el análisis de la información. El primer elemento, son las concepciones, ya que cuando se parte de estas se puede adquirir un punto de referencia para ubicarnos en los pre-saberes, posturas y huellas personales de los maestros ante la inclusión e identificar si estas permean o no sus prácticas pedagógicas. De esta forma lo mencionan Giordan y De Vecchi (citado por Velásquez, 2016):

Las concepciones son procesos de construcción personal que cada individuo estructura a medida que integra conocimientos, saberes y experiencias. Estos saberes son elaborados durante periodos prolongados de la vida mediante la acción cultural parental, la práctica escolar, la influencia ejercida por los medios de comunicación y más adelante, por el ejercicio de la actividad social y profesional del adulto. Las concepciones a menudo se construyen a lo largo de la vida del individuo a través de la influencia que recibe de los diferentes contextos de los que hace parte; son resistentes al cambio y se permean en todas las edades, género, culturas y capacidades de los individuos (p. 24).

Estas concepciones pueden irse transformando a medida que el sujeto interactúa con su medio y realiza una interpretación de lo que lee, escucha y habla de acuerdo con su subjetividad, y están mediadas por diversas variables como el contexto, huellas de vida, entre otras circunstancias. Advertirlas resulta de gran importancia en la profesión de docente, dado que en su desempeño expresa posturas, acciones y actitudes que influyen y son aprendidas por los estudiantes mediante la observación e imitación y que reproducen luego. En palabras de Slavin (1996; citada por López y Vera, 2019) en los procesos de enseñanza existen diferentes elementos imprescindibles para que los maestros brinden una enseñanza efectiva a los alumnos, entre ellas; los incentivos, con los que busca conectar y vincular constantemente al estudiante con la actividad; por ende la consigna que se le dé a los

estudiantes, se debe presentar, a través de un lenguaje claro, repetitivo y didáctico, para lograr la comprensión de los estudiantes a través de diferentes alternativas pedagógicas que logren potenciar el aprendizajes de todos los estudiantes.

Por tal razón, el rol del maestro juega un papel fundamental en los ambientes educativos, como lo expresa Menjura (2011):

El docente emerge como sujeto y ello supone reconocerse, como sujeto social, capaz de sortear dificultades en la paulatina construcción y configuración de su personalidad, la de otros con quienes comparte su proyecto de vida y su ámbito laboral. De esta manera, reconocer las concepciones de los docentes, así como la realidad que permea la escuela es esencial en el quehacer pedagógico decisivo en la construcción de sujeto que se fomenta en el aula de clase (p. 3).

En consecuencia, con lo anterior, la filosofía, la planeación y el diseño de las prácticas pedagógicas juegan un papel fundamental en la profesión docente, ya que es en este tema central en el que convergen las concepciones y el ideal educativo de un ambiente pedagógico incluyente de aprendizajes significativos.

Así pues, las Prácticas Inclusivas (PI) constituyen una de las dimensiones del índice de inclusión, que

tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares que promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2002, p. 14).

En este sentido, se refiere a todo lo que hace el profesor para lograr el desarrollo integral de todos los estudiantes y así brindar una educación de calidad (Fernández, 2013). Esto exige cambiar la organización escolar, crear aulas donde el alumnado tenga la confianza de expresar sus dudas, que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y sean capaces de reconocerla como un desafío que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2010).

Dichas PI permiten el fortalecimiento y la estructuración de una escuela inclusiva, la cual como lo menciona Melero (2005)

Es un proceso por el que la escuela debe dar respuesta a las necesidades que presenten todos y cada uno de los escolares que acudan a sus aulas, sin exclusión, no sólo en el ámbito físico de la clase, sino en el del currículo también. Esto no es sencillo, es muy complejo, pues supone romper con los etiquetajes y clasificaciones que se hacen de las diferencias y peculiaridades de los niños y de las niñas en las escuelas, que más que un elemento clarificador de las competencias cognitivas y culturales, como suelen afirmar algunos ‘técnicos’, se convierten en un motivo de segregación (p. 14).

Son pues las escuelas inclusivas las cultivadoras de una reforestación ciudadana en la que el respeto, la participación, la convivencia y el valor de la diferencia forjan en cada ser el valor de la diversidad, como lo expresa Santos Guerra (2006): “La diversidad no es una lacra, es un valor. Precisamente porque somos diversos podemos complementarnos y

enriquecernos... La cultura de la diversidad necesita avivar la sensibilidad hacia el otro” (p. 24).

