

“INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE”

ODALIA LLERENA COMPANIONI / CARLA SALINAS MARTÍNEZ



Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje

Odalia Llerena Companioni
Carla Salinas Martínez

Coordinadores



Primera edición en español, 2018

Este texto ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa editorial de la UTMACH

Ediciones UTMACH

Gestión de proyectos editoriales universitarios

200 pag; 22X19cm - (Colección REDES 2017)

Título: Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje. / Odalia Llerena Companioni / Carla Salinas Martínez (Coordinadores)

ISBN: 978-9942-24-117-7

Publicación digital

Título del libro: Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje.

ISBN: 978-9942-24-117-7

Comentarios y sugerencias: editorial@utmachala.edu.ec

Diseño de portada: MZ Diseño Editorial

Diagramación: MZ Diseño Editorial

Diseño y comunicación digital: Jorge Maza Córdova, Ms.

© Editorial UTMACH, 2018

© Odalia Llerena / Carla Salinas, por la coordinación

D.R. © UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA, 2018

Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

www.utmachala.edu.ec

Machala - Ecuador

Advertencia: “Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes”.



César Quezada Abad, Ph.D

Rector

Amarilis Borja Herrera, Ph.D

Vicerrectora Académica

Jhonny Pérez Rodríguez, Ph.D

Vicerrector Administrativo

COORDINACIÓN EDITORIAL

Tomás Fontaines-Ruiz, Ph.D

Director de investigación

Karina Lozano Zambrano, Ing.

Jefe Editor

Elida Rivero Rodríguez, Ph.D

Roberto Aguirre Fernández, Ph.D

Eduardo Tusa Jumbo, Msc.

Irán Rodríguez Delgado, Ms.

Sandy Soto Armijos, M.Sc.

Raquel Tinóco Egas, Msc.

Gissela León García, Mgs.

Sixto Chiliquinga Villacis, Mgs.

Consejo Editorial

Jorge Maza Córdova, Ms.

Fernanda Tusa Jumbo, Ph.D

Karla Ibañez Bustos, Ing.

Comisión de apoyo editorial

Índice

Capítulo I

Retrospectiva histórica de la inclusión ¿De dónde venimos? 11

Carla Salinas Martínez

Capítulo II

Para qué se busca hacer inclusión 35

Consuelo Reyes Cedeño; Sonia Carrillo Puga; Carlos Urgilés Cedeño

Capítulo III

La inclusión educativa y su relación en el contexto (Familia-sociedad-escuela) 61

Sonia Carrillo Puga; Elida Rivero Rodríguez; Consuelo Reyes Cedeño

Capítulo IV

Las adaptaciones curriculares en el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad 91

Jorge Eliécer Gómez López

Capítulo V

Recursos didácticos para la inclusión educativa y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's)119

Carlos Urgilés Cedeño; Fulvia Bustos Ochoa; Consuelo Reyes Cedeño

Capítulo VI

La evaluación del aprendizaje en función de la diversidad en el aula 135

Fulvia Bustos Ochoa; Carlos Urgilés Cedeño; Sonia Carrillo Puga

Capítulo VII

Estilos y estrategias de enseñanza aprendizaje e inclusión educativa. Una relación controversial y necesaria 168

Odalia Llerena Companioni

Dedicatoria

*"NO SOY LA ÚNICA,
pero aun así soy alguien.
NO PUEDO HACER TODO,
pero aun así puedo hacer algo:
Y JUSTO PORQUE NO LO
PUEDO HACER TODO;
no renunciaré a hacer lo que sí
puedo"*

Helen Keller

A todos los que al ser diferentes se vuelven inconmensurablemente grandes..

Introducción

“Pon tu cara hacia el sol y no verás las sombras”
Hellen Keller

A partir de su hominización que guarda relación con el desarrollo de su conciencia y trascendencia como ser social, el ser humano no puede considerarse como un ser incluido (en), sino que, establece una relación que lo lleva a estar en y con el mundo, condición validada por su praxis transformadora de la realidad. En el proceso las relaciones entre ellos, generan unas desiguales relaciones de poder, en las cuales unos son sometidos por otros, lo que conduce a la alienación, a la negación del propio ser, a la exclusión del otro diferente.

En este contexto la sociedad precisa ofrecer una respuesta que apoye la creación de espacios comunes donde todos los seres humanos puedan vivir y aprender, útiles a todos pero imprescindibles para la vida de aquellos que son diferentes a la mayoría y por tanto, más vulnerables. La inclusión es el concepto y la práctica social que hace referencia al modo que la sociedad, emplea como respuesta a la diversidad.

Como espacio de enculturación, la escuela no es ajena a esta realidad pues toda práctica educativa lleva implícita una concepción del ser humano y en las escuelas se repro-

duce toda la diversidad que existe a nivel de la sociedad. La escuela tiene que ofrecer a todos sus estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias que precisan para el desarrollo de su autonomía y el logro de su progreso académico y personal.

Se trata de construir un contexto escolar, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables. En las escuelas el desarrollo de prácticas inclusivas está centrado fundamentalmente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la organización y planificación de todos los recursos del centro escolar y de la comunidad, en este marco el profesorado deberá estar preparado para la atención a la heterogeneidad de los estudiantes que atiende. El aula ordinaria es el contexto natural por excelencia para conseguir el aprendizaje, la participación y el logro de todos los estudiantes con independencia de las condiciones particulares de su desarrollo. El aula ordinaria es por tanto, el espacio que posibilita la inclusión educativa: en ella, se deberán organizar, los recursos y apoyos específicos o complementarios que pudieran necesitar los estudiantes de acuerdo a su condición particular, incorporando aquellas metodologías y estrategias participativas que mejor contribuyan a su aprendizaje.

El libro que se presenta constituye una propuesta enfocada en subrayar la metodología utilizada en las aulas y el rol del profesorado como factores clave para el éxito escolar de todos los estudiantes, sobre la base de la consideración de la inclusión educativa como un hecho imprescindible para una educación de calidad y en la cual se precisa la acción aglutinada de recursos humanos, materiales y didácticos.

01 Capítulo Retrospectiva histórica de la inclusión: ¿de dónde venimos?

Carla Salinas Martínez

A nivel teórico y metodológico, la inclusión va mucho más allá de ubicar un estudiante con necesidades educativas diferentes dentro del aula regular. Hoy día, la comunidad educativa presenta grandes dificultades y confusiones para establecer de forma real el paradigma inclusivo siendo confundido a menudo con el de la integración: diseños de metodologías planteadas previamente como inclusivos, sin una buena formación pedagógica, una participación activa basada en estrategias inclusivas de toda la comunidad educativa (en especial docente), unos recursos adecuados y unas adaptaciones curriculares (sean o no significativas) pensadas por y para el estudiante que potencien sus habilidades y capacidades para la autodeterminación futura, no será posible una inclusión propiamente dicha. Así, la inclusión se basará en la atención a la diversidad entendida como aquella dirigida a todo estudiante que presenta dificultades para acceder y cumplir con el currículo, adaptándolo este último al estudiante en base a su idiosincrasia personal (habili-

Carla Salinas Martínez: Máster en Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje de la Universidad Abierta de Cataluña. Licenciada en Pedagogía y Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Pedagoga colegiada por el Colegio Oficial de Pedagogos de Cataluña. Amplia experiencia en trastornos del aprendizaje

dades, potencialidades, capacidades, contexto educativo, social y familiar, vocación, etc.). Para ello, deberemos dominar la epistemología, la propia teoría y ser conocedores de los diversos métodos y/o metodologías pedagógicas actuales que permiten el desarrollo ecológico del estudiante.

Al plantear el libro, a los autores les era muy sencillo empezar a pensar en la inclusión, plantear objetivos como profesionales que intentan garantizar el bienestar de todas las personas, sobretodo de los infantes, con el fin último de conseguir una inclusión real para todos. Les era sencillo recordar, listar y argumentar los pros y contras de las variables, situaciones y leyes que pueden condicionar, si no determinar, la real inclusión ya sea educativa, social o laboral de las personas sean cuales fueran sus circunstancias personales, académicas, familiares, etc.

Cuando los profesionales piensan en el futuro, discuten con otros profesionales que puedan o no estar de acuerdo con ellos, cuando recuerdan tantas discusiones para conseguir recursos adecuados, cambiar leyes educativas o implementar nuevos procedimientos o modificar los actuales, les viene a la mente el punto de partida, aquel punto que se quiere que sea un punto de no-retorno. Y, por ello, es necesario recordar toda la historia sobre la inclusión (de dónde venimos) para poder hablar del presente (dónde estamos) e imaginar la inclusión del futuro (hacia dónde vamos); para así, poder analizar el porqué de sus acciones, el por qué está la inclusión hoy día siendo trabajada y el por qué quieren conseguirla. En definitiva para poder conseguir estos objetivos y contextualizar bien la inclusión y su recorrido histórico, se ha optado por hacer una búsqueda y síntesis de la bibliografía entorno a este tema.

Cuando se habla de inclusión, existe la obligación a hablar de atención a la diversidad, sobretodo en su referencia histórica en la enseñanza obligatoria. Este concepto de atención a la diversidad obliga, a su vez, a dos discusiones también históricas: la ideológica y la pedagógica, siendo ambas las que definen los distintos marcos educativos (Essomba, 2005).

Essomba (2005: 9), citando a Suchodolsky, habla de dos grandes sistemas pedagógicos en la tarea educativa que se podrían considerar aún vigentes y lo seguirán siendo pues, a la final, definen la práctica pedagógica: por un lado, se habla de la pedagogía de la esencia para referirse a la intencionalidad educativa que va a especificar los criterios educativos según la finalidad misma de la educación e ignorando, en cierta medida, las características y necesidades del estudiante y, por otro lado, se habla de la pedagogía de la existencia cuya finalidad parte de la realidad del estudiante y la prioriza. El mismo autor defiende que “las consecuencias de cada visión son totalmente diferentes cuanto al diseño, la organización y evaluación de la enseñanza que se hace en los colegios”.

Así pues, se debe entender que la diversidad puede ser vista o bien como una molestia que obstaculiza el rendimiento del sistema educativo y de los estudiantes que se encuentran dentro de los estándares que se espera según el nivel educativo y que, por lo tanto, será necesaria erradicarla o bien ser percibida como una oportunidad educativa y un valor intrínseco al ser humano como ser diverso. Conforme a cómo lo define Castaño (2009: 405):

La diversidad es una realidad observable y nos encontramos ante un hecho inherente al ser humano, pero con manifestaciones distintas en cada uno de ellos o en cada grupo. Tratándose de un hecho consustancial al hombre, es un fenómeno de siempre, y sin embargo, son nuevas las connotaciones que socialmente se le atribuyen y las consecuencias políticas que se derivan de ello. [...] La diversidad, no es algo que surja en nuestra sociedad en estos momentos, ha existido siempre aunque con diferentes tratamientos según las épocas históricas.

Así pues, es fundamental que entendamos que la diversidad debe dirigirse a todo alumnado, dado que no es algo exclusivo de un cierto colectivo de alumnos (como coloquialmente se les suele denominar desde la educación) sino que,

de hecho, tal y como defiende González citado en Domínguez, López, Pino y Vásquez (2015: 33): “la atención a la diversidad no puede ser algo que hacemos para unos pocos, sino un principio esencial que debe regir la acción escolar con el conjunto del alumnado”.

Si se hace una visión retrospectiva en el tiempo, fue en el siglo XVI cuando se iniciaron las primeras atenciones educativas dirigidas a personas que presentaban algún tipo de diversidad funcional, aunque aún no se podría hablar de Educación Especial (en adelante, EE) hasta años más tarde. No obstante, no se debe olvidar que se hacía bajo una perspectiva totalmente segregacionista, bajo un modelo preformista, como bien dicen Rodríguez-Díez y Pérez-de-Guzmán (2016: 8-9):

Se pensaba que las deficiencias se formaban en el momento de la concepción o eran el resultado de designios de fuerzas divinas. Según las distintas culturas, las personas con diversidad funcional eran segregadas, perseguidas, institucionalizadas en forma permanente o se practicaba la eugenesia con ellos, o en otros casos se reverenciaba o deificaba a quienes tenían estos estigmas.

Años más tarde, entrado ya el siglo XVII, bajo un modelo médico se asumiría la idea que la diversidad funcional de la persona tenía un origen puramente biomédico, dejando atrás cuestiones religiosas y trasladando la “responsabilidad” a las personas que tenían esa diversidad, siendo institucionalizadas (normalmente en centros religiosos) aquéllas que no podían ser curadas(ibíd.).

En el siglo XVIII y XIX, una educación semejante a la educación especial, que en esos siglos se consideraba pionera, pues recordará el lector que antes ni siquiera había esa atención, estaría dirigida únicamente a personas con ceguera o sordera. Para ello, los centros debían caracterizarse por ser centros estatales destinados a una sola discapacidad que deberían contar con todos los recursos materiales y humanos

necesarios (Salmerón, 2009: 360). Esto se pudo dar gracias a autores como Pedro Ponce de León junto con Juan Pablo Boneta quienes se les adjudicarían la creación del método oral para personas con sordera ya en el siglo anterior; o en el siglo XVIII autores como Valentín Haüy que fundó el Instituto para Niños Ciegos en el cual se encontraba Louis Braille, creador del sistema de lectoescritura para personas con ceguera (Casteño, 2009: 406-407).

Así pues, el lector puede darse cuenta como esta educación no estaría vinculada para nada al sistema general educativo, era lo que hoy podríamos entender como una educación segregada. En estos siglos, a diferencia del siglo XVII, nacía el vínculo entre la educación especial y la rehabilitación, una concepción que aunque pueda parecer que se ha superado, como se verá más adelante, sigue enmascarada en muchas de las acciones y políticas educativas. Fue así como en la segunda mitad del siglo xx, empezaban a crecer los Centros de Educación Especial que respondían a un modelo puramente funcional y, por lo tanto, se centrarían en la rehabilitación de las personas con diversidad funcional (Casteño, 2009: 406 y Rodríguez-Díez & Pérez-de-Guzmán, 2016: 8-9).

La creación de estos centros no fue ajena a las situaciones sociopolíticas de la sociedad, pues surgirían en mitad de una revolución social en pro de la democracia y aceptación (o, mejor dicho, de tolerancia) del otro, como sujeto distinto y no necesariamente visto desde una perspectiva negativa. No se debe olvidar que fue una etapa de la historia marcada por guerras mundiales y civiles, cuyos ciudadanos requerían de atenciones socio-sanitarias antes no esperadas. Con la consciencia social de progreso (Salmerón, 2009: 361) en la boca de todos, se iniciaría la acción y responsabilidad social de atender a las personas que más tarde se considerarían que presentaban Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE), pues se vincularía su progreso al progreso social, convirtiéndose en un símbolo de modernidad.

Cabe recordar que en el trascurso de los años del siglo XIX y XX serían mayoritariamente padres y familiares los que

atenderían a las necesidades de estas personas, aquéllas que eran o bien consideradas inadaptadas o deficientes o bien aquéllas que serían consideradas con altas capacidades (Castaño, 2009: 406 y Salmerón, 2009: 359-360).

Estos etiquetajes, que hoy día desde la inclusión se discuten como forma de clasificación de las personas por los prejuicios y estereotipos que conllevan a menudo, fueron el primer paso para empezar a hablar de diversidad aunque, de nuevo, no sería hasta años más tarde que empezarán a dejar atrás este etiquetaje como modo justificativo de exclusión y como forma comparativa de “normalidad”, conceptos que, actualmente, no se aceptan como válidos desde la inclusión.

Así, con la EE, se iniciarán necesariamente ajustes en las leyes educativas de cada país para dar cabida a esta escolaridad y se reglamentarían la organización, los profesionales, los destinatarios, los recursos, etc., y, evidentemente, irán implícitos los diagnósticos y valoraciones necesarios de los estudiantes. Con ello, se daría inicio a los censos que, a su vez, también darían lugar a una atención generalizada a este colectivo que antes no se les había dado de manera alguna aunque la atención a la diversidad será mínima (Salmerón, 2009: 361). Con estos censos y la clasificación de las personas según sus individualidades, aparecerían dos opciones entonces consideradas innovadoras: a) se escolarizarían en Colegios de Educación Especial los individuos que presentaran discapacidad moderada o grave y b) se escolarizarían en un centro ordinario que dispusiera de un Aula de Educación Especial cuando el individuo presentara discapacidad leve y siempre que fuera posible dicha escolarización.

Este hecho, que el lector podría bien considerar como algo para nada deseable, fue el primer paso que se dio desde la exclusión hacía la integración, aunque todavía quedaría mucho camino por recorrer hasta llegar a la inclusión.

En el momento de hablar de integración como modelo previo, que daría años después paso a la inclusión, se dio un giro a la concepción del individuo en considerarse que la integración social de la persona dependiera únicamente de

sus particularidades personales sino también de las circunstancias y recursos sociales. Se empezaría a ver al individuo como un todo global y, por ello, los centros educativos y las instituciones pertinentes debían buscar y asegurar la integración de estas personas.

Todo ello llevó a un nuevo planteamiento de la integración, entendiendo que la persona debía escolarizarse en centros ordinarios con aulas especiales pero compartir una parte del tiempo y actividades con el resto de compañeros del aula ordinaria. En esta situación, se podría empezar a hablar de las Necesidades Educativas Especiales como el nuevo concepto surgido en la integración pero constantemente replanteado y redefinido desde la inclusión.

No es objeto de este capítulo clasificar las NEE ni hablar de las medidas adoptadas por los distintos gobiernos, por lo que animamos al lector a revisar documentos como la Guía de trabajo. Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva documento del Ministerio de Educación del Ecuador (2013) en el cual podrán encontrar mayor información de cómo se entienden actualmente las NEE (asociadas o no a discapacidad) de los estudiantes.

Con el nuevo término NEE, no se hablaría aún de atención a la diversidad aunque podría empezar a deducirse dado que llevaría implícitas unas acciones especiales para cada individuo que presentara algún tipo de NEE (Infante, 2010: 288). En este contexto, se plantearían objetivos generales para todos los discentes pero ya sería la enseñanza la que debería adaptarse al estudiante y no al revés mediante la satisfacción de sus necesidades y en consideración a sus capacidades con el fin último de que el discente lograra al máximo los objetivos estandarizados (Díaz-Posada & Rodríguez-Burgos, 2016: 9). De hecho, Salmerón (2009: 364) recuerda que esta enseñanza seguiría los principios de normalización, integración escolar, flexibilización y personificación de la enseñanza con el fin de “prevenir y compensar las situaciones de desigualdad en la educación derivada de factores sociales, económicos, geográficos, culturales, éticos o de otra índole” (también Infante, 2010: 287-295).

Esta lista de posibles factores de desigualdad fue posible en el punto en que se empezaría a asumir que los estudiantes con una misma NEE no tenían las mismas necesidades, de forma que se empezaría a personalizar la atención.

En este contexto, se definirían los criterios por los cuales los discentes podrían considerarse como estudiantes con NEE, teniendo que cumplirse algunos de estos criterios: a) encontrarse en desventaja sociocultural, b) que el hecho de pertenecer a minorías étnicas o culturales se encontrasen en situación desfavorecida cuanto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, c) que por razones sociofamiliares les impidiera seguir una escolarización normalizada, d) que por razones judiciales o de salud necesitaran atención fuera del centro escolar y e) por otras circunstancias que les llevaran a una situación desfavorecida (Salmerón, 2009:364-365).

El autor antes citado (ibíd.) explica de forma muy clara los principios de actuación: “a) normalización, atención a la diversidad, coordinación interadministrativa e integración social y educativa” y “desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales de las etapas previstas en la normativa vigente”.

Posteriormente, con objeto de dejar atrás la integración, modelo en el cual era el estudiante quien debía adaptarse al sistema educativo, para darlos primeros pasos hacia la inclusión, en la cual es el sistema educativo el que debe amoldarse a la diversidad de estudiantes (Infante, 2010: 288), se iniciaría la toma de medidas personalizadas con el objetivo de responder a las necesidades educativas de los estudiantes teniendo en cuenta como base la inclusión escolar y social; dando lugar, ahora sí, a la etiqueta de Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que se caracterizarían por alguno de los siguientes criterios: a) NEE, b) estudiantes de incorporación tardía en el sistema educativo, c) estudiantes que precisan de acciones compensatorias y d) estudiantes que presenten altas capacidades.

Para atender a sus necesidades educativas se toman en consideración medidas como agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos por materias instrumentales, incorporación de un segundo docente en el aula para reforzar el aprendizaje del estudiante con alto desfase en su nivel de aprendizaje y modelos de horarios flexibles. Así, para llevar a la práctica estas medidas, se cuenta con programas específicos que pueden variar según el país por su ley educativa, siendo algunos ejemplos: a) programas de refuerzo, b) programas de adaptaciones curriculares y c) programas de diversificación curricular.

Aun teniendo en cuenta todo el largo recorrido que el sistema educativo ha hecho a lo largo de los siglos, y aunque la inclusión esté cada vez más asentada en la sociedad y se va dejando atrás la integración, no siempre se logra una inclusión real pues hay acciones que aún se confunden como inclusivas siendo, en realidad, integrativas. Como bien decía Essomba ya en 2005: “[algunos] profesionales del sistema educativo parecen haber introducido cambios en el discurso, pero no en la práctica”, reflexión que se va repitiendo hoy endía endistintos artículos y estudios vinculados a la pedagogía y que demuestran la tensión que hay por la ruptura entre el discurso y la práctica educativa (Slee & Allan, 2001 citados en Mateus et al., 2017: 181).

Clarificando los conceptos: integración e inclusión

Tal y como ha quedado reflejado en el apartado anterior, el concepto de inclusión se fue consolidando partiendo de la historicidad de los conceptos de exclusión e integración. Éste último, es uno de los que más pasan inadvertidos, llegando incluso a confundirse con inclusión debido a la aceptación de que la diversidad es intrínseca al ser humano y que las instituciones educativas deben dar respuesta a la diversidad como un proceso habitual y no como algo especial y, por lo tanto, que ayude a desarrollar las potencialidades de

¹ Acotación introducida por la autora del presente capítulo.

todos los discentes desde la comprensión de su idiosincrasia (tanto individual como grupal) para así poder formar a los estudiantes desde la diversidad para una sociedad diversa(-Salmerón, 2009: 367).

Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, aunque esa sea la percepción que se tiene, siguen habiendo muchas prácticas integradoras disfrazadas de inclusivas, por ello, los autores decidieron dedicarle un apartado en este libro, para poder clarificar los dos conceptos de modo que se puedan evaluar las acciones a partir de una buena definición de las distintas terminologías, pues sólo así se podrán establecer objetivos claros y dirigidos a la implementación de una inclusión real.

La integración empezaría a surgir como respuesta para combatir la exclusión. Esta perspectiva en la cual aquellos estudiantes que históricamente habían sido excluidos/segregados del sistema educativo ordinario y habían sido atendidos en centros de educación especial (sobre todo los que presentaban alguna diversidad funcional) serían trasladados (¡sí, trasladados!) a las aulas ordinarias y/o especiales de los centros educativos regulares, compartiendo el mismo espacio con el resto de estudiantes sin NEE.

La integración sufrió varios cambios hasta llegar a la inclusión, pues no siempre se ha integrado al estudiante del mismo modo. En un principio, el lector recordará aquellas aulas especiales, dentro de los centros educativos ordinarios, en las cuales se contaría con un docente especializado para aquellos estudiantes que presentaban un “desajuste o distancia altamente significativa” con sus compañeros a nivel curricular de modo que, aunque compartiría la misma institución, contarían con espacios, docentes y actividades diferenciadas.

Posteriormente, con los cambios de leyes, se fue regularizando y se decidiría que una parte de las horas lectivas debían ser compartidas con sus compañeros de aula ordinaria de modo que se trasladaría al estudiante (y, a veces, a un docente de educación especial) al aula ordinaria según

cuanta diferencia hubiera entre el desempeño del discente con NEE en relación con el de sus compañeros (Infante, 2010: 289), para seguir realizando sus quehaceres diferenciados, a menos que pudiera seguir las clases como el resto de sus iguales. Posteriormente, ya se plantearía que debía compartir el máximo de las horas lectivas con sus compañeros, con los mismos docentes y unas actividades que si bien no tenían por qué ser las mismas, intentarían perseguir el mismo objetivo siempre que fuera posible y, caso contrario, se buscaría el máximo desarrollo en pro de la “normalización”.

Aquí, aparece un dilema ¿cómo se diferencia esta última definición de la inclusión? La diferencia se encuentra en que desde la integración solamente serán atendidos aquellos estudiantes que presenten NEE y que tengan realmente dificultades para acceder al currículo ordinario, necesitando de adaptaciones y requiriendo que sea la institución que les dé las herramientas necesarias para que puedan acceder a lo mismo que sus compañeros, por lo tanto, la dificultad o “el problema” estaría en los discentes. Una forma más sencilla de diferenciarlo es que la integración busca “normalizar” a los estudiantes con NEE a lo socialmente estipulado, integrándolo o adscribiéndolo con “el grupo normalizado” (-Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca, 2017: 180) mediante el diseño de programas y acciones que permitan atender a sus diferencias; mientras que la inclusión lo que busca es “normalizar” la diversidad (Rodríguez-Díez & Pérez-de-Guzmán, 2016: 9), entendiéndolo que todo ser humano es diverso independientemente de sus particularidades. De esta idea de NEE, surge la necesidad de diagnosticar, categorizar, clasificar y/o etiquetar a los estudiantes pues serán ellos los sujetos destinatarios de la atención educativa con acciones especiales y específicas para ellos (Muntaner, 2010: 2-24).

Este autor, parafraseando al Gobierno Vasco, advierte del peligro de la diferenciación de grupos los cuales requieran de programas específicos puesto que la propia institución educativa terminaría por segregar al no prestar atención a los componentes de segregación. De hecho, prosigue, persiste aún con la histórica categorización del estudiante, como

se hace desde la perspectiva clínica, teniendo la necesidad de categorizar a los discentes como si ello fuera un requisito para la atención a la diversidad (Infante, 2010: 289) y, es más, incluso se les da respuesta no sólo mediante acciones específicas, sino que surgen también profesionales especializados para ellos que podrían llevar a la discriminación si se les atiende por separado.

Todo ello no significa que desde la educación inclusiva no se deba atender a los estudiantes que han sido categorizados como NEE, ni mucho menos. Se reivindica la necesidad de atender a todo el estudiante tenga o no NEE, atender a toda la diversidad en su amplio concepto, tal y como se verá a continuación. No se debe olvidar que es lógico que se termine por equiparar inclusión con la atención a los estudiantes que presentan diversidad funcional dado que son los que más requieren de atención, sin embargo, nunca se conseguirá la inclusión real si nos olvidamos del resto de estudiantes y no hay un replanteamiento de las variables segregacionistas y excluyentes que presenta el sistema educativo en su conjunto y especificidad (Muntaner, 2010: 2-24).

Para hacer frente a la integración, y de acuerdo con el progreso de la sociedad, de la aceptación del otro como sujeto con derechos y deberes y con la concepción de la educación como un derecho universal a todo ser humano independientemente de su idiosincrasia personal, surge el concepto de inclusión. Este concepto que, como se comentaba anteriormente, parece que está ya instaurado por doquier, en realidad no cuenta con una única lectura. Así pues, como toda atención a la diversidad e inclusión debe ser trabajada desde una perspectiva multidisciplinar, también es vista y analizada desde distintos ángulos. Siguiendo a Echeita (2008: 13) hay una mirada sociológica, filosófica, pedagógica y psicopedagógica que se explicarán a continuación.

En primer lugar, desde una perspectiva sociológica, se hará referencia a una lectura más social relacionada a la equidad educativa que permitirá obtener una información muy valiosa para diseñar políticas educativas tomando en consideración el contexto social, personal y las variables individua-

les así como el rendimiento académico. Sin embargo, como dice el autor, será de difícil utilidad para el docente y su práctica educativa pues no deja de ser una visión muy macro, mientras que el docente debe realizar sus prácticas educativas en un entorno micro.

En segundo lugar, la visión más filosófica, se adentrará en la lectura de los valores y principios así como de la ética que rige nuestra sociedad y permitirá hacer un análisis para determinar si el sistema educativo y sus agentes están acordes con éstos. Ello permitirá plantearse nuevas formas de proceder que permitan acercar lo deseado a la educación inclusiva y, por ende, servirán al docente para guiar su ejercicio profesional. En tercer lugar, la perspectiva pedagógica es la de más utilidad para el docente porque es la que permite la pedagogía inclusiva propiamente, tomando en cuenta las anteriores perspectivas. Finalmente, la mirada psicopedagógica permitirá comprender y mejorar las prácticas y constructos que se vinculen con las pedagogías inclusivas.

En este capítulo, y teniendo las distintas lecturas de la educación inclusiva presentes, se entenderá la inclusión como el camino a seguir para lograr la equidad entre todas las personas, consiguiendo su máximo desarrollo y, a la final, que todas puedan alcanzar la autodeterminación a partir de sus propia toma de decisiones y teniendo en cuenta cada una de sus particularidades y contextos. Así pues, según los autores Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017: 179) "...la educación inclusiva no es un objetivo en sí misma sino un medio para alcanzar un fin: el establecimiento de una sociedad inclusiva", habiendo la necesidad de tener una mirada que busque e identifique las potencialidades de cada discente y no una que sea limitante junto a las bajas expectativas que los adultos les confieren (también Padrós, 2009: 175-176). Son necesarios profesionales en la educación (e incluso la propia sociedad en toda su complejidad) que no vean a las personas con diversidad funcional como seres humanos débiles, vulnerables e incapaces, tal y como explican Mateus y sus colaboradores (2017: 179), pues esta forma de ver termina por eliminar toda posibilidad de prácticas inclusivas al no

detectar las potencialidades de las personas sea cual fuere su idiosincrasia personal ni las barreras existentes para el aprendizaje más allá de las que se consideran que presenta el propio estudiante.

La educación inclusiva no se puede entender sin el concepto de atención a la diversidad en todo su amplio sentido: atender a todo discente y “...no sólo a unos pocos alumnos singulares”, tal y como defienden los autores Echeita y Domínguez (2011: 27) para huir de lo que ellos consideran que es la modernización de la educación especial cuando se atiende únicamente a los estudiantes que presentan diversidad funcional. Los autores invitan a reflexionar hasta qué punto realmente hay inclusión cuando sigue habiendo desigualdad entre género y siguen habiendo minorías que quedan marginadas no sólo a nivel social, sino también educativo y podríamos preguntarnos: ¿hasta cuándo las personas con diversidad funcional seguirán estando excluidas o integradas en cualquiera de los niveles de educación obligatoria, por no hablar ya de la enseñanza superior?

Padrós (2009: 172-176) analiza la inclusión desde distintas perspectivas que son interesantes de comentar. Por un lado, parafrasea a la UNESCO, explicando cómo defiende que las escuelas y sistemas educativos inclusivos acogen a todos los niños como miembros activos y participativos, identificando barreras que pudieran dificultar el aprendizaje y, para ello, tomarían medidas para minimizarlas y, a poder ser, suprimirlas, siempre desde la cooperación de toda la comunidad educativa (también Rodríguez-Díez & Pérez-de-Guzmán, 2016: 9).

Desde esta concepción, la autora defiende que la diversidad será vista como una riqueza del ser humano y, por ende, serán aceptados tal y como son sin intentar cambiarlos. En consecuencia, esto significa que no habrá espacio para la planificación en cuanto a cómo nos gustaría que fueran estas personas con o sin diversidad funcional, sino que a todos se les reconoce como tal y se les valora por ello (ibíd.).

Por otro lado, Padrós (2009: 173-177) y Rodríguez-Díez y Pérez-de-Guzmán (2016: 9) explican que será inclusiva un aula siempre que permita el aprendizaje conjunto de todo alumnado (tenga o no diversidad funcional) junto con sus compañeros, con los mismos docentes que tienen el resto de estudiantes. No por ello hará referencia a un trato igualitario, ni mucho menos (¡estaríamos hablando de integración!) sino que, según Pujolàs (2003), citado por Padrós(2009: 172), se tratará “igual de bien a todos en función de sus diferencias y de sus necesidades particulares”. El lector podrá apreciar que esta lectura de la inclusión devuelve a la idea de la inclusión como un medio y un progreso y no como un fin.

Así, aunque la inclusión abarque a todo ser humano pues es un derecho fundamental ya incuestionable, no se debe perder de vista que, tal y como indican Martínez y Escudero (2011: 89), su principal foco serán las personas y/o colectivos que históricamente han quedado (y se siguen quedando) excluidas del derecho de la educación sea por la circunstancia que sea.

También, los autores hacen referencia a la necesidad de cuestionarse qué aprendizajes deben ser incluidos, un tema que como bien defienden es muy “espinoso” aunque afirman que “...el marco común de las competencias ha de ser sensible a objetivos singulares, trayectorias personalizadas, realización de proyectos no reducidos a la escolarización formal y sus tiempos, sino extendidos más allá de ellos. De este modo, la inclusión educativa ha de pensarse en conexión con la inclusión social” dejando de lado el foco competitivo que caracteriza a la sociedad del siglo XXI para centrarse más en el proceso educativo y la calidad de la educación.

Este apunte que presentan Martínez y Escudero (ibíd.) entorno al concepto de inclusión el cual tiene por foco especial las personas históricamente excluidas, viene siendo el que actualmente parece darse. De hecho, cuando se piensa en inclusión y se diseñan las políticas inclusivas, se suele pensar en aquellas personas que antes eran etiquetadas como Personas con Necesidades Educativas Especiales/Específi-

cas, conllevando a un reduccionismo del término de inclusión que debiera amparar a cualquier persona, como diría Echeita y Domínguez (2011: 27):

...Habremos de pelear contra el reduccionismo que intenta restringir la idea de una educación más inclusiva a la preocupación por algunos alumnos singulares. [...] Parece que, de forma reiterada, la referencia a la educación inclusiva evoca solamente las cuestiones educativas relacionadas con el alumnado considerado ahora con necesidades educativas especiales (n.e.e.) y que, de fondo, lo de la inclusión educativa vendría a ser el enfoque moderno de la “educación especial”. Lo que es evidente es que el grupo de alumnos vulnerables es mucho más amplio y no hay sino que mirar a la región más desigual del planeta, América Latina, para apreciar la amplitud del problema de las desigualdades educativas...

Stella (2017: 172-173) señala tres principios que articulan la educación inclusiva vinculada a los derechos de las personas con discapacidad según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas: a) se debe garantizar una educación obligatoria y gratuita; b) todas las personas tienen derecho a una educación de calidad y c) se deben garantizar los principios de igualdad, inclusión y no-discriminación. Adicionalmente, debido a que la publicación de la ONU fue en 2008, hoy en día debería ya hablar de equidad y no de igualdad. Además, estos principios aún hoy día se tiene la necesidad de ir recordándolos dado que no siempre se cumplen, ¡deberían ser generalizados para todo ser humano!

En definitiva, se debe tener especial cuidado en no confundir los términos pues, en muchas ocasiones, aquellas estrategias compensatorias que se realizan para los estudiantes con diversidad funcional terminan siendo la respuesta a un diagnóstico que ha realizado el docente para poder ver qué distancia hay entre este estudiante y el estudiante con un desempeño promedio, conllevando el riesgo de olvidarse

de la inclusión y acercarse más hacia la integración (Infante, 2010: 289). Mutua y Smith (2006), citados por Infante (2010: 289) irán más allá indicando que los docentes (y se podría añadir, los organismos públicos) corren el riesgo de seguir "... el proceso de diagnóstico y tratamiento del modelo médico, creyendo que asignando una categoría a los estudiantes es el primer paso necesario para proporcionar servicios apropiados a esos estudiantes".

La inclusión de hoy: un camino aún por recorrer

Se ha ido repitiendo a lo largo del capítulo que la inclusión real y la atención a la diversidad deben atender a toda la comunidad estudiantil. Esta afirmación es mucho más compleja de lo que aparenta inicialmente.

Por un lado, obliga a replantearse qué concepto se tiene de inclusión y atención a la diversidad actualmente, así como ser realistas en su traducción en las prácticas educativas para detectar aquellas que no se vinculan realmente con la inclusión y la atención a la diversidad. Es de vital importancia que todos los agentes implicados en la educación, se den cuenta que estos conceptos van mucho más allá que la atención a las personas con diversidad funcional. Replantearse el concepto, requerirá replantearse la ideología y la pedagogía que las justifican. Se deberá hacer un claro planteamiento de los valores que las confieren y que serán el eje de las prácticas educativas.

Los profesionales se encuentran con constantes cambios en sus prácticas educativas dado que las leyes que se van actualizando con los años para responder a las nuevas concepciones sociales e ideológicas, así como pedagógicas, pero es necesario que todo ello se traduzca en prácticas inclusivas reales y no quede todo en papel mojado. Está claro que ante tanta diversidad que se puede observar en las aulas, es necesario que los docentes y el resto del equipo de los centros educativos estén formados y actualizados para esa atención a la diversidad, incluyendo las diversidades funcionales, para que puedan dar respuesta a sus necesidades y potenciar el desarrollo de sus discentes.

Ciertamente hay una clara falta de formación a los docentes que limita la inclusión al no tener conocimientos de la diversidad de los discentes: TDAH, dislexia, dislalia, inteligencia límite, Síndrome de Down, baja visión, autismo, depresión, trastornos de la conducta... ¿Cómo pueden atender a la diversidad si no tienen formación sobre estas condiciones? También se pueden poner otras situaciones que no son las NEE: divorcios, duelos, celos. Cualquier situación que influya en el aprendizaje de forma significativa, deberían ser capaces de darles respuesta para garantizar su desarrollo académico y personal. Por consiguiente, es necesario que las autoridades competentes, o el propio centro educativo, se encargue de formar y actualizar a sus profesiones así como dotarles a ellos y a sus aulas con recursos y materiales que hagan posible la inclusión.

Esto no debe confundir al lector al pensar que se requiere del docente un conocimiento profundo de cada trastorno, pues no son sanitarios, sino que se requiere que sepan cómo dar una respuesta pedagógica y que tengan un buen asesoramiento por parte de los equipos de apoyo psicopedagógico y de las autoridades.

Ello obligará a hacer un análisis desde la sociología dado que cada centro se encuentra en un contexto social en el cual los estudiantes presentarán unas necesidades socioeconómicas específicas (recursos, educación...). Será necesaria la filosofía para que se replanteen los valores y la ética y de la pedagogía y psicopedagogía para que todo lo anterior se concrete en prácticas educativas inclusivas. Se necesita, por ende, que todas las lecturas desde la multidisciplinariedad se unan y trabajen en conjunto para diseñar políticas y práctica macro y microcontextualizadas. Lo aquí expuesto se traduce en la necesidad de analizar, repensar, comprender y (re)definir la cultura y las prácticas educativas inclusivas (Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca, 2017: 177-191).

Sin ánimos de alargar demasiado en terminologías, según Mateus et al. (ibíd.), basándose en Posada (2001), se debe entender la cultura inclusiva como los “aspectos subjetivos tales como los valores y creencias de la comunidad educa-

tiva. Dichos aspectos se relacionan con la forma particular con que regularmente se hacen las cosas en un contexto específico” y que, evidentemente, serán trasladados a toda la sociedad, pues los valores siempre son compartidos y pensados en relación al otro, y cuando se haga referencia a la cultura educativa se referirá a las creencias y actitudes que los docentes tienen de su rol en relación al proceso educativo, impactando, a su vez, en el modelo pedagógico que siguen en su quehacer profesional.

Aprovechando este replanteamiento necesario de la cultura educativa y las prácticas inclusivas, es necesario que se revisen los discursos educativos que están enfocados en los logros de los estudiantes vinculando los méritos con la calidad y la capacidad del estudiante. Esto respondería a los criterios de normalización y estándares ideales (Whitburn, 2015: 1-13) y, por tanto, a una educación integrativa e incluso excluyente de aquel estudiante que no pueda seguir la escolaridad regular.

En el análisis de las prácticas inclusivas, el profesional se ve obligado a analizar todos aquellos quehaceres que van dirigidos a aquellos discentes que están categorizados como NEE, puesto que aquellas prácticas que en un principio podrían considerarse como inclusivas podrían derivar en integrativas o segregacionistas en el punto en que se incentiven tantos recursos diferenciados y específicos sin contar con el resto del aula para llevarlas a cabo que terminaría por usar los recursos en soledad y no con el resto de sus iguales (Fawcett, 2016: 224-234).

Finalmente, es importante que no se olvide, como bien indican los autores Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca (2017: 179) que “la educación inclusiva surge como respuesta tanto a las limitaciones de la educación tradicional, como a las insuficiencias resultantes de la educación especial y de las políticas de inclusión”.

¿Hacia dónde vamos? Un compromiso de y para toda la comunidad

La frase “si no soy yo, ¿quién? Si no ahora, ¿cuándo?”, usada por Emma Watson durante el discurso en la Organización de las Naciones Unidas en 2014 en un evento especial de la campaña HeForHer, es ideal para iniciar una reflexión en relación a la implicación comunitaria pues es crucial a la hora de plantear acciones en pro de la defensa de los Derechos Humanos y la toma de acciones para la inclusión. Son muchas las personas que tienen grandes ideas e iniciativas, ganas de hacer nuevas acciones, pero también son muchas que esperan a que sencillamente sucedan. Por ello, es fundamental que todas y cada una de las personas que forman una sociedad, no esperen a que sea otra quien inicie la actuación, pues todas son, o pueden ser, agentes activos de la inclusión.

En este capítulo, se quieren lanzar algunas ideas que puedan servir para plantearse posibles acciones a realizar para y por la inclusión. El cuadro presentado a continuación es una adaptación del expuesto por Bonal y Essomba (Coords., 2004: 135-136), aunque ha sido modificado y actualizado para adecuarlo lo máximo posible al Ecuador.

Cuadro N° 1. Propuestas para la cualidad e igualdad de oportunidades en educación.

Colegio y contexto

- Elaborar Planes Educativos Territoriales que incluyan programas específicos de atención a las necesidades socioeducativas de la población de origen inmigrante, indígena, a la coeducación, a la diversidad funcional y a las dificultades de aprendizaje, atendiendo a las particularidades de cada zona.
- Elaborar un plan de promoción del uso de las bibliotecas y mediatecas del barrio y potenciar las bibliotecas y mediatecas escolares que incluya no sólo los estudiantes, sino también a las familias.
- Impulsar las redes de centros, integradas por centros de un mismo territorio e interesados en trabajar juntos sobre un proyecto o tema específico.
- Crear estrategias “preventivas” en las zonas preferentes, es decir, aquellas con alta inmigración, pobreza, conflictos, etc.
- Impulsar la creación de servicios educativos y servicios sociales de soporte a los centros, profesorado, estudiantes y familias, e incentivar la coordinación y la corresponsabilidad con aquellos centros que ya existen fruto de la iniciativa de la sociedad civil.
- Hacer que las instituciones y servicios educativos impulsen actividades de sensibilización contra la violencia de género.
- Elaborar un mapa de servicios educativos, recursos y programas del territorio e informar a las familias de su existencia y funcionamiento, de la misma forma se puede hacer un mapa específico para los profesionales de los centros educativos (docentes, terapeutas...).

Currículum

- Introducir mecanismos de flexibilidad curricular en función de las zonas escolares (dar margen de decisión a las instituciones educativas territoriales y a los mismos centros educativos).
- Promover programas y actividades que desarrollen una dimensión transversal y significativa del currículo escolar, y que traten contenidos como la diversidad cultural, la coeducación, la educación en comunicación, las desigualdades y la discriminación.
- Revisar los contenidos de los programas y libros de texto, para eliminar las visiones y expresiones discriminatorias e incorporar una lectura desde la igualdad de la diversidad cultural, el género, la clase social o las diversidades funcionales.
- Otorgar subvenciones y ayudar para la elaboración de materiales curriculares de calidad destinados al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).

- Vincular un especialista en educación especial de los centros de educación básica al equipo directivo.
- Impulsar estructuras organizativas propias para adaptarlas a las necesidades de la población escolarizada.
- Flexibilizar la asignación de ratios en función de las necesidades sociales de la población escolar.
- Llevar a cabo una política de escolarización que asegure una distribución de la matriculación más interclasista y que garantice la más amplia diversidad de alumnado, sin ningún tipo de discriminación ni exclusión.
- Elaborar y desarrollar planes de gestión del tiempo basados en el trabajo cooperativo del equipo docente.
- El colegio debe intervenir en el proceso de incorporación de nuevos perfiles profesionales (educadores sociales, mediadores, etc.).
- Promover estructuras flexibles que permitan la existencia de dos profesores por aula en centros donde la población escolar tiene un índice elevado de personas con dificultades de aprendizaje o de otra índole.
- Aumentar la presencia de mujeres en cargos de responsabilidad escolar.
- El equipo directivo debe intervenir en el proceso de incorporación de los perfiles profesionales (docentes, educadores sociales, mediadores, etc.) en los centros en los cuales se requieran.
- Se deben repensar los servicios educativos (DECES, compensatoria, etc.) que deben estar abiertos a toda la comunidad.
- Se deben pensar ayudas y proyectos de refuerzo y ayuda al estudio en aquellas zonas en las cuales el índice de alumnado con dificultades del aprendizaje es elevado.

Referencia bibliográfica

- Bonal, X., & Essomba, M. À. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Casteño, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Evolución histórica. En M. R. Berruezo & S. Conejero, *El largo camino hacía una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (págs. 405-415). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Díaz-Posada, L. E., & Rodríguez-Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*(24), 43-60.
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. R., & Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., & Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*(17), 23-35.
- Essomba, M. À. (2005). *L'atenció a la diversitat a Catalunya*. Vic: Eumo Editorial.
- Fawcett, B. (2016). Children and disability: Constructions, implications and change. *International Social Work*, 59, 224-234.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Martínez, B., & Escudero, J. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*(55), 85-105.
- Mateus, L. E., Vallejo, D. M., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Guía de trabajo. Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. . Quito.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, & F. J. Soto, *25 años de integración en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (págs. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En M. R. Berruezo, & S. Conejero, *El largo camino hacía una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (págs. 171-179). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Rodríguez-Díez, J. L., & Pérez-de-Guzmán, V. (2016). La educación inclusiva como nuevo paradigma educativo. *MOLEQLA. Revista de ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*(24), 8-9.
- Salmerón, A. (2009). Desde la homogeneidad a la atención a la diversidad en la acción educativa y social: desarrollo normativo. En M. R. Berruezo, & S. Conejero, *El largo camino hacía una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (págs. 359-368). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Stella, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197 .
- Whitburn, B. (2015). The subjectivities of 'included' students with disabilities in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13.

02 Capítulo ¿Para qué se busca hacer inclusión?

Consuelo Reyes Cedeño; Sonia Carrillo Puga;
Carlos Urgilés Cedeño

A nivel teórico y metodológico, la inclusión va mucho más allá de ubicar un estudiante con necesidades educativas diferentes dentro del aula regular. Hoy día, la comunidad educativa presenta grandes dificultades y confusiones para establecer de forma real el paradigma inclusivo siendo confundido a menudo con el de la integración: diseños de metodologías planteadas previamente como inclusivos, sin una buena formación pedagógica, una participación activa basada en estrategias inclusivas de toda la comunidad educativa (en especial docente), unos recursos adecuados y unas adaptaciones curriculares (sean o no significativas) pensadas por y para el estudiante que potencien sus habilidades y capacidades para la autodeterminación futura, no será posible una inclusión propiamente dicha. Así, la inclusión se

Consuelo Reyes Cedeño: Docente Catedrática Titular de la Universidad Técnica de Machala, con 27 años de experiencia en la docencia. Licenciada en Ciencias de la Educación Filosofía y Ciencias Sociales. Magister en Docencia Universitaria, Doctorado en Ciencias de la Educación, especialización: Currículo, título otorgado por la Universidad Técnica de Machala.

Sonia Carrillo Puga: Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Educación Inicial y Parvularia y Maestría en Gerencia Educativa. Desempeñando por más de 22 años en el magisterio nacional. Actualmente pertenece a la Academia de la Utmach, aportando a la investigación con publicación de artículos, ponencias y el desarrollo de libros.

Carlos Urgilés Cedeño: Ingeniero en Sistemas por la Universidad Técnica de Machala, Analistas del Centro de Posgrado de la UTMACH, Investigador, Maestrante del programa Ingeniería de Software y Sistemas Informáticos por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

basará en la atención a la diversidad entendida como aquella dirigida a todo estudiante que presenta dificultades para acceder y cumplir con el currículo, adaptándolo este último al estudiante en base a su idiosincrasia personal (habilidades, potencialidades, capacidades, contexto educativo, social y familiar, vocación, etc.).

Este capítulo pues, estará enfocado a la profundización de los conceptos actuales de inclusión educativa y las metodologías que han demostrado ser las adecuadas para la inclusión escolar y que han favorecido el máximo desempeño del estudiante.

En la actualidad se mantiene vigente el interés de los profesionales (psicólogos, sociólogos, pedagogos) por el estudio y la investigación de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, al tratar de poner en claro dicho problema y encontrar las vías más idóneas para su atención en el campo pedagógico. Es evidente la importancia del contexto escolar en dicho empeño y la necesidad de la atención personalizada y diferenciada de todos los educandos y que no se reconozcan los estereotipos o prejuicios que han etiquetado a las personas con necesidades educativas especiales, las que incluye a los sujetos con dificultades sensoriales, motores, verbales, intelectuales, o aquellos determinados por necesidades o insuficiencias en el entorno familiar y/o social, por una sucesión de irregularidades en el aprendizaje, en la conducta o por la combinación de diferentes factores que influyan negativamente en su desarrollo. El proceso de institucionalización de la educación inclusiva considera la escuela como la institución básica para la verdadera inclusión, la igualdad de oportunidades, la atención a la diversidad, que se ajuste a las características de todos los educandos y ofrezca alternativas educativas originales, flexibles que incluya métodos y procedimientos en correspondencia con las necesidades y potencialidades de cada educando y promuevan su desarrollo.

Instituciones internacionales como UNICEF, UNESCO, entre otras, en diferentes legislaciones, encuentros y/o congresos internacionales, sobre temas educativos y de dere-

chos humanos celebrados desde 1948 hasta la actualidad han establecido directrices para el funcionamiento de la educación inclusiva, (Blanco: 2003: 2-3):

- “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art.1).
- “Toda persona tiene derecho a la educación... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948. art.26)
- Obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. (Convención sobre los Derechos de la Infancia 1989, art. 23.1)
- “Un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos y a universalizar el acceso y promover la equidad”. (Conferencia Mundial sobre Educación para todos, Tailandia, 1990)
- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Se trata de un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad.

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la

educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños, mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, Salamanca, 1994).

- Democratizar la educación a través de un nuevo modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma comunidad. (Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI, 1996).
- Poner freno al deterioro y falta de inversiones que caracterizan las políticas educativas en la mayoría de los países del mundo. (Consultivo Internacional para la Educación para Todos, en Dakar, Senegal 2000).

El tema es de vital importancia en el perfeccionamiento de los sistemas educativos orientados hacia la sensibilización y concientización de los fundamentos de la educación en la diversidad. La significación teórica y metodológica, radica en que se dirige al desarrollo humano y la sistematización de conocimientos, en aras del cambio educativo y la transformación de los modos de actuación del profesional de la educación y otros agentes sociales. Ahora bien, quiénes son los actores de este proceso, qué condiciones y exigencias teóricas metodológicas se requieren atender para que sea un proceso exitoso, qué convenientes e inconvenientes tiene el mismo; son aristas de este proceso en las que se pretende profundizar en el presente trabajo.

Hoy se convoca a una apertura y un redimensionamiento en el alcance de la inclusión educativa, que la coloca en el amplio diapason educativo que abarca la atención educativa de todo el universo de educandos. Es un objetivo esencial de las instituciones educativas el mejoramiento de las prácticas educativas inclusivas, que garantice una oferta educativa de calidad basada en la equidad, la igualdad de oportunidades y la participación activa de los educandos en el proceso.

En la realidad latinoamericana enfocar la educación inclusiva es una tarea compleja, atendiendo a la heterogeneidad de culturas, religiones, tradiciones y costumbres que caracterizan la región. Por otro lado, influyen factores objetivos como las formas de apropiación de las riquezas, generadoras de la pobreza persistente y la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, profundizándose la brecha entre las clases sociales, originando altos índices de exclusión.

Una forma de solventar la situación sería una mayor inclusión social que a su vez requiere, una educación más inclusiva, con el desarrollo de escuelas múltiples, que acojan a todos los niños y niñas, sin ningún tipo de discriminación, el derecho a una educación de calidad para todos y no solo de aquellos con necesidades educativas especiales (NEE). La inclusión no solo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad.

Todos los miembros de las clases inclusivas tienen un sentido de pertenencia al grupo. Los alumnos no pueden constituir una comunidad ni sentirse cómodos si creen que deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer al grupo. El objetivo no puede ni debe consistir en obviar las diferencias, en no tener en cuenta la diversidad de la sociedad. (Stainback, S. y Stainback W.: 2011: 37)

Todos los seres humanos poseen sus propias necesidades educativas, la comprensión de este concepto, depende en lo fundamental de la visión que se asuma respecto al desarrollo psíquico, en particular como la capacidad del sujeto de reflejar el mundo que le rodea sobre la base del principio de la unidad de los procesos cognitivos y afectivos mediatizados por los factores externos dados en los contextos donde desarrolla su vida.

En tal sentido, resulta significativo el movimiento de la integración a la inclusión, lo que ha favorecido el surgimiento de la necesidad de transformar las instituciones educativas

de tal manera que satisfaga a todos los educandos, en vez de que sean ellos quienes deban adaptarse al sistema tan solo por estar en él. La integración educativa de los alumnos con discapacidad se inició en diferentes países en los años 60 del siglo XX, dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos. La idea esencial para defender la integración tiene que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad. Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad.

Desde ese momento, las prácticas educativas inclusivas estaban fundamentadas en la integración escolar, a través de la cual se pretendía facilitar el ingreso de todos los escolares a pesar de sus múltiples diferencias en la escuela, en esencia se trataba de garantizar las condiciones y el medio para que los niños se adaptaran a la escuela, aprendieran y se desarrollaran, con un sentido humanista, facilitar a todos por diferentes vías la posibilidad de alcanzar los objetivos más generales del sistema educativo para el nivel o tipo de educación determinada.

La intención estaba dada en que todos los niños se educaran en el medio más normal, normalizador y desarrollador posible, en un ambiente socializador, donde el educador, las condiciones educativas y el propio grupo escolar, sus compañeros como mediadores realicen una función efectiva “mediadora”, facilitadora del desarrollo. (López Machín: 2002: 5)

Cabe la salvedad de determinar qué es lo normalizador, pues de lo que se trata es de concebir al educando en sus diferencias, en su diversidad, en su individualidad, pues reconocer el derecho a que el educando aprenda en las condiciones más normales posibles, no puede ser simplemente concebir los mismos objetivos para todos, no es establecer un nivel promedio común para todos los escolares, sino propiciar el desarrollo de cada educando según sus potencialidades, sus posibilidades reales a partir de su zona de desarrollo actual y potencial.

La integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella (Booth: 2000). Supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructura y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños (UNESCO:1994)

La integración escolar dio lugar al desarrollo de una política integradora en el ámbito internacional, reflejado en el intento inicial de cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento de las personas con discapacidades, aunque en muchos casos la asistencia educativa dada a estos sujetos en la educación general no ha sido la más adecuada e integradora.

Esto no quiere decir que la integración no haya sido positiva, pero sí que a pesar de los cambios y beneficios efectuados hay condiciones a cambiar y mejorar, relativos a los criterios de los profesores y desde la percepción de la autoestima de los propios alumnos.

Ante esta situación, la búsqueda de nuevas estrategias para educar eficazmente a los alumnos, condujo a la aparición de nuevos movimientos dirigidos al cambio de la concepción de la escuela, bajo denominaciones como escuela comprensiva, escuelas eficaces o inclusivas.

Las escuelas inclusivas exaltan el sentido de la comunidad, para que en las aulas y en las escuelas, todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que satisfacen sus necesidades educativas. En ellas, los talentos de cada uno, incluyendo los de aquellos con discapacidades, los superdotados o los que manifiestan comportamientos distorsionados son reconocidos, fomentados y aprovechados al máximo. Cada persona es miembro importante y con responsabilidades y con un rol a desempe-

ñar para apoyar a los demás lo que refuerza la autoestima, el respeto mutuo, el orgullo por los logros alcanzados y sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

La educación inclusiva ha sido asociada con la participación de los niños con discapacidad en la escuela general y de aquellos alumnos etiquetados con necesidades educativas especiales. Ahora bien, esta acepción estaría más relacionada, según lo expresado anteriormente, con el concepto de integración escolar y no el de inclusión.

La pervivencia de las etiquetas diagnósticas, los esquemas de provisión de recursos generalmente al uso. La desigual “red de centros” que se ha configurado en este asunto, la permanencia de una red de centros de educación especial que lejos de decrecer parece aumentar, o los “límites a la integración” son ejemplos paradigmáticos de cómo se están resolviendo, desafortunadamente algunos de estos dilemas. (Echeita G: 2014: 60)

En la escuela inclusiva no se establecen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos, los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Se concibe la participación desde el principio del carácter activo del sujeto, su actuar consciente y transformador de sí mismo y del medio que lo rodea. No es solo la presencia del educando en la actividad educativa, sino concebir de manera flexible, intencionada y planificada la interacción e interrelación de los educandos en el grupo, que todos participen, atendiendo a sus posibilidades y potencialidades reales.

Según diferentes autores Arnáiz (1996), Stainback, S. y Stainback W. (2011), Echeita y Verdugo (2014), los conceptos de educación inclusiva e integración escolar dentro de la Pedagogía de la diversidad van dirigidos a la atención a las necesidades educativas del sujeto, su satisfacción y propiciar su desarrollo y crecimiento personal, sin embargo se considera la educación inclusiva un concepto más amplio que se caracteriza por:

- Constituye un proceso de oportunidades para todas y todos.
- Supone un sistema de ideas, conceptos, sugerencias y procedimientos para su implementación.
- Prevé la atención a todos los educandos incluyendo cualquiera que puede en algún momento experimentar dificultades en su aprendizaje.
- Implica que todos los niños, adolescentes y jóvenes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.
- Implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los educandos.
- Reconoce el derecho de todas y todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y cualidades.
- Supone la participación activa y consciente de todos los factores sociales del proceso educativo inclusivo, poniendo en el centro del mismo al propio educando.

Se pueden precisar algunas diferencias esenciales entre los conceptos integración escolar y educación inclusiva.

Cuadro 1. Diferencias entre la integración escolar y la educación inclusiva

Indicadores	Integración escolar	Educación inclusiva
Propósito que se persigue	Garantizar una atención diferenciada y personalizada en la atención a las necesidades educativas de los alumnos, incluyendo necesidades más complejas calificadas como especiales. Crear condiciones normales para la educación, en el medio más socializador y desarrollador posible.	Ofrecer una educación de calidad para todos los educandos desde la perspectiva de la heterogeneidad, entendida como lo normal, reconoce el derecho de todas las personas a ser tenidas en cuenta independientemente de su raza, etnia, lengua, religión, costumbres, tradiciones, necesidades especiales asociadas o no a discapacidades, y otros.

Posición del alumno en el proceso educativo.	Se centra en los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos y sus familias son los receptores de la acción de la escuela limitando su participación.	Trata de implicar a todos los miembros del centro educativo y la comunidad escolar propiciando la inserción activa y de pleno derecho de las personas en el entorno, atendiendo a la diversidad.
Estrategia educativa Empleada	Propone adaptaciones curriculares para la atención a las diferencias individuales del alumnado con necesidades especiales.	Propone un currículo inclusivo común para el alumnado y ofrece la posibilidad de que cada alumno aprenda de diferente manera.

Fuente: Elaborado por los autores

Condiciones para la educación inclusiva

Se reconoce por los especialistas que para llevar a la práctica la educación inclusiva, vista como un fenómeno más global que atiende a todas las personas, en la diferencia, en la diversidad pero con pleno derecho a una educación de calidad; pero no hay una educación de calidad sin equidad, ni equidad sin calidad; lo que sustenta la necesaria igualdad de oportunidades. Los términos equidad e igualdad de oportunidades son de una misma naturaleza, pero no idénticos, se puede diferenciar uno de otro.

La equidad significa que cada persona reciba los recursos y ayudas que requiere para participar y aprender a niveles de excelencia, de forma que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los educandos. López (2002), Leyva (2016), Moya (2016). La igualdad de oportunidades en el acceso a los procesos educativos es un aspecto esencial de una educación de calidad. En relación con el acceso, es preciso garantizar: la accesibilidad física, al currículo, la participación en actividades educativas, y la accesibilidad económica. Implica un trato diferenciado, pero no discriminatorio o excluyente.

Lograr que cada cual reciba lo que merece, ajustado a su individualidad y a sus derechos; los cuales deben ser concretados en la propia oferta educativa diseñada a partir de la atención individual y diferenciada. Al reconocer que

cada individuo es diferente, cada uno distinto de los otros, se asume entonces se les debe tratar de forma diferente para alcanzar los mismos propósitos. En tal sentido, se reconoce la permanencia de prácticas excluyentes en las sociedades latinoamericanas, dadas fundamentalmente por la persistencia de la pobreza, sociedades altamente desintegradas y fragmentadas con una gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo que genera altos índices de exclusión. La inclusión social requiere, necesariamente, una educación más inclusiva, el desarrollo de escuelas múltiples, que acojan a todos los educandos, sin ningún tipo de discriminación.

Refiriéndose a este aspecto la doctora Isabel Moya (2016) afirma que los actos discriminatorios y excluyentes están en los modos de actuación, las conductas, las actitudes y los juicios de valor como unidades psicológicas primarias que regulan el comportamiento de las personas y que constituyen una construcción cultural y social, a partir de las experiencias, las vivencias, la actividad y la comunicación que desarrolla el sujeto en los contextos grupales como mediadores entre el individuo y la sociedad. Por todo lo anterior, se considera que una condición para la implementación de la educación inclusiva es el cambio de mentalidad, la subjetividad de las personas, sus costumbres y prácticas excluyentes fomentadas por los modelos de éxito de la sociedad clasista, hacia el tránsito a un modelo bionatural, donde lo diferente no se concibe como inferior sino simplemente como lo diverso.

La búsqueda de un camino hacia la educación inclusiva implica enfrentar un reto impostergable de las instituciones educativas relacionado con la preparación del maestro para dar atención en el aula a las diferencias individuales de cada uno de los educandos, ofreciendo a cada uno de ellos igualdad de oportunidades sobre la base de sus fortalezas, potencialidades y sus avances en el proceso de aprendizaje, es decir, el dominio o conocimiento de la actividad que realiza, lo que es capaz de hacer, lo que puede hacer con ayuda de otro y sobre todo estimular lo que puede llegar a hacer, siempre previendo aquellos factores que pueden convertirse en obstáculos de su aprendizaje.

Dicha problemática debe ser considerada desde el proceso de formación inicial para que el futuro profesional vaya adoptando modos de actuación que propicien un acercamiento de forma constructiva y reflexiva a todos los educandos, con una mirada particular a aquellos con necesidades especiales, asociadas o no a discapacidades. La atención a las diferencias individuales como un problema profesional actual, debe revisarse a partir de las prácticas educativas y los modos de actuación del profesional tradicionales. Con frecuencia se reconocen acciones excluyentes en las prácticas, todo lo contrario del efecto deseado, ya que están asociadas a los valores humanos; estos como construcción cultural y social atraviesan todo el actuar, el sentir y el pensar del docente.

En este sentido, se manifiestan casos concretos contrarios a la inclusión, cuando a veces de manera inconsciente, el docente emplea adjetivos discriminatorios para describir al educando y su actividad de aprendizaje o cuando maneja el error o sus equívocos e incluso en el manejo de sus relaciones interpersonales, cuando aparece un conflicto o cuando puede llegar a manifestar favoritismo por un educando sin llegar a reparar en el otro que está ahí y pasa desapercibido, constituyendo prácticas con efectos altamente excluyentes.

Los docentes deben valorar sus modos de actuación en relación a los educandos llegando a mejorarlas y ofrecer una atención a la individualidad con una educación de calidad. Este debe valorar cómo llega a cada uno de sus educandos, su percepción de la individualidad de cada uno de ellos, cómo lo hace desde lo personal y lo grupal, cuál es el tono que emplea para dirigirse a ellos, cómo reacciona ante el fracaso del educando cuando este no acierta, cuando se equivoca y ofrecer un servicio verdaderamente inclusivo basado en la igualdad de oportunidades para todos.

Otro problema profesional que debe afrontar el maestro es la preparación para el diagnóstico inicial, individual y grupal de los alumnos, el mismo debe dirigirse no solo a determinar cuáles son las limitaciones de los niños-niñas, sino también determinar cuáles son los obstáculos que están presentes en

el sistema educativo y en la sociedad en general, de manera que se creen las condiciones para el desarrollo de las posibilidades de aprendizaje (predisposiciones, aptitudes innatas) de cada alumno y su participación en el medio escolar.

Cuando se habla del diagnóstico psicopedagógico que debe ser realizado por todos los educadores como una herramienta para decidir la estrategia educativa y elemento básico para la toma de decisiones, se refiere al proceso continuo, sistemático de conocimiento de la realidad del alumno: las condiciones en que estos se desarrollan (favorables o desfavorables), con qué recursos cuentan para aprender y desarrollarse, sus potencialidades, factores protectores y factores de riesgo, de manera que se reconoce su carácter esencialmente preventivo para decidir qué se va a hacer con las debilidades o elementos entorpecedores del desarrollo del educando.

En el diagnóstico psicopedagógico se emplean múltiples métodos y técnicas de investigación como la observación, la entrevista, la encuesta, los test, las técnicas proyectivas, entre otras, para explorar dimensiones e indicadores de la personalidad del educando, individuales y contextuales, ponderar la familia, las fortalezas y debilidades del contexto familiar, las señales de alerta que este ofrece, valorando al propio educando como una fuente de información muy útil que se debe utilizar en este proceso, indagando qué piensa de su familia, qué cambiaría de su familia, qué le gusta y qué le disgusta, de esta manera se pueden encontrar elementos de fortalezas y debilidades imprescindibles para decidir las acciones del educador.

En los marcos del diagnóstico, la caracterización psicopedagógica de la personalidad del educando que se realiza, debe valorar las potencialidades individuales de cada alumno de manera que sean reflejo de su individualidad, tener mucho cuidado y evitar los formalismos en este proceso que pueda implicar algo general que le sirva a cada uno de los miembros del grupo, de esta manera convertir la caracterización individual en el pivote del accionar gru-

pal, motor impulsor del desarrollo, considerando lo que cada uno de ellos puede aportar al aprendizaje del otro en un ambiente colaborativo, donde la diferencia se convierta en un factor de cohesión y no de segregación.

En relación con lo anterior el docente debe evitar, a partir del dominio de las características individuales de sus estudiantes, clasificar al grupo. Tradicionalmente el docente ha decidido con antelación qué puede y qué no puede hacer el educando y a los educandos diferentes los ha puesto a realizar una tarea de menor complejidad, hecho que realza y marca la diferencia, cuando realmente de lo que se trata no es buscar una actividad que satisfaga a todos en general, sino las necesidades de cada uno.

Resulta necesario considerar cuál es el papel del maestro ante la diversidad de alumnos y situaciones que se manifiestan en el espacio áulico, de manera que no se privilegie el trabajo educativo con un número reducido de alumnos sino que se abarque a todos por igual, es decir que cada uno tenga la probabilidad de participar teniendo en cuenta sus diferencias individuales y posibilidades reales de aprendizaje.

Sin embargo, en las prácticas educativas es frecuente que el maestro, guste escuchar los criterios de los alumnos que ofrecen siempre una respuesta acertada y tenga poca paciencia para dar participación en el aula al escolar con dificultades, un ejemplo puede ser un estudiante que no logra una lectura fluida, expresiva y con una correcta entonación debido a insuficiencias en la inervación del habla (disartria).

En este caso el objetivo tiene que ajustarse a lograr leer y comprender, es decir, realizar una lectura consciente, que el maestro se comprometa a hacer todos los esfuerzos posibles para que este educando aprenda desde sus posibilidades reales, que acepte a este alumno y a otros como él como miembros plenos de su clase. Es necesario que el maestro se comprometa con la plena inclusión. Por otro lado el docente debe comprender la importancia de aprovechar al máximo la heterogeneidad grupal, se recomienda en el aula el trabajo en equipos heterogéneos para la solución de las tareas

didácticas a partir de la actividad que planifica el docente, de manera que cada uno de sus integrantes aporten desde su individualidad a la solución de las subtarear y se sientan útiles y que el resultado final sea fruto del esfuerzo colectivo.

En la planificación de la actividad del trabajo en equipos, el docente debe tener en cuenta aspectos como: el nivel de complejidad de la tarea y el volumen de la actividad, dando la oportunidad de que se establezca la mediación del otro y afloren los elementos que están en la Zona Potencial del aprendizaje y que no habían sido revelados. El docente debe conocer hasta dónde puede llegar el educando y si las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje lo propicia. Es de esta manera como se debe atender a las diferencias individuales y trabajar con los grupos heterogéneos respetando la diversidad.

En el aula todos sus miembros deben sentirse unidos, aceptados, apoyados, liderados por su maestro, en el establecimiento de las relaciones interpersonales y la comunicación, donde las potencialidades y talentos de cada uno se reconozcan, estimulen y utilicen en la mayor medida posible, donde cada miembro de la clase tenga una responsabilidad y función de apoyar a los otros, de modo que se viva en comunidad y cooperación; que el maestro promueva el aprendizaje colaborativo, con el empleo de diferentes estrategias y a su vez fomente la autoestima, la alegría por el éxito, el respeto mutuo, el sentido de pertenencia al grupo y la valía personal de todos los miembros.

Como otras variantes, se recomienda emplear el trabajo en pequeños grupos en el aula, estableciendo la tutela a cargo de compañeros con mayor nivel de dominio, club de amigos con intereses comunes en el empleo del tiempo libre y otras formas de relaciones activas y de ayuda entre los propios educandos. Relacionado con la concepción de la enseñanza, el maestro debe ir a la búsqueda de estrategias que propicien un proceso de aprendizaje desarrollador que incluya juegos didácticos, dramatizaciones o juegos de roles, observación dirigida, experimentos, actividades prácticas, entre otras y se apoyarán en recursos didácticos idóneos como excursiones

al entorno, elaboración de materiales, medios audiovisuales y presentación de otros medios que el estudiante pueda manipular.

El maestro debe estar preparado para la adquisición de recursos prácticos, diversidad de métodos y estilos de trabajo que exige la educación inclusiva sin descuidar los fundamentos pedagógicos que aseguran la calidad de este proceso. En la literatura especializada se le otorga especial valor a las comunidades inclusivas de aulas y escuelas, como Bath (1990), Coleman y Hoffer (1987), entre otros; donde tiene que existir una escuela abierta a la comunidad donde está enclavada, que aproveche las potencialidades educativas de sus contextos, la iglesia, el museo, los centros culturales, deportivos, las familias y el consejo de padres donde se puedan realizar actividades extradocentes que aporten a la formación de los estudiantes, coordinadas desde la escuela y con la participación de padres y todas las personas que pertenecen a la misma.

El logro de una verdadera Educación Inclusiva en las escuelas es aquella que esté a favor de la inclusión de los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, esta viene a ser la máxima aspiración para una verdadera educación de calidad. Resulta evidente que se trata de la aceptación y el compromiso con una práctica educativa, de mejora, de transformación, de cambio educativo que implique a todos los agentes sociales.

Se enfatiza en que la educación de calidad es aquella que responde a las necesidades educativas del educando ofreciendo igualdad de oportunidades para su desarrollo y crecimiento personal, pero es conveniente subrayar que no puede darse el mismo tratamiento en términos educativos a las diferencias generadas por el desarrollo físico, biológico, de cultura, sexo, económico y social, que a las asociadas a los factores que inciden en el aprendizaje referidas a las manifestaciones de necesidades educativas por problemas de tipo sensorial, motor, intelectual o de conducta, las cuales requieren del cumplimiento de principios pedagógicos particulares para asegurar la calidad de la educación que ellos necesitan.

Por tanto, se trata no solo de reconocer las diferencias de los educandos sino también de los docentes y su preparación profesional relacionada con su capacidad para atender con la variedad de métodos y medios adecuados a la diversidad de estudiantes que pueda tener en el aula. En consecuencia, en la organización y el funcionamiento de la escuela y el aula inclusiva, al asumir un plan de trabajo o estrategia educativa que tenga en cuenta las diferencias, se debe partir de buscar el asesoramiento adecuado para diseñar el tipo de adaptación curricular o herramientas y técnicas especializadas para el apoyo del estudiante que así lo requiera, de modo que se puedan satisfacer las necesidades de aprendizaje del mismo en el contexto del aula y la propia clase. Se plantea la necesidad de solicitar asesoramiento, consejería a las estructuras técnicas cercanas a la escuela, de las escuelas especiales y de profesores especializados para el diseño de las estrategias de trabajo, su aplicación y validación.