Con esta unidad de criterio lograríamos vencer la desigualdad, las injusticias, las situaciones de maltrato y discriminación. Esto nos llevaría a un mayor progreso en todos los aspectos del desarrollo sobre todo en el social, pues al construir en equipo y ver al *Otro* como ser único e irrepetible, que tiene habilidades y destrezas que complementan a los demás y los hace grandes, pensaríamos en el bien común.

Como último elemento, el modelo de proceder pedagógico de la compañía de Jesús es la Pedagogía Ignaciana, entendida como activa y participativa, en la cual no se tienen contenidos que el ejercitante (estudiante) tenga que aprender; más bien, en ella el estudiante aprende lo que descubre y experimenta en sus ejercicios; tal Pedagogía considera que la acción es constitutiva del conocimiento, que los sujetos de la educación no son sólo el alumno y el maestro, sino que también son sujetos todos los miembros de la comunidad. Aquí el maestro es facilitador y un acompañante que respeta el proceso de cada estudiante (Vásquez, 2006).

En los Colegios de la Compañía se entreteje el enfoque personalizado (proceso centrado en la persona) y los momentos de la Pedagogía Ignaciana articulados por su columna vertebral “el acompañamiento” característica distintiva. Para Vásquez (Carlos, 2006) el acompañamiento es:

Estar con el otro, apoyándolo con amor en el encuentro consigo mismo. Es situarse al lado del otro como compañero de camino, estableciendo relaciones profundas de diálogo y amistad, relaciones de compañía que permitan crecer y compartir recíprocamente, sin que cada uno deje de ser lo que es. Esta relación de compañía es la que permite al otro un espacio para expresarse tal y como él es, sintiéndose libre, escuchado, comprendido, lo cual ayuda a confrontarse, aceptarse y superarse. (p. 101)

Para ser un acompañante es fundamental tener vocación, pasión y amor para guiar al estudiante, es decir, ser un maestro humanista que busca desarrollar y fortalecer el crecimiento personal y social tanto del alumnado como de sí mismo.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo etnográfico con enfoque cualitativo, en la que se buscó una observación y descripción detallada de la realidad de los participantes, realizando observación constante inmersa en el contexto del Colegio San Luis Gonzaga (en Manizales) y con análisis de cada situación o acción teniendo en cuenta el lenguaje de los docentes sobre los estudiantes, las familias y la cotidianidad. Se parte de los conceptos previos de cada docente y la relación discurso-acción, teniendo en cuenta los espacios y personas que aborda la investigación. Tal como lo considera Álvarez-Gayou (2003) es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le otorgan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 501).

El Colegio San Luis Gonzaga es pues una entidad educativa privada dirigida por la comunidad religiosa católica Compañía de Jesús, que sustenta su formación en el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) y sus 5 elementos claves: Contextualización, Experiencia, Reflexión, Acción y Evaluación. Tales elementos constituyen:

Desarrollos secuenciales e interactivos del proceso educativo, orientados y dirigidos por el educador, que concretiza, en un proceso pedagógico sistémico, los valores y principios que fundamentan una visión o manera de ver la vida, las personas, los acontecimientos, el mundo, Dios (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, 2007, p. 150).

En este contexto pedagógico las vivencias de aprendizaje en el aula tienen como fin ayudar a lograr la formación integral de los estudiantes.

Los 11 docentes que participaron de la investigación pertenecen al ciclo de Preescolar, es decir, en la formación de estudiantes entre los 2 y 6 años de edad.

Como estrategias de recolección de información se hizo uso del análisis documental, entrevistas semiestructuradas, observación no participante y grupo focal con 10 estudiantes. Este, fue constituido por elección aleatoria de dos estudiantes por grupo en que los docentes entrevistados dan clases en los grados: Parvulos, Prejardín, Jardín y Transición.

Se realizó la observación de clase desde la plataforma *Teams*, ya que la institución se encontraba en educación remota asistida por el tiempo de pandemia, lo que permitió el ingreso a la clase grabada sin alteración del comportamiento del docente o de los estudiantes.

La observación no participante de las prácticas pedagógicas se centró en la intervención del docente, el uso y coherencia del lenguaje incluyente, el antes, durante y después de la clase, la actitud y motivación del docente y los estudiantes, y las características de un aula incluyente desde la perspectiva de Stainback y Stainback (2015).