El maestro del aula comprometido con el aprendizaje de todos sus estudiantes y la identificación de las características individuales de la personalidad de cada uno de ellos tiene que trabajar en equipo con el orientador, el psicopedagogo, el trabajador social, el fisioterapeuta, el logopeda, el psicólogo, un asesor en matemática, en ciencias naturales, entre otros, fomentando redes de apoyo, derivando a un especialista al estudiante que así lo requiera, para materializar la aspiración más alta de que todos reciban, con iguales derechos una educación de calidad.

Esto quiere decir que los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, deben formarse y educarse con una estrategia diseñada para la atención diferenciada desde un enfoque personalógico que ofrezca los apoyos que se requieran con la supervisión de los especialistas, maestros especializados, entre otros. En los casos más complejos de discapacidades, se debe lograr el desarrollo de las máximas potencialidades y prepararlos para su futura vida socio cultural con un enfoque flexible y contextualizado, considerando el perfeccionamiento constante y sistemático del plan de acción que se diseñe en dependencia del avance y ritmo de aprendizaje del propio estudiante.

En las prácticas educativas es frecuente que el maestro, guste escuchar los criterios de los alumnos que ofrecen siempre una respuesta acertada y tenga poca paciencia para dar participación en el aula al escolar con dificultades de pronunciación debido a insuficiencias en la inervación del habla (disartria). Esta forma de actuar del docente, marca la manera en que se establecen las relaciones interpersonales y la comunicación en el aula, entonces se debe evitar no darle la palabra al alumno con dificultades, porque se estaría estigmatizando, limitando su participación en los marcos del aula. En este caso es recomendable, poner al escolar que no lee bien a seleccionar lo que se va a leer u otro tipo de tarea en este sentido.

Recomendaciones al docente en el marco de una educación inclusiva

- Tomar conciencia acerca de las potencialidades de los educandos. El docente debe partir de la comprensión del estado cualitativo de su desarrollo psíquico, lo que el educando puede hacer por sí mismo y con la ayuda de los demás (la Zona de Desarrollo Próximo, ZDP), es decir la relación entre su desarrollo actual y el potencial y que según el tipo de interacción y colaboración que se establece con el sujeto que la porta, está en posibilidad de generarse.
- Respetar las diferencias, su aceptación y un ambiente de total acogida que convoque a todos los educandos a estar, pertenecer y permanecer. El docente debe reconocer las variadas fuentes de diversidad: género, cultura de procedencia (grupos étnicos, religiosos, lingüísticos y culturales); factores del aprendizaje (estilos, competencias, conocimientos, estrategias, motivación, contexto escolar, familiar social cercano); manifestaciones de necesidades educativas relacionadas con alteraciones o discapacidades (de tipo sensorial, motor, intelectual, de conducta, entre otras); presencia de estados de salud que requieren medidas especiales de atención y a partir de ellos diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje

basado en la ausencia de cualquier tipo de discriminación, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos.

- Diversificar las ofertas, oportunidades y situaciones educativas. El docente debe elaborar y diseñar planes de acción y estrategias de trabajo desde auténticas raíces sociales de igualdad, que aseguren la calidad de la educación de los estudiantes según sus necesidades.
- Promover acciones enriquecedoras y desarrolladoras. El docente en su actuación debe caracterizarse por la innovación y la creatividad empleando el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones para una enseñanza socializadora que le permita a los estudiantes aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.
- Centrar la atención en las necesidades educativas de los alumnos más que en seleccionar categorías para estos. El docente debe evitar estigmatizar a los alumnos, ponerles etiquetas, trabajar en la subjetividad, en el cambio de mentalidad para evitar prácticas exclusivas y propiciar la participación de todos, reconociendo que cada uno de ellos aporta al acto de aprender.
- Aprovechar todos los recursos disponibles para asesorar necesidades instructivas, adaptar la instrucción y ofrecer apoyos a los alumnos. El docente debe conocer la comunidad en que está enclavada la escuela y sus potencialidades educativas, haciendo partícipes de las acciones educativas a todos los agentes sociales, recabar en el asesoramiento técnico y en los diferentes especialistas cuando sean necesarios.
- Proporcionar a cada alumno respuestas educativas apropiadas adaptadas a sus necesidades y capacidades. El docente debe establecer y utilizar diferentes vías, métodos y medios para la atención a cada alumno a partir de sus diferencias como expresión de lo diverso en el grupo.

- Proporcionar apoyo social e instructivo a todos los alumnos. El docente debe propiciar una educación de calidad para todas las personas que significa una educación de equidad, concentrándose en todas las manifestaciones de diferencias, asociadas o no a una discapacidad, conformando una labor educativa para satisfacer las necesidades de cada uno y promover el desarrollo individual, grupal y social.

Esta mirada de la educación inclusiva sugiere la atención a las diferencias individuales desde una acción preventiva más inclusiva, con una atención a la diversidad respetando toda manifestación de verdadera igualdad. La educación inclusiva permite el acceso de todos a la educación, es un medio de crecimiento y desarrollo del individuo para enfrentar adversidades que se le puedan presentar en su vida, por tal razón, la escuela debe promover y facilitar a través de las diferentes actividades docentes y extradocentes, la necesaria participación en toda la sociedad y reconocer que los educandos que presentan determinadas discapacidades, pueden y logran en ocasiones ir por encima del diagnóstico real.

En la medida en que la sociedad concientice, que es necesario prepararse para enfrentar esa educación inclusiva y no verlo como algo impuesto, sino como parte de una sociedad que debe ser transformada para hacer de cada uno de sus habitantes una vida mejor, con responsabilidades, aceptando que no todos resuelven los problemas de igual manera, y es ahí donde emana lo diverso del individuo y la capacidad que tenga o no para la búsqueda de soluciones ante determinados conflictos.

Es preciso insistir que una educación para la inclusión, es aquella, que busca nuevas formas de realizar la labor educativa, para atender y entender la diversidad educativa, la meta planteada y la posibilidad de la participación activa de cada uno de los educandos, y potenciar así el desarrollo del autoconocimiento y la autovaloración.

De la manera en que se organice el proceso docente educativo, se utilicen los métodos y medios adecuados, y el profesional de la educación sea el que lleve de las manos esta educación inclusiva como parte de su desempeño profesional, se estará en mejores condiciones de optar por nuevas formas de atención a las necesidades educativas que presenten cada uno de los educandos y su plena inserción en las diferentes actividades sociales.

Existen sociedades que dentro de su sistema educativo no han incorporado la posibilidad de una educación para todos, sin exclusión, debido a su desarrollo económico, político y social, y piensan que el dar frente a esta inclusión traería consigo gastos inestimables y confrontaciones sociales, por no aceptar el hecho de asumir nuevos retos, de cambiar mentalidades, de manera que no obstaculice el avance y desarrollo de una sociedad con mayores posibilidades de ofrecer mejores oportunidades.

Es necesario poner en práctica nuevas concepciones científicas, teóricas y prácticas educativas, en la búsqueda de soluciones para las trascendentales contradicciones y problemas que ha venido enfrentando en la actualidad la educación. Buscar un equilibrio entre la unidad de la diversidad conjugado a las demandas de la sociedad y las demandas del propio individuo, las familias, escuelas y comunidades. Se le atribuye especial importancia a la actualización y preparación del educador para atender la inclusión, como una alternativa y derecho de todos. De prestar mayor atención a cada uno de los educandos y ofrecerles los caminos más idóneos, por donde puedan transitar sin ser excluidos, segregados o simplemente no ser vistos como uno más.

De ahí la necesaria profesionalización e identidad que debe poseer el educador para la prevención de maltratos, la utilización de palabras que laceren y atenten contra la formación y desarrollo de la personalidad. Debe prepararse para enseñar a sus educandos a vivir plenamente y en estrecha interacción social, hacia el desarrollo de la comprensión, la tolerancia, la solidaridad y el respeto hacia los otros.

Enseñar a convivir de tal manera que el educando se sienta parte de su entorno y pueda emitir criterios sin ser burlado, desarrollar responsabilidad personal, adquirir nuevos valores y la búsqueda de su integridad como personalidad. La inclusión educativa es un derecho de todos los que lo necesitan y es un deber de aquel que ejerza la ardua tarea de enseñar y llevar a cabo un sistema educativo próspero, atendiendo a las posibilidades que tiene el educando de ser educado y aceptado en su medio social, cultural y escolar.

Desde la inclusión se debe prestar especial atención a la individualidad como una de las características de la personalidad, y que el ser humano en su desarrollo como ser está inmerso en un sistema de relaciones sociales, lo que lo define como persona o personalidad. Entonces desde las instituciones educativas debe ser formado para convivir en la sociedad, aprender de ella, de manera que le permita transformarse y adaptarse a su medio, y desarrollar en él determinadas capacidades y habilidades que debe conocer y reflexionar sobre ellas a lo largo de toda su vida.

La inclusión dentro de su enfoque integrador, debe centrarse en el reconocimiento a la diversidad como una cualidad general de los educandos, para garantizar la calidad educativa. Reconociendo que la diversidad no solo se manifiesta en aquellos educandos, aprendices, que presentan necesidades educativas especiales, sino en todos los educandos. Se necesita de la inclusión porque ella garantiza la igualdad de posibilidades para todos, con vistas a propiciar en cada uno de los educandos mejores opciones, y mejor calidad de vida, donde todos puedan desarrollar al máximo sus potencialidades, según su ritmo, y velocidad de progreso. Los educandos deben ampliar sus horizontes, profundizar en sus conocimientos, habilidades y capacidades de acuerdo a sus intereses y características.

Hay que resaltar la inclusión como medio para alcanzar una sociedad donde prime la equidad social, la igualdad de oportunidades, y la solución a una amplia gama de problemáticas, que solo la educación puede ofrecer en un mundo globalizado. Igualdad de oportunidades para aquellos que

creían no poder participar, aquellos que se vieron en la obligación de dejar sus escuelas, por la ausencia del desconocimiento del educador y la sociedad en sí ante la variedad educativa.

No es menos cierto que para la inclusión educativa se debe estar preparado, proporcionar nuevas formas de adquisición de conocimientos, destrezas y diversidad de pensamientos, sentimientos opuestos a un mal manejo pedagógico, a la insuficiente preparación de educadores, al no saber interpretar la necesidad de la aceptación e inclusión de nuevas y mejores prácticas educativas. Hasta ahora los conocimientos y experiencias pedagógicas desarrolladas ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en escuelas generales, no han sido las más relevantes, pero han marcado un camino a seguir en busca de transformar la realidad educativa y disponer de nuevas estrategias en materia de atención a la diversidad escolar.

En las instituciones educativas se ha podido constatar que un número significativo de educadores en el ejercicio de la profesión, reconocen y están de acuerdo con la implementación de prácticas educativas referidas a la educación inclusiva y de la necesaria preparación desde el punto de vista metodológico, didáctico, psicológico que aún deben seguir adquiriendo para desarrollar un mejor diagnóstico, intervención y seguimiento a los retrocesos y avances de los educandos.

Se evidencia en muchos de los casos el interés por ampliar su universo de conocimientos y prestar ayuda a todos los que la necesitan, estableciendo niveles de apoyo al aprendizaje en la realización de las diversas actividades docentes que deben ejecutar los educandos, de manera paciente, respetando los estilos y diversas formas en que aprenden. No obstante, en ocasiones el educador no se percató de cómo aprende el educando, qué vías utiliza, con qué recursos cuenta, por tal razón comete el error de decir que no aprende, que no asimila los conocimientos elementales, y se empeña en decir lo que no logran, y no es capaz de aceptar su forma de aprender.

Un aspecto clave es la preparación del educador, que actualice sus métodos y estilos de enseñanza, que valore los avances y desafíos que han ido enfrentando los aprendices en las actividades escolares, de manera que sientan confianza de poder expresarse desenvueltamente, y en el caso de errar contará con la ayuda oportuna de quien lo enseña y educa para la vida y en la vida. Hay que resaltar que el docente debe dirigir y orientar ese proceso de forma tal que los educandos logren una asimilación consciente y creadora de los conocimientos básicos, que le permitan profundizar en el desarrollo de las habilidades cognitivas indispensables para confrontar la gran cantidad de información.

En tal sentido, se precisa elevar la apropiación de una cultura de la diversidad, tras la variabilidad de sujetos implicados en el proceso educativo, teniendo en cuenta que todos ocupan un lugar y forman parte esencial de él, en el cual deben asumirse nuevas posiciones en el plano social y profesional en calidad de perfeccionar la obra educacional cualquiera sea el contexto. La educación inclusiva demanda de una escuela que reconozca el derecho de los educandos a recibir lo que merecen como seres humanos, el derecho a la vida, a la inserción y participación social, a una educación que responda a sus particularidades individuales, que tenga en cuenta las necesidades de todos y cada uno, estimulando su desarrollo personal y social. Lo más importante de todo, para que se realice con mayor calidad y eficiencia la inclusión educativa, es la disposición y concientización de la necesidad del cambio, y en la medida que se haga con mayor amplitud y profundidad, se facilitará a cada estudiante, según sus aptitudes, el desarrollo de las competencias y habilidades que le permitirán valerse por sí mismo.

Referencia bibliográfica

- Arnáiz Sánchez, Pilar. (1996). Las escuelas son para todos. Universidad de Murcia. España.
- Blanco Rosa. (2003). Hacia una escuela de excelencia para todos y con todos. Material digital. UNESCO.
- Booth, T (2000). Inclusion in Education. En Internacional Consultive Forum on Education for All, Tematic Studies. Executive Summaries. París: UNESCO
- Conferencia Mundial sobre Educación Educación para todos, Jomtien, Tailandia, marzo de 1990.
- Cortés Guerrero, Wendy Roxana. (2017). La educación inclusiva en la formación continua de docentes del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil. Ecuador.
- Convención sobre los Derechos de la Infancia, 1989, Art. 23. Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño.
- Declaración de Salamanca Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994). Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de Junio de 1994.
- Echeita Sarrionandia, G y Verdugo, M.A. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. España.
- Leyva Fuentes, Mirtha. (2016). La labor preventiva desde el mejoramiento de las prácticas inclusivas en la atención a la diversidad. Seminario de preparación sobre Prevención Educativa. Video conferencia. La Habana. Cuba.
- López Machín, Ramón. (2002). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Marchesi, A. Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en los tiempos de cambio. Ed. Alianza. Madrid.
- Moya, Isabel. (2016). Inclusión educativa e igualdad de oportunidades desde una perspectiva de prevención mediante la atención a la

diversidad. Seminario de preparación sobre Prevención Educativa. Video conferencia. La Habana. Cuba.

Organización de las Naciones Unidas (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre 1948, 217 A (III)

Stainback, Susan y Stainback Willian. (2011). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. España.

UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, Salamanca.

03 Capítulo La inclusión educativa y su relación en el contexto (familia, sociedad y escuela)

Sonia Carrillo Puga; Elida Rivero Rodríguez; Consuelo Reyes Cedeño

La inclusión educativa frente a los escenarios socioeducativos locales, regionales, nacionales y mundiales se muestra como un movimiento internacional que pretende que las personas excluidas de todos los servicios básicos que presta el estado, sean reconocidas en sus derechos como seres humanos. Por su parte la educación es un derecho avalado internacionalmente, que tiene como principios la igualdad de oportunidades y el respeto a la individualidad; de ahí la necesidad de garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema regular educativo.

Sonia Carrillo Puga: Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Educación Inicial y Parvularia y Maestría en Gerencia Educativa. Desempeñando por más de 22 años en el magisterio nacional. Actualmente pertenece a la Academia de la Utmach, aportando a la investigación con publicación de artículos, ponencias y el desarrollo de libros.

Elida Rivero Rodríguez: PhD. en Aportaciones Educativas en Ciencias Sociales y Humanas. Licenciada en Educación con más de 30 años de experiencia en la docencia universitaria en Pregrado y Postgrado. Desempeñándose como tutora, oponente y miembro de tribunales evaluadores en defensa de tesis de maestrías y doctorados en Cuba, México y Perú.

Consuelo Reyes Cedeño: Docente Catedrática Titular de la Universidad Técnica de Machala, con 27 años de experiencia en la docencia. Licenciada en Ciencias de la Educación Filosofía y Ciencias Sociales. Magister en Docencia Universitaria, Doctorado en Ciencias de la Educación, especialización: Currículo, título otorgado por la Universidad Técnica de Machala.

En tal sentido, es ineludible incluir y satisfacer las necesidades educativas de varios grupos que han permanecidos relegados y para ello, el paradigma de inclusión precisa un nuevo concepto de educación y de gestión ante la diversidad, donde el contexto de la familia, sociedad y escuela juegan un papel importante durante todo el proceso de aprendizaje. Bajo estos preceptos el capítulo que se presenta toma como referente investigaciones y experiencias educativas en la temática que apoyan la idea de una articulación en el trabajo educativo y de atención a la diversidad entre la familia, la escuela y la sociedad.

En la concepción actual de la educación inclusiva, se pretende lograr la unidad armónica de las influencias educativas, generadas desde los diferentes contextos, de manera que no se realice el trabajo de forma aislada, unidireccional, sino que prime la coherencia y el accionar conjunto en las estrategias o acciones a desarrollar. Por tal razón,... hace falta una atención y cuidado permanente de los profesores y de las familias, de las instituciones educativas y sociales, para que las experiencias educativas dentro y fuera de la escuela sean positivas... (Marchesi, 2009, p.109). Al hablar de la educación, la familia y la sociedad, cada una de ellas espera la llegada de un niño-niña en los que se pondere la inteligencia, la belleza, la armonía, la fortaleza física, con una estructura completa de su cuerpo. Pero qué pasa cuando se tiene en la escuela, en la familia, en la sociedad, un niño-niña que no cumpla con estos requisitos. ¡Excluirlos! Cundo nace un niño-niña con dichas características el camino a seguir aparenta ser más fácil, pero cuando no las tiene, el trabajo a realizar desde cada uno de estos contextos, es más difícil, aparecen barreras, sentimientos de error y comienza el llamado de una guerra afectiva o simplemente en ocasiones, de negación de enfrentar la realidad, por tal razón, cuesta mucho trabajo aceptar que el desarrollo del niño-niña no será como el de los otros.

La evolución de la inclusión educativa ha estado relacionada en la gran mayoría de los países, a la educación especial como única responsable y solo se centraba en las nece-

sidades asociadas o no a la discapacidad. A escala mundial, la educación inclusiva ha implicado modificaciones sustanciales en cuanto a las culturas, concepciones, políticas, ofertas educativas y a las prácticas de los Sistemas Nacionales de Educación. La misma formula la atención, el reconocimiento al derecho de todos a la educación, independiente de las particularidades y características que condicionan las inconstancias en el desarrollo de los escolares, matizado por las formas variadas de presentación.

La nueva política define la igualdad como inclusión y la desigualdad como exclusión, a pesar de que ambos conceptos necesiten de alguna explicación adicional. La inclusión se refiere, en su sentido más amplio, a la ciudadanía, a los derechos civiles y políticos, como una realidad en sus vidas. También se refiere a las oportunidades y a la participación en el espacio público. En una sociedad en la que el trabajo sigue siendo vital para la autoestima y el nivel de vida, el acceso al trabajo es un contexto importante para tales oportunidades. (Giddens, 1998, p. 102)

La inclusión educativa implica perfeccionar y seguir una orientación de la educación, que trascienda al ámbito de la participación social, es decir, se oriente hacia todas las esferas relacionadas con la calidad de vida de las personas con necesidades educativas especiales, en medio de la pluralidad con la que coexisten. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias, así como la comunidad en general. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial en el logro de una educación de calidad para todos los educandos promoviendo el desarrollo de sociedades más inclusivas.

Aunque se han producido progresos muy significativos en el reconocimiento de los derechos de todos los niños a una experiencia educativa que sea inclusiva y empoderadora, queda mucho por hacer para asegurar que en las clases, en los

patios de los centros escolares, así como en sus respectivas comunidades, la realidad encaje en la retórica. (Echeita, 2014, p. 13)

En estos días, la inclusión educativa se centra en la atención a la diversidad, es decir, en todas las expresiones de diferencia a partir de acciones de mejoramiento de la labor orientadora preventiva que asegure la calidad de la educación, basada en la equidad e igualdad de oportunidades y la participación activa de todos. La educación inclusiva implica a todas las personas independientemente de su origen, condiciones sociales, personales, culturales, incluye sus formas de aprendizaje o discapacidad, sin ser apartado, excluido; siendo recibido en la escuela para desarrollar en él y los demás una educación centrada en sus potencialidades, diseñada a su medida, de manera que todos tengan igualdad de oportunidades.

El proceso de inclusión se encamina a la reflexión y la necesidad de su puesta en práctica, poder examinarla e intentar desarrollar una cultura más inclusiva. La misma no puede desvincularse del contexto en el que se desarrolla, ni de las relaciones sociales que se establecen y pueden sostener o no ese desarrollo. Es en la compleja interacción entre los individuos que evolucionan las convicciones, los valores comunes y donde se producen los cambios. Es imposible separar estas convicciones de las relaciones en que se expresan.

...si bien es importante empezar desde la escuela a educar en la ciudadanía, educar no es sólo tarea de la escuela, ni siquiera sólo de los padres, aunque unos y otros sean también responsables. La sociedad en su conjunto educa, en la medida en que suele optar por unos valores y relegar otros en la vida corriente, suele premiar realmente unas conductas y castigar otras, sean cuales fueren los discursos que pueblan la opinión publicada. (Cortina, Adela, citada por Marchesi, 2009, p.125).

De forma intencional, la inclusión educativa siempre ha estado dirigida a lograr la participación de todos los educandos en los procesos sociales, su aceptación, el reconocimiento en su singularidad, a ser valorados, gocen en pleno el derecho de participar en la sociedad en general y la educación en particular, con arreglo a sus capacidades. La familia y los centros educativos son las dos instituciones más importantes en el desarrollo de la humanidad, para satisfacer las necesidades de educación, así como la adquisición de todo el legado histórico-cultural en el cual le ha tocado vivir. Por tanto, se necesita de la preparación constante, la interiorización, la aceptación a la diversidad, de verlo como algo característico de la persona, y no como una discapacidad. De ahí que, la diversidad está dada por las características individuales del niño y por la formación adquirida del hogar, donde cada familia imprime ciertos esquemas inherentes a la misma y estos se manifiestan en las relaciones del individuo con su entorno.

La atención a la diversidad educativa supone un enfoque colaborativo entre los agentes y agencias socializadoras en los diferentes contextos (familia, sociedad, escuela), dirigido a fomentar el “aprender a convivir” a la vez que se promueve la aceptación a las diferencias y el trabajo colaborativo, en educandos, docentes, trabajadores, familiares y agentes comunitarios. Este enfoque, es entendido como el trabajo unido, coherente, en la elaboración, aplicación y evaluación de las acciones, destaca el papel de los educadores para dar oportunidades de aprendizaje, a todos los escolares sustentados en una secuencia lógica de solución de problemas, que permita establecer los mecanismos acerca de la atención a la individualidad como expresión de la diversidad educativa.

El establecimiento del enfoque colaborativo supone un sistema de acciones en el contexto familia, sociedad, escuela, entre las cuales se destacan:

- La creación de un clima sociopsicológico ideal para educarse alejados de los riesgos que puedan atentar contra la integridad de los educandos.

- Diagnosticar en los diferentes contextos no solo las dificultades sino las potencialidades que puedan contribuir a una educación de calidad.
- Propiciar la discusión y análisis teórico de definiciones básicas que conforman sus principales núcleos como: diferencia, diversidad, inclusión (social y educativa) y participación social, los cuales constituyen el basamento teórico para las transformaciones en la práctica educativa inclusiva.
- Realizar talleres de discusión relacionados con las conductas o actitudes que generan exclusión o son excluyentes; como por ejemplos: la omisión e indiferencia, la intolerancia, el rechazo, la predisposición a juicios anticipados, la atribución de cualidades basadas en la especulación, entre otros).
- Establecer la conversación dialógica, asertiva, con un lenguaje claro, preciso, coherente viendo que se puede aportar desde la individualidad al tratamiento de la diversidad.
- Reconocer la riqueza de lo diverso en función de promover el desarrollo de la autoestima en los educandos.
- Enseñar una cultura de paz, es decir, enseñar en la mediación de conflictos y no al enfrentamiento.
- Desarrollar las capacidades individuales y cómo pueden proyectarlas en el contexto familiar, social y escolar.
- Adaptar el currículo a las necesidades individuales, teniendo en cuenta la diversidad de personas.
- Desarrollar las prácticas educativas inclusivas no solo a la atención de las personas con necesidades educativas especiales asociados o no a discapacidad, sino también a todo el universo de educandos.
- Reflexionar sobre su propia práctica o las vivencias sobre otras, valorar y perfeccionar el proyecto educativo común a los diferentes contextos.

- Conformar equipos de trabajo con los educadores, especialistas (psicopedagogos, logopedas, maestros de apoyo), así como miembros de la familia y la comunidad, en aras de promover la unidad en las influencias educativas.
- Elaborar registros de sistematización que reflejen resultados positivos en la práctica educativa inclusiva.

En el cumplimiento eficiente de las acciones propuestas, es importante la motivación de los maestros para el desarrollo hacia una escuela inclusiva, la capacitación que permita la concientización del cambio, la participación activa teniendo en cuenta el sentir de alumnos padres e ir evaluando de forma continua las transformaciones que se van produciendo. El maestro como principal promotor de la cultura en los diferentes contextos, reúne amplias potencialidades para cristalizar el vínculo familia-sociedad-escuela, hacer de su palabra la más clara, precisa, favorable al desarrollo, la reflexión y búsqueda de soluciones.

Debe saber escuchar, revelar las principales fortalezas y debilidades, es decir, potenciar lo positivo de cada uno, lo cual alcanza relevancia cuando hay un niño-niña con necesidades educativas especiales, en tanto, esa imagen que posea el educador del niño-niña es la representación genuina de la valoración social, de las diferentes etapas evolutivas de su desarrollo. En otras palabras, el proceso educativo a realizarse en la institución educacional debe caracterizarse por un conjunto dinámico y complejo de actividades sistemáticas, en el cual se interrelaciona la acción de los educadores con los educandos encaminado a esa formación integral y desarrollo de su personalidad.

Y así lo exige la sociedad, preparar a un hombre para su plena incorporación a la vida social, resultando imprescindible su transformación como ser humano, distinguiéndose su papel activo, a partir del desarrollo de las habilidades y capacidades que haya podido alcanzar hasta ese momento. La educación constituye una vía esencial hacia el crecimiento de cada uno de los sujetos implicados en este proceso, por

tanto debe habilitar a los seres humanos para obtener con libertad y honradez los medios de vida indispensables en el tiempo que les ha tocado vivir, satisfaciendo sus necesidades tanto materiales como espirituales.

Para alcanzar este propósito es necesario conocer, en primer lugar, cómo transcurre el proceso, cuáles son las necesidades educativas presentes en el individuo, de manera que le permita ir transformando su realidad y desarrollarse como personalidad, capaz de regular de forma consciente su comportamiento, a partir del conocimiento de sus potencialidades como individuo en la sociedad. En tal sentido, la relación que establece con los otros es de vital importancia para su desarrollo pleno, el individuo necesita de la interacción con los demás, con los miembros de su familia, en las instituciones educativas que forman parte de un círculo vital en el crecimiento y desarrollo de sus facultades, tanto intelectuales, físicas como espirituales.

Dentro de las instituciones educativas el educando debe ser el individuo más importante, el más privilegiado, en tanto reciba de todos los miembros el mejor de los tratos, seguridad, confianza, se sientan parte esencial de dicho proceso, guiados por el maestro, mediador de cada uno de los aprendizajes que pueda surgir en el escenario educativo, y así elevar al individuo hacia estadios superiores, favoreciendo su calidad de vida, hacia una personalidad sana, capaz de enfrentar los retos que impone la sociedad. Entonces la educación inclusiva hace alusión a la necesidad del respeto, el reconocimiento a las diferencias de los educandos de manera que se orienten hacia la comprensión de una cultura de la Pedagogía de la diversidad, constituyendo la atención a la diversidad su razón de ser.

El reconocimiento de la diversidad debe concebirse como un rasgo personal e irrenunciable, como un derecho del individuo de ser contemplado desde la escuela. Todo esto supone un salto cualitativamente superior en relación con modelos anteriores, en los que todos los individuos debían ir homogeneizándose en pro de la buena marcha del grupo, su uniformidad, generando conjuntos e individuos sin iden-

tividad. En el contexto actual se trata de una educación inclusiva que permita dar participación a todos, que cuide a los educandos, los convida a la participación activa, creando lazos afectivos dentro de la comunidad escolar, acoge y acompaña a las familias en el cumplimiento de sus funciones, fomentando el trabajo en equipo.

La educación de hoy, de mañana, debe centrarse en el niño, que promueva un aprendizaje significativo, colaborativo, hacia una vida independiente, llena de oportunidades, lo cual constituye un desafío en muchas sociedades actuales, pero se debe dar la oportunidad de construir sobre bases sólidas un mundo mejor, construir un futuro nuevo, con todos y para el bien de todos, sin distinciones, se trata de una educación para la inclusión. Todo esto permitirá realizar adaptaciones curriculares, tanto individuales como grupales que se relacionen a problemas peculiares de los educandos, así como el diseño e implementación de programas interdisciplinarios, de manera que los educadores se mantengan en constante investigación, actualizando los diversos métodos a emplear como herramientas necesarias y atender de manera eficiente las necesidades educativas-especiales que presentan los educandos.

Desde esta postura resultan criticables, por su carácter excluyente, los modelos de integración basados en el uso de espacios y tiempos separados para el trabajo con determinados alumnos con problemas. A cambio de ello se favorecen las prácticas educativas, donde no solo acojan la diversidad sino que saquen provecho de ella. Es importante eliminar los sistemas educativos segregativos, propiciando la búsqueda de estrategias, metodologías en la educación de todos. Solo será posible lograr una educación de calidad para todos, que promueva el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada persona, si se asegura el principio de igualdad de oportunidades, es decir, proporcionar a cada quien lo que necesita en función de sus necesidades individuales.

No se puede negar la importancia de los factores psicológicos, metodológicos, socioeconómicos en la determinación de los problemas de aprendizaje, así como en las manifes-

taciones inadecuadas de la conducta escolar. Lo que queda claro, porque los niños con determinadas presiones afectivas o alteraciones emocionales no pueden asimilar correctamente la enseñanza, por modificaciones estables de su personalidad que los limitan, resultando impedimentos para un aprovechamiento pedagógico adecuado. Esto significa que todos (niños-niñas, adolescentes, jóvenes, adultos) desde sus diferentes maneras de aprender, con discapacidad o sin ella, aprenden juntos, se desarrollan según las capacidades y habilidades que hayan ido logrando hasta ese momento, unos aprenden de otros logrando su participación activa en la vida de la institución educativa.

Se hace un llamado a perfeccionar la obra realizada, a partir de la introducción de nuevas ideas. De manera que haya un mayor acercamiento a la igualdad, la justicia, la autoestima, la moral de cada ciudadano cualquiera sea el contexto en el que se encuentre. En relación con la educación inclusiva se considera la necesaria interacción con la dimensión instructiva-educativa-desarrolladora, en su contribución al crecimiento personal tanto de educadores como de educandos, en particular lo referido a aquellos valores que caracterizan su actuación.

La educación inclusiva implica el reconocimiento al derecho de todos a una educación de calidad, no solo de aquellos con necesidades educativas especiales. La inclusión no solo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino también valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Se asume así, que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas.

Para obtener resultados satisfactorios en la elevación de la calidad de los diferentes procesos educativos desde las diferentes instituciones y comunidades, es necesario concebir, conocer y poner en práctica un grupo de indicadores, requisitos que pueden direccionar la educación inclusiva:

- Concebir al ser humano como único respetando su individualidad.
- Integrar las influencias educativas de todos los miembros de la comunidad en función del desarrollo personal promoviendo la cohesión y cooperación grupal.
- Considerar el valor de las experiencias, las vivencias de los miembros de la comunidad educativa, de manera que favorezca la interdependencia y la cohesión social.
- Buscar la equidad, reconociendo el derecho de todos los alumnos a compartir un entorno educativo común y a ser valorados por igual.
- Tener en cuenta las diferentes formas de aprendizaje de los alumnos adaptadas a las características individuales.
- Establecer la correspondencia de entre la oferta educativa y las necesidades individuales de los alumnos.
- Identificar las dificultades de aprendizaje asegurando el empleo eficiente de los recursos para la atención educativa.

Se concibe dentro de la inclusión educativa un sinnúmero de modificaciones, que posibiliten plantear nuevas alternativas ante el contexto, al mismo tiempo esto demanda de la preparación del profesional de la educación, para favorecer el cambio educativo anhelado, el cual debe ser garantizado por el educador en el desarrollo de su rol como profesional. Pero cuáles serían esos cambios que se concretarían en acciones efectivas encaminadas a la consecución de tal propósito, entre ellas:

- Compromiso con el cambio
- Investigador
- La necesidad del compromiso colectivo
- La concientización de la realidad

- La formación y profesionalización del docente
 - Conocimientos válidos
 - La aplicación de nuevas estrategias
 - Competencia para el intercambio académico
 - Utilización de nuevos métodos de trabajo para atender la diversidad
 - La transformación del currículo
 - Responda a las diferentes necesidades y estilos de aprendizajes
 - Atienda a la diversidad
 - Estrategias metodológicas
 - La organización de la institución educativa
 - El trabajo en colectivo
 - La ética profesional
 - Clima favorable
 - Un liderazgo efectivo
 - Disposición ante la atención a la diversidad
 - Impulsor del trabajo colaborativo
 - Compromiso moral

Cada uno de estos cambios implica establecer comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad. La educación inclusiva no puede convertirse en práctica sin las adecuadas estrategias de enseñanza-aprendizaje, sin docentes comprometidos. Debe mantenerse un adecuado equilibrio entre los requisitos comunes y las necesidades diversas de los educandos, es algo a lo que, tanto los educandos como los docentes se enfrentan constantemente.

Se necesita de profesores capaces de crear un clima en el espacio áulico, donde todos se sientan incluidos, dispuestos a conversar, al intercambio, la aceptación y respeto hacia el compañero. La utilización de lecturas que permitan

la reflexión ante situaciones problemáticas que rompan las barreras, el silencio, así como otras formas de acceder a las habilidades del conocimiento, incorporar actividades para el desarrollo del lenguaje en apoyo al grupo escolar.

La experiencia demuestra que a medida que las comunidades y las escuelas acojan el verdadero significado de la inclusión, se encontrarán mejor equipadas para aprender acerca de estrategias propiciadoras del cambio en un sistema educativo que sigue siendo fragmentado, segregado para convertirlo en un sistema inclusivo con un aprendizaje significativo, centrado en el educando. Cada educador debe estar dispuesto a ocupar las aulas, escuelas, comunidades para fortalecer el trabajo en la educación especial al establecer una potencia de compromiso, compuesta por padres, educadores, vecinos, consejeros, en defensa de la inclusión educativa en cualquier contexto.

Frente a estos desafíos, existe un interés creciente por la práctica de la educación inclusiva. En varios países, se sigue considerando la inclusión como una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación regular. Sin embargo, internacionalmente se considera cada vez más como un concepto más amplio, una reforma que atiende la diversidad de todos los educandos. Aun así, dentro del modelo social de la discapacidad, se considera el fenómeno en su esencia como un problema de origen social, como un asunto centrado en la completa integración de la persona en la sociedad, no como atributo de la persona sino como un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social.

Los tiempos que se avecinan requieren de cambios en los modos de actuar. En el caso de la educación incluye el trabajo más eficiente con la familia, la comunidad escolar, en el perfeccionamiento de los métodos, procedimientos, enfoques de la labor educativa con los educandos, los cuales por una u otra vía tienen los educadores en sus manos, como máximos responsables de su formación integral; demanda una renovación en los conocimientos básicos acerca del proceso educativo cotidiano, ante todo, plantea mayores retos a las actitudes de dichos profesionales.

Eso solo es posible alcanzarlo, con una preparación sistemática, en el estudio constante de la búsqueda de bibliografía, hacia nuevas experiencias caracterizadas por la aplicación de los mejores métodos, ajustados a la realidad, conducentes a la obtención de las aspiraciones que en este sentido tiene la sociedad en la obtención de mejores resultados en su labor educativa. Cada vez más se insiste en perfeccionar el quehacer diario, porque en la medida que el educador sea más consciente de la necesidad del cambio, lo llevará a la toma de decisiones pertinentes contribuyendo así a la preparación general integral de los educandos, de la familia, la comunidad en los contextos actuales.

Resulta necesario puntualizar que la educación es el fenómeno social complejo e histórico concreto, en el cual tiene lugar la apropiación de la herencia cultural acumulada por el ser humano; en este contexto, el aprendizaje representa el mecanismo a través del cual el sujeto se apropia de los contenidos, de las formas de la cultura transmitidas en la interacción con otras personas. En tanto el papel que se le confiere a la educación ha de ser el de promover el desarrollo a partir de la adquisición de aprendizajes específicos por parte de los educandos, pero solo cuando es capaz de conducir a las personas más allá de los niveles alcanzados en un momento determinado de su vida.

Le corresponde a la educación encontrar las variadas formas a través de las cuales el sujeto de forma consciente, en estrecha relación con los demás, adulto, coetáneo, hace suyos los conocimientos, los interpreta, construye nuevos aprendizajes, los aplica en las diversas actividades, desarrolla actitudes ante la vida, valores, así como los mecanismos a través del cual logra su autodesarrollo. En la educación actual se habla de aprendizajes significativos, concepción integrada de lo educativo con lo instructivo, en un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que contemple a la diversidad como lo más genuino del ser humano y la necesidad de su inclusión en la educación.

La diversidad educativa se expresa, tanto en la esfera física o biológica, en la psicológica, en lo social-cultural. Asimismo,

existen educandos con diferentes niveles de desarrollo, diferentes ritmos de trabajo, por ende tienen una experiencia previa, una historia de vida, las cuales deben ser estimuladas mediante la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presenta un cuadro resumen que tiene como objetivo distinguir las características de los diferentes contextos en función de la integración socioeducativa y su influencia en el desarrollo de una inclusión educativa más eficiente.

Cuadro 1: Sistema de influencias para la inclusión educativa en los diferentes contextos.

Escuela	Institución encaminada hacia la formación y desarrollo integral de las nuevas generaciones de forma organizada, planificada a través del rol profesional del educador. Preparada para conocer y asumir la identidad cultural, idioma, y valores ya conocidos y como en ella transformarlos según las necesidades. Que prepare para asumir una vida responsable, libre, de comprensión, igualdad de oportunidades e igualdad de sexo.
Familia	Se forman y desarrollan los primeros pasos hacia la socialización del individuo, de manera que se pueda incorporar al mundo de las relaciones sociales, a nuevos hábitos, costumbres, hacia el cuidado y conservación de la salud, a la educación como derecho universal del ser humano. Debe cumplir con sus funciones tanto biológica, económica, educativa, cultural y social.
Comunidad	Aprovechar toda la influencia social que aporta (cultural, deportiva, recreativa, entre otras) La posición social que irá incorporando en su desarrollo. La relaciones interpersonales, el respeto, la aceptación, el escuchar y ser escuchados. La incorporación activa a grupos prosociales.

Fuente: Elaborada por las autoras

La escuela, la familia y la comunidad son los diferentes contextos de actuación donde el educador por excelencia debe hallar la manera de participar activamente, ser capaz de beneficiarse de lo que cada uno le pueda aportar, implicando a todos sus educandos hacia la construcción de nuevos saberes, hacia el crecimiento personal, el respeto asu

autenticidad como únicos e irrepetibles, capaces a partir de cualquiera de sus diferencias, desarrollar valores, sentimientos y comportamientos asequibles en su formación personal.

Esto se logra con buenas prácticas de atención educativa, en las que se involucren a diferentes agentes educativos cercanos a los educandos (niños-adolescentes-jóvenes) con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, como son: los docentes y especialistas de las instituciones educativas, miembros de las familias incluyendo otros sectores sociales de la comunidad.

En tanto exista diversidad, existirán, muy variadas formas de desarrollar las actividades por los educandos, los juegos, el estudio; estos a su vez sirven de base para el advenimiento de nuevas manifestaciones las cuales se irán acumulando por las condiciones sociales de su vida. El educando va dominando sus acciones en la medida que intercambie con sus compañeros y otros agentes educativos.

La sociedad muestra una serie de normas, conductas a seguir, estas indistintamente el sujeto las va incorporando a su sistema de actividades diarias, esto muestra que en todo momento, bajo determinadas circunstancias, el sujeto aprende, confirmando que el desarrollo psíquico no tiene límites fijos y varía en dependencia de las condiciones sociales de vida y actividad.

La atención de la diversidad exige al educador mesura y ser capaz de aceptarla, entonces estará en mejores condiciones de tratar las diferencias individuales de cada uno de los educandos, propiciando nuevas aptitudes, la búsqueda de nuevos métodos facilitando el camino a seguir, respetando lo genuino del ser humano, sin mostrar indiferencia hacia aquellos que con mayor esfuerzo logran crecer.

Se hace necesario conocer a cada uno de los educandos, enseñarlos a pensar reflexivamente, a ofrecer ayuda, expresar la capacidad de intercambio, de autonomía, responsabilidad, promover el conocimiento de sí mismo, la alegría, buen humor y el rechazo a las burlas, agresiones verbales, de manera que no laceren su autoestima.

Cada persona es importante, valiosa, capaz de poder ayudar a los otros, lo que fomenta la autoestima, el orgullo hacia los logros alcanzados, el respeto mutuo, sin embargo, esto no pasará si alguno de los educandos siempre recibiera ayuda y nunca diera su apoyo, esta situación refleja en gran medida que cada uno de ellos tiene algo para brindar según su talento, incluyendo tanto a los discapacitados o aquellos superdotados.

Esto se logra cuando el educando se encuentra en un grupo donde todos se ayudan, cooperan, han establecido buena comunicación, reflejando en ellos un compromiso significativo, de comprensión, aceptación, fomentando el éxito entre cada uno de los miembros de la institución educativa. Es preciso que todos experimenten la sensación de pertenencia y puedan satisfacer sus necesidades educativas.

Se sabe que las personas enfrentan a lo largo de toda su vida disímiles situaciones, más o menos difíciles, en sus relaciones con otras personas, en el hogar, no obstante, es posible ayudarlos en su preparación en la cual pueda encontrar una solución a los conflictos presentes, y es desde la escuela que se puede contribuir al desarrollo de vivencias positivas en los educandos. Todo esto direcciona la labor educativa como institución formativa y le corresponde al profesional de la educación contrarrestar las posibles influencias negativas que pueden provenir de otros contextos.

El maestro debe aprovechar cada espacio educativo, donde el educando utilice muchas de sus potencialidades y recursos de los que dispone para aprender nuevas formas de aprendizaje de manera que estimulen su conciencia. Para ello se requiere siempre del dominio de los diferentes métodos para orientar de manera clara y precisa a cada uno de sus educandos, propiciando el debate, la investigación, el intercambio de saberes según las experiencias adquiridas, lo que en gran medida logrará si involucra de manera inteligente a la familia a través de escuelas de padres, charlas educativas, (individuales o grupales) en función de contribuir al desarrollo de cada uno de los educandos y con igualdad de oportunidades.

La labor que ejerce la escuela y el educador, no debe ser nunca la de sustituir la tarea de la familia, ellos se complementan pero no se sustituyen, ambos van hacia el mismo fin, pero diferentes en cuanto a su forma, origen. La familia inicia el proceso educativo y la escuela es la encargada de seguir llevando adelante esa formación. Aunque parezca que se ha hecho todo lo posible en el ámbito educativo, no es suficiente, no se puede dar seguridad de un cambio verdadero, pero sí de un avance a discreción, producto del sistema de conocimientos, experiencias y vivencias ocurridas en la sociedad a través de una red de complejas relaciones interactivas e interpersonales, para las cuales todavía no están los educadores lo suficientemente preparados.

Las contradicciones manifiestas en este marco, en muchas ocasiones deben ser resueltas por los propios educandos, dándole oportunidades a la defensa, a la postura asumida ante una situación determinada, a la comprensión del papel ocupado por los otros en los distintos contenidos interpsicológico e intrapsicológico y como condición para lograr un ajuste sano al medio social. La escuela es el medio, el maestro es mediador de ese proceso, en tanto, si desea alcanzar aprendizajes significativos tendrá que estimular y organizar adecuadamente la vida del educando en la escuela, en el aula, e ir logrando recíproca armonía en cuanto al papel de cada uno.

Es válido destacar que en ocasiones los educadores se dejan llevar, y piensan que la relación que deben establecer con los educandos es solo sobre la base de dar una buena clase, obviando lo que podría ser muy importante, las relaciones afectivas, la satisfacción que sienten los educandos al relacionarse con su maestro, el ser escuchado con cariño, respeto, valoración, esto ayudaría a ejercer mayor influencia educativa sobre los mismos.

Lo anteriormente planteado permite al maestro enfrentar con mayor efectividad la tarea, considerando que en las aulas seguirá encontrando algunos educandos con discapacidades en su desarrollo, con problemas familiares, sociales,

culturales, religiosos, siendo su ardua labor un poco más difícil, a partir de las perturbaciones que muestren algunos de ellos.

En tal sentido, se precisa de un clima psicológico en el contexto escolar donde el maestro no sea rígido, brusco, con patrones de autoritarismo, con intentos inadecuados de ayuda que pongan en una situación estresante al educando y obstaculicen su aprendizaje. Para el desarrollo de una educación más inclusiva en el contexto escolar es necesario la constante actualización del diagnóstico, conocer los avances alcanzados por el educando, cómo aprenden, de manera que se tenga en cuenta el grado de asistencia y puntualidad a clases, los momentos en los cuales son evaluados, evidenciando los resultados del aprendizaje en todas las áreas de estudio.

De tal manera, el diagnóstico permitirá implementar las adaptaciones curriculares ajustadas a aquellos educandos considerados con mayor o menor riesgo, y se adopten medidas para asegurar su presencia dentro del sistema educacional, es el punto de partida para elaborar estrategias de facilitación del aprendizaje desde el currículo escolar, de forma que puedan transitar hacia un nivel de desarrollo más alto, conozcan, concienticen y asuman una actitud activa hacia su propio conocimiento y desarrollo. El educador puede utilizar diferentes procedimientos para diagnosticar a sus educandos:

- Observar de forma sistemática y directa el desarrollo del educando en los diferentes contextos en que vive y se involucra.
- Determinar los procedimientos que utiliza el educando para aprender.
- Valorar las tareas que realiza el educando determinando sus dificultades y potencialidades.
- Pronosticar las transformaciones a lograr en el desarrollo de los educandos.

Todo esto supone la creación de espacios que propicien la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y disponer del apoyo de los diferentes agentes socializadores en el proceso de transición hacia la educación inclusiva en los diferentes contextos. Es de vital importancia que en la educación inclusiva se manejen aspectos relacionados con las oportunidades, emisión de criterios y contradicciones presentes en los educandos, de manera que estos sean capaces de enfrentar los retos del desarrollo, donde todos tengan igualdad de derechos, de estar presentes en cada proceso educativo, sin ser excluidos y/o etiquetados.

En el ámbito educativo el concepto de educación inclusiva ha evolucionado en las últimas décadas aproximadamente hacia la idea de que todos los niños-adolescentes-jóvenes, no obstante, la diversidad cultural, social y de aprendizaje, deben tener oportunidades equivalentes en todos los tipos de escuelas. No se trata de segregar, separar, se trata de unir diversidad de potencialidades, donde ocupen todo un lugar preponderante en la escuela, en la familia, en la comunidad, partícipes activos del cambio de mentalidad, alejados de concepciones antiguas y excluyentes que denigraban en gran medida el desarrollo del hombre como un todo.

Se deben propiciar escenarios de socialización, encuentros de conocimientos entre las escuelas, donde todos aprendan de cada uno, en la cual no solo sea privilegiado lo instructivo sino lo educativo, afloren los sentimientos, las experiencias, las motivaciones más recientes, donde la individualidad y concepción que tenga cada uno de ellos sea escuchado, aclarado, pero con el respeto merecido.

Cualquiera sea el sistema educativo, debe ofrecer a toda la diversidad de educandos los mecanismos para el acceso a la enseñanza, que satisfagan las demandas de desarrollo de cada uno, contando con las garantías legales, didácticas-metodológicas establecidas que posibiliten el tránsito hacia cada uno de los niveles de enseñanza. El cambio debe permitir que se acoja con el corazón la diversidad de las comunidades reales, se restauren continuamente, promuevan el desarrollo de cada, niño, adolescente, joven, adulto,

considerarlos a todos de alguna forma como dotado, con conocimientos, no como un discapacitado, es decir, un sistema diseñado para humanizar y transformar la educación.

La educación inclusiva se percibe como una problemática que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, de vital trascendencia en la formación de los profesionales, se caracteriza por ser un proceso de sensibilización, concientización de los fundamentos de la educación en la diversidad. Se dirige al desarrollo profesional, humano, en tanto tiene un valor teórico-metodológico en la sistematización de conocimientos, en aras de transformar modos de actuación.

De ahí, la necesaria interacción de las dimensiones: instructiva (supone la apropiación de los conocimientos y las habilidades necesarios en relación con los conceptos esenciales que sustentan la educación inclusiva); educativa (implica la formación de un profesional con un elevado sentido de justicia, humanismo y profesionalidad, garantizando la calidad y la equidad, comprometido con su obra); desarrolladora (considere las potencialidades de cada educando, el respeto hacia su individualidad como expresión de la diversidad).

No es menos cierto, el educador se enfrenta a nuevos retos y en ocasiones puede percibir las carencias en su preparación para asumir distintos cambios acontecidos en el sistema educativo. Este se tendría que proyectar hacia nuevas metas favorecedoras en los educandos de la independencia, la cooperación, utilizando sus propias experiencias, donde prime un clima afectivo y social positivo como condición indispensable para el aprendizaje.

Si bien se hace referencia al aprendizaje, es necesario destacar que en ocasiones se encuentran educandos en los cuales su principal dificultad no está en el cómo aprenden, sino en las alteraciones o trastornos que presentan en otras áreas de su personalidad que incide en su aprovechamiento escolar.

La educación inclusiva presupone un proceso de enseñanza aprendizaje ajustado a las exigencias del mundo contemporáneo, pero desde la realidad de su contexto y de

las individualidades de los sujetos. Cada niño, adolescente, joven enfrenta su propia realidad, la hace suya, la transforma e interpreta desde su mundo interior devolviendo a su entorno lo que de modo general tiene previsto la sociedad, la escuela como institución y especialmente el maestro.

Siendo consecuente con este planteamiento se plantean las nociones básicas para el trabajo con la diversidad en el contexto escolar:

- Comprender, aceptar, reconocer, convivir y atender la diversidad.
- Reconocer que cada educando posee sus propias fortalezas y debilidades.
- Concebir el diagnóstico, la caracterización e intervención como indicadores necesarios para atender la diversidad educativa.
- Establecer la relación de ayuda a todos los escolares (medios, altos y bajos).
- Respetar la individualidad desde cualquier posición.
- Desarrollar acciones preventivas que permitan alcanzar resultados superiores y elevar la autoestima.
- Potenciar el trabajo en equipo y apoyarse en especialistas capacitados para atender la diversidad.
- Establecer las relaciones necesarias con los llamados agentes socializadores.
- Promover el autoconocimiento, la autovaloración y la reflexión.
- Realizar actividades problémicas que despierten las motivaciones intrínsecas.

En general, considerar todo lo que lleve a perfeccionar la obra educativa abre las vías a la verdadera inclusión educativa, la cual se debe concebir desde una perspectiva de desarrollo, hacia la búsqueda de la excelencia, lo que conduce a un gran esfuerzo para alcanzar la calidad educativa a través de estrategias inteligentes que permitan enfrentar los desafíos y problemas.

El camino hacia la educación inclusiva asciende, ha alcanzado un auge mundial en materia de educación, existen razones de peso que justifican la necesidad del avance, y de profundizar en la tarea de hacer a la educación más abierta a la diversidad de educandos, de ahí la importancia de realizar esfuerzos en esa dirección en función de una sociedad más democrática, próspera, tolerante ante la diversidad, más inclusiva.

La adecuada atención a la diversidad educativa sentará las bases del proceso de inclusión educativa que favorezca el máximo desarrollo personal y el acceso a la cultura de su pueblo, la preparación del educando para insertarse plenamente en la vida social productiva y creadora, la capacidad de ir dando respuestas a sus necesidades individuales.

En la práctica profesional es necesario el desarrollo de una concepción sistémica, continua que implique a la diversidad de educandos en las diferentes situaciones y contextos particulares de su aprendizaje, modos de actuación con un carácter integral de acuerdo a los fines perseguidos, ya que en ella se implican cada uno de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje junto a cada uno de sus protagonistas.

No se puede olvidar que el docente es el organizador de dicho proceso, de su maestría dependerá la efectividad en la actividad docente educativa, y en última instancia, por la concepción que se sustente sobre la enseñanza, el aprendizaje entre el educador y el educando. El establecimiento de relaciones personales emocionalmente positivas entre los educadores-educandos es algo que no se debe dejar de lado, pues ellas afloran a un ambiente agradable en las instituciones educativas, condición indispensable para la elevación de la calidad del proceso docente educativo.

Todo esto insta a buscar un necesario equilibrio entre la inclusión educativa en correspondencia con la diversidad educativa, conjugando las necesidades sociales con las demandas de los individuos, las familias, escuelas, comunidades y emprender las transformaciones necesarias en el desarrollo de la personalidad.

Si bien el término necesidades educativas especiales ha sido asociado a una discapacidad, trastornos y/o deficiencias ya sea en lo biológico, psicológico o social, y solo se les daba atención desde la educación especial; en la actualidad han venido surgiendo una serie de cambios en las instituciones educativas, que incluye la integración de los maestros de la escuela general y los especialistas (logopedas, orientador educativo, psicólogo, entre otros) propiciando a los educandos el acceso a una educación de calidad e influyente en su formación.

Actualmente, el derecho a la educación no solo significa acceder a ella, sino que esta sea de calidad; es también el derecho a aprender y desarrollar los diversos talentos de cada individuo. Por esta razón, todas las personas, sin excepción tienen derecho a ella.

A escala internacional entre los investigadores interesados en la educación inclusiva, se plantea la necesidad que desde la formación en la actividad de pregrado, se den los contenidos de educación inclusiva, que respondan a la necesidad de formar un profesional que demuestre durante su práctica pedagógica, conocimientos, habilidades y actitudes que tributen al cumplimiento de su rol profesional.

Siendo consecuente con lo anteriormente planteado, se revela la necesidad de preparar a un claustro de profesores emprendedores, sin temor al cambio, capaces de dilucidar desde los más recónditos lugares, la naturaleza de cada uno de los sujetos implicados en el proceso, permita la participación a todos, y de una manera amena, sana, coherente con el contexto educativo, ofreciendo valiosos aportes a la educación, prepare para la vida, el trabajo a todos aquellos que carecen de recursos cognitivos, afectivos culturales y que estaban siendo excluidos de sus derechos.

El contexto importa, determina y expresa cómo, cuándo se hablará de inclusión educativa, en tanto ya florecen señales de cambio, hay sociedades que andan en busca de una partícula mágica, y la situación se sigue agravando, porque hasta hoy existen alumnos excluidos de la vida escolar, sin oportunidades. Lo que se ha venido diciendo, con claridad

meridiana, es de la necesaria participación de todos en la vida educativa, social de cada escuela, barrio, comunidad, lo que todavía no se concreta de manera efectiva en la práctica educativa.

El objetivo que se persigue es el no dejar a nadie fuera de su vida escolar, tanto en el plano educativo, físico y social. Construir un sistema nuevo, bien estructurado, analizado, para satisfacer cada uno de los intereses del educando, sobre sólidas bases orientadas al cambio, a una nueva mirada de construcción futura, dirigida hacia todos, los más y menos necesitados, con debilidades y potencialidades. Una educación más integral, que ayude a fomentar la autoestima, el sentirse orgulloso por la meta lograda, la satisfacción de poder saborear la plena libertad. Las escuelas deben contribuir a que todos los alumnos se impliquen socialmente participando activamente en la vida escolar de la comunidad, con independencia de sus capacidades o discapacidades. Es sabido que algunos necesitan de más tiempo para poder comprender ciertas informaciones, otros aprenden muy rápido dejando algo rezagados a sus compañeros, por lo que las acciones a emprender deben garantizar la participación de todos a partir de sus posibilidades reales propiciando el trabajo cooperado en la realización de las tareas.

Es la escuela el centro de recursos y apoyos colocados a disposición de cada educando, de la familia, para favorecer la preparación de la comunidad en relación con la educación inclusiva, en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los escolares que a ella asistan.

En cuanto instituciones sociales, no es posible comprender plenamente las escuelas fuera del contexto de las influencias sociales y culturales. Con independencia de que creamos o no que las escuelas son un reflejo de la sociedad, responden a las necesidades sociales o existen para proporcionar un modelo a la sociedad, es innegable que las escuelas están relacionadas con múltiples características de la cultura y de la sociedad. (Giangreco, 2011, p. 260)

Es ahí donde el educador debe crecerse ofreciendo a cada educando nuevos retos según sus necesidades, hasta podría ser capaz de decir, que no son tan graves los problemas que pueden surgir en los mismos como tan grave podría resultar el no tener al maestro capacitado para atender esa diversidad educativa.

Cuadro 2



Fuente: Elaborado por las autoras

Presupone la inclusión como el derecho y el acceso de todos a una educación de calidad, contenido en el proyecto social contextual, con la garantía de ofrecer a todos sobre bases legales establecidas, igualdad de oportunidades, y de aceptación de las diferencias, cualquiera sea el contexto donde se encuentre. Lo que constituye punto de partida para la definición de las actuaciones educativas que se debe asumir en los diferentes escenarios educativos. La educación tiene un carácter universal, se ha desarrollado en beneficio de todos, se debe enseñar a todos lo que se les pueda enseñar en función de sus necesidades individuales y sociales.

Constituye premisa esencial para el surgimiento, autenticidad de un proyecto social, que responda a un modelo educativo el cual se concibe hacia todo el sistema nacional de educación, con un alto reconocimiento social prioritario en la atención a todos los sujetos. La aspiración a una educación inclusiva está transcurriendo, las propuestas educativas ya se han ido dando, pero se necesita elevar con mayor fuerza, y de alguna manera cambiar la forma de pensar a la hora de darle respuesta a esa diversidad educativa.

En esta dirección debe asumirse la inclusión educativa centrada en la atención a la diversidad, o sea, en todas las manifestaciones de diferencia, comenzando con acciones de mejoramiento en la labor preventiva asegurando la atención educativa diferenciada, basada en la igualdad de oportunidades. Es imposible dar por sentado que la educación inclusiva ocupe un lugar, sino es respaldada por una actitud de valor, diseñe nuevos caminos, nuevas prácticas encaminadas fundamentalmente a elevar los resultados de la educación en el marco de una cultura escolar, para desarrollar proyectos educativos con una orientación cada vez más inclusiva. No basta con instalar escuelas, contar con maestros, equipos técnicos, nuevas tecnologías, si en el orden de calidad no se logra que todos los niños que nazcan en cualquier país, tengan aproximadamente las mismas posibilidades, aprendan por igual y se integren plenamente a la vida social a partir de las capacidades que en ellos se desarrollen.

El propósito es conmovir a los maestros a la reflexión ante los problemas presentes, a la búsqueda de soluciones adecuadas, teniendo en cuenta su importancia para la formación de una personalidad sana, sin ofrecer recetas que se apliquen mecánicamente y que puedan brindar o no resultados positivos ya que esto depende de múltiples factores. Cada personalidad es única e irrepetible, y se aspira a lograr en cada uno de los educandos, valores sociales, normas de conducta, formas de relacionarse positivas, aunque cada uno de ellos las expresará según sus características personales. El afecto que sea capaz de brindar el educador a sus educandos, unido a ello el respeto, ayudará a que puedan solucionar problemas e ir planteándose nuevos compromisos.

Se debe asumir una postura optimista al reconocer las amplias posibilidades de aprender y desarrollar al máximo todas las potencialidades del educando, en gran medida ser responsable de los resultados esperados en su formación integral lo que dependerá de la influencia de los diferentes contextos, del acceso que tenga cada uno a su plena inserción en las instituciones educativas. Si el modo del maestro responde a los requerimientos de sus educandos y si ade-

más, tiene la habilidad para brindar una enseñanza-aprendizaje estimulante y variada las relaciones con ellos pudieran ser excelentes. En estos procesos los educandos son capaces de establecer una marcada colaboración con su educador.

Al establecerse lazos de confianza por parte del educador- educando se evidenciará un mejor trabajo educativo, en función de atender cada una de las dificultades presentes, contribuyendo a la adopción de posturas más adecuadas ante situaciones regresivas que puedan producirse en los educandos, brindando rápidamente niveles de ayuda. Es permisible que se avance hacia una mayor educación inclusiva para aquellas personas que presentan determinadas necesidades educativas asociadas o no a discapacidad, si se reconoce la diversidad como una forma de conocimiento y la oportunidad de brindar ayuda al otro para acercarse cada vez más a la educación de calidad aspirada por la sociedad.

Referencia bibliográfica

- AAVV. (2014). El desafío de la diversidad. Escuchar las voces de los estudiantes y planificar juntos. Cuadernos de Pedagogía.
- Blanco, R.; Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Aula Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca.
- Borges Rodríguez Santiago A. y Moraima Orozco Delgado. (2014). Inclusión educativa y educación especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. UNICEF. Cuba.
- CELAEE. (2016) Pedagogía Especial e Inclusión Educativa. UNICEF. Cuba.
- _____. (2015) La inclusión educativa: implicaciones para la Pedagogía. Cuba.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo. (2012). Competencias profesionales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. Tendencias Pedagógicas.
- Echeita Sarrionandia, G y Verdugo, M.A. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. España.
- Echeita Sarrionandia, G.; Simón, C. López, M y Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva. Sistema de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (coordinadores) Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia. (pp. 329-358) Salamanca: Amarú.
- Echeita Sarrionandia, G.; Simón, C. López, M.; Urbina, C. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación, 41, www.ambitsaaf.cat (Consulta 15 de julio 2015)

- Giangreco, Michael. (2011). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. Tendencias, cuestiones, problemas y posibles soluciones en: Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Capítulo 14. Susan y Willian Stainback.
- Giddens, A. (1998). *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Poly Press.
- González Serra, Diego. (2014). *Psicología Educativa*. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Leyva Fuentes, Mirtha. (2016). La labor preventiva desde el mejoramiento de las prácticas inclusivas en la atención a la diversidad. Seminario de preparación sobre Prevención Educativa. Video conferencia. La Habana. Cuba.
- Moya, Isabel. (2016). Inclusión educativa e igualdad de oportunidades desde una perspectiva de prevención mediante la atención a la diversidad. Seminario de preparación sobre Prevención Educativa. Video conferencia. La Habana. Cuba.
- Marchesi, Álvaro. (2009). La necesaria apuesta por la educación inclusiva. *Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios*. Revista CTS, nº 12, vol. 4.
- Norwich, B. (2014). Categories of Special Educational Needs En L. Florian (ed.) *The SAGE Handbook of especial education*. (Vol. 1) (Pp.52-72). Londres. SAGE.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.) (2013) *Educación i inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*. (pp. 33-64) Madrid: Wolters Kluwer.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y Educación inclusive*. Madrid. Morata.
- UNESCO. (2012). *Lucha contra la exclusión en educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*.
- Stainback, Susan y Stainback Willian. (2011). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. España.

04 Capítulo Las adaptaciones curriculares en el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Jorge Gómez López,

Uno de los retos que ofrece la inclusión, es la adaptación del currículo a las necesidades educativas de los niños que tienen un desarrollo por debajo de los estándares normales y por tanto se requiere de más tiempo, más repeticiones o más concentración en las áreas funcionales del estudiante para que puedan al menos acercarse al ritmo de sus compañeros.

En la actualidad en países como Japón y Finlandia, existen experiencias en relación a la flexibilización de la carga académica y la reducción de temas de fundamentación básicos y útiles para la preparación del estudiante en la búsqueda de la información de manera autónoma. Esta tendencia, de manera indirecta, puede ser usada para también entender que tal vez la meta no es que cada niño aprenda todos los contenidos que hoy se desarrollan en un proceso de formación académica, sino que con solo el hecho de lograr que el

Jorge Gómez López, Investigador de la Neuropsicopedagogía, escritor y conferencista, Formado como administrador de empresas, ha publicado 7 libros y desarrollado tres programas didácticos para ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades. Ha dictado más de tres mil conferencias capacitando un gran número de docentes y asesorando a muchos padres de familia.

estudiante sea funcional y productivo en algo, es suficiente y que por ello puede recibir todo el reconocimiento que le dé la sensación de importancia que necesita para sentirse bien.

En el presente capítulo se abordarán las adaptaciones curriculares en el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad, tomando como eje central el bienestar educativo de esta población desde una perspectiva curricular flexible.

Iniciando estas páginas debe aclararse que las posturas asumidas en este capítulo hacen referencia al currículo, que es el tema que lo ocupa, se realiza esta aclaración para que no parezca que es el único motivo de exclusión existente, solo que es uno en el que debe trabajarse. Además, si se habla de currículo debe hablarse de la escuela, pues es allí donde el currículo se adapta y se desarrolla.

Cada ser humano llega en unas circunstancias especiales y su propósito es lograr adaptarse para que pueda tener una vida productiva y feliz. En ese proceso, la humanidad ha llegado a un nivel de civilización muy alto en el que las actividades son muy diversas y algunas requieren un alto grado capacitación y especialización. El proceso académico es para facilitar este propósito, dando formación básica para que cada ser humano pueda cumplir ese propósito.

Adaptarse implica la capacidad de leer el entorno, interpretarlo y ser capaz de anticiparse a los resultados de las acciones tanto propias como ajenas, individuales o colectivas, para tomar decisiones que permitan la supervivencia. En la evolución lo único permanente es el cambio, por lo tanto, el modelo educativo en el que se privilegia la memoria de datos resulta poco efectivo para la vida real. En la práctica, son más importantes cosas como saber relacionarse con un jefe, sobreponerse a un infortunio o resolver un conflicto, que saber de memoria las capitales de los países o las tablas de multiplicar.

La industrialización, la producción en serie (aportada por Henry Ford) la estandarización de los procesos de producción, también han llegado a modelar al Sistema Educativo.

Pareciera que los colegios hacen control de calidad desde la misma selección de los estudiantes admitidos, (control de la materia prima) haciendo unas pruebas iniciales, que más que diagnósticas para construir programas y metodologías de acuerdo a las necesidades, son estrategias de selección (Exclusión).

Los humanos tenemos la capacidad de razonar y desarrollar una moral, administrar sentimientos como la compasión, el amor y apartarnos un poco de la selección natural, ayudando a los menos favorecidos a tener una vida con la mejor calidad que sea posible. Inclusión educativa entonces significa también poder educar a cualquiera y a todos.

¿Qué es el currículo?

Preparar a las nuevas generaciones implica para un país, la elaboración de un proyecto educativo que se plasma por medio de un currículo. En tal sentido, el currículo refleja la intención de ese proceso educativo y debe estar fundamentado en las necesidades que la sociedad tiene para un desarrollo sostenido tanto colectivo, como individual. Fija los objetivos, da las pautas de acción y determina como comprobar que se está cumpliendo con los objetivos.

Es una herramienta para las instituciones y los docentes, quienes, dentro de un marco de cierta libertad, deben desarrollar las acciones pedagógicas que encuentre convenientes para la concreción de lo esperado. Dentro del currículo hay temas básicos que son de obligatorio cumplimiento para garantizar unos estándares de competitividad y otros temas flexibles que son los que permiten adaptaciones de acuerdo con necesidades y condiciones específicas de los individuos o de los grupos socioculturales.

En la página del Ministerio de Educación de Ecuador está publicado el libro: Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, y en él se hace referencia a la obligatoriedad de las instituciones educativas se cumplir con un currículo fijado por el estado que garantice unos estándares en cada estudiante que es graduado por el sistema educativo nacio-

nal. En la Constitución de la República de Ecuador (2008), en su artículo 26, se expresa que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (p. 27) y, en su artículo 343, pone al sujeto que aprende como el centro de los procesos educativos y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. También, en el artículo se dice que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. (p. 160)

La más reciente revisión del currículo para Ecuador fue producto de una evaluación en la que participaron los estudiantes y profesores, recogiendo sus inquietudes y opiniones y buscando que sea de carácter incluyente, se realizó un monitoreo de mayo de 2011 a noviembre de 2012 y una investigación denominada “El uso y percepciones del currículo de Educación General Básica” realizada entre en los meses de octubre y noviembre de 2013 con participación de consultores internacionales y la revisión de prácticas exitosas en el aula y estudio comparativos de modelos educativos de otros países, por lo que se propusieron unas nuevas directrices que incluyen tres premisas: La justicia, la innovación y la solidaridad. Se busca hacer una sociedad democrática y equitativa, que los graduados del sistema educativo actúen éticamente. Se promueve el respeto por las diferencias y desarrollar en los estudiantes la capacidad de trabajar con grupos heterogéneos, practicando la empatía, tolerancia y solidaridad.

Sobre el papel, se puede deducir de la propuesta estatal, en este más reciente currículo, que permite que no prospere la exclusión, que se respete la diferencia y se trabaje en pro de ella. Se hace eco de un llamado universal por la responsabilidad social incluyendo sus dos postulados; el respeto por los derechos humanos y el respeto por el medio ambiente.

¿Quién fija el currículo?

Ya vimos que en principio es el Ministerio de Educación quien, por medio de estudios, determina las políticas generales sobre el proyecto educativo en el país y da los lineamientos del currículo. Se ha establecido que hay unos contenidos básicos esenciales, que se fijan como competencias primordiales, que son comunes para el desempeño en cualquier área y que garantizan unos estándares para cumplir con una primera meta que es la equidad. Es decir, que cualquier estudiante, sin importar la institución en la que se eduque, tenga una formación básica común que les permita construir un proyecto de vida y que les permita acreditarse para poder continuar su formación académica. En segunda instancia, hay unos contenidos básicos deseables, y se refieren a las metas de excelencia para proyectar una educación de calidad.

El currículo tiene un nivel de apertura que permite ingresar contenidos a criterio de la institución educativa y de acuerdo con las necesidades de su entorno sociocultural. Con esa flexibilidad se pueden trabajar aspectos que permitan hacer inclusión a la diversidad en algunos aspectos en los que se presenta, como son los preconceptos, los intereses de un grupo social, su problemática y la necesidad de abordarla desde la escuela para que se generen soluciones reales y no dejar que la educación sea una isla que nada tiene que ver con la realidad de la población a la que se atiende.

También tiene un nivel de flexibilidad que permite que los contenidos no se tengan que desarrollar en un tiempo específico y que, si en un año lectivo no se alcanzaron a ver en su totalidad, se pueda continuar en el siguiente año. Un contenido que se considera básico deseable en un año, si no se logró, al siguiente año se ve, pero ya como un contenido básico imprescindible.

De acuerdo con información extraída de la página web del ministerio de Educación de Ecuador, son las instituciones educativas quienes aterrizan las ideas generales y determinan la forma como se va a cumplir con los postulados del

proyecto educativo del país, determinando los recursos, las metodologías, las estrategias de la institución para garantizar que los estudiantes obtengan el nivel de competencia necesarios para poder adaptarse a una vida productiva y de autorrealización. Luego, el docente en su aula de clases imprime, a criterio personal, el estilo de enseñanza y conociendo de primera mano la singularidad de sus estudiantes, prepara las didácticas que encuentre más efectivas a la hora de atender las necesidades específicas de aprendizaje de sus estudiantes. Podemos decir, que de alguna manera se le ha entregado al docente la responsabilidad de crear las condiciones para que los estudiantes logren los objetivos, desarrollado las estrategias, encontrando las metodologías y siendo tan diversos como para que los distintos estilos de aprendizaje se puedan ver satisfechos.

Un reto grande que se presenta en ese propósito es: ¿Tenemos profesores preparados para esta apertura? Podemos decir que los postulados del Ministerio de Educación pueden quedar en el papel si no hay docentes adecuadamente capacitados para materializarlos. Es fácil decir cuáles son los objetivos y exigir su cumplimiento, pero cuando la realidad requiere recursos y capacitación, pero estos no se dan, difícilmente se logran resultados de inclusión.

Es precisamente ahí donde se presentan muchos de los casos de exclusión. Los profesores no encuentran la manera de educar a ciertos niños con condiciones especiales y no reciben la ayuda necesaria para satisfacer esas necesidades y optan por reprobar al niño, y la institución lo entrega a sus padres para que sean ellos quienes busquen la solución.

Que el Ministerio tenga claros unos conceptos y premisas para orientar el currículo, no significa que los colegios y los docentes lo tengan. Tampoco que planteándolos sea suficiente para lograrlos. Se han establecido patrones culturales respecto a la forma de educar, que cuesta mucho transformarlos. Las instituciones hacen más lo habitual que lo deseable; los profesores repiten métodos viejos por la inseguridad que les da probar nuevas estrategias. Los padres de familia exigen que a sus hijos les enseñen lo mismo que les enseña-

ban a ellos, de lo contrario, califican de mala a la institución y al docente.