Además, se hizo entrevista semiestructurada para la recolección de la información a los participantes de la investigación, la cual constó de 9 preguntas agrupadas en los siguientes aspectos: concepciones, prácticas pedagógicas y filosofía institucional.

La triangulación de la información se realizó a través de matrices categoriales que permitieron visibilizar coincidencias y disidencias en los relatos de los docentes y estudiantes durante la entrevista semiestructurada reflejando sus posturas; lo observado en las practica con relación a la disposición – planeación y el inicio, desarrollo y cierre de la clase; y aspectos conceptuales. De este proceso emergieron categorías descritas en los resultados de la investigación.

4. RESULTADOS

Se encontró que el papel del docente se ha visto forzado a generar cambios actitudinales y estratégicos ante las transformaciones generacionales y las actualizaciones investigativas que día a día aparecen; de allí, la importancia de pasar de un rol protagonista que transmite conceptos a los estudiantes a un guía del conocimiento como generador de experiencias de aprendizajes, donde el estudiante sea el protagonista y el administrador de sus estrategias de aprendizaje. Como lo expresó una docente en una de las preguntas de la

entrevista: “Al momento de planear yo pienso en crear diferentes estrategias para que los niños aprendan... y estimular los diferentes canales de aprendizaje para que cada estudiante socialice sus interpretaciones y conocimientos de la manera que se sienta más cómodo... desde su habilidad... hablando, por un dibujo, entre otras...” [E: M01²]

Sin embargo, este tipo de transformaciones ocurren al construir un diálogo entre la introspección personal y las situaciones sociales, conocido como el autoconocimiento, lo que permite más comprensión de sí mismo y la identificación de lo que se debe hacer para trascender a un bienestar personal y comunitario, como lo menciona en entrevista el docente W06: “no voy a encontrar nadie igual a mí, entonces yo por qué voy a pretender no entender a otro si es que yo soy diferente”. Por eso, la importancia de llevar a los docentes a realizar reflexiones y auto-evaluaciones en y sobre sus prácticas pedagógicas, con el fin de promover cambios significativos e innovaciones que permeen y estimulen en sus estudiantes los modelos de participación, auto-reconocimiento y autonomía, características de la práctica incluyente como elementos esenciales para el desarrollo del ser.

Por consiguiente, este ejercicio se configura en un punto de partida para desarrollar en los estudiantes la autogestión, entendida como la situación en la cual el estudiante como dueño de su propio aprendizaje monitorea sus objetivos académicos y motivacionales, administra recursos materiales y humanos, tomándolos en cuenta en las decisiones y desempeños en todos los procesos (Bandura, 1977).

Durante el proceso de observación en la Institución Educativa SLG se evidenció que en la mayoría de los docentes, al momento de planear las prácticas pedagógicas, lo realizan en equipo con sus pares, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y las necesidades grupales reflejadas en el momento de la repetición ignaciana, como lo menciona la docente A05 en la entrevista:

“realizamos una serie de actividades que nos permiten observar en los estudiantes aspectos grupales como habilidades y aquellos que deben ser fortalecidos, como el grupo que actualmente tengo es muy participativo y creativo, les encanta explorar con materiales de construcción y la mayoría del tiempo están hablando de los animales acuáticos. De igual forma evidencio que se requiere hacer un trabajo en la actitud de escucha, el respeto por la opinión del otro, en hábitos y rutinas...”.

Las prácticas son contextualizadas, se implementan en función de la necesidad evidenciada en el grupo y en las particularidades del estudiante; es por ello que lo que se planea para un grupo usualmente no funciona del todo bien cuando se quiere replicar en otro, ya que sus intereses y situaciones son diferentes. Con respecto a lo planeado de manera individual, tanto en la observación de la práctica como en la lectura de lo planeado, se describen actividades diferenciadas en las cuales se desarrollan los mismos aprendizajes esperados, pero acorde con el nivel de cada estudiante; así lo menciona en la entrevista la

² En adelante, las citas textuales están acompañadas de un código que corresponde según el caso: M01, W06, A05... referencia a los participantes de la investigación, según Tabla 1; O: D11 (ejemplo), que refiere a observación de la práctica pedagógica del participante D11; E: W06 (ejemplo), correspondiente a la Entrevista semiestructurada del participante W06.

docente M09: “yo pienso que en el aula el solo hecho de hacer algo distinto para cada niño como las guías y planes diferenciados, es hacer respetar su individualidad”.

Ahora bien, uno de los aspectos importantes para que se desarrolle un ambiente inclusivo es que los maestros se sientan cómodos con los estudiantes y las políticas institucionales que se trabajan, permitan que se comprometan con la inclusión plena y que acepte a los alumnos como miembros valiosos y de pleno derecho de la clase (Stainback y Stainback, 2015). De igual forma, el estudiante debe sentirse tranquilo y seguro en el ambiente de clase con sus compañeros y maestros. Esto afirma en entrevista L02: “Yo creo que principalmente el ser empático y entender que con quien estoy compartiendo es un ser humano que, así como yo tiene tanto de fortalezas como debilidades y que tiene todo un mundo en él... es que tú tienes que reconocer al otro como ser humano que siente y que está allí”.

Los anteriores elementos descritos son aspectos fundamentales para la creación y el desarrollo de prácticas pedagógicas incluyentes, al igual que otros aspectos que se evidencian en la planeación y observación de varios docentes de la institución, enunciadas en la siguiente tabla:

No obstante, en varios docentes, tanto sus concepciones como sus prácticas pedagógicas se encuentran ubicadas desde una “postura de integración”, donde el ser humano es visto desde su necesidad, la cual pretenden atender para que el estudiante pueda “encajar” en la “normalidad”. Esto se puede evidenciar en la observación de clase al ver una actitud de apatía, desde un rol jerárquico donde el docente es quien tiene el conocimiento, el cual es transmitido al estudiante [O: F08]. De igual forma, se evidencia la que la inclusión fue mencionada en la entrevista como “tener en cuenta a aquellas personas menos favorecidas en algunos aspectos, cognitivos o físicos” [E: V07].

Es evidente que como lo plantean Jiménez y Buitrago (2011) “el docente es el dinamizador y operador del aula, permitiendo modificar sus prácticas al hacer consiente su función y papel dentro de este nuevo proceso de educación, lo cual implica un cambio de mirada al sujeto” (p. 242), desde las capacidades.

Tabla 1. Resultado de observaciones a las prácticas pedagógicas

Características observadas en las prácticas pedagógicas de los docentes	Evidencias
<ul style="list-style-type: none"> La participación como elemento central de escucha y evidencia de los conocimientos de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> Por medio de una ruleta digital la docente lleva a la participación de cada estudiante a mostrar con sus materiales de conteo la descomposición del número ganado en la ruleta [O: M09]
<ul style="list-style-type: none"> Generan motivación al grupo y cada uno de los estudiantes por medio de los temas de interés, presentan cosas a descubrir, generan curiosidad 	<ul style="list-style-type: none"> El docente solicita a los estudiantes imaginar que son aviones y que se encuentran en el aeropuerto, donde pasarán por todos los momentos que vive el avión antes de despegar [O: W06]. Cada estudiante narra lo que se debe hacer, tal como lo aprendido en el proyecto de aula
<ul style="list-style-type: none"> Plantean actividades para conocer los intereses de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> La docente presenta a los estudiantes unos mundos previamente diseñados: el océano, dinosaurios, los robots donde cada estudiante podrá ingresar por medio de un link e interactuar con cada mundo. Al final cada uno realizará un dibujo del mundo que le interesaría descubrir más a fondo y prepararse para explicar por qué dicho interés [O:L10]
<ul style="list-style-type: none"> La lúdica y el juego como aspectos fundamentales para el jalonamiento del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> “La base, la clave es el juego. Un juego motivante. Los niños de esta edad no necesitan ser motivados para jugar; ellos por naturaleza juegan; entonces, yo simplemente me la juego con ese” [E: W06]
<ul style="list-style-type: none"> Trabajan la autogestión 	<ul style="list-style-type: none"> Todos los docentes en conjunto con los estudiantes realizan un momento de la educación personalizada llamado “Toma de Contacto” en la que, por medio de gráficos, dibujos, esquemas... presentan paso a paso lo que se realizará en la clase y en una actividad puntual, esto permite que el estudiante al sentirse perdido en lo que debe hacer se remita al gráfico elaborado y evidencie dónde se encuentra y cuál es el paso a seguir.
<ul style="list-style-type: none"> Trabajan el auto reconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Se realiza una Pausa Ignaciana al final de cada clase en donde cada estudiante revisa cómo fue su actitud y si alcanzó los aprendizajes esperados en cada clase, con el fin de plantear estrategias para la próxima.
<ul style="list-style-type: none"> Reglas y normas claras en clase 	<ul style="list-style-type: none"> Al inicio y durante cada clase los docentes recuerdan las normas y reglas establecidas para el respeto entre todos.
<ul style="list-style-type: none"> Fomentan la comprensión de la diferencia 	<ul style="list-style-type: none"> Finalizando la clase cada docente les permite a los estudiantes expresar si les gustó la clase o no y dar la explicación a la respuesta. Este ejercicio es previamente sensibilizado con un video que muestra que las opiniones o pensamientos diferentes son válidos y permitidos [O: D11]