Se está reconociendo cada vez más, la importancia que tiene la inteligencia emocional para la buena convivencia de los seres humanos y su relación con la naturaleza, y llegó la hora de empoderarnos del asunto y no dejar que esa inteligencia se desarrolle al azar, sino trabajarla desde el ámbito escolar. En el momento en que se plantea qué áreas de estudio conformarán ese componente del currículo, es bueno ver si no es básica la formación humana en unos principios y valores que incluyan el comportamiento ético, la convivencia sana, aprender a reconocerse y aceptarse tal como se es y así respetar al otro tal y como es.

La misma educación debe proponerse formar seres humanos que sean capaces de vivir en medio de la diferencia, viéndola como una riqueza y no como un obstáculo.

¿El currículo es una forma de exclusión?

El popular video sobre el juicio a la educación, I JUST SUED THE SCHOOL SYSTEM, Prince, (2016), empieza hablando de la afirmación de Albert Einstein sobre que todos somos genios, pero que, si se juzga a un pez por su habilidad para trepar un árbol, vivirá toda la vida creyendo que es un estúpido. Es muy pertinente para hablar de este tema de la inclusión o no exclusión, como muchos suelen enfocar el asunto.

La exclusión es más evidente en los niños que se salen del molde y presentan características individualidades que se apartan de lo esperado; por alguna discapacidad física o cognitiva; pero que históricamente ha alcanzado instancias tan diversas como la raza, la religión, las creencias, la cultura, la sexualidad, los conocimientos previos, el estrato socioeconómico, la personalidad y sus expresiones (la conducta), el ritmo de aprendizaje, entre otras.

Veamos algunos puntos de vista para enriquecer el análisis. Un ser humano puede considerarse excluido porque no le enseñan lo mismo que a todos los demás. De esta manera,

una flexibilización del currículo podría hacer sentir a algunos estudiantes excluidos de aprender los contenidos que se enseñan a los demás en otras instituciones educativas. Pero un estudiante puede sentirse excluido del sistema educativo porque lo obligan a aprender lo mismo que todos los demás, aun cuando él no esté en capacidad de aprender ciertas cosas, por alguna limitación ya sea física o cognitiva.

Hay que tener un especial cuidado en el manejo de la diferencia, porque al tratar de armonizarla en un contexto social se presentan grandes desafíos. Un niño con una discapacidad cognitiva puede tener un programa curricular más flexible y no tan exigente para que pueda ser incluido en el programa regular; pero los demás niños podrían exigir que se les permita pasar el año y obtener los certificados con los mismos parámetros del niño que requirió un trato especial, de lo contrario pueden sentirse excluidos.

Hay formas muy sutiles de exclusión y una de ellas es con un currículo estandarizado e inflexible que obliga a los estudiantes a ser muy parecidos en sus gustos, preferencias e intereses, habilidades, preconceptos, etc. Por ende, el que no esté en el promedio corre el riesgo de ser rechazado y no apto para determinado colegio.

A medida que avanza la civilización, las actividades humanas se hacen más diversas; las competencias y áreas de estudio se hacen, muchas veces, muy diferentes. Sin embargo, en la educación básica en general no se tiene en cuenta esa realidad y se exige a todos por igual, siendo que excelentes futuros literatos sean reprobados o retirados de las instituciones por no ser buenos en matemáticas. Al igual que excelentes artistas sean reprimidos en su expresión para que se dediquen a aprender contenidos que no solo se les dificulta, sino que, además, no les interesa y por eso no los entienden.

Si vemos el currículo como una ayuda que nos orienta para ver hacia dónde debemos caminar en el día a día de la actividad escolar y no como una mordaza que nos impide salirnos de un libreto ordenado por el estado, las instituciones y los decentes harán uso de la flexibilidad que el nuevo currículo permite para que más y más niños puedan integrarse

al sistema y no sean marginados de una formación que los habilite como ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y cumplir sus deberes.

Puede que la exclusión no esté en el qué sino en el cómo. Quien crea las condiciones para que en su inmediato entorno un estudiante no se sienta excluido es el docente. Con el apoyo de la institución y haciendo uso del margen que da el currículo planteado por el ministerio, es el docente quien materializa las condiciones en las que se pueda atender la diversidad de estudiantes que le lleguen. Un planteamiento real de para qué se educa a un ser humano, que lo defina como ser individual y único, y cuyo propósito sea lograr que lleve una vida productiva y tener su autonomía, independientemente de si es mejor o no que los demás, podría facilitar las cosas para la práctica docente.

Muchas personas ven la inclusión como la manera de garantizar que cada persona sea igual a los demás y no que cada persona se sienta bien siendo lo que quiere y puede ser.

La influencia de la evaluación en la fijación del currículo.

Las pruebas estandarizadas son una forma sutil de obligar al desarrollo de un currículo homogéneo para todo el mundo. Los colegios son valorados por los resultados de las pruebas estandarizadas y hechas para un sistema cognitivista. La misma configuración de las preguntas mayormente cerradas, dan poco lugar a la creatividad y la imaginación. Por eso no hay mucho margen y los estudiantes son medidos con el mismo racero, así que deben estudiar los mismos temas. O sea que el futuro abogado y el futuro ingeniero presentan el mismo examen en la educación básica, siendo que van a estudiar carreras tan diferentes.

Cuando las evaluaciones se generalizan para diferentes grupos culturales, como es el caso de las pruebas “Ser Bachiller” para el ingreso a la universidad a nivel nacional o las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación

de Estudiantes o Informe PISA por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) que involucra a muchos países, de alguna manera se está condicionando a la uniformidad de los programas académicos. La flexibilidad que se le da al proceso evaluativo al interior del aula queda condicionada por la necesidad de preparar a los estudiantes para las pruebas generales que determina el Estado (Ser bachiller), y que son requisito para continuar la formación en la universidad. La necesidad de saber “cómo vamos” por medio de las evaluaciones, han convertido a los educadores en evaluadores. Cada vez se enseña menos y se evalúa más. Recordemos que la evaluación en nuestro entorno educativo, solo se dirige al estudiante, quien es el que pasa o pierde el año. La evaluación produce estrés y un niño bajo estados de estrés reduce su capacidad de aprendizaje.

¿Cuál es el incentivo que tiene una institución para recibir niños de inclusión, si al final esos niños no van a alcanzar los niveles de desempeño que se exigen a estudiantes regulares? Si clasificamos a los colegios por los resultados que obtienen sus estudiantes en las pruebas que practica el estado, estamos dando una señal para que los colegios filtren a los estudiantes que reciben haciendo un examen de admisión para escoger solo a los mejores. Filosóficamente idealizamos un mundo sin competencia, pero cuán difícil es llevar eso a la práctica.

Con el tiempo, tenemos que idearnos una manera de registrar el estado en el cual un estudiante llega, y compararlo con el estado en el que sale de un colegio, para hacer un balance de cuánto avanzó respecto a él mismo y en esa medida juzgar el nivel de la institución. Auto evaluación es la actividad en la que el rol del evaluador y el evaluado coinciden. Un ser incluido es aquel que es capaz de autoevaluarse. Si la educación girara en torno al estudiante, nadie más que el propio estudiante para saber si está cumpliendo sus objetivos o no. Por eso, la primera meta de la educación es llevar al estudiante a desarrollar esa capacidad de observarse a sí mismo y ver cómo avanza en el proceso de ser mejor de lo que era antes.

El currículo para un sistema cognitivista

Diversas opiniones se escuchan sobre la obsolescencia de un sistema educativo que se quedó estancado y que pertenece a una era distinta. Nuestro sistema educativo se instauró en la era industrial para preparar mano de obra para la fábrica, y hoy día, en la práctica, no se atienden las necesidades de un ser humano que se enfrenta a la era de los cambios abruptos y veloces. Las evaluaciones que marcan en gran medida el currículo siguen midiendo la memoria de datos y le dan poco espacio a la creatividad, las artes y las emociones.

Un estudiante que se preocupe demasiado por el bienestar de los demás y que por ende descuide el estudio de teorías de otros y la memorización de datos, pierde los exámenes y no avanza en el proceso educativo, aunque más adelante sea un excelente empresario que, por cuidar a los demás, tiene un éxito relevante y una aceptación muy grande en la sociedad.

Aun cuando el test del coeficiente intelectual, que fue creado en 1904 por Alfred Binet y Theodore Simón, se ha considerado en la actualidad una manera demasiado simplista y reduccionista de medir la inteligencia ya que solo tienen en cuenta la lingüística y la matemática, Gardner, H. (1983), Coleman, D. (1996), el sistema educativo sigue sutilmente ponderando más los elementos que esos test miden en una persona, para desarrollar los procesos educativos.

Tenemos que descifrar la manera de lograr que los estudiantes desarrollen su capacidad de aprender a aprender. Tal vez lo que cada estudiante necesita de su institución educativa sea solo eso, para poder guiarse hacia la consecución de sus propósitos en la vida. Antes de empezar a enseñar contenidos, debemos preparar al estudiante para que esté listo, porque como dice Collins en el libro *Light on the Path*, (1886) "Cuando el discípulo está listo, el maestro también lo está" p. 48. Tan pertinente la frase de Montaigne, (1533-1592): "El niño no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que es preciso encender", para hacer referencia a la necesidad de activar en cada ser humano sus potencialidades y no para llenarlo de conocimiento memorístico.

¿Para qué se educa a un ser humano?

Una premisa fundamental para la sociedad en general es resolver y unificar un criterio más o menos general de para qué se educa a un ser humano. Sin un acuerdo consensuado al respecto, va a ser muy difícil evitar la exclusión. Son tan diversas las tendencias individuales de los estudiantes, que no será fácil que cada colegio cumpla con las expectativas de todo el mundo y tal vez, una forma de evitar la exclusión sea tener una gran diversidad de colegios con diferentes enfoques, y dejar que los padres de familia y el mismo estudiante, escojan una institución educativa en particular, en la que se puedan cumplir sus expectativas educativas.

El debate sobre qué es más importante, la habilidad o el conocimiento, puede resolver mucho de la cuestión, si como lo percibimos muchos, en un mundo cambiante lo más importante es la habilidad para aprender, más que los contenidos que se renuevan constantemente. Un currículo basado en esta meta sería más incluyente, ya que no medimos por los conocimientos adquiridos comparando a unos con otros, sino que cada quien tiene su propio medidor de progreso si va adquiriendo destrezas habilidades que le sean útiles.

Las ocupaciones en las que un ser humano se puede desempeñar son muy diversas y cada día surgen nuevos oficios. Las universidades crean nuevas carreras atendiendo la creciente demanda de mano de obra especializada en oficios nuevos. Algunos oficios u ocupaciones que se aprendían de manera empírica se están profesionalizando y las universidades atienden la necesidad de formación que requieren quienes optan por ellos. Dentro de esa posibilidad encajan muchas personas que tienen el potencial de ser productivos sin tener que ser buenos para todo lo demás. Cada ocupación requiere unas condiciones particulares y si una persona las cumple, no debería ser marginado aun cuando no esté en condiciones de hacer tareas que no están involucradas, pero que, sin embargo, hoy día son exigidas como prerrequisito y que al no cumplirlas se convierten en elementos de exclusión.

El fenómeno “Home School”.

¿Por qué cada día crece la cantidad de familias que retiran a sus hijos del colegio para educarlos en casa? Muchos llegan a esa forma de educación porque de alguna manera se sintieron excluidos del sistema educativo. ¿Por qué abundan los ejemplos de estudiantes que fueron marginados de la escuela y que tuvieron que auto educarse y sin embargo hicieron aportes espectaculares a la humanidad? Sería interesante ver que tiene esta experiencia para aportar a la escuela y así mejorar las condiciones en las que los estudiantes no tuvieron que ser excluidos, y respecto al currículo hay cosas interesantes que aprenderles.

Muchos niños que hacen Home School, practican una disciplina que nace de adentro y no la que es impuesta desde afuera. Eso quiere decir que en estas familias se permite que el interés del niño sea el que define los temas de estudio y pueden pasar mucho tiempo conectados con un tema, sin que una alarma le diga que debe interrumpir lo que lo tiene enfocado para dedicarse a un tema que ahora mismo no quiere. Como se ha planteado anteriormente, en estos casos pareciera que la educación si gira entorno al niño. Paralelo al proceso, se ha observado que los niños desarrollan mejor la atención y la concentración. Parece que cuando los dejamos hacer lo que a ellos les interesa, se van habituando a hacer procesos completos y luego se configuran como patrón de conducta generalizado que termina marcando su forma de estudiar. Tal vez esa sea la razón por qué muchos niños marginados de la escuela, por distintos motivos, terminaron formados en casa y luego en la universidad muestran un desempeño mejor que los que sí asistieron al colegio.

Son luces que debemos aprovechar para ver hasta qué punto flexibilizar el currículo podría, no solo evitar la exclusión, sino mejorar el desempeño general de todos los estudiantes. Muchas personas piensan que el Home School es una forma de exclusión, pero quienes lo viven y lo hacen bien, sienten que el colegio era una forma de exclusión porque allá los obligaban a hacer cosas que no querían y las que

los motivaban no se las permitían hacer. Se supone que si abogamos para que haya inclusión es para hacer sentir bien a los niños y no para que tengan experiencias dolorosas.

El futuro nos traerá un modelo muy flexible.

Si el sistema educativo quiere prevalecer y ser el generador de proyectos de vida, debe hacer cambios reales y significativos y uno de ellos es la flexibilidad en cuanto al currículo. Menos materias básicas y un amplio ramillete de materias de libre elección de acuerdo al interés individual.

Las materias básicas deben ser para desarrollar el aprender a aprender. Antes de enfrentar al estudiante con un cúmulo de textos para leer, enseñarle a leer muy bien. Antes de ponerlo a memorizar contenidos, enseñarle estrategias de mnemotecnia. Antes de exigirle horas de estudio, enseñarlo a focalizar la atención. Antes de ponerle problemas matemáticos, enseñarlo a pensar con lógica.

Por fortuna, los grandes líderes están haciendo aportes que la sociedad en general está asimilando, respecto a la transformación de la educación en sus contenidos y en sus metodologías. Eso va a constituir una gran presión para que se gesten cambios estructurales en la educación y se está denunciando lo inútiles que resultan muchos de los temas con los que, por no ser del interés del estudiante, se le tortura en su formación académica.

Es la hora de permitir que la especialización de las carreras se anticipe de alguna manera en la educación básica. Lo reclaman los niños cada vez más aburridos en las aulas de clase, siendo obligados a permanecer sentados durante muchas horas si poder hablar ni moverse porque generan desorden. Cuántos niños que pareciera presentar Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), lo que realmente sienten es una alergia al sistema rígido y un desinterés y apatía por los temas y metodologías impuestos por el currículo.

Cuando se adopte la idea de educar a cada ser humano para que se supere a sí mismo y no para que sea mejor que los demás, se podrán cambiar aspectos como la comparación, la medición estandarizada, la clasificación por notas y la competencia entre unos y otros. Ahora el objetivo se marca de forma individual y a cada ser humano se le apropia de la idea de superarse cada día, no para pasar por encima de nadie, sino para ser útil a los demás. Cambiamos el enfoque del “yo” que divide por un “nosotros” que unifica, en el que fortalecer al más débil es en beneficio para todos. Allí, el amor surge como una estrategia rentable para todos. Excluir es un debilitamiento colectivo.

¿Qué dicen sobre el sistema educativo y el currículo, quienes han tenido vidas productivas?

Es pertinente escuchar a esas personas que ya hicieron el recorrido y que al tener vidas productivas y satisfactorias pueden hablarnos de lo que sí les fue útil para lograrlo y qué les resultó improductivo. Así podríamos diseñar mejor un modelo educativo que desarrolle el potencial del ser humano y no lo anule. Veamos algunos ejemplos que nutran nuestro análisis:

El neurocientífico colombiano, Rodolfo Llinás (1934), en diferentes ocasiones ha dado su opinión al respecto y ha manifestado que en el colegio era mal estudiante porque lo que le enseñaban no despertaba su interés por no tener un contexto. Dice que le tocaba aprender de memoria una gran cantidad de datos que no le han resultado útiles en su vida. Las cuestiones que a él le interesaban tenía que buscarlas y estudiarlas por su cuenta fuera del colegio.

El pedagogo alemán Federico Fröebel (1782-1852), creador de la educación preescolar, decía que el niño debería ser el principal protagonista de su propia educación. El currículo impuesto va en contra de esta premisa.

El pedagogo, psicólogo y médico belga Ovide Decroly (1871-1932), introduce el concepto de Centros de interés para

respetar al niño en el libre desarrollo de su personalidad y prepararlo para vivir en libertad. Él hacía énfasis en crear una educación basada en las necesidades e intereses del niño.

La italiana María Montessori (1870-1952), quien fue una médica y pedagoga creadora del Método Montessori, consideraba la educación como un proceso natural de interacción del niño con el medio de manera directa. Pero la mayoría de las temáticas se tienen que estudiar a partir del conocimiento de juicios axiológicos hechos por otros seres humanos, y que están cargados de mucha subjetividad porque se hicieron con el tamiz de los prejuicios y preconceptos del que los emitió.

El nobel colombiano Gabriel García Márquez (1927-2014) hizo suya la frase de Bernard Shaw (1856-1950), "Tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela". ¿Por qué estos hombres tan importantes dirían eso? Se puede inferir que, para ellos, escolarizarlos fue como excluirlos de una buena educación.

Hemos hecho de la Educación formal impartida en aulas de clase, la panacea de la formación humana y no poder acceder a ella, la gran tragedia discriminatoria. En especial, la sienten quienes no tienen claro para que se educa y sienten que la única manera de hacerlo es en una institución educativa. El asunto adquiere mayor importancia cuando al ser humano lo acompaña alguna dificultad o diferencia que ponga en riesgo la posibilidad de encajar y ser funcional en el sistema. Hemos visto que son los padres y la familia, quienes sienten más la discriminación y la exclusión, que el mismo niño. Cuando un niño no encaja en una expectativa del sistema, se siente mal es cuando lo presionan para que encaje.

El debate de quien origina la discriminación ha llevado a pensadores avezados, a decir que la discriminación nace en el propio individuo que se siente diferente y genera un patrón de conducta prevenida que lo describe como una persona excluida; pero que, de alguna manera, si deja de sentirse así y desarrolla libremente su personalidad, no será determinante lo que otros piensen o hagan respecto a sus propias metas y la realización de las mismas.

La autoestima debe ser de las primeras materias a desarrollar con el individuo.

Si consideramos la frase de Nelson Mandela (1918-2013), “Hay algo que jamás te pueden quitar, la libertad interior” ¿Por qué la perdemos y dependemos tanto de la opinión y la aceptación de los demás? Wayne Dyer, en su libro: *Tus Zonas Erróneas*, (1976), habla precisamente de eso y hace énfasis en la necesidad de darle soporte a la personalidad haciendo que el ser humano tome más en cuenta su propia opinión sobre su desempeño, que la opinión de los demás. Solo uno sabe que esfuerzo hizo y cuanto superó sus límites. Esta idea complementa la ya expuesta de generar un modelo donde se incluya desarrollar la capacidad de autoevaluarse.

Un ser humano no es incluido si no tiene la capacidad de autoevaluarse. Ser incluido puede ser, para muchos, ser reconocido, y la infinidad de personas que no son enseñados a reconocerse a si mismos ¿no sufre acaso una mayor exclusión? Practican la exclusión personas que no tienen una buena autoestima y la mejor manera de prevenirla es por medio de una educación en este aspecto. Volver la mirada sobre el conocimiento de uno mismo y aprender a auto-reconocernos y valorarnos por lo que somos y no por las apariencias o por lo que tenemos, puede ser una manera segura de no tener que pensar en la inclusión porque sencillamente no va a haber personas que excluyan en el futuro.

Insistir en que un niño con necesidades especiales, por ejemplo, pueda asistir a un colegio regular donde muy seguramente se van a burlar de su condición, porque lo niños tiene una faceta de crueldad en este sentido, puede no ser la mejor manera de ver la inclusión como algo positivo para ese niño. Puede sonar cruel, pero es significativo, lo que una profesora expresa sobre lo que ha vivido en su experiencia de inclusión, en los que un niño diferente termia siendo tratado como “la mascota” del curso. ¿Cómo es la construcción de la autoestima para un niño al que se le trata de esta manera?

Lo que esto revela no es que no se deba hacer la inclusión, sino los retos que esta presenta para unos y otros. Responsabilizar a la profesora por lo que cada uno de los treinta niños traen en su forma de ver al otro, es una solución evasiva.

¿Dónde nace la exclusión?

Volvamos sobre el video del Juicio al Sistema Educativo para provocar una reflexión necesaria para nutrir el análisis. Si hay 10 competencias diversas en las que se puede participar, para qué inscribir a un pez en trepada de árboles. ¿Será que la solución es quitar la competencia de trepada de árboles porque los peces se pueden sentir excluidos? Muchos padres de familia insisten en que el sistema de un colegio debe modificarse para que su hijo pueda ser incluido, aun cuando haya otros colegios que pueden darle una mejor educación, pues están creados para atender algunas necesidades educativas especiales.

No podemos dejar pasar la oportunidad para mencionar que muchas veces la exclusión es un sentimiento que desarrollan los padres por no poder cumplir sus expectativas con respecto a la educación de su hijo y a fuerza de protestas esperan que les den cabida allí donde su hijo no encaja. Hay padres de familia que no exploran el proyecto educativo de un colegio, su filosofía, el énfasis para ver si de acuerdo a las potencialidades de su hijo, es el que mejor se adapta a él y no someterlo a la situación difícil de tener que rendir en las áreas en las que es débil.

Promovemos ideas contradictorias como el caso de eliminar la competencia en el proceso educativo y a la vez educar para la vida. La competencia es uno de los elementos que generan exclusión, sino fuera por eso, muchos niños podrían ir al mismo colegio sin presiones y recibir la formación en un ambiente emocional más saludable. Y cuando nos damos cuenta de que la vida es competencia, que cuando nos presentamos a una oferta laboral competimos con otros, que la mayoría de actividades humanas se desarrollan en medio de una ardua competencia, las cosas no cuadran. Las empresas

compiten por bajar costos para bajar precios. Otros compiten por los mejores clientes, por la mejor calidad; por llegar primero al mercado, etc. La llegada a la luna fue fruto de una competencia entre potencias. Podríamos decir entonces: el colegio falló, no los preparó para la vida real, y en la vida real se compete, el joven se frustra porque no está preparado para una dura competencia.

Desde alguna perspectiva, el modelo actual es perfecto y desde otra puede ser absolutamente imperfecto. Hay quienes dirán; yo necesito focalizarme en mis debilidades para superarlas y otros pueden decir, para qué, si con mis fortalezas es suficiente para hacer lo necesario para vivir bien. La cuestión es, si es necesario ser bueno en todo ó es suficiente con ser muy bueno en algo.

¿Cuántos niños no quieren ser futbolistas, jugar con la selección nacional y salir campeones? ¿Cuántos lo logran? Y los que no son convocados a la selección, ¿deben sentirse excluidos y poner una demanda para que los incluyan? Parte de aprender a vivir implica ser conscientes de nuestras verdaderas posibilidades y aprender a luchar por nuestros sueños sin que el hecho de no cumplirlos signifique el fracaso y la infelicidad.

Los colegios también compiten por ser los mejores y si desde el estado se promueve la competencia y se reconoce por valoraciones subjetivas a los mejores colegios, muchos de ellos no van a querer tener en sus aulas estudiantes que tengan dificultades de aprendizaje o que no encajen en la disciplina que les resulta necesaria para cumplirle al estado. Los exámenes de admisión son una manera de seleccionar a los estudiantes que cumplan prerrequisitos exigidos, y a la luz de lo que estamos exponiendo, es una forma de exclusión.

En casos especiales, la inclusión requiere especialización y no todos los docentes están en condiciones de dar educación a cada estudiante diverso que tengan. ¿Una institución educativa debería poder educar a cualquier persona? Esta es una paradoja: Una institución que quiera especializarse en un tipo de educación para hacer inclusión a una población especial, contrata a unos docentes especializa-

dos para poder dar atención ¿está siendo excluyente de los demás? Una profesora que no puede controlar un grupo que le asignan de 40 estudiantes, ahora tiene que atender las necesidades especiales de unos niños que al ser incluidos llegan al aula. Si atiende las necesidades especiales de unos pocos, margina a los demás y viceversa.

Aprender a renunciar

De acuerdo con Serna, H, (2012) profesor de economía de la Universidad de los Andes en Colombia, quien habla de aprender a renunciar, cada vez que uno hace una elección, renuncia a lo todo demás. Si una persona que se casa sabe renunciar a las demás parejas, probablemente no tendrá problemas de infidelidad. Si una persona decide una profesión y se focaliza en ella renunciando a las demás, probablemente tenga un mejor rendimiento académico y profesional. Y si cada uno sabe renunciar a las cosas que no son su fuerte y se focaliza en las que sí puede rendir, lo más seguro es que sea funcional y se desempeñe adecuadamente.

Aprender a renunciar puede evitar que uno se sienta marginado de esos ambientes en los que no encajamos y no haría falta luchar por los derechos a la inclusión, solo aceptar y moverse dentro de la órbita de las mejores posibilidades. No estamos hablando de resignarse; estamos hablando de conocerse a uno mismo para determinar la manera de adaptarse, de acomodarse y nadar con la corriente y no en contra de ella. Eso no quiere decir que dentro de nuestras posibilidades no se nos brinden las oportunidades de preparación con miras a obtener una vida productiva y estable. De lo que hablamos es de descubrir nuestras áreas de excelencia para focalizarnos en ellas y renunciar a las áreas débiles donde si podríamos sentirnos excluidos por la sensación de no poder. El niño que quiere ser futbolista, pero que con el tiempo descubre que realmente no es tan hábil, que hay otras cosas en las que podría ser más productivo, si sabe renunciar, no estará amargado por sentirse excluido al no estar convocado a la selección.

¿Los colegios especiales son una forma de inclusión o de exclusión?

Vuelve el tema de la relatividad a salir a flote. Para muchos padres de familia de niños con condiciones especiales de aprendizaje, el hecho de que existan colegios especializados, es una forma de crear inclusión, porque así puede llevar a sus hijos al colegio donde se sienten bien, siguiendo ritmos particulares de aprendizaje. Estas instituciones procuran tener personal capacitado especialmente para las necesidades y condiciones de los niños, organizan salones con un número limitado de estudiantes y así poder dar una atención algo más personalizada. Mucho otros, sin embargo, quieren que su hijo vaya al colegio de todos, y sea integrado al programa regular que está establecido para niños que no presentan ninguna dificultad de aprendizaje. Si no los aceptan y les recomiendan un colegio diferente, se sienten excluidos.

Finlandia, por su parte, descubrió que menos era más. Menos tareas y más tiempo libre, menos materias para memorizar y más materias para aprender a pensar. Menos aprendizajes por obligación y más por interés. Claro, no todo lo que haga Finlandia es pertinente en nuestra cultura, pero sí son luces de las que podemos nutrir el desarrollo de un programa propio y a la medida de nuestros ciudadanos, ya que el currículo debe hacerse con base en la población a la que vamos a atender con su educación. Hay que considerar que no necesariamente el modelo de otro país sea el ideal en el nuestro. Hay factores particulares que hacen únicas las condiciones de una población y por ende es necesario crear un modelo propio que nos interprete realmente y a partir de donde estamos y lo que somos hoy día, nos lleve a crear ese estado de igualdad de oportunidades y para que cada miembro de nuestra sociedad, independiente de su condición individual, pueda desarrollarse libre y autónomamente.

Lo que se propone

Entendiendo que el Sistema Educativo debe estar al servicio del ser humano y no el ser humano al servicio del Sistema Educativo, es preciso definir que el estudiante es el centro y en torno a él es que hay que diseñar los modelos educativos. Un modelo que ayude a desarrollar las habilidades y destrezas latentes para el cumplimiento de los sueños o metas que cada persona se fije. Ya en el pasado muchos lo han planteado, pero no hemos logrado adaptarlo. Solo se ha quedado en un ideario. Veamos que podría ser una aproximación a ese propósito.

Cuando el estudiante está listo, el maestro aparece. La meta del proceso educativo en su fase inicial debería ser la de dotar al estudiante de herramientas que le permitan avocarse al proceso de formación con autonomía. Por eso planteamos que lo primordial será fijar como objetivo el desarrollo de las habilidades, aunque para ello se usen contenidos pero que sin dejar que la memoria de los contenidos se convierta en el elemento a evaluar.

Herramientas de autoaprendizaje:

La lectura. Es una herramienta básica para un estudiante ya que con ella se obtienen la mayoría de los conocimientos de todas las áreas de estudio. Si un estudiante adquiere una muy buena habilidad para leer, es muy probable que construya conocimientos de forma autónoma. Antes de exigirle que aprenda contenidos por medio de la lectura, enseñémosle a leer bien. Este sigue siendo un asunto pendiente en nuestro sistema educativo, la respuesta está reflejada en los bajos índices de lectura que estos países tienen. Fomentar la lectura desde el desarrollo de una verdadera habilidad, genera la capacidad de tener una mejor adaptación a los contenidos de todas las materias de estudio. El incremento de información disponible y la necesidad de trabajar con datos actualizados, hace necesario que los estudiantes sean más autónomos en la búsqueda de esa información fresca y la lectura es el medio por excelencia para lograrlo. Es lamentable como en las aulas de clase se usan metodologías muy

viejas que generan lectura lenta, deletreada y mala comprensión del texto. No desarrollar la lectura ágil y comprensiva genera desventajas que pueden terminar en procesos de exclusión. Muchos niños que presentan dificultades de aprendizaje de la lectura han logrado adquirir la habilidad gracias al uso de nuevas metodologías como las propuestas por el Dr. Glenn Doman desde Filadelfia.

El pensamiento matemático. Es una competencia que no se desarrolla adecuadamente y que deja sin bases a un estudiante para que pueda abordar información que implique el uso de la matemática. En las primeras etapas de formación, se dejan muchos vacíos en el estudiante y luego se constituyen en el mayor obstáculo para avanzar en su formación. Cuando uno observa la práctica docente en esta área, nota como se le ha quitado lo significativo al desarrollo del pensamiento lógico matemático y se exige el aprendizaje por memoria como en las tablas de multiplicar, sin que haya una real comprensión de lo que significa multiplicar. Es responsabilidad del colegio y de los docentes investigar nuevas metodologías y proponer estrategias que permitan a un mayor número de estudiantes aprender.

La capacidad de concentrarse. Cada día es más frecuente la presencia en las aulas de clase de niños que no pueden atender las clases con la suficiente capacidad de atención y concentración y que terminan siendo retirados porque no logran el nivel de desempeño académico que se espera. Sin embargo, nunca se ha visto que en un jardín de infantes o colegio haya una materia que trabaje en exclusiva esta habilidad. Dentro de esta área se trabajan la observación, el análisis y la argumentación. Se les enseña a relajarse, respirar adecuadamente y a tener conciencia del momento presente.

Trabajo en equipo. Es una asignatura pendiente en nuestra cultura y que nos deja en serias desventajas competitivas. Se supone que nos juntamos para que el trabajo en cooperación produzca sinergia y sea más productivo que sumar esfuerzos individuales y aislados.

Control Emocional. Con la aparición en 1983 de la teoría de las Inteligencias Múltiples por parte de Howard Gardner y luego la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman, 1995, se planteó la relevancia de lo emocional para el éxito del ser humano. Al parecer, es un asunto que impacta de manera significativa la vida de los seres humanos y sin embargo, no nos enseñan de manera concreta cómo entender nuestras emociones y las de los demás para armonizarnos y ser más felices y productivos.

El Dr, Glenn Doman (1919-2013), en Filadelfia, acumuló una gran experiencia trabajando con niños que tenían diferentes dificultades de aprendizaje e hizo muchos aportes que son muy útiles para la inclusión. El propone una forma de enseñar a los niños a leer, a aprender matemáticas, idiomas, a tener un mejor desarrollo motriz, y a desarrollar el potencial intelectual de los niños con diferentes discapacidades. Demostró que muchos de estos niños si pueden desarrollar competencias que le ayuden a integrarse a su formación académica regular y propone metodologías novedosas que bien pueden ser utilizadas en las aulas de clase.

Hemos planteado habilidades que son básicas y deben ser formadas antes de ver los contenidos. Se trabajan desarrollando los intereses del niño, quien va descubriendo la necesidad de estudiar temas que lo lleven a cumplir sus metas personales. Las materias son un gran ramillete de opciones que de acuerdo al proyecto vida de cada ser humano, se dejan a su disposición y son de libre elección. Hay asesorías para orientar al niño sobre sus conveniencias; así, un tutor puede orientarlo a escoger las materias que le conviene de acuerdo a sus proyectos. El ritmo lo marca el propio niño y su compromiso con la meta que se ha propuesto. No pierde el año por no estar en el mismo nivel de los demás porque cada proyecto es único. Si en un área va más lento, no pasa nada, solo sigue estudiando hasta conseguir su objetivo; hasta apropiarse de las herramientas que sean suficientes para lo que su proyecto le exige.

Conclusiones

Cuando nos adentramos en el tema de la inclusión educativa y el papel que juega el currículo en ella, nos damos cuenta de que ya hay un marco legal que intenta superar este escollo en la sociedad, sin embargo, es la misma sociedad la que por medio de sus patrones culturales tiene rezagos para dar paso a un currículo realmente incluyente. Por este motivo, no es algo que surja emitiendo un decreto o en unas políticas desde el estado, sino que, requiere ajustar todos los elementos involucrados en el proceso educativo. Construir nuevos paradigmas sobre los cuales nos orientemos todos y hacer la suficiente pedagogía con toda la sociedad.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que se llevó a cabo en Salamanca en 1994, con la participación de representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y el Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. De ella se concluyen tres nuevos paradigmas:

- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- Las necesidades educativas son comunes a todos los niños.

Estas son premisas con las que se justifican las adaptaciones curriculares acordes a cada individuo, en el marco de la flexibilidad que los gobiernos les han permitido a las instituciones educativas para atender a la diversidad de estudiantes que acuden a recibir formación académica. Es tarea de cada institución construir un currículo que permita la suficiente flexibilidad como para que cualquier persona pueda ser formado acorde a sus condiciones y capacidades. Se han ampliado tanto las posibilidades que un ser humano tiene para ser útil y productivo, que no resulta lógico que haya un único modelo formativo donde todos tengan que aprender lo mismo, al mismo ritmo y en el mismo periodo de tiempo.

Las pruebas generales que se practican a los estudiantes a nivel nacional por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y las pruebas internacionales del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe (PISA) son las mismas para todos y esto condiciona a las instituciones educativas a manejar un currículo acorde a esas pruebas, por lo que se concluye que de poco sirve la libertad para adaptar el currículo, si al final los temas de evaluación no se adaptan también.

Concluimos que, aunque en términos generales, hay marco legal para que el currículo se flexibilice y con él se propicie la inclusión a la diversidad de individuos a educar, todavía hace falta preparar a los intervinientes principales del proceso educativo y a la sociedad en general para que adoptemos nuevos paradigmas que permitan que ni siquiera se tenga que pensar en inclusión porque se habrá logrado no excluir. Las barreras para que todos tengan acceso a una educación acorde a cada individuo están en la mente de las personas y en patrones culturales que es preciso revisar y replantear. Ojalá estas ideas sean difundidas para que sirvan de estímulo y motivación a quienes trabajan en la educación y pueden hacer posible que se materialice en cada institución educativa del país.

Referencia bibliográfica

- Akifrases, (2013) Frases y Citas Célebres de Michel de Montaigne (147 frases), www.akifrases.com, Recuperado de: <https://akifrases.com/autor/michel-de-montaigne>
- Biografías y Vidas, (2004), Ovide Decroly, <https://www.biografiasyvidas.com>, Recuperado de: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/decroly.htm>
- Collins, M. (1886). Light on the Path, Cambridge, Harvard University. p. 48
- Constitución Política de Ecuador, [Const.] (2008) Artículos 26, 343. Recuperado de: <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec030es.pdf>
- Doman, Glenn (1984). Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé, Madrid, España, Editorial EDAF S.A.
- Doman, Glenn, (2009). Cómo enseñar a leer a su bebé, EDAF.
- Dyer, Wayne, (1976). Tus Zonas Erróneas, Barcelona, Ediciones Grijalbo.
- Ecurrred, (2017) Federico Froebel, www.ecurred.cu, Recuperado de: https://www.ecurred.cu/Federico_Froebel
- Euronews. [Euronews]. (2014, septiembre 5) La flexibilidad del currículo escolar, a debate - learningworld, [Archivo de video], Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KO99BfcpvDM>
- Gardner, Howard, (1983). Las Inteligencias Múltiples, Barcelona, España, Ediciones Paidós.
- Goleman, Daniel, (1996). Inteligencia emocional, Buenos Aires, Daniel Vergara Editor S.A.
- Gómez, Jorge, Atención y Concentración, La clave del aprendizaje, (2016). Bogotá D.C., Jorge Eliécer Gómez López
- Ministerio de Educación, (2016), Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, Ecuador, www.educación.gob.ec, recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

- Ministerio de Educación, (2016), Currículo de EGB y BGU, Lengua y Literatura, Quito, Ecuador, www.educación.gob.ec, Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Ministerio de Educación, (2016), Currículo 2016, Quito, Ecuador, www.educación.gob.ec, Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Prince. [Prince Ea]. (2016 septiembre 27). I JUST SUED THE SCHOOL SYSTEM.
[Archivo de video], Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dqTT0jTija8>
- Polegar Medios, (2000) Qué es el método Montessori en la educación de los niños, www.guiainfantil.com, Recuperado de: <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/escuela-colegio/que-es-el-metodo-montessori-en-la-educacion-de-los-ninos/>
- Serna, H. [UNIMINUTO Virtual y Distancia]. (2012, junio 19). 1 Encuentro de Egresados UNIMINUTO Virtual y a Distancia. [Archivo de video], Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Wq-fWYQaiow&t>
- Serna Gómez, Humberto, (2008), Gerencia estratégica, tercera Edición, Bogotá D.C., 3R Editores.
- Silva, M., Gómez, F. (2013 noviembre). Las increíbles travesuras del Doctor Llinás, Revista Bocas, 25, pp. 26-32
- Skliar, C. [universidadunad]. (2014, mayo 7). Seminario Internacional de Educación inclusiva y Tecnologías de la Comunicación [Archivo de video], Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=G-1vxLffM1ZY&t>
- Tedio, G. (2015, 18 de enero). García Márquez y la educación, Revista latitud, recuperado de: <http://revistas.elheraldo.co/latitud/garcia-marquez-y-la-educacion-133038>
- Trilla, J. (Coord). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI (2001). España, Graó.

05 Capítulo Recursos didácticos para la inclusión educativa y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's).

Carlos Urgilés Cedeño; Fulvia Bustos Ochoa; Consuelo Reyes Cedeño

Las tendencias actuales aluden a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como herramientas de acompañamiento del docente en aras de lograr la innovación pedagógica, partiendo del hecho de ser ellos las piezas clave en los procesos de incorporación de los recursos tecnológicos, usando herramientas informáticas necesarias para lograr una correcta inclusión dentro del aula de clase.

Basados en esa premisa abordamos a lo largo del capítulo, la relación existente entre la orientación de las TIC al entorno educativo y un nuevo término denominado Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), el mismo que hace hincapié no solo en el manejo de alguna herramienta informá-

Carlos Urgilés Cedeño: Ingeniero de Sistemas, Investigador, Analista de Sistemas del Centro de Postgrado de la UTMACH, Máster en Ingeniería de Software y Sistemas Informáticos.

Fulvia Bustos Ochoa: Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad Administración y Supervisión Educativa, Magíster en Educación y desarrollo social, Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, Docente investigadora de la Unidad académica de Ciencias Sociales, Universidad Técnica de Machala.

Clelia Reyes Cedeño: Docente Titular de la UTMACH, experiencia docente 25 años. Licenciada en Ciencias de la Educación Filosofía y Ciencias Sociales. Maestría en Docencia Universitaria. Doctora en Ciencias de la Educación especialización: Currículo. Vicedecana de la Unidad Académica de Ciencias Sociales 2015 y Coordinadora Académica. Autora del Libro EVALUACIÓN EDUCATIVA NUEVAS PERSPECTIVAS

tica, sino también de la metodología de enseñanza, para la adquisición de nuevos conocimientos tanto para el docente, así como para el estudiante.

El docente como eje en la inclusión dentro del aula de clases

Un día común en el aula de clases está comprendido por el docente impartiendo los conocimientos de una determinada asignatura haciendo uso de los medios de comunicación tradicionales, recordando que esto varía de acuerdo a la asignatura que se esté dictando, y los alumnos asimilándolos, mediante el empleo de sus sentidos para ser receptores de esta nueva información.

Siempre y cuando todos los alumnos logren captar la información, no habrá mayor problema a más que usar la retroalimentación o material de apoyo; pero cuando el estudiante no puede asimilar los conocimientos sin problemas, el aprendizaje se torna complicado.

Habrán casos dentro del alumnado donde se encuentren quienes no puedan captar la información otorgada por el docente por alguna dificultad, como puede ser producto de una discapacidad por citar un ejemplo, en donde la dificultad en sí comprende una barrera entre el docente y el resto de los alumnos.

Según Escribano, existen diferentes tipos de barreras, las cuales dificultan el aprendizaje como lo son las de tipo sensorial (sordera, dificultad del lenguaje, ceguera y baja visión), las psíquicas (retraso mental), las de índole socio cultural (diferentes culturas) así como también alumnos con altas capacidades, sintiéndose limitados al estar en un nivel de educación inferior a su potencial (Escribano & Martínez, 2013); barreras que existen en el día a día de los centros educativos y la realidad es que la mayoría de los cuales no están preparados para el alumno con capacidades diversas, al no poseer ni los equipos ni al personal docente capacitado para estos casos.

Para solucionar esto, es donde se hace necesaria la inclusión, término puesto en términos simples como lo indican Booth y Ainscow, implica minimizar las barreras existentes en la educación para todos los estudiantes(Booth & Ainscow, 2002); mientras que una definición un poco más elaborada otorgada por uno de los mismos autores en la actualidad, define a la inclusión como un proceso, como la búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado, aprendiendo a vivir con la diferencia así como estudiarla para entender cómo sacarle provecho a la misma(Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2011).

Por lo general, la cátedra impartida por el docente se adapta para los diferentes niveles de aprendizaje donde se encuentra el alumno, con el fin de prepararlo de una manera más apropiada, pero a más de esto, el docente debe participar en un papel más activo en el aprendizaje de sus alumnos, transformando al aula de clases en un sitio donde probar nuevos procedimientos así como contenidos de aprendizaje, usando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de acuerdo a las demandas de la sociedad digital actual(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2012), ya que, la figura del docente como tal sigue siendo el elemento sobre el cual gira la tecnología dentro del aula de clases(Gómez García, 2015), obligándolo a poseer una buena capacidad para manejar los recursos tecnológicos (también conocido como competencia digital), y para esto, la formación recibida por el docente juega un rol importante, frente a los futuros retos que se le avecinan relacionados con la competencia en el manejo adecuado y pedagógico de las TIC para transformar metodologías tradicionales en innovadoras(Aguilar, 2012).

La formación del docente debe exigirle tanto la generación de aprendizajes nuevos así como también competencias que conciben al docente desempeñándose en ambientes de instrucción personalizados en compañía de la tecnología, donde es doble la activación de habilidades resolutivas y capacidades de innovación(Fainholc, Nervi, Romero, & Halal, 2013), necesarias para crear nuevas metodologías de enseñanza frente a un alumnado con capacidades diversas.

Las tecnologías de la información y comunicación y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TIC - TAC)

Los docentes, tanto los que llevan ejerciendo su labor desde hace ya varios años atrás así como los que recién están iniciando, necesitan incorporar las TIC como parte integral de su tarea en la docencia, y no solo como un recurso para hacer lo mismo o algo que “solo le compete al profesor de computación” (PASEM, 2014), porque de otra forma se quedarían muy detrás frente al avance de la tecnología perjudicando de manera indirecta a sus alumnos en el uso de esta, debido a que, según la premisa en la que se basan los estándares de la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE), los conocimientos básicos sobre tecnología son de suma importancia en una sociedad cuyo principal ámbito de aprendizaje es el digital (Cabrol & Székely, 2012).

Tal como el ISTE, existen otros organismos con iniciativas propias cuyo objetivo es delimitar el perfil del docente acorde a las características que debe poseer con relación a las TIC basadas por lo general en tres enfoques: los saberes informáticos, la literacidad informacional y la ciudadanía digital; teniendo claro el hecho que con solo el acceso a estas tecnologías no se asegura un uso efectivo de la misma, porque primero se debe invertir en preparar al docente para que la sepa usar de forma innovadora en sus clases (Vaillant, 2013), y evitar de esa manera la infrautilización de los recursos.

Garantizando con una correcta formación al docente, este preparará al alumno para que adopte las TIC como herramienta para desarrollar competencias y habilidades cognitivas, creando además conciencia de las grandes diferencias en su acceso, favoreciendo quienes pueden acceder a ellas potenciando su capacidad de seguir adquiriendo conocimientos, mientras que para los que no, logran que se agrave su déficit de conocimiento y aumenten sus dificultades para incorporarlo (Kliksberg & Novacovsky, 2015).

La diferencia existente entre la cantidad de personas privadas de acceder a las TIC frente a quienes sí pueden hacerlo, se la conoce como brecha digital, que según la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI), es la línea o distancia que separa al grupo de población que puede acceder a los beneficios de las TIC y el grupo que no cuenta con las facilidades para hacerlo (ALADI, 2003), ya sean por razones geográficas, socioculturales, de género, etc. (Patroni Marinovich, 2016), siendo esta una realidad un tanto problemática al momento de usar las TIC en la educación, sobre todo en los países no desarrollados; y para franquearla se necesita hacer énfasis en la mejora de tres elementos, siendo estos la infraestructura tecnológica, la accesibilidad de los recursos y las habilidades para hacer un uso adecuado de estas tecnologías (Baigorri & Fernández, 2002).

En la actualidad hemos podido apreciar desde los diferentes puntos de vista, ya sea como un estudiante más, un espectador o un evaluador, por ejemplo, de docentes conscientes de la importancia y el valor que pueden agregar las TIC a sus metodologías de enseñanza, pero lamentablemente se trata de esfuerzos individuales por iniciativa propia de los mismos docentes o por la particularidad de la cátedra requiera del uso de las TIC. Tomando el resultado de uno de los varios estudios existentes acerca de las TIC y la educación (González Pérez & Pons, 2015) nos dice que el motivo de los problemas en incorporar las TIC a los centros educativos es que los centros como tales no consideran una prioridad apoyar la innovación con TIC, así como también son conscientes de la necesidad de capacitación al respecto porque consideran que su uso es muy importante en estos días (Garza González & Solís Hernández, 2012).

Una de las recomendaciones para que el docente logre incorporar las TIC, según PASEM es que estas formen parte del proceso de formación del mismo, y dentro de las instituciones dedicadas a formar docentes, se les pida expandir sus políticas de equipamiento tecnológico, así como también promover la integración curricular de las TIC al igual que el registro y documentación de experiencias de uso con sentido pedagógico.

Cuando el docente logra incorporar las TIC al aula de clases, dándoles un uso pedagógico, transforma estas tecnologías en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), término nacido con el fin de probar que se pueden usar estas herramientas para crear nuevos escenarios que favorezcan el aprendizaje (Pinto Santos, Cortés Peña, & Camargo, 2017), otorgando las herramientas para que el estudiante piense, construya, actúe de otra manera acompañado por el docente, haciéndoles entender que para aprender no son independientes de las herramientas que utilizan (Danieli, 2013).

Al emplear las TAC se genera también “la motivación a la hora de despertar interés por aprender y comprender; permitiendo la inmediatez de transmisión y recepción de información y aportando una flexibilidad de ritmo y de tiempo de aprendizaje” (Sevillano García & Rodríguez Cortés, 2013), ayudando a la generación de nuevos contenidos y metodologías para el aprendizaje de un alumnado cada vez más diverso en cuanto a capacidades y necesidades.

De esta manera hablamos también de que un docente debe caracterizarse, según Batanero & María, 2013, en tener capacidades para:

- Identificar las necesidades que se generan.
- Identificar los conflictos a los que se enfrentan.
- Valorar el potencial de los alumnos y de sus contextos.
- Identificar y desarrollar estrategias para fortalecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.

La formación del docente, como ya se vio anteriormente, es importante para el manejo de las tecnologías en el aula de clases, al igual como se vio también que la tecnología brinda los recursos necesarios para crear nuevos conocimientos y formas de enseñanza más personalizadas, pero también existen otros factores como cita Rivero Hernández en su trabajo, básicos capaces de brindar a las personas con diversidad funcional, la posibilidad de participar de una forma más natural en su entorno sin necesidad de gozar de un trato exclusivo, y son:

- **Accesibilidad universal:** son las características con las cuales debe contar el entorno, producto o servicio para de esta forma pueda ser usado por toda persona de forma segura e igualitaria.
- **Diseño para todos:** son principios aplicados para la creación de entornos, productos o servicios utilizables para las personas en toda su diversidad.
- **Economía de la accesibilidad:** hace referencia a una tendencia relacionada a la igualdad de oportunidades, responsabilidad social y diseño universal, incorporando a las personas con diversidad funcional como parte de los objetivos o políticas de inserción de la organización.

Una vez puesto en escena los elementos más importantes a la hora de hablar de la inclusión dentro del aula de clases, se viene la parte donde se ve cómo lograrlo de acuerdo a las diferentes necesidades del alumnado con diversidad funcional.

Recursos didácticos para la inclusión usando las TIC

Para lograr la inclusión en la era digital, queda claro que no basta solo con el docente y sus materiales tradicionales de apoyo en la enseñanza, sino también el hecho de emplear herramientas de actualidad, como dictan varios trabajos, donde destacan la importancia del ordenador y el internet como principales recursos para lograr la inclusión dentro del aula de clases, al igual que el de otros medios tecnológicos que se pueden usar principalmente para las personas con discapacidad para este mismo propósito (Ribeiro & Fuentes, 2013 - Fasce, 2014 - Rodríguez Correa & Arroyo González, 2014 - Chatzi & Molina Muñoz, 2015 - Castillo Rodríguez & Ríos Moyano, 2013 - Iglesias Alonso & Lezcano Barbero, 2012 - Castro Martínez, 2016 - Alcalá Balboa, 2016).

Con esta premisa, se puede afirmar que el principal recurso tecnológico de un docente dentro de su aula de clases es un computador; gracias a su multifuncionalidad otorgada por la gran diversidad de software disponible, permitiéndole así

adaptar sus clases a las necesidades de un alumnado con diversidad funcional.

Es importante que el docente sepa antes de acudir a la primera clase, si posee alumnos con diferentes capacidades, para así ir tomando diversas formas de enseñanza con el uso del computador para que la primera clase sea una especie de clase piloto, donde podrá saber si los métodos y herramientas usadas fueron las correctas para enseñar a sus alumnos.

Además del computador también existen varios otros recursos que ayudan a la inclusión dentro del aula de clases. A continuación, se detallarán algunos ejemplos del uso del computador y otras tecnologías frente a algunas barreras comunes que se presentan en la actualidad en el aula de clases.

Frente a una persona con diversidad funcional sensoria visual

Incluye a las personas que poseen una pérdida total de la visión, debilidad visual y otras limitaciones que no pueden ser corregidas mediante el uso de lentes, considerándose además como una diversidad funcional cuando está afectado un ojo o dos.

Debido a los diferentes sub grupos que se generan por esta diversidad funcional de tipo visual, se consideran a continuación las dos más comunes.

Personas en condición de baja visión

Son personas carentes de gran parte de su campo visual debido a una condición especial como desprendimiento de retina, cornea, glaucoma; que, si bien es grave la afección, afecta solo a uno de los ojos dejando a la persona con una visión baja con respecto a los demás, o si no es grave, se presentan en ambos ojos afectando la visión por igual.

Una de las ayudas dadas por el computador para hacer más accesible el contenido disponible en mismo para las

personas con baja visión es la herramienta lupa, la misma se encuentra integrada en todos los ordenadores independientemente del sistema operativo que posean, otorgándole al alumno la capacidad de apreciar las áreas difíciles de distinguir de otra forma.

Personas en condición de ceguera

Los materiales didácticos tradicionales usados con personas ciegas, escritos en braille, aún tienen su efectividad dentro de la sociedad actual para usarlo como una alternativa al texto físico, mientras tanto para el uso en el área de las TIC existen los lectores de pantalla o screen readers, software de apoyo que hace uso de un sintetizador de voz cuya función es leer y explicar lo que está presente en la pantalla, permitiendo al alumno usar aplicaciones, leer documentos y navegar por el internet usando los navegadores web; brindándoles de esta forma autonomía y la herramienta principal para su búsqueda de conocimientos con el computador.

Uno de los lectores de pantalla más usado es JAWS, software de pago disponible solo para ordenadores con sistema operativo Windows, lo cual quizás no sea posible que esté al alcance de todos, aunque existen otras alternativas libres como NVDA disponible para el mismo sistema operativo u ORCA para los sistemas operativos basados en Linux; recomendando a NVDA principalmente por su portabilidad, debido a su capacidad de ejecutarse desde una memoria USB, sin necesidad de instalarlo en la máquina.

Con los lectores de pantalla, el docente puede seguir usando diapositivas, hojas de cálculo o documentos de texto para mostrar los contenidos de la clase considerados pertinentes, sin temor a que estos no sean accesibles, porque existen diferentes elementos que evalúan el nivel de accesibilidad del contenido digital, uno de ellos, es una opción presente en las últimas versiones de Microsoft Office, llamada Comprobar accesibilidad, opción que evalúa el contenido del documento, desde tablas hasta gráficos y detecta si existen problemas en la accesibilidad del usuario, principalmente para los usuarios de lectores de pantalla.

Frente a una persona con diversidad funcional sensoria auditiva

Esta diversidad comprende las descripciones relacionadas con la pérdida total de la audición en uno o en ambos oídos, o con la pérdida parcial pero intensa, grave o severa en uno o en ambos oídos (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2006).

Además del uso de audífonos para quienes no son completamente sordos, el uso del ordenador para proyectar la información sigue siendo el recurso más útil para este caso, así como también para las personas sordas, ya que la digitalización de la información ayuda de manera significativa al alumno en su aprendizaje dentro del aula, que acompañado del internet las posibilidades de adquirir conocimientos nuevos son aún mayores.

El uso de la pizarra digital resulta ideal tanto para el docente como el propio alumno en el sentido de darse a entender con respecto a los conocimientos que quieran transmitir, por el hecho de poseer elementos interactivos, junto con el computador y el proyector, llegan a crear un sistema de aprendizaje más llevadero y a menor costo; incluso el uso de los teléfonos inteligentes y las diferentes redes sociales, pueden servir para que los alumnos con esta discapacidad puedan sentirse integrados con el resto del salón de clases, por ejemplo, el crear grupos de compañeros usando las redes sociales es algo común, incluyendo al docente en ellas, permitiendo al alumno con sordera integrarse a ellos gracias a que los teléfonos inteligentes poseen un apartado de accesibilidad donde se pueden configurar algunos aspectos del teléfono, desde la pantalla y tamaño de letra, hasta las notificaciones, que en este caso, ya no harían uso solo del sonido o de la vibración, sino también encendiendo el LED de la cámara o la pantalla cada vez que llegue una notificación nueva al teléfono.

Recordando el lenguaje empleado por las personas sordas, el lenguaje de señas, existen disponibles en internet varias páginas dedicadas a brindar soporte mediante tutoriales a

personas deseadas de aprender más sobre este lenguaje, incluyendo traductores como por ejemplo signslator, un traductor español que usa flash player como tecnología de soporte y otro perteneciente a la Fundación para el Desarrollo de Herramientas Tecnológicas para Ayuda Humanitaria (HETAH) que usa una 'asistente' encargada de mostrar el texto introducido por pantalla expresado en lenguaje de señas.

Frente a una persona con diversidad funcional cognitiva

En este grupo aparecen las personas que presentan diversidades funcionales para aprender y comportarse, tanto en actividades cotidianas como en su relación con otras personas, comprendiendo manifestaciones como retraso o deficiencia mental y pérdida de la memoria por poner unos ejemplos.

Aquí es importante que se mida el nivel de discapacidad, para que el docente sepa si necesitará de acompañamiento de otro docente al momento de impartir sus clases o si bastará con la metodología de enseñanza y los materiales que pueda brindar.

El uso del ordenador no supone una dificultad para quienes presenten algún nivel de discapacidad intelectual, por lo que el uso de materiales multimedia, como videos o animaciones para ser usados de acompañamiento del docente al impartir cátedra, es altamente recomendado.

Frente a una persona con diversidad funcional motora

Se refiere a personas que presentan diversidades funcionales para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana, incluyendo a quienes han perdido total o parcialmente uno o más dedos de las manos o pies, aclarando que solo entran en este grupo cuya limitación se indique que es grave, importante, severa o le impida trabajar.

Para quienes tengan problemas para manejar los periféricos de entrada del computador tales como el teclado o el

mouse, existen herramientas o aplicaciones sustituyéndolas de acuerdo a diferentes necesidades, como un ejemplo esta SOLCA, un conjunto de softwares gratuitos para el manejo de herramientas de ofimática tales como Word o Excel y de navegadores de internet, sin el uso del teclado o del mouse, gracias al empleo de una cámara como dispositivo de entrada, ya sea la propia del computador portátil o una cámara diferente conectada por USB, encargada de controlar los movimientos del puntero mediante los movimientos de la persona que capta la cámara gracias a un software, que le permite la realización de esta labor.

También existen alternativas al teclado como el teclado Aben-Basso, usado para conseguir un tiempo mínimo de reacción y las pantallas táctiles que se pueden configurar según las necesidades del usuario; o al mouse como lo son el joystick y la trackball usados para quienes tiene capacidad limitada de movimiento sin perder la precisión en sus acciones.

Referencia bibliográfica

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación : Hacia nuevos escenarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 10(2), 801-811.
- ALADI. (2003). *La brecha digital y sus repercusiones en los países miembros de la ALADI*. Brasil: Secretaría General. Obtenido de http://www.itu.int/net/wsis/newsroom/coverage/publications/docs/aladi_brecha_digital-es.pdf
- Alcalá Balboa, M. J. (2016). El mundo de la tecnología especial: las tics en la educación especial. *Revista Internacional de Audición Y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a La Integración Y Multiculturalidad*, 2(2), 97-105. Retrieved from http://www.mundolatas.com/informacion_tecnica/PUNZONES_CONSTRUCCION_Y_MANTENIMIENTO.htm
- Baigorri, A., & Fernández, R. (2002). La fractura digital en la universidad. *Infodex*, 50-60. Obtenido de <http://www.eweb.unex.es/eweb/sociolog/BAIGORRI/papers/desigualdad.pdf>
- Batanero, F., & María, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion developing learning and participation in schools. *Restoration Ecology*, 15(2002), 382-390. [https://doi.org/Furze, T. \(2012\). Review. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Educational Psychology in Practice, 445. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2012.693682](https://doi.org/Furze, T. (2012). Review. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Educational Psychology in Practice, 445. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2012.693682)
- Cabrol, M., & Székely, M. (2012). Educación para la transformación. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Retrieved from <http://publications.iadb.org/handle/11319/392>
- Castillo Rodríguez, C., & Ríos Moyano, S. (2013). Promoción del c-learning a través del uso de herramientas, software y entornos virtuales. *Historia Y Comunicación Social*, 18(0), 305-317. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44330

- Castro Martínez, L. (2016). TIC y sus aplicaciones docentes. *Tecnología, Ciencia Y Educación*, 3, 63-86. Retrieved from www.tecnologia-ciencia-educacion.com
- Chatzi, P., & Molina Muñoz, P. J. (2015). Actividades colaborativas con herramientas TIC. *Foro de Profesores de E/LE*, 11(0), 57-66.
- Danieli, M. E. (2013). Los docentes en formación: entre los libros y las TIC. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 4(6), 20-28.
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *II Congreso: Un Marco de Referencia Y Pautas de Acción Para El Desarrollo de Sistemas de Educación Incluyentes*, 12, 26-46. Retrieved from https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: NARCEA, S. A. De Ediciones.
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista de Educación a Distancia*, 38, 1-14. Retrieved from <http://www.um.es/ead/red/38>
- Fasce, C. B. (2014). EL USO DE TIC EN LA ENSEÑANZA DEL CÁLCULO. *Revista Electrónica de Didáctica En La Educación Superior*, 7, 1-11.
- Garza González, B., & Solís Hernández, G. A. (2012). Uso Pedagógico de las TIC en el Aula. *Revista Iberoamericana de Las Ciencias Computacionales E Informática*, 1(2).
- Gómez García, M. (2015). Las TIC en los entornos educativos. *Edmetic*, 4(2), 3-6. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5192040>
- González Pérez, A., & Pons, J. D. P. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>

- Iglesias Alonso, C., & Lezcano Barbero, F. (2012). E-COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES MEDIANTE HERRAMIENTAS TIC. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 115-135.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2006). Clasificación de Tipo de Discapacidad - Histórica. México.
- Kliksberg, B., & Novacovsky, I. (2015). *Hacia la inclusión digital: Enseñanzas de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Granica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2012). *Materiales curriculares, integración de las TIC y atención a la diversidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- PASEM. (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Buenos aires: Teseo.
- Patroni Marinovich, A. (2016). LAS TIC : LOS CAMBIOS Y LOS PROCESOS EDUCATIVOS. *Cultura*, 30, 87-108.
- Pinto Santos, A. R., Cortés Peña, O., & Camargo, C. A. (2017). HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE : MODELO ESPIRAL DE COMPETENCIAS TICTACTEP. *Píxel-Bit. Revista de Medios Y Educación*, (51), 37-51. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Ribeiro, J., & Fuentes, S. S. (2013). Inclusión Educativa a través de las TIC. *Indagatio Didactica*, 5(4), 147-160. Retrieved from <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2569>
- Rivero Hernández, D. (2014). Las TIC como instrumento de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Cátedra Telefónica- UNED de Responsabilidad Corporativa Y Sostenibilidad. Serie Cuadernos de Investigación (2)*, Noviembre 2014, 1-47. Retrieved from <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:CTD-RCyS-CuadernosRSC-1005>
- Rodríguez Correa, M., & Arroyo González, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education*, 25, 108-126.

- Sevillano García, M. L., & Rodríguez Cortés, R. (2013). Integración de tecnologías de la información y comunicación en educación infantil en Navarra. *Pixel-Bit: Revista de Medios Y Educación*, (42), 75-87. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4223548&info=resumen&idioma=ENG>
- Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación inicial y continua ára la Educación Básica en América Latina*. Argentina: Elena Duro, Especialista en Educación de UNICEF.

06 Capítulo La evaluación del aprendizaje en función de la diversidad en el aula.

Fulvia Bustos Ochoa; Carlos Urgilés Cedeño; Sonia Carrillo Puga

La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos y no sólo de aquellos calificados como con necesidades educativas especiales (NEE). Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos. La educación inclusiva no sólo postula el derecho existencia de esa diversidad. Se asume así que cada persona difiere de otra en una a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una

Fulvia Bustos Ochoa. Magíster en desarrollo social, Magíster en gerencia de proyectos educativos y sociales, Especialista en proyectos, Licenciada en Administración y Supervisión Educativa y Administradora Educativa, con 28 años de experiencia en la docencia de nivel primario, secundario, universitario en nivel de pregrado, tutora y miembro de tribunal evaluador de trabajos de titulación de pregrado y postgrado.

Carlos Urgilés Cedeño: Ingeniero de Sistemas, Investigador, Analista de Sistemas del Centro de Postgrado de la UTMACH, Máster en Ingeniería de Software y Sistemas Informáticos.

Sonia Carrillo Puga: Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Educación Inicial y Parvularia y Maestría en Gerencia Educativa. Desempeñando por más de 22 años en el magisterio nacional. Actualmente pertenece a la Academia de la Utmach, aportando a la investigación con publicación de artículos, ponencias y el desarrollo de libros.

de las múltiples características de las personas. Finalmente, Desde esta postura resulta criticable que para la evaluación de los estudiantes con capacidades diferentes no se tome en consideración las adaptaciones curriculares, y al contrario de ello, se apliquen de forma condenatoria o con demasiado paternalismo irrespetando el derecho a una educación de calidad en medio de sus deficiencias.

Aproximaciones teóricas a la evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje como un campo de la evaluación educativa, admite considerar aspectos teóricos, metodológicos, los cuales su nivel de esencia son comunes, válidos para cualquier caso u objeto dentro de dicho campo teniendo en cuenta los aportes producidos desde cualquier esfera del mismo.

Las disímiles significaciones son consecuencia lógica de su movimiento como concepto así como de su vinculación estrecha con otros términos y objetos de la realidad. La denominación de evaluación del aprendizaje es de uso relativamente reciente, aparece asociada al concepto de “evaluación educativa” que introdujo Ralph Tyler en la década del 30 del siglo XX, en el campo educativo.

En la práctica, el concepto de evaluación se ha identificado con el de calificación, evidenciando una posición reduccionista resultado de ceñir la evaluación al producto del proceso de enseñanza aprendizaje, del valor que se le atribuye a la calificación expresada en una nota, por sus repercusiones individuales, institucionales y sociales. Se reconoce la calificación como parte de la evaluación, uno de sus momentos cruciales, problemáticos, pero no el todo, porque incluye también un aspecto cualitativo, el cómo el estudiante aprende, lo actitudinal, lo formativo, lo perdurable en él para toda la vida.

La evaluación del proceso docente educativo es uno de los aspectos de necesaria profundización, tanto desde el punto de vista de la unificación de criterios relativos a su concepción

por los maestros, como de la posición conferida al alumno en este proceso.

Se ha concebido como una tarea a llevar a cabo por el maestro, es este quien ha tenido la responsabilidad de emitir el juicio sobre el trabajo realizado por los alumnos. Entre los aspectos que el maestro debe atender en su función de dirección de la actividad, un elemento de importancia lo ocupa el proceso de evaluación.

La evaluación debe ser concebida como referente social para el mejoramiento del proceso educativo, en tanto:

- Recoja información, pudiendo obtener juicios de valor
- Permita interpretar la actividad educativa, optimizando sus perspectivas cualitativamente
- Sirva de orientación a profesores, alumnos, directivos para la toma de decisiones en la planificación de las acciones
- Amplíe el alcance de la propia evaluación, a todos los elementos que forman parte de este proceso, profesor, familia, currículo, institución escolar
- Evalúe para que garantice la acreditación adecuada de la educación
- La educación gane en prestigio social
- La evaluación gane en rentabilidad, sea más útil, productiva a la aplicación de sus resultados

La evaluación como componente didáctico del proceso educativo tiene una determinante social, porque responde a las exigencias de la sociedad a la escuela para la formación del ideal de ciudadano a formar. Esta cumple funciones instructivas-educativas en correspondencia con los valores tanto universales como contextuales particulares. Operativamente consiste en la obtención de la información del estado de desarrollo del proceso en un momento determinado especialmente referido al aprendizaje individual-grupal de los alumnos, persigue el fin de lograr el mejoramiento de la calidad educativa en todas sus esferas, respondiendo a un

proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, promotor del cambio educativo.

Debe considerarse como desarrolladora, holística, procesal, democrática, formativa, considerando la revalorización de errores, que promueva, transite, por formas como la heteroevaluación, coevaluación y la autoevaluación, garantizando ese cambio cualitativamente superior.

De manera que se evalúa para que el que está siendo evaluado logre:

- Ser consciente de su realidad
- Enfrentarse a nuevas situaciones
- Utilizar la información adquirida en la toma de decisiones
- Provocar en él estímulos, motivaciones hacia un aprendizaje que perdure

La evaluación escolar se realiza de forma continua e incluye la observación planificada del alumno en su entorno, la constatación del nivel de conocimientos y habilidades adquiridos por el educando, según los objetivos expresados en el currículo, supone la evaluación de sus potencialidades mediante una adecuada dosificación de la ayuda brindada por el maestro en la propia clase.

En el sistema educativo actual, se evalúa de forma permanente el avance de todos los educandos en las diferentes áreas de estudio. La finalidad es que los docentes y demás profesionales puedan prestar apoyo a todos los alumnos, según lo necesitan. Por esta razón, deben contar con buena información sobre las características y el nivel de desempeño de los alumnos.

La evaluación del aprendizaje, asociada a la del rendimiento escolar ocupaba todo el campo de la evaluación educativa. En la actualidad, todo lo relativo a la educación se considera evaluable; desde los sistemas educativos, su razón de ser, las instituciones educativas, los profesores, los directivos, los currículos, los estudiantes y su aprendizaje.

Una de las teorías significativas en las concepciones metodológicas actuales para la evaluación del aprendizaje es el enfoque histórico cultural de L. S. Vygotsky (1982). Su idea esencial, el carácter socio histórico del psiquismo humano, su determinación externa y cultural en la vida social, fue desarrollada por sus seguidores (teoría de la actividad propuesta por A. N. Leontiev (1982), la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, de P. Ya. Galperin (1982, 1986), por solo mencionar algunos autores, estos integran un marco teórico-metodológico de singular importancia para el estudio de la evaluación del aprendizaje.

Sus valiosos aportes tienen hoy plena vigencia como factores a considerar desde el punto de vista psicológico y pedagógico, en el desarrollo psíquico así como en la personalidad, expresando un reflejo del medio socio histórico que surge a través de la actividad y se expresa en ella.

A partir de la técnica de ayuda introducida por Vygotsky, utilizadas por Rubinstein (1969) en sus experimentos, comienza a considerarse la base de la llamada evaluación dinámica, la misma busca identificar aquel momento donde el estudiante se apropia del nuevo contenido, de esta manera desde la evaluación, establecer el momento en que el estudiante es capaz de una ejecución independiente, autónoma, movilizandolos todos sus recursos personales sobre la base de la motivación intrínseca por aprender, esto supone una motivación impulsada por la aceptación de la posibilidad de equivocarse, ejercitar mucho antes de alcanzar el éxito o acercarse al resultado final deseado.

Desde esta posición, las ayudas se convierten en técnicas para la exploración y precisión del nivel alcanzado por el estudiante, con un enfoque de proceso más que de estado.

En la literatura especializada se desarrollan valiosos trabajos sobre la formación del autocontrol y la autovaloración de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo el papel del activo del estudiante en el propio proceso de evaluación.

La concepción de evaluación dinámica sobre la base del criterio de zona de desarrollo próximo aporta al establecimiento de los indicadores de evaluación del aprendizaje con las propuestas de cualidades de la acción, centrando la atención en el propio estudiante y su proceso de aprendizaje.

En relación con las ideas planteadas se reafirman la vigencia de las ideas de Vygotsky en los cuáles destacó las bases teóricas metodológicas para la atención del niño deficiente y que en la actualidad son aplicables al proceso de educación de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

Vygotsky, se opuso a los intentos de biologizar las concepciones que sobre el desarrollo de los niños deficientes existían y existen, y llegó a plantear que la deficiencia no es tanto de carácter biológico, como social, enfatizando de esta forma que el insuficiente desarrollo que se observa en las personas con algún tipo de defecto, se debe esencialmente a la ausencia de una adecuada educación basada en métodos y procedimientos especiales que permitan un desarrollo semejante al de los niños normales.

Postuló que la educación de los niños deficientes no se diferencia de la educación de los niños normales, que los primeros pueden asimilar los conocimientos y desarrollar habilidades de manera semejante a la de sus coetáneos. No obstante, es imprescindible investigar y utilizar métodos, procedimientos y técnicas específicas para lograr este desarrollo.

Vygotsky formuló la idea de que los niños deficientes deben educarse de la forma más semejante a los niños normales e, incluso, a educarse conjuntamente, lo cual ayuda al desarrollo psíquico, físico y a la compensación y corrección de los defectos.

...el defecto por sí solo no soluciona el destino de la personalidad, sino sus consecuencias sociales, su realización sociopsicológica. Los procesos de compensación también están dirigidos no al completamiento directo del defecto, el cual no es posible en gran parte, sino a la eliminación de las dificultades creadas por el defecto. (1983:p.36)

Teniendo en cuenta las características del defecto y su relación con el sistema nervioso central y el aparato psíquico del niño Vygotsky señala tres tipos fundamentales de defectos:

- Afección o defecto de los órganos receptores (sordera, ceguera o los dos juntos).
- Afección o deficiencia de las partes del aparato de respuesta de los órganos de trabajo (invalidez).
- Defecto o afección del sistema nervioso central (delincuencia mental).

Desde la visión actual, se valora la significativa congruencia entre los postulados paradigma socio-histórico-cultural relativo a la relación defecto secundario-defecto primario, sus consecuencias y las necesidades educativas especiales.

En tal sentido, en la actualidad, los maestros de los sistemas inclusivos que tienen en sus aulas niños, adolescentes o jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad deben tener en cuenta la atención a la diversidad educativa, deben saber cuán efectiva es su enseñanza para los distintos educandos y lo que deben hacer para que cada uno de ellos aprenda de la mejor manera posible.

No basta con poder identificar el nivel en el que cada alumno se desempeña, o poder numerar sus deficiencias o desventajas y sus virtudes o potencialidades para someter a los educandos a procesos evaluadores abiertos y flexibles, centrados en valorar cómo se produce el aprendizaje en cada uno de ellos y no solo sus resultados.