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, las características descritas anteriormente están en consonancia con la descripción que realiza Stainback y Stainback (2015) de un aula inclusiva en la que plantea la importancia de que las clases sean heterogéneas, con una filosofía clara de la clase en la que se fomenta la comprensión de las diferencias, con reglas de aula que permitan el respeto mutuo entre los estudiantes a través de una enseñanza adaptada al alumnado en la que se

brindan diferentes alternativas pedagógicas que potencian el aprendizaje y la participación de los estudiantes en comunidad (pp. 25-29).

Al realizar el análisis entre las características brindadas por Stainback y Stainback (2015) , se puede plantear que los maestros de la institución educativa SLG, evidencian desconocimiento teórico y conceptual de la inclusión y la diversidad; basan entonces su quehacer en las experiencias de vida y a la filosofía institucional donde trabajan o han trabajado, ya que al preguntarles sobre el autor que sustenta sus posturas, la mayoría de respuestas en las entrevistas fueron “no” o en el caso del maestro A03:

“todo lo que he aprendido ha sido de la vida, de la experiencia, y de mis hijos. En la universidad es un paso en el camino, que yo te lo he comentado que me parece maravilloso y la teoría es maravillosa y es necesaria porque son muchas bases, pero realmente los aprendizajes, los conocimientos los adquieres aquí, en el mundo real y seguramente hay cosas que todos los días estoy aprendiendo nueva y que en la universidad nunca me los va a dar”.

En concordancia con lo anterior, para transformar la educación se necesita transformar las concepciones según Pozo (2006), para hacerlo posible es necesario reconocerlas e identificar su naturaleza, su dinámica y la relación con la práctica pedagógica para pasar de una Educación Integradora a una Educación Inclusiva.

De esta manera, lograr construir ambientes educativos inclusivos es un reto de la escuela y de la sociedad, en los cuales se aprende a vivir para la construcción colectiva con la diferencia apoyada desde las habilidades del *Otro*, eliminando el concepto de barreras que impiden la ejecución de los derechos de cada ser. Se trata de valorar las habilidades dejando de lado las etiquetas que rotulan y estigmatizan indefinidamente a los estudiantes, como oportunidad para aprender a vivir juntos en una convivencia basada, entre muchos, en el valor de la diversidad.

Es entonces la inclusión un proceso mediado por la autogestión tanto de la institución como de toda la comunidad educativa, para generar ambientes que promuevan igualdad de condiciones educativas, donde se viva el verdadero sentido de comunidades de aprendizaje, generando sinergias y apoyo mutuo en pro de una educación incluyente y respetuosa de la diversidad humana.

5. CONCLUSIONES

Según los hallazgos de esta investigación la mayor parte de los docentes del ciclo Preescolar de la Institución Educativa SLG tienen concepciones sobre inclusión y diversidad basadas en sus experiencias de vida y en los aprendizajes por ensayo-error adquiridas en el transcurso de su carrera; solo dos de los once docentes tienen referentes conceptuales vigentes en el ámbito inclusivo.

No obstante, al realizar el análisis de la información, se observa que los docentes están realizando constantemente prácticas pedagógicas innovadoras, creativas, que jalonan los procesos de los estudiantes, tienen en cuenta sus habilidades, intereses y necesidades como potenciadores de los aprendizajes, desarrollan en ellos la participación, el cuestionarse

constantemente y el pensar en el *Otro*. Esto lleva a pensar que los docentes cuentan con herramientas, espacios y una filosofía institucional que posibilita en ellos la generación de ambientes inclusivos sin ser conscientes de ello; aspecto que invita a realizar una práctica pedagógica consciente e intencionada como un ejercicio natural y cotidiano.