Por consiguiente, la evaluación en las escuelas inclusivas, no debe centrarse únicamente en las características y el nivel de desempeño de los alumnos. También debe prestar atención especial al currículo y a la forma en que cada alumno puede aprender en ese marco. Por tal razón la evaluación se considera un proceso cooperativo, cíclico, en el que participan los alumnos y el maestro.

El currículo, por lo tanto, debe estar bien estructurado a la vez que se adapta a una variedad de estilos de aprendizaje; debe ser rico y flexible para responder a las necesidades de educandos y comunidades determinados; y estructurarse en torno a criterios de habilidades mínimas de diversos niveles a fin de que todos los estudiantes puedan obtener resultados satisfactorios. Los currículos inclusivos plantean mayores demandas a los docentes que necesitarán ayuda para aplicarlos efectivamente. (ONU, 2008: p.26)

Es válido destacar que la diversidad constituye una cualidad general del ser humano, esta se revela en el universo de educandos constituyendo un reto a enfrentar en la educación en condiciones de masividad para garantizar la calidad educativa basada en la atención las diferencias individuales; entendidas estas como las diferencias existentes entre los individuos de una especie en correspondencia con las condiciones desiguales de su desarrollo individual basadas en factores físicos, naturales, psicológicos y socioculturales.

La atención a la diversidad dentro del aula supone aprovechar la interacción entre los alumnos como factor de aprendizaje y desarrollo. La organización social del aula se convierte entonces en uno de los aspectos claves para la atención a la diversidad promoviendo aprendizajes desarrolladores en los estudiantes.

Se reconoce por pedagogos y especialistas del tema de la educación inclusiva (Stainback-Stainback, 2011), que las aulas inclusivas se organizan de forma heterogénea y estimula e impulsa a alumnos y docentes a apoyarse mutuamente, el contenido y tema que se trate debe ser percibido por el alumno como algo importante y significativo para él, empleando sus propios recursos y responsabilizándose con lo que va a aprender, por otro lado en este tipo de aula debe crearse un ambiente abierto, distendido que propicie la participación de todos sobre la base del respeto, la comprensión, el apoyo y la ayuda ajustada.

En esta misma dirección refiriéndose a las escuelas inclusivas en “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, se señala:

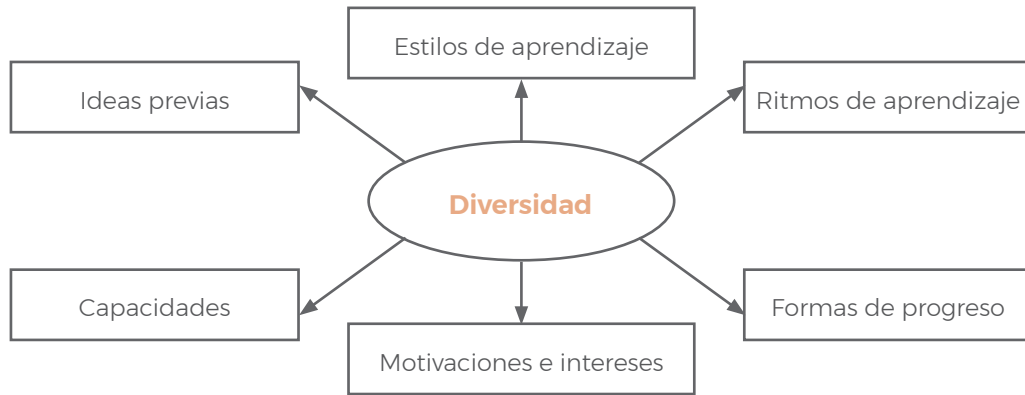
“...Las escuelas para todos, sin exclusiones, en las que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y con distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad, es un modelo ideal que motiva a muchas personas comprometidas con el cambio educativo”. (Marchesi, 2010:109).

La atención a la diversidad, a las necesidades educativas especiales en sus aulas suelen ir desde la atención individualizada a los/las estudiantes, pasando por las alternativas de organización social del aula, de la situación de enseñanza-aprendizaje para utilizar el grupo escolar como herramienta en la misma, hasta el trabajo con las diferencias individuales desde las adaptaciones y cambios curriculares más o menos profundos y sistémicos (Arnaiz, 1999; Marchesi y Martín, 1998).

La diversidad supone entender la variedad producida desde lo familiar, lo escolar, lo cultural, lo social. Es la diferencia que determina la existencia de cada ser humano como único e irrepetible. Aceptar las diferencias debidas al origen social, el nivel socioeconómico, el medio social o la procedencia; también, a características personales (relacionadas con las anteriores) como puedan ser el género, las características físicas, las capacidades individuales, las motivaciones o los intereses.

El reconocimiento de la diversidad es el punto de partida para el desarrollo de una Pedagogía de la diversidad evitando que las diferencias se conviertan en desigualdades o desventajas entre el alumnado.

Cuadro 1 ¿Cómo se expresa la diversidad en el aula?



Los desafíos de la diversidad educativa dependen de múltiples factores. Algunos de ellos son subjetivos, personales, como su preparación, sensibilidad con respecto a este tópico, su nivel de motivación, compromiso personal con su trabajo, su capacidad, disposición para resolver de manera flexible y creadora los problemas de su práctica profesional, etc. Otros factores son objetivos, externos, como por ejemplo, la existencia de una organización institucional, de programas flexibles así como de una cultura escolar que haya incorporado el reconocimiento a esa diversidad desde sus propias concepciones, actitudes-prácticas relativas al aprendizaje y la enseñanza.

La eficiencia del aprendizaje depende de muchos factores, entre otros, aquellos relacionados con la diversidad educativa, a saber, con las diferencias entre los/las estudiantes desde el punto de vista físico-natural, socioeconómico-cultural, cognitivo, motivacional-afectivo y relacional.

Cuadro 2 Factores de la diversidad educativa

Indicadores	Manifestaciones
Física-Natural	Nivel y particularidades del desarrollo biológico de los individuos: características físicas, antecedentes de enfermedades y estado de salud actual, capacidades/discapacidades físicas.
Socioeconómica-cultural	Situación económica/condiciones de vida; situación (estimulación, apoyo, estilos de vida) familiar; origen racial o étnico; religión, ideología; influencia de la comunidad, de los diferentes grupos sociales; acceso a la cultura y género.
Psicológica	<p>Cognitivo: Desarrollo de los procesos, hábitos, habilidades, capacidades intelectuales; talentos específicos; cualidades intelectuales (independencia, flexibilidad, racionalidad...); conocimientos generales, específicos; estilos cognitivos; estilos y estrategias de aprendizaje, entre otros.</p> <p>Afectivo-motivacional: Sentimientos; estados emocionales; necesidades, intereses, motivaciones; concepción de sí mismo, autoestima en diferentes esferas, seguridad; expectativas, cualidades volitivas de la personalidad (independencia, perseverancia).</p> <p>Psicosocial: Relaciones con los compañeros, posición en el grupo, habilidades, competencias comunicativas, estilos de relación o comunicación con los demás, expectativas que tiene con respecto al grupo, a sus profesores, a otras personas.</p>

Fuente: Elaboración de los autores

El análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula debe aportar un conjunto de principios, estrategias pedagógicas, orientadas a la creación de condiciones que faciliten la participación, el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad de características, necesidades e intereses. Implica desarrollar un currículum flexible, adaptado a las diferencias sociales, culturales, personales de los alumnos, organizar los contenidos y las actividades de enseñanza aprovechando los recursos disponibles.

Ideas básicas para la atención de la diversidad en las aulas

1. La escuela debe estar abierta a la diversidad, reconocerla, comprenderla, estar dispuesta a darle atención.

2. Cada estudiante es una persona que se desarrolla como una totalidad. Debe propiciarse la necesaria armonía entre su desarrollo físico, cognitivo, afectivo, moral, social, comprender cómo se influyen recíprocamente sus diferentes esferas.

3. Cada alumno o alumna posee un perfil individual de las fortalezas-debilidades, de aspectos positivos-negativos, de potencialidades-dificultades. Es necesario tomarlo en cuenta para ayudar a buscar y reconocer las respuestas adecuadas, eficientes que promuevan su desarrollo.

4. Tanto el diagnóstico como la intervención son dos componentes inseparables del proceso de atención a la diversidad.

5. Las estrategias diagnósticas desarrolladoras deben tener una naturaleza participativa, cooperativa, basadas en la implicación de la familia, la escuela, el grupo escolar y los diferentes agentes educativos importantes de acuerdo a la situación que se analiza.

6. Es necesario combinar el carácter remedial-compensatorio de la atención o ayuda, con el carácter enriquecedor, desarrollador, de la intervención educativa.

7. El grupo escolar, unido a los procesos de comunicación constituyen una herramienta básica para la atención a las dificultades orientadas al crecimiento personal de los/las estudiantes.

8. La atención a la diversidad educativa demanda la realización de esfuerzos para lograr disponibilidad, accesibilidad, optatividad de ofertas educativas diferenciadas para los/las estudiantes.

9. Cualquier acción educativa debe realizarse desde el respeto a la equidad, destacando su carácter ético.

Educación en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas, desde esta perspectiva entender que lo que puede ser aceptable para personas con determinadas características puede ser también bueno para todas las personas. Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, donde la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para nadie.

Acciones generales para la atención de la diversidad en las aulas.

- Motivar a los alumnos logrando una predisposición favorable para aprender
- Ayudar a los alumnos a atribuir un significado personal al aprendizaje
- Explorar las ideas previas antes de iniciar un nuevo aprendizaje
- Variedad de estrategias y posibilidades de elección
- Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo
- Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido
- Preparar, organizar adecuadamente los materiales y recursos de aprendizaje
- Observar constantemente el proceso de aprendizaje en los alumnos
- Organizar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad
- Maximización positiva del clima en el aula
- Organizar el horario del aula teniendo en cuenta la metodología para el desarrollo de las actividades
- Atender las necesidades de apoyo que puedan precisar determinados alumnos.

La atención a la diversidad en las aulas desde este presupuesto implicareconocer que existe una situación en la cual el docente, con sus recursos habituales no puede garantizar la plena participación y la construcción por parte del alumno de los aprendizajes previstos en el currículum oficial. Por tanto conlleva a:

- Diseñar una red social que permita sustentar el proyecto pedagógico vinculado al proyecto de vida del alumno, que incluya especialmente el compromiso de su grupo familiar, así como miembros significativos de la comunidad.

- Poner en marcha un conjunto de estrategias fundamentadas, convocar recursos humanos.
- Proveer recursos materiales adicionales para lograrlo. También se han de considerar otras facilidades académicas u organizacionales.
- Elaborar adaptaciones curriculares en el marco de un currículum flexible y orientador.

Asimismo, las adaptaciones curriculares se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Promueven aprendizajes tan equivalentes como sea posible a los establecidos en el currículum oficial, por su temática, profundidad y riqueza.
- Introducen modificaciones en el currículum común, las cuales permiten la acreditación de los aprendizajes de los alumnos con NEE.
- Son de carácter individual, pueden ser realizadas por los docentes y otros profesionales no docentes, en el marco de la programación de su grupo-curso, en un determinado contexto, de acuerdo con las NEE identificadas.
- Dan prioridad al aprendizaje en aquellas áreas en las que el alumno con NEE muestra más posibilidades.
- Reconocer en cada niño una persona única, ofreciéndole afecto incondicional.
- Tener altas expectativas y dar retroalimentación positiva (promover la autoestima y el desarrollo emocional de los alumnos)

Estrategias de evaluación para la atención a la diversidad

En el marco de la educación inclusiva debe concebirse la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, viene a ser un proceso orientado a comprender y mejorar la apropiación de los conocimientos. Es por eso que los docentes deben abrirse a la diversidad de estrategias de

evaluación para no caer en criterios unidireccionales contrarios a la totalidad real del proceso enseñanza aprendizaje.

Si se desea promover cambios en las maneras de evaluar en correspondencia con la Pedagogía de la diversidad y el reconocimiento a las diferencias de los alumnos, se debe reconocer la variedad de métodos, medios y procedimientos en función de una evaluación para todos.

Sobre la base de la integración de las tendencias pedagógicas cognitivista, constructivista y sociocultural se emiten nuevos criterios sobre los elementos que deben caracterizar la evaluación del aprendizaje que ubica al alumno en el centro del proceso teniendo en cuenta cómo se produce el proceso de aprendizaje, cómo el alumno interioriza, se apropia del conocimiento que tiene un sentido para él; el alumno lo construye de manera individual sin negar el papel del grupo, mediado por el profesor.

Las formas de evaluación determinan qué y cómo se aprende; según el psicólogo español César Coll (1994) desde un enfoque constructivista: "Enseñar es, en primer lugar saber cómo aprenden mis alumnos, encontrar los recursos necesarios para que aprendan con mayor eficiencia, con mayor calidad". Se refiere esencialmente a recursos metodológicos, vías, métodos, procedimientos, medios, estilos acordes con sus necesidades, sus diferencias, para así promover sus aprendizajes y crecimiento personal. Para tal fin se deben hacer determinados ajustes en las estrategias evaluativas de manera que respondan adecuadamente a la realidad de los alumnos.

Como precisiones claves para la comprensión de estas estrategias de evaluación atendiendo a la diversidad deben tenerse en cuenta:

1. El énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje: en evaluación psico educativa ha prevalecido un desmesurado interés por los productos observables del aprendizaje, ciertamente estos como consecuencia de la aplicación de procesos de aprendizaje son relevantes. Sin embargo debe redimensionarse el uso que se haga de ellos, se debe reco-

nocer en qué medida aportan información sobre el proceso de apropiación de conocimientos, sobre la naturaleza de la organización y estructuración de las construcciones (representaciones, esquemas, modelos mentales) elaborados.

El profesor debe considerar todos aquellos recursos cognitivos-afectivos que los estudiantes utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes. Por ejemplo:

La naturaleza de los conocimientos previos.

- La naturaleza de los conocimientos previos.
- Las capacidades generales involucradas.
- Metas que persigue el estudiante.
- Los conocimientos previos del estudiante.
- Las estrategias cognitivas-metacognitivas que utiliza.

Al momento de evaluar procesos de aprendizaje se debe tener presente dos cuestiones:

- Es necesario valorar todo el proceso en su dinamismo; las evaluaciones tratarán de apreciar las distintas fases del proceso utilizando diversas estrategias, técnicas evaluativas, con una descripción más objetiva, apropiada, no constituyendo una simple valoración aislada.

- Tomar en cuenta el proceso de construcción de actividades de planeación, de enseñanza y evaluativas, así como el contexto, el alumno de manera global, incluyendo factores contextuales del aula los cuales desempeñan un papel importante y quizás decisivo.

2. Evalúa la significatividad de los aprendizajes: el interés del profesor debe atender a la valoración del grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos, es decir:

- En qué grado los alumnos han construido interpretaciones significativas valiosas de los contenidos revisados, debido a la ayuda pedagógica recibida a partir de sus propios recursos cognitivos.

- En qué grado los alumnos han sido capaces de atribuir un valor funcional a las interpretaciones significativas de los contenidos, no solo instrumental o de aplicabilidad, sino también en relación con la utilidad que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros.

- No es una tarea simple, porque aprender significativamente es una actividad progresiva que solo puede valorarse cualitativamente partiendo de indicadores precisos de significatividad de lo requerido para aprender algo.

- Es necesario seleccionar muy bien las tareas o instrumentos de evaluación pertinentes, acordes con los indicadores que proporcionen información valiosa sobre la significatividad de lo aprendido, teniendo en cuenta el grado de amplitud y el nivel de complejidad de los significados.

3. La funcionalidad de los aprendizajes como indicador potente del grado de significatividad de los aprendizajes.

Uno de los indicadores más fuertes sería el uso funcional que los alumnos hacen de lo aprendido, ya sea para construir nuevos aprendizajes o para explorar, descubrir, solucionar problemas, derivando de ellos nuevas formas de profundizar su aprendizaje; explicando, argumentando, elaborando un producto, ofreciendo respuestas que demuestren su nivel de comprensión.

4. La asunción progresiva del control, responsabilidad lograda por el alumno hace referencia a que el control y la responsabilidad de la tarea debe irse cediendo progresivamente hacia el alumno, en la medida en que mejora su desempeño, hasta lograr el control autónomo sostenido, por lo que debe concebirse una evaluación continua.

5. Por otro lado, comprobar el progreso, autocontrol del alumnado en la ejecución de la tarea, saber si éste se conduce en la dirección pedagógica deseada, si efectivamente se apropió de las ayudas, los apoyos prestados considerando si su progreso sigue el rumbo de las direcciones trazadas.

Significa también valorar cuantitativa-cualitativa del tipo de apoyo requerido para cada alumno, puede ser en el propio

alumno, en este caso antes y después del momento de la evaluación; en el caso dentro del grupo del aula, valorar la cantidad de ayudas requeridas ante una o varias tareas. Esta valoración deberá hacerse de manera continua permitiendo saber hasta dónde han llegado los aprendizajes, qué es lo que falta, cómo proporcionar la ayuda pedagógica inmediata adaptada a las diferencias individuales.

6. Evaluación y regulación de la enseñanza: el docente debe conocer la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase, tales como: estrategias didácticas, condiciones motivacionales, clima socio-afectivo existente en el aula, la naturaleza de la relación docente-alumno o alumno-alumno, en función de las metas educativas propuestas estableciendo un vínculo entre los aprendizajes de los alumnos con la evaluación del proceso instruccional

En este sentido se entiende la enseñanza como la ayuda necesaria a los procesos de aprendizaje que realizan los alumnos sobre los contenidos programados, en tanto la actividad de evaluación continua debe considerarse como condición para proporcionar la ayuda correspondiente y tomar decisiones.

Es importante resaltar que al valorar el rendimiento del educando se debe ponderar el rendimiento relativo sobre el rendimiento absoluto. Este último se refiere a comparar el rendimiento del educando con relación al grupo y al currículo lo que generalmente hace el docente sin percatarse del rendimiento relativo, el análisis en relación con la propia evolución con respecto a sí mismo, en posición comparativa desde el momento inicial hasta el momento en que se realiza dicha valoración, de tal manera, que se aproveche la oportunidad de ver cómo cada uno de los educandos avanza, sus fortalezas y potencialidades que el docente no siempre realza.

7. Evaluar aprendizajes contextualizados: a partir de la concepción del “aprendizaje situado” (Brown, Collins y Duguid, 1989), es importante la relación que existe entre los saberes, así como los contextos en que estos aparecen. Cada área

del conocimiento (matemáticas, ciencias naturales, sociales, lecto-escritura) tiene sus propias actividades de creación y aplicación del conocimiento. Igualmente para cada dominio académico de conocimiento a evaluar, deben identificarse una serie de habilidades complejas, estrategias, modos de razonamiento, de discurso que requieren de ejercicios, además preguntas particulares. Identificar en cada área del conocimiento una serie de tareas auténticas, actividades complejas a tener en cuenta en la evaluación durante el proceso de enseñanza.

8. La autoevaluación del alumno: una de las metas de todo proceso de enseñanza aprendizaje es el de aspirar al desarrollo de la capacidad de autorregulación y autoevaluación en los alumnos, es decir, es relevante el aprender de forma significativa, aprender a aprender. El autoaprender a autoevaluarse es igualmente importante, porque sin esta, las otras formas de aprendizaje difícilmente ocurrirán en situaciones de aprendizaje auto regulado.

Es necesario proponer situaciones, espacios donde los alumnos aprendan a evaluar el proceso, así mismo el resultado de sus propios aprendizajes, mediante la evaluación formadora, evaluación mutua, coevaluación y autoevaluación.

9. Evaluación diferencial de los contenidos de aprendizaje: teniendo en cuenta los diferentes tipos de contenidos de acuerdo a su naturaleza: conceptuales, procedimentales, actitudinales, en correspondencia con ellos la evaluación de sus aprendizajes exige procedimientos y técnicas diferentes.

10. Coherencia entre las situaciones de evaluación y el proceso de enseñanza- aprendizaje: es también importante que entre la enseñanza y la actividad evaluativa debe existir una profunda coherencia, en aras de promover aprendizajes significativos. Si el profesor se ha planteado en el proceso de enseñanza, experiencias didácticas que demanden interpretaciones y significados de los saberes, debe emplear tareas, actividades e instrumentos de evaluación que demanden aprendizajes significativos, de esta manera, los alumnos ten-

derán a seguir aprendiendo de esta forma, valorarán la utilidad de “aprender comprendiendo”.

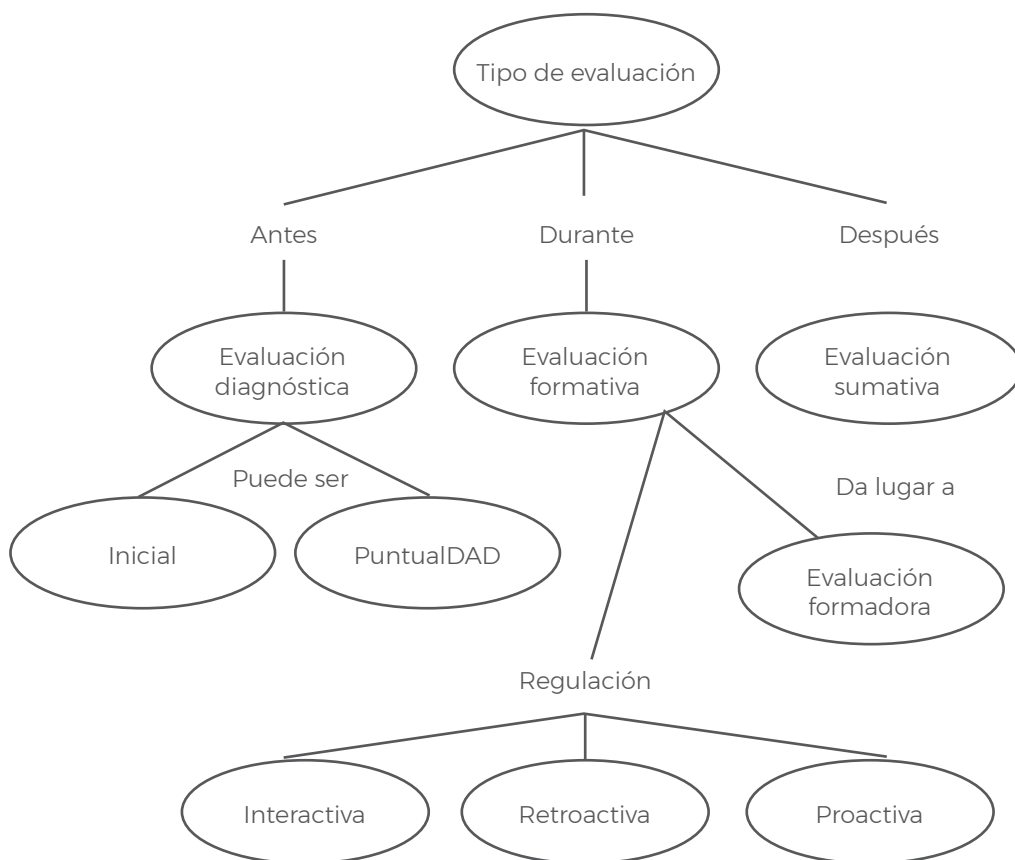
En el proceso de enseñanza deben plantearse experiencias didácticas que amplíen progresivamente los contextos de aplicación de los saberes aprendidos, de esta manera los significados construidos adquieren una mayor riqueza semántica y no necesariamente se vinculen a uno solo de dichos contextos (Coll y Martín, 1993). Estos autores señalan además que el significado más potente es aquel que se relaciona con una amplia gama de contextos posibles.

Solo procediendo de este modo en la enseñanza, podrán plantearse diversas situaciones en la evaluación para valorar la transcontextualización de los significados aprendidos. Las situaciones de evaluación planteadas a los alumnos dependerán de la amplitud de los contextos usados en la enseñanza, proponiéndose en la evaluación considerar qué se aspira lograr en el alumno y qué es aquello que se desea valorar de sus aprendizajes.

Se requiere del conocimiento pleno de estos principios, como regularidades a cumplir en la manera de evaluar, atendiendo a la diversidad de alumnos en el aula.

Otro aspecto a prestar una gran atención es el relacionado con los tipos de evaluación. Desde hace algún tiempo, es un tema de discusión entre los docentes al que se han realizado valiosas aportaciones, destacándose la clasificación que distingue los tipos de evaluación por el momento de introducción en el proceso educativo. Estas tres clases de evaluación son: las diagnóstica, formativa y sumativa.

Figura 1 Mapa conceptual de los tipos de evaluación.



Fuente: Elaboración de los autores

La evaluación diagnóstica se realiza al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, es conocida como evaluación inicial o predictiva, también puntual. A través de ella se pueden conocer los conocimientos previos, intereses, habilidades, estilos, entre otros, presentes en los alumnos, para realizar las adaptaciones necesarias al currículum.

Se entiende la evaluación diagnóstica inicial en una doble interpretación: una primera la define como la intención de obtener información precisa que permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el currículum al incorporado.

De la aplicación de instrumentos para la realización de esta evaluación diagnóstica, pueden obtenerse dos tipos de resultados: los primeros, manifiestan la preparación cognitiva de los alumnos para su ingreso al nivel educacional correspondiente; los segundos demuestran que los alumnos necesitan adaptaciones curriculares como sea posible para una mejor adecuación entre sus capacidades cognitivas y el currículo.

La segunda interpretación de la evaluación diagnóstica inicial se relaciona con las ideas básicas de Ausubel, referida a la importancia de valorar los esquemas cognitivos de los alumnos (los conocimientos previos) en beneficio de aprendizajes significativos. Estos conocimientos previos mostrados por los alumnos al inicio de un ciclo educativo pueden asumir las siguientes modalidades: conocimientos previos alternativos, desorganizados, parcialmente relacionados con los nuevos conocimientos y pertinentes.

Estos tres tipos de conocimientos previos exigen estrategias didácticas distintas e instrumentos evaluativos diferentes pues todos son útiles para ayudar al alumno a construir los nuevos conocimientos escolares. Por tanto, es una tarea prioritaria para toda actividad de enseñanza la identificación por el profesor de la naturaleza de los conocimientos previos pertinentes, los más útiles por su relación con los temas o contenidos nuevos, los poseídos por los alumnos luego de diagnosticarlos o activarlos por medio de técnicas o instrumentos evaluativos sensibles a ellos, y luego estos conocimientos puedan ser recuperados intencionalmente en el proceso de enseñanza para establecer relaciones significativas con los conocimientos nuevos a aprender.

La evaluación diagnóstica puntual es la que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a una determinada materia. Su función principal consiste en identificar, utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos, luego que se inicia una disciplina, tema, unidad, si se considera necesario. También contribuye al grado de ajuste de la programación a nivel micro, de sesiones o temas particulares.

En los casos de evaluación diagnóstica inicial y puntual no solo debe ceñirse a los conocimientos conceptuales sino puede extenderse a otros tipos de saberes previos de los alumnos como sus expectativas, metas previas, habilidades, estrategias previas, actitudes previas, entre otros.

La evaluación formativa es el seguimiento efectuado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje por eso debe considerarse como una parte reguladora, esencial del proceso. Su finalidad es estrictamente pedagógica: regular el proceso de enseñanza aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) al servicio del aprendizaje pertinente. En esencia, se trata de supervisar el proceso e identificar los posibles obstáculos presentes en el mismo, valorando en qué medida pueden remediarse con nuevas adaptaciones didácticas.

La evaluación formativa tiene tres modalidades:

a) Regulación interactiva: Ocurre de forma integrada con el proceso enseñanza-aprendizaje. La regulación del aprendizaje puede ser inmediata, gracias al intercambio de información verbal entre docente-alumnos, esto permite la reorganización en el momento. Por medio de los distintos intercambios así como la estrategia comunicativa utilizada por el profesor en el aula podrá observar e interpretar lo que hace y dice el alumno en el aula, decidiendo el uso de una u otra estrategia de enseñanza. Este tipo de regulación se realiza mediante las técnicas de evaluación de tipo informal (observaciones, entrevistas, diálogos) por medio de la coevaluación, heteroevaluación (mutua con otros compañeros) y autoevaluación.

b) Regulación retroactiva: Consiste en programar actividades de refuerzo después de realizar una evaluación, de esta manera las actividades se encauzan hacia atrás para fortalecer aquellos contenidos construidos inadecuadamente que no llegaron a satisfacer las necesidades educativas del alumno en correspondencia con sus diferencias individuales y con el plan curricular asumido en correspondencia con la realidad del mismo.

c) Regulación proactiva: Está dirigida hacia la prevención de dificultades de aprendizaje, con alguna de las siguientes intenciones: lograr la consolidación o profundización de los aprendizajes, buscar la oportunidad para superar los obstáculos no solucionados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las regulaciones proactivas son adaptaciones sobre lo que sigue; es decir, operan hacia adelante, se trata de reprogramar nuevas actividades para ampliar lo aprendido; a aquellos que encontraron ciertos obstáculos se les puede proponer actividades sin dificultades adicionales para lograr progresos con mayor facilidad.

La evaluación sumativa o evaluación final se realiza al término de un proceso de enseñanza aprendizaje o ciclo educativo cualquiera. Su finalidad es verificar como las intenciones educativas han sido alcanzadas. La misma provee información para elaborar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa desde una perspectiva global.

La institución educativa y el docente, al finalizar un ciclo escolar o un nivel educativo, tienen la responsabilidad, el compromiso de expedir ciertos juicios para acreditar el supuesto nivel de aprendizaje logrado por medio de calificaciones finales, certificados o títulos, en este caso se debe avalar que el aprendiz tiene la competencia necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos, o bien para realizar una determinada práctica de tipo técnico o profesional, aunque por lo general se enfatiza es el grado de éxito o fracaso que tuvo el alumno. Realmente la evaluación sumativa debía ser una valoración de lo aprendido.

Las técnicas e instrumentos de evaluación con mayores posibilidades de utilización en la práctica de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, teniendo en cuenta la clasificación a partir de los años 90 del siglo XX, sobre la base del criterio de la estructuración de las evaluaciones, pueden ser tomadas en cuenta por su carácter reflexivo y estratégico. Tanto las técnicas como los instrumentos evaluativos no pueden ser etiquetadas en un tipo determinado de evaluación pues sencillamente todo está en dependencia de la forma

de uso de las técnicas e instrumentos; el modo de presentarlos a los estudiantes es lo que realmente determina su ubicación en una categoría u otra. Se recomiendan las técnicas de evaluación informal y semiformales, sin despreciar absolutamente las técnicas formales.

Las técnicas informales se utilizan dentro del proceso de enseñanza con una duración breve, exigen poco gasto didáctico, no suelen presentarse a los alumnos como actos evaluativos, por lo tanto los alumnos no sienten que están siendo evaluados, lo cual resulta ideal para evaluar su desempeño en el momento según sus particularidades.

Se identifican dos tipos de técnicas informales:

- Observación de las actividades realizadas por los alumnos.
- Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

La observación es una técnica utilizada por el profesor en forma incidental o intencional al enseñar y/o cuando los alumnos aprenden en forma más autónoma. Puede llevarse a cabo de forma sistemática o asistemática, abierta o focalizada, en contextos naturales (interacciones regulares en el aula) o en situaciones de aprendizajes creativos (actividades de juego de roles, debates, entre otros), en forma participante, no participante. Mientras más informal, menos artificial e instrumentada, los alumnos se sentirán menos observados y evaluados.

La observación de lo que los alumnos dicen o hacen cuando aprenden es una actividad imprescindible para la realización de la evaluación formativa y procesal, también permite valorar diagnósticamente o evaluar lo aprendido después de terminado un tema de enseñanza (como evaluación sumativa); aunque en ese último caso será más instrumentada, tenderá a ser una actividad evaluativa más formal. Por medio de la observación es posible valorar los aprendizajes de los distintos tipos de contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales, actitudinales).

De las actividades realizadas por los estudiantes, el profesor debe dirigir su atención a los siguientes aspectos: el aula espontánea o inducida (mediante preguntas) de los alumnos, las expresiones, aspectos paralingüísticos, las actividades realizadas por los alumnos (incluyendo habilidades, estrategias, formas de razonamiento e incluso los “errores”) y los productos que ellos elaboran en forma individual o en equipos (pequeños grupos).

En el habla espontánea expresada por medio de interacciones con el profesor o con los compañeros (participaciones espontáneas, preguntas elaboradas, comentarios hacia el profesor o entre compañeros, intervenciones en discusiones, debates) dentro del grupo clase, en pequeños grupos o en interacciones cara a cara, el profesor tiene una fuente importante de datos para valorar lo que los alumnos están comprendiendo, sus posibles estrategias, conocimientos previos; además es posible derivar información relevante sobre la dificultad de los contenidos o la ineficacia de los recursos didácticos empleados.

En el uso de la observación como evaluación informal, el profesor debe desarrollar una cierta sensibilidad para atender a estos aspectos que le permita comprender, interpretar y evaluar las distintas situaciones, despojados de algunos sesgos de subjetividad e irregularidad encontradas en la observación incidental.

Por lo anterior, la observación debe ser sistemática, planificada, partir de delimitar los objetivos de la observación utilizando ciertos instrumentos para registrar y codificar los datos. Entre las técnicas e instrumentos que permiten sistematizar el acto de observación se encuentran:

- Registros anecdóticos: Se describen por escrito episodios, consideradas importantes para evaluar lo que interesa en un alumno o en un grupo. Los registros pueden realizarse por medio de fichas, luego integrarse en un anecdotario que cumpla el tiempo necesario para la visualización de las observaciones registradas diacrónicamente.

- Listas de control: Se incluyen las conductas o rasgos que interesan evaluar en forma de listado. Se irá haciendo una verificación de la presencia o ausencia de cada una de ellas.
- Diarios de clase: Se recoge la información que interesa durante un período largo (el diario debe escribirse con cierta regularidad), sirve para analizar, interpretar o reflexionar sobre distintos aspectos del proceso educativo (el aprendizaje de los alumnos, la enseñanza, las interacciones maestro-alumno, los procesos de gestión, la disciplina). Pueden incluirse observaciones, comentarios, sentimientos, opiniones, frustraciones, explicaciones, valoraciones.

La exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase parte del discurso que utiliza el profesor en la clase, sus dos terceras partes consisten en preguntas y explicaciones dirigidas a los alumnos, las cuales son elaboradas, planificadas en su mayor parte con el fin de estimular la comprensión sobre lo que se está analizando. Es importante a la hora de plantear las preguntas a los alumnos, saber reconocer un tiempo apropiado para que los alumnos analicen, piensen, elaboren las respuestas. También se requiere plantear las preguntas en un marco comunicativo respetuoso haciendo participar al grupo, incluso formulando preguntas entre sí.

Por medio de la actuación de los alumnos durante la situación de aprendizaje, el profesor tiene oportunidad de identificar importantes indicadores como hipótesis, estrategias y concepciones erróneas, se informan sobre la forma de ir consiguiendo el aprendizaje de los contenidos curriculares. Esto es la base para saber de qué manera debe utilizar nuevas ayudas pedagógicas ajustadas a las características de cada estudiante.

Las técnicas semiformales se caracterizan por requerir un mayor tiempo de preparación que las informales, demandan mayor tiempo para su valoración, exigiendo a los estudian-

tes respuestas más duraderas. En particular, por esta última razón los alumnos suelen percibir las más como actividades de evaluación, en comparación con las técnicas informales. Entre ellas se identifican variantes de evaluación como: trabajos, ejercicios que los estudiantes realizan en clase, tareas y trabajos orientados por los profesores a los alumnos fuera de clases, además la evaluación de portafolios.

- Los trabajos/ejercicios realizados en clase: El proceso de enseñanza aprendizaje se realiza de tarea en tarea, el profesor plantea una serie de actividades con el fin de valorar el nivel de comprensión o ejecución, las capacidades en un momento determinado del proceso. Lo más importante es que el trabajo o ejercicio esté bien seleccionado y motivante. Deben plantearse de manera individual o en situaciones de aprendizaje cooperativo, pero siempre ofreciendo la oportunidad a los alumnos de reflexionar, profundizar, aplicar determinados conceptos o procedimientos contextualizados. En este sentido, son esenciales los recursos del profesor para desarrollar una evaluación formativa (ayuda ajustada), permitiéndole tomar decisiones para estimular las potencialidades de los estudiantes.
- Tareas/trabajos que los profesores encomiendan a los alumnos fuera de clases: Pueden ser muy variados: ejercicios; solución de problemas; visitas a lugares determinados; trabajos de investigación en la biblioteca, en museos o en ciberespacio, conformando entornos de aprendizaje adecuados. Se pueden realizar de forma individual o en grupos cooperativos. Las recomendaciones son las mismas de los trabajos realizados en clases. Estos trabajos extraclases, cuando se analizan críticamente permiten obtener información valiosa del alumno.
- La evaluación de portafolios o de carpeta: Esta consiste en realizar una colección de producciones o trabajos por ejemplo: ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, problemas matemáticos resueltos, dibujos,

ideas sobre proyectos, reflexiones personales, grabaciones, ejercicios digitalizados e incluso de algunos instrumentos o técnicas evaluativas tales como cuestionarios, mapas conceptuales, exámenes que los estudiantes realizan durante un ciclo educativo.