También se concluye que la filosofía institucional tiene un factor atractivo y potente que potencia en los docentes una herramienta clave para la generación de ambientes inclusivos, pensar en cada uno de sus estudiantes y atenderlos desde sus contextos. El acompañamiento es la clave de este trabajo diferenciado que ha permitido a los docentes no generar exclusión en sus aulas. De igual forma, la toma de contacto y la pausa ignaciana han permitido trabajar en los estudiantes los procesos metacognitivos, la motivación, la introspección personal y el trabajo colaborativo, elementos fundamentales para generar un ambiente institucional incluyente que aporte al respeto y el valor de la diversidad.

6. RECOMENDACIONES

Se recomienda la estructuración de un plan de formación para los docentes, centrado en las concepciones de inclusión y una sensibilización ante la diversidad como valor que debe ser enseñado y ejemplificado en la comunidad educativa, buscando una ampliación y actualización de sus prácticas pedagógicas con características inclusivas.

Con el fin de crear ambientes educativos incluyentes en las instituciones educativas se hace fundamental reconocer e identificar la naturaleza de las concepciones que los docentes tienen de Diversidad e Inclusión, para facilitar las prácticas pedagógicas intencionadas en el marco de la educación inclusiva.

Para finalizar, se considera importante seguir realizando procesos de diálogo con los maestros que permitan visibilizar sus prácticas y seguir construyendo comunidades escolares para lograr entretrejer sus experiencias y saberes cada día al responder y acompañar a los

REFERENCIAS

- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, ACODESI. (2007). Manual del Aula de Clase. Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús. Manizales: La Patria S. A.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215. <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>
- Beltrán, Y., Martínez, Y. & Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13(2), pp. 57-72. <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/2079>
- Berruezo-Adelantado, P. (2006). Educación Inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde las perspectiva española. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, pp. 179-207. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411341012.pdf>

- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanez, M., & Alarcón, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista espacio*, 39(17), pp. 1-15. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Díaz-Haydar, O., & Franco-Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*. 12, 12-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002>
- Echeita-Sarrionandía, G. (2012). Competencias Esenciales en la Formación Inicial de un Profesorado Inclusivo. *Tendencias Pedagógicas*, 19, pp. 1-24. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>
- Hernández-González, E., & Velásquez-Restrepo, J. S. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El Ágora USB*, 16, pp. 493-509. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2447>
- Hernández, M., & Elena, M. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41, pp. 1-14 . <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v41n1/2215-2644-edu-41-01-00119.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Jiménez, C. & Buitrago, L. (2011). Prácticas Inclusivas. Esperanzas de Humanidad. *Revista Plumilla Educativa*, 8. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/495>
- López, M & Vera, Ana. (2019). Caracterización de las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes de excelencia en Ecuador. Ecuador
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Menjura, M. &. (2011). Sujetos y Diversidad: una mirada desde el desarrollo humano. *Macro Proyecto. Línea de investigación: desarrollo humano y diversidad* (Documento de trabajo).
- Moliner-Miravet, L. & Moliner-García, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad . *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), pp. 23-33. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-2.pdf>
- Murillo, O. (2014). Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa [Tesis Maestría, inédita]. Manizales: Universidad de Manizales.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, Unesco. 1994 (1994). *Declaración de Salamanca*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, Unesco. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. Conceptual paper*. <http://www.unesco.org/education/inclusive>

- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, Unesco. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Pozo, J., Scheuer, N., Perez, M., Mateos, M., & Martin, E. M. (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Encuentro Mediterráneo S.L.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2015). *Aulas Inclusivas*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Vásquez, C. (2006). *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús. Fundamentos y práctica*. Bogotá: Kimpres.
- Velásquez, L. (2016). *Concepciones y prácticas de docentes de básica secundaria sobre diversidad* [Tesis de maestría]. Manizales: Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Wigdorovitz de Camilloni, A. R. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas PolEdu.* 2(1). <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18347>

Paula Patricia Aristizábal Cárdenas. Licenciada en Educación Preescolar. Magister en Educación desde la Diversidad. Subdirectora Preescolar Colegio San Luis Gonzaga.

Claudia Patricia Jiménez Guzmán. Licenciada en Educación Especial. Especialista en Neuropsicopedagogía. Magister en Educación desde la Diversidad. Candidata al Doctorado en Formación en Diversidad. Docente investigadora de la Maestría en Educación y Maestría en Educación desde la diversidad, programas del Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias sociales y humanas, Universidad de Manizales. Docente en el diplomado en docencia Universitaria, en el Diplomado en Educación desde la Diversidad y en Diplomado en DUA. Investigadora en prácticas pedagógicas, educación inclusiva, alternativas pedagógicas y educación desde la diversidad en contextos educativos.