Este tipo de evaluación puede aplicarse en todas las disciplinas, con ella es posible evaluar los diferentes tipos de contenidos curriculares. Independientemente de su utilización en las clases de lecto-escritura, matemática, física o arte, el fin es el mismo, es decir, contar con una muestra de trabajos que evidencien los aprendizajes y progresos de los alumnos durante un período determinado. Lo más significativo de la evaluación de portafolios está dada en la reflexión conjunta sobre los productos incluidos, sobre los aprendizajes logrados por los alumnos, mientras da la posibilidad al docente de reflexionar sobre las producciones de los alumnos para analizar los progresos de su aprendizaje así como analizar las actividades y estrategias docentes empleadas para orientar la próxima actividad docente.

Es innegable la importancia de la evaluación y el control en los marcos de la educación inclusiva. El docente debe conocer todas las manifestaciones de diferencia, controlar fortalezas-debilidades, las particularidades de cada estudiante, su entorno, el contexto familiar donde se desarrolla para buscar vías, métodos, procedimientos, medios para satisfacer las necesidades de cada uno de ellos.

La evaluación bajo el prisma de la Pedagogía de la diversidad, es un momento importante en el reconocimiento de las diferencias en estilos y aprendizajes para el docente trazar las estrategias en el seguimiento de cada uno de los educandos. No obstante, no es posible concebir una única estrategia para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, es importante emplear variedad de enfoques, métodos para ayudar al alumno en correspondencia con su estilo de aprendizaje.

En el caso de las adaptaciones curriculares, debe evaluarse en colaboración con todos los participantes en su impartición, por tanto la cooperación debe estar dirigida a una evaluación ajustada a las necesidades de los estudiantes. Si se precisa de una nueva modificación de manera democrática debe informarse a la familia, al propio estudiante en relación con la modificación de los criterios establecidos en el programa de evaluación.

Referencia bibliográfica

- AAVV. (2014). El desafío de la diversidad. Escuchar las voces de los estudiantes y planificar juntos. Cuadernos de Pedagogía.
- Arthur Kelly, M.; Sutherland, D; Lyons, G; Macfarlane, S. y Foreman, P.H (2013). Reflections on enhancing pre-services programmes to support inclusion: perspectives from New Zealand and Australia. *European Journal of Special Needs Education*.
- Blanco, R.; Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*.
- Calderón, I. (2014). Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. CERMI, Madrid.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo. (2012). Competencias profesionales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*.
- Echeita Sarrionandia, G y Verdugo, M.A. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. España.
- _____. (2013). Inclusión y exclusión Educativa. De nuevo, Voz y Quebranto REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11(2), 99-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/números/arts/vol11num2/art5.pdf> (Consulta julio 2015).
- Echeita Sarrionandia, G.; Simón, C. López, M y Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva. Sistema de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (coordinadores) *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 329-358) Salamanca: Amarú.
- Echeita Sarrionandia, G.; Simón, C. López, M.; Urbina, C. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 41, www.ambitsaaf.cat (Consulta 15 de julio 2015)

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). Teacher education for inclusion across Europe. Challenges and Oportunities. Disponible en <http://www.european-agency.org/sites/TE41-Synthesis-Report-En.pdf> (Consulta 15 de julio 2015)
-
- _____. (2012). Teacher Education for inclusion, Profile for inclusive teachers. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (Consulta 15 de julio 2015)
- Florian, L. (2014). The SAGE Handbook of special education. (2vol.). Londres: SAGE.
- González Pérez, Miriam. (2011). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior. La Habana.
- Marchesi, Álvaro. (2010). Las Metas Educativas 2012. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. UNESCO. Sede Regional. Buenos Aires.
- Norwich, B. (2014). Categories of Special Educational Needs En L. Florian (ed.) The SAGE Handbook of especial education. (vol. 1) (Pp.52-72). Londres. SAGE.
- ONU. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.
- Ruairc, G.C.; Ottesen, E. y Precey, R. (2013). Leadership for inclusive education. Values, vision and voices. Rotherdam: Sense Publishers.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodriguez y L. Torrego (Coords.) (2013) Educación i inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela. (pp. 33-64) Madrid: Wolters Kluwer.
- Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y Educación inclusive. Madrid. Morata.
- _____. (2014). Inclusive Schooling as an Apprenticeship in Democracy. En L. Florian (ed.) The SAGE Handbook of special education. (vol. 1) (pp.217-230). Londres: SAGE.

- SOLCOM. (2011). Violaciones en España de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (Diversidad Funcional) Recuperado de [http:// www.asociaciosolcom.org/informe-solcom-2011](http://www.asociaciosolcom.org/informe-solcom-2011)(Consulta 15 de julio 2015)
- Stainback, Susan y Stainback Willian. (2011). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. España.
- UNESCO. (2012). Lucha contra la exclusión en educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas.
- Vigotski, L.S. (1983). Obras Completas.Tomo V. Fundamentos de defectología. Editorial Pueblo y Educación.La Habana.

06 Capítulo Estilos y estrategias de enseñanza aprendizaje e inclusión educativa. Una relación controversial y necesaria

Odalia Llerena Companioni

La diversidad de realidades intervinientes en el proceso educativo, desde lo social, pedagógico, psicológico, cultural, personal etc., configuran un espacio importante de construcción y expresión de subjetividades, que deben encontrar una respuesta satisfactoria en términos de su desarrollo particular. Esta peculiaridad exige al proceso pedagógico ofrecer una respuesta a todos y cada uno de los sujetos, buscando una equiparación entre las oportunidades que ofrece y las peculiaridades individuales que ellos poseen. La educación en la diversidad exige tomar en cuenta las diferencias individuales de los educandos para flexibilizar las estrategias educativas, de modo que su aplicación pueda contribuir al desarrollo de cada estudiante hasta donde sus potencialidades le permitan. El término diferencias individuales es amplio, por lo que en este capítulo se abordan específicamente, las que tienen que ver con el estilo para aprender, estableciendo una relación entre los estilos de aprendizaje

Odalia Llerena Companioni. Ph. D en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación Superior y Licenciada en Psicología, con experiencia profesional en el ejercicio de la Psicología Educativa y Clínica. Ha sido profesora universitaria por más de 30 años, impartiendo docencia y dirigiendo proyectos de investigación y tesis de maestría y doctorado. Posee experiencia en el trabajo en el área de la inclusión educativa.

como unidad de sentido psicológico en la que con mayor fuerza se expresa la unidad-diversidad de la personalidad, con los estilos mediante los cuales los docentes conducen la enseñanza, con la intencionalidad manifiesta de que los educadores planifiquen las estrategias de enseñanza más eficaces para que el aprendizaje de cada estudiante desde su estilo personal característico, sea desarrollador.

Los estilos de aprendizaje: cuestión por resolver en la educación

Cada ser humano es una fuente de capacidades, talentos y limitaciones; cuya combinación es única e irrepetible. Igualmente, única e irrepetible es la forma mediante la cual cada ser humano interactúa con los elementos de la realidad que constituyen fuente para la obtención del conocimiento. En la personalidad existe un conjunto de particularidades que en tanto diferencias individuales participan en el desempeño del sujeto en el aprendizaje: actitud ante el estudio, habilidades intelectuales, equilibrio emocional, orientación profesional, la auto-valoración cognitiva y el estilo de aprendizaje.

En la literatura científica se recogen numerosos trabajos acerca de los estilos de aprendizaje. Según Cabrera y Fariñas (2005), al tema se han referido los psicólogos educativos y los neuropsicólogos, mencionando a (Witkin, 1954; Kagan, 1965; Allport, 1961; Huteau, 1989), los neuropsicólogos (Heller, 1995; VerLee, 1995), así como un amplio grupo de investigadores educativos (Dunn & Dunn, 1978; Guild&Garger, 1985; Violand-Sánchez; 1995).

De cierta forma puede afirmarse que tanto investigadores educativos como docentes en ejercicio, hace tiempo descubrieron y aceptaron que las necesidades de aprendizaje de los estudiantes son diferentes. Desafortunadamente lo que ha constituido tema de interés para los teóricos de la Psicología y la Educación, no ha encontrado todavía la favorable acogida que precisa en cada escenario educativo; muchos de los cuales permanecen aún marcados por una política

falsamente igualitarista que pretende aplicar lo que pudiera considerarse una especie de ley del embudo: todos los estudiantes deben moldear sus aprendizajes y salir de la manera más homogénea posible de cada uno de los niveles de la educación, por un agujero tan estrecho que en el camino debieron dejar cualquier asomo de diferenciación, para sumarse a la fila de estudiantes que “felizmente” escalaron a un nivel superior.

Corre impetuoso el siglo XXI y se hace imprescindible para la humanidad saldar las deudas que históricamente ha venido contrayendo en el camino de la construcción de su desarrollo como especie inteligente. Específicamente en el terreno de la educación, se aprecia un desbalance tácito entre su nivel actual y el alcanzado por la sociedad en términos tecnológicos (Bautista, Martínez e Hiracheta, 2014). La educación se ha ido quedando a la zaga de las tecnologías y cuando intenta aproximarse a ellas, corre el riesgo inmanente de caer en brazos de una tecnología utilitaria, en la que se pierde el efecto humanizado de las relaciones sociales. Cuando parecía que el uso de las tecnologías pudiera convertirse en el instrumento que coadyuvara a una singularización del aprendizaje, ha quedado claro que su uso es únicamente un complemento que no sustituye la labor del docente en la orientación del acto educativo.

Respecto a lo planteado en el párrafo anterior, Díaz (2008, p.14) afirma que “no es posible pensaren la innovación educativa sustentada en las TIC si ésta no va de la mano de la innovación en los enfoques didácticos y en la transformación de las prácticas educativas de los actores, y si no se prevé la diversidad de factores contextuales que condicionan su éxito y permanencia.”

Varios modelos han intentado –y de hecho algunos han demostrado cierta eficacia- la promoción del aprendizaje en entornos virtuales. El e-learning y sus alcances, ha sido ampliamente divulgado en la red del conocimiento, sin embargo, no ha podido demostrarse su superioridad en términos de adquisición de habilidades sociales en los sujetos participantes, de hecho cuando se revisan trabajos que dan cuenta de experiencias pedagógicas con el uso del e-learning, pueden encontrarse dentro de las desventajas que han obtenido: las dificultades

en el uso de los canales digitales, las dificultades con la calidad tecnológico educativa de la información, las derivadas del diseño metodológico y organizativo de la acción formativa (Torres y Ortega, 2003), sin embargo, nada dicen de la dimensión humana que participa en el proceso. Como toda innovación, corre el riesgo de ser elevada a la categoría de panacea educativa y atribuirle pro tempore un uso ventajoso; así ha sucedido con el intento de atribuir una acción humanizadora de la dimensión formativa a la posibilidad de establecer debates, foros de discusión, chats interactivos, etc.

La emocionalidad humana, la riqueza y variedad del intercambio social “face to face” en un tiempo y espacio reales, no pueden ser atrapados ni encerrados en un entorno virtual. El papel “personalizador” del docente en la educación no es sustituido hasta el momento por tecnología alguna y esta queda como un complemento indispensable para la labor de la escuela actual, más no como una sustituta de sus funciones.

De este modo nos hallamos nuevamente en los inicios, si se quiere alcanzar una educación personalizada, que combine adecuadamente singularidad y autonomía, la mirada ha de dirigirse al docente y su labor pedagógica. Hasta el momento ninguna tecnología es capaz de identificar y atender a las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes como lo hace el maestro. No se trata de rechazar el uso de las tecnologías en la educación, se trata, sobre todo, de no absolutizar su utilización por el mero motivo de responder a un entorno social cada vez más tecnológico. Para ello deben quedar bien establecidos los fines sociales de la educación ¿el aprendizaje o el desarrollo integral de la personalidad? Una sociedad interesada en el aprendizaje invertirá en instrucción para formar conocimientos y destrezas, una sociedad interesada en el desarrollo de la personalidad de sus individuos, invertirá en educación, o sea, invertirá en conocimientos y destrezas, sin embargo, junto a ellos marchará de manera inseparable la formación actitudinal y valorativa.

Aunque muchos comprenden hoy que la educación es un asunto primordialmente entre personas, las cuales son dife-

rentes entre sí y, por ende, mediatizan de manera diversa sus aprendizajes, ella dista mucho todavía de ofrecer la respuesta pertinente que cada individuo implicado necesita. De un lado, los docentes no alcanzan aun la preparación necesaria para atender eficazmente las diferencias individuales en el entorno educativo, de otra; los estudiantes manifiestan un conjunto de características diferentes a las tradicionalmente esperadas por lo que precisan respuestas diferentes a las ofrecidas por el modelo pedagógico tradicional. Es en este punto donde se conectan los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza: para distintos estilos de aprender son necesarias diferentes estrategias para enseñar.

En los siguientes dos apartados se realiza una aproximación al estado del arte acerca de los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Posteriormente se cierra el capítulo exponiendo algunas ideas acerca de la sinérgica y necesaria relación entre los mencionados estilos y estrategias y la inclusión educativa.

Hacia una definición de los estilos de aprendizaje

Martínez (2007) refiere que en los años sesenta del siglo XX, al unísono con el desarrollo del conocimiento de los estilos cognitivos, apareció en los docentes e investigadores el interés por el estudio acerca de la forma en la cual los estudiantes aprenden. Esta fue la idea primigenia de lo que posteriormente serían los estudios sobre los estilos de aprendizaje y los trabajos encaminados a su investigación tuvieron desde sus inicios un marcado interés en el impacto de las diferencias individuales sobre el aprendizaje, su tratamiento pedagógico y la construcción de instrumentos para su evaluación como fundamentos para la generación de teorías sobre el tema.

Expresa también Martínez (2007) que posiblemente como la noción de estilo cognitivo no estaba todavía bastante especificada y generalmente se contextualizaba en los laboratorios y con muchos matices abstractos, el estudio del nuevo concepto de estilos de aprendizaje se halló en

mejores condiciones para introducirse en el ámbito educativo y posiblemente este sea su origen, el cual se diferencia de los estilos cognitivos, porque estos últimos tienen una perspectiva esencialmente psicológica, aunque tampoco puede señalarse una delimitación clara entre ambos.

Según Hernández (1993) la realización en 1978 de la IV Conferencia Internacional sobre Educación Superior en Lancaster, marcó un viraje en el estudio del aprendizaje académico porque se presentaron numerosos trabajos que avizoraban la elaboración de modelos explicativos sobre este con una mayor validez ecológica, ya que se realizaban directamente en el contexto educativo y potenciaban el intercambio directo con los estudiantes.

Pese a la copiosa bibliografía existente sobre el tema es posible dividir a los autores que se encargan de su estudio en dos direcciones: los que fundamentan los estilos de aprendizaje como propiedades psicológicas y aquellos que lo hacen desde lo pedagógico.

La primera de estas direcciones se presentó fundamentalmente en los Estados Unidos y dentro de ella se distinguen dos líneas fundamentales: una conductista y otra cognitiva. En la primera de las líneas se recogen los antecedentes de esta teoría psicológica para la caracterización del aprendizaje y sus implicaciones con la utilización del término hábitos de estudio. Como resultado la segunda línea realiza un análisis detallado de la adquisición de estructuras del conocimiento a través del uso de lenguajes de programación, esto posibilitó el establecimiento de nuevas interrogantes y supuestos sobre los procesos cognitivos y las estructuras intervinientes en ellos, tanto en la solución de problemas como en la propia comprensión del lenguaje.

El surgimiento de la Psicología Cognitiva produjo una revolución paradigmática en las investigaciones centradas en el aprendizaje, fundamentadas aun en los postulados neoconductistas y sus diferentes variantes. Su énfasis en buscar la comprensión de cómo se procesa la información que llega al sujeto y cómo la misma se almacena en su memoria, originó una sustancial

modificación de los criterios que hasta ese entonces habían marcado los estudios sobre los estilos de aprendizaje. A partir de los aportes del cognitivismo, el aprendizaje comenzó a ser considerado como un proceso interno, activo del que estudia, quien puede regularlo, por tanto, no se trata de un resultado directo que se desprenda del proceso instruccional.

Desde los postulados cognitivistas comenzaron a crearse diferentes técnicas encaminadas a identificar los procesos que participan en la actividad de estudio. Fue el inicio de una etapa en la cual florecieron los entrenamientos en estrategias de aprendizaje y sobre todo en las centradas en el procesamiento eficiente de la información.

Varios son los modelos representativos de estas experiencias, dentro de ellos se hallan los trabajos de Witkin, y Asch(1948), interesados en la percepción y los que permitieron identificar la existencia de diferencias entre los individuos según la posición de los objetos en el espacio, desde las posiciones de la Psicología de la Gestalt. Como resultado de esos estudios a los sujetos que utilizaban apoyos contextuales para localizar verticalmente se les denominó dependientes de campo; quienes lo hacían usando apoyos internos (sistema vestibular) fueron denominados independientes de campo.

Los trabajos de Thurstone (1949) sobre discriminación de formas, fueron la base de investigaciones que se ocuparon incluso de aspectos cognitivos, afectivos, sociales y hasta neuropsicológicos implicados en el acto de aprender; generándose la denominada teoría de la Diferenciación Psicológica (Witkin, et. Al., 1962, Witkin, 1964, 1965, y Witkin yGoode-nough, 1981).

Una vez realizadas estas investigaciones, quedó evidenciado que sus alcances se extendían y podían ser aplicados en otras disciplinas, sin embargo, la educación se vio especialmente afectada por su influencia, al ser considerados los estilos cognitivos variables intervinientes en el proceso educativo.

Los estilos cognitivos pueden ser caracterizados como:

Estilo dependiente de campo: Las personas poseedoras de este estilo son más sensibles al aprendizaje en grupo, así como por las interacciones con sus compañeros y el docente. Estos individuos –como lo indica la denominación del estilo- se apegan mucho a las normas y pautas externas por lo que aprenden mejor cuando se les indica con exactitud la tarea y se organizan mejor las indicaciones para su ejecución.

Estilo independiente de campo: Las personas con este estilo cognitivo son poseedoras de una gran capacidad para la organización de la información. Como siguen sus propios referentes internos suelen ser creativos y prefieren desarrollar sus propias estrategias de solución de problemas.

La segunda de las líneas mencionadas, se basó en estudios en contextos naturales para identificar conceptos y categorías involucrados en la actividad diaria de estudio y tuvo mayores alcances en Europa.

Desde esta perspectiva más enfocada en los aspectos cualitativos de la actividad de estudio, se describen los procesos involucrados en dicha actividad de manera holística, utilizando conceptos y categorías relacionados con las disciplinas que se estudian en el aula y de las experiencias que suceden en ella. Como parte de esta línea de orientación cualitativa, se definen dos direcciones investigativas: una centrada en los estilos de aprendizaje y otra interesada en los enfoques de aprendizaje.

Como resultado de la primera de las líneas pueden ser mencionadas las investigaciones de Pask (1976) las que identificaron la variabilidad de los estilos de aprendizaje según las preferencias de los sujetos para el procesamiento de la información de manera holística o detallada.

Los trabajos de Kolb (1981, 1984), permitieron la identificación de cuatro fases que determinan el óptimo aprendizaje: actuar, reflexionar, teorizar y experimentar; de ahí que se presente en cuatro modalidades: experiencia concreta, conceptualización abstracta, experimentación activa y observación reflexiva. Cuando estas modalidades se combinan se originan cuatro estilos de aprendizaje.

- **Estilo convergente:** Es un estilo basado en el razonamiento hipotético deductivo para la resolución de problemas. La fortaleza de este estilo de aprendizaje radica en la aplicación práctica de las ideas.
- **Estilo divergente:** Las personas poseedoras de este estilo se desempeñan mejor en aquellas situaciones que demandan la generación de ideas y las apoyan en su consideración de las situaciones concretas desde diferentes perspectivas. La fortaleza de este estilo es la imaginación.
- **Estilo asimilador:** Es un estilo que se basa en el razonamiento inductivo que desarrolla la capacidad para la creación de modelos teóricos. Es un estilo propio de los científicos e investigadores. Su fortaleza radica en su capacidad de juntar diferentes observaciones en una explicación integral.
- **Estilo acomodador:** Es un estilo que se destaca por su capacidad para involucrarse en nuevas experiencias de manera inmediata y en eso radica su fortaleza. La mayor dificultad consiste en su impaciencia que en ocasiones le hace arrollar con la información.

Schmeck(1983, 1988), describe tres estilos de aprendizaje en su relación con la estrategia utilizada y por el nivel de aprendizaje logrado en la actividad de estudio:

- **Estilo de profundidad:** Este es un estilo propio para un aprendizaje de alto nivel que privilegia el uso de estrategias de conceptualización basadas en el descubrimiento de relaciones, abstracciones, etc.).
- **Estilo de elaboración:** Este es un estilo que favorece un aprendizaje de mediano nivel y que se basa en el establecimiento de relaciones entre el contenido de estudio con las experiencias propias.
- **Estilo superficial:** Es un estilo primordialmente memorístico, enfocado en la repetición del contenido repasado al estudiar sin establecer nuevas relaciones que favorece un aprendizaje de bajo nivel.

Felder y Silverman (1988) establecen cinco dimensiones para clasificar los estilos de aprendizaje desde el procesamiento de la información:

- Según el canal sensorial utilizado por el estudiante para el ingreso de la información, ya sea verbal o visual.
- Según cuál sea la fuente de información preferida: sensitivos o intuitivos.
- Según la organización de la información: deductivos o inductivos.
- Según el nivel de progreso del procesamiento de la información: secuenciales o globales.
- Por la forma en que se desarrolla el procesamiento de la información: activos y reflexivos.

Posiblemente la gran diversidad de modelos teóricos existentes alrededor de los estilos de aprendizaje, llevó a Curry (1987), a reagruparlos en tipos principales o estratos, semejantes a las capas de una cebolla. Esta organización implica que la personalidad como instancia reguladora central, controla el aprendizaje, combinando la acción de las dimensiones del procesamiento de la información (internas) con la acción de los factores medioambientales (externos). Desde el punto de vista de Curry, el corazón de la cebolla representa los estilos cognitivos, la siguiente capa son los estilos de procesamiento de la información, la siguiente los estilos de interacción social y la última las preferencias institucionales.

Esta investigación tuvo como principal aspecto positivo su intencionalidad de integrar los elementos externos e internos en la explicación acerca de cómo se configuran los estilos de aprendizaje en la personalidad, pese a ello no alcanzó a superar la visión fragmentada de la relación entre lo afectivo motivacional y lo cognoscitivo, dado que el “corazón de la cebolla” que representa al estilo cognitivo, nunca recibe las influencias positivas de la educación, las que se van perdiendo en la medida que se avanza de las capas externas a las más profundas.

Otra de las líneas de investigación encaminada a la explicación de las diferencias individuales para el aprendizaje, se ocupó de la organización y el funcionamiento de las estructuras cerebrales y sus respuestas a las interacciones establecidas entre el sujeto y su medio, para lo cual fueron tenidos en cuenta los avances de la Neuropsicología durante la década del 60 del siglo anterior y particularmente de la Neurolingüística. Esta línea de investigación mantiene su vigencia actualmente.

Para ilustrar esta tendencia pueden ser considerados los modelos de Sperry-McLean (1973), Hermann (1989) y los de Dunn, Dunn&Price (1979) y Dunn (1984).

En los trabajos de Sperry-McLean (1973) se identificó que, en la especialización de las diferentes zonas del cerebro, el hemisferio izquierdo es el lógico, encargado de procesar la información de manera lineal y secuencial, favoreciendo el aprendizaje de tipo convergente. De conjunto con ello, el hemisferio derecho posee un carácter holístico y se encarga del procesamiento de la información como un todo para comprender sus distintas partes, por ello facilita el aprendizaje de tipo divergente.

Herrmann (1989) a partir de los planteamientos de Sperry-McLean propuso un segundo modelo en el que considera la existencia de cuatro cuadrantes cerebrales y le concede una gran importancia para el aprendizaje a las zonas cortical y límbica. Así los cuadrantes planteados son: cortical derecho, cortical izquierdo, límbico derecho y límbico izquierdo; todos ellos representan formas diferentes de pensar, operar, crear y aprender.

Los trabajos realizados por Dunn, Dunn& Price (1979) y Dunn (1984), aportaron un modelo cuya vigencia se mantiene en la actualidad y que se conoce como Programación Neurolingüística (visual, auditiva y kinestésica) y a diferencia de los anteriores incluye un criterio neurolingüístico, el cual toma en cuenta como fundamentales para las preferencias del que aprende y el que enseña a las vías de ingreso de la información y al sistema de su representación.

En los últimos años del siglo XX y gracias a los avances en las investigaciones neurológicas, surgió el enfoque denominado de la mente bilateral que ha devenido como fundamento básico del llamado arte de aprender con todo el cerebro. Al respecto debe señalarse que cualquier tarea, sobre todo las más difíciles, precisan de la acción de ambos hemisferios puesto que las funciones psíquicas superiores se llevan a cabo mediante complejos sistemas funcionales neuronales.

Los precursores del enfoque de la mente bilateral: Verlee, (1986), McCarthy, (1987), Heller, (1993); atribuyen a la escuela una tarea fundamental encaminada a que los estudiantes “aprendan con todo el cerebro”, para ello se necesita de profesores “enseñen con todo el cerebro” y promuevan el uso flexible de los dos hemisferios cerebrales (Kinsella, 1995).

Este enfoque resulta de utilidad para la educación pues ofrece evidencia de que los dos hemisferios captan y posibilitan la transformación de la realidad de manera diferente y que ambos poseen la misma importancia para el funcionamiento total del cerebro, participando de manera diferente en correspondencia con la función cognitiva que se realiza. Esta característica de la asimetría funcional del cerebro es considerada por los estudiosos del tema como uno de los más importantes aciertos sobre el cerebro humano. Desde esta consideración Verlee (1986) propuso una nueva clasificación de los estilos de aprendizaje:

- Predominantemente dextrohemisféricos: Las personas con este estilo son menos verbales y prefieren las imágenes y dibujos, procesando de forma holística los datos de manera simultánea, resolviendo los problemas intuitivamente.
- Predominantemente sinistrohemisféricos: Estas personas son eminentemente verbales, resuelven los problemas de manera secuencial, ordenada, procesando la información paso a paso, sus preferidas son la conversación y la escritura.

En la segunda dirección investigativa expresada y que se concentró en el estudio de los enfoques de aprendizaje, Marton y Svensson (1979), consideran que el aprendizaje se compone de tres dimensiones:

- La conciencia que tiene el estudiante sobre el aprendizaje.
- El contenido de la materia.
- Las demandas características del contexto.

Estos autores de conjunto con Säljö (1979), asumen como denominador común el papel de los aspectos intencionales de la personalidad del estudiante, en dependencia de lo cual adoptarán un enfoque superficial o profundo en el aprendizaje.

El aprendizaje profundo se origina en las motivaciones intrínsecas, ello posibilita que las personas que lo adoptan interactúen de manera crítica con el contenido y lo relacionen con sus aprendizajes anteriores, evaluando los pasos lógicos que conducen al resultado. A diferencia suya, el enfoque superficial, privilegia una motivación extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje, limitado a la memorización. Desde este enfoque el educando ve al aprendizaje en términos de una imposición externa que no se relaciona con sus intereses personales.

Alrededor de esa época surge también el llamado grupo de Edimburgo, cuyos representantes principales Entwistle y Ramsden (1983), incorporaron el análisis factorial a las respuestas de los estudiantes, poniendo de manifiesto una configuración de tres factores o dimensiones del aprendizaje:

- Factor I: Se caracteriza por un enfoque profundo con una motivación intrínseca y un aprendizaje por comprensión de los significados.
- Factor II: Se caracteriza por un enfoque estratégico, una motivación orientada hacia el logro y un aprendizaje a través de operaciones.
- Factor III: Se caracteriza por un enfoque estratégico, un método de estudio organizado y una motivación orientada hacia el logro.

Desde un posicionamiento crítico puede plantearse que estos estudios constituyen un complemento para la pro-

puesta emanada del grupo de Gotemburgo que permitió completarlas, al establecer diferencias entre los enfoques superficial y estratégico, mediadas por las motivaciones y las expectativas respecto al resultado. Pese a ello con posterioridad a todos esos estudios se originó una conceptualización muy diversificada de los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje que pueden conducir a confusiones, errores en su comprensión y en consecuencia en su aplicación en la práctica educativa.

Ejemplo de ello lo constituyen los planteamientos de Biggs (1979) quien establece una diferenciación en relación con el significado del término “enfoque de aprendizaje”. Según este autor el término ha llegado a tener dos significados completamente distintos: uno sería el de procesos adoptados anteriormente y que determinan el resultado de aprendizaje, sentido usado por Marton y Säljö (1976), en su descripción de los enfoques profundo y superficial. Otro sería el de predisposiciones para adoptar particulares procesos, denominados como “orientaciones de aprendizaje” por Entwistle (1988).

A continuación, se presenta una propuesta de clasificación de los estilos de aprendizaje, elaborada a partir de los criterios de Alonso (2008), en la cual se toman elementos aportados por algunos de los investigadores del tema.

Tabla N.º1. Modelos para la clasificación de estilos de aprendizaje.

Autor	Criterio de clasificación	Tipos de estilos
Kolb (1984)	Según sus experiencias y demandas del entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Activos • Reflexivos • Teóricos • Pragmáticos
Felder y Silverman (Citado por González, 1996)	Según el tipo de información que el alumno selecciona y la manera en la que este la procesa	<ul style="list-style-type: none"> • Sensitivos o intuitivos • Auditivos ovisuales • Inductivoso deductivos • Secuenciales o globales • Activos oreflexivos
Burón (1996)	Según la forma en la que el estudiante selecciona, recibe y representa la información.	<ul style="list-style-type: none"> • Visual • Auditivo • Kinestésico
Ned Herrman (citado por Aragón y Jiménez, 2009)	Preferencias del cerebro individual	<ul style="list-style-type: none"> • Racional • Experimental • Cuidadoso • Emotivos

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso, 2008

Una vez descritas las principales tendencias en el estudio de los estilos de aprendizaje, pueden ser establecidas algunas regularidades que las caracterizan:

- Las diferentes tendencias en el estudio de los estilos de aprendizaje se alinean a los enfoques y tendencias contemporáneos acerca del aprendizaje como son la Psicología Cognitiva y el Enfoque del procesamiento de la información, la Neuropsicología, la Psicolingüística, etc.; centrándose más en reflejar los postulados de estas disciplinas que en una explicación que se acerque a la efectividad y mecanismos de acción de los diferentes estilos para aprender.

- Dado su interés en las manifestaciones externas de las diferentes maneras de aprender, no alcanzan a explicar el origen de las diferencias para aprender y el papel regulador de la personalidad.

- Se esfuerzan en la creación de indicadores y métodos para el diagnóstico de las diferentes maneras de aprender, cons-

tituyéndose en propuestas metodológicas, generalmente serias, aunque desprovistas de una base teórica sustentada en la relación indisoluble entre lo interno y lo externo.

- Pese a que en sus inicios el establecimiento de relaciones entre los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje ocupó la atención de los estudiosos del tema, no se ha alcanzado un consenso respecto a la delimitación de ambos, existiendo una gran proliferación de aproximaciones epistemológicas de carácter no conclusivo.

Para Schmek (1983) el estilo de aprendizaje es el estilo cognitivo que un sujeto emplea cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje. A diferencia de este criterio, Martínez (2007) cita a Kerby, Estwtbe y Weinstein (1982) quienes consideran que los estilos de aprendizaje constituyen un conjunto de estrategias no solo cognitivas, sino que incluyen otras como las de apoyo, la motivación y la autoestima.

Kolb (1984) opina que los estilos de aprendizaje constituyen diferencias en relación con la orientación hacia el aprendizaje, que se originan en la magnitud del énfasis que el estudiante ponga sobre uno de los cuatro pasos del aprendizaje.

Alonso, Gallego y Honey (1994), asumen a los estilos de aprendizaje como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que constituyen indicadores relativamente estables de cómo perciben, interaccionan y responden los estudiantes a los diferentes ambientes de aprendizaje.

Para explicar la determinación de los estilos de aprendizaje consideramos que se necesita retomar el tema de la relación entre lo externo y lo interno, coincidiendo con Fariñas (2007) cuando plantea su noción de las unidades complejas de sentido; reconociendo a la categoría vigotskyana de vivencia como el macroconcepto que mejor recoge la integralidad del psiquismo humano. Los estilos de aprendizaje constituyen una de estas unidades complejas de sentido del comportamiento humano para cuya explicación debe articularse un nodo conectivo entre la Psicología y la Pedagogía, dado que ninguna de estas ciencias por si solas puede explicarlos

sin sesgar su expresión en la personalidad. Estas bases teóricas que compartimos y asumimos se aplican a la explicación de las diferencias individuales para aprender.

Desde nuestro punto de vista el estilo cognitivo de la personalidad constituye una configuración de sentido psicológico que comprende la peculiar combinación de los elementos intelectuales y personalológicos (internos) que participan y regulan el acto de aprender; mientras que los estilos de aprendizaje constituyen su expresión personalizada. De este modo los estilos de aprendizaje constituyen la unidad psicológica en la cual se sintetizan y combinan en la práctica de aprendizaje (externa), los procesos intelectuales con sus variadas herramientas y los procesos afectivo-motivacionales, con una amplia gama de emociones, sentimientos e intenciones; mediatizadoras todas ellas del acto de aprender.

Los estilos de aprendizaje poseen las herramientas procedimentales que les posibilita su aplicación en la práctica de aprender y estas son las estrategias de aprendizaje, las cuales constituyen recursos y medios tanto materiales como intelectuales. Por su carácter de unidad compleja de sentido psicológico los estilos de aprendizaje se expresan no únicamente como un resultado de la personalidad de manera aislada. Al ser la personalidad un producto de las relaciones sociales históricamente determinadas, los estilos de aprendizaje se expresan en medio de las relaciones e interacciones sociales propias del proceso de enseñanza aprendizaje y la escuela es el motor más importante para impulsar su desarrollo.

Algunos autores se manifiestan acerca de los diferentes estilos de aprendizaje (Cazau, 2005; Aguilera y Ortiz, 2010), especificando la existencia de distintos perfiles de aprendizaje. Cabrera, Fariñas y Padilla (2005) prefieren considerar a los estilos de aprendizaje de acuerdo a su expresión en dimensiones que abarcan desde las preferencias del estudiante al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo de estudio y al orientarse en las relaciones interpersonales que establece durante el aprendizaje.

Somos del criterio que el establecimiento de perfiles de aprendizaje puede servir para la realización de una caracterización inicial de los estilos de aprender y tal vez para la determinación de medidas preliminares de mejoramiento de la enseñanza, sin embargo, al ser nosotros partidarios de una concepción en la cual dichos estilos expresan una singular combinación de lo externo y lo interno, somos más dados a pensar no en la generalización de estilos para aprender sino en sus manifestaciones únicas y singulares en cada sujeto, lo que explicaría mucho mejor el tema de las diferencias individuales y las necesidades de aprendizaje específicas de cada sujeto que deben ser atendidas en el proceso pedagógico, de ahí que nos apeguemos más a una concepción personalizada de los estilos para aprender.

A nuestro modo de ver ha llegado para la humanidad el momento de desprenderse de una vez y por todas de la mentalidad positivista, taxonómica y cuantificadora, para asumir definitivamente una visión definitivamente humanizadora, holística, ávida de la comprensión de lo propio, lo singular y lo diverso.

Los estilos de enseñanza en la práctica educativa

Cada docente en su práctica pedagógica posee una singular manera de organizar y llevar a cabo la enseñanza, por esta razón cualquier intento de encerrar en una taxonomía esos comportamientos propios y únicos de cada maestro es difícil y arriesgado.

Pese a lo antes expuesto, no puede negarse que los estilos de enseñanza constituyen una de las variables intervinientes dentro del proceso de enseñanza. La dificultad que entraña su conceptualización se ve reflejada al revisar las diferentes definiciones que aparecen en la literatura científica. De cierta forma pudiera pensarse que la propia dificultad de su delimitación ha llevado a los investigadores a estudiar sus manifestaciones, no a definirlos.

Con independencia a lo antes expuesto, varios autores actualmente enfatizan en la importancia de los estilos de enseñanza: (Alonso, 2008), (Aguilera y Ortiz, 2010), (González-Peiteado, M., 2012, 2013), (González-Peiteado, M.; López-Castedo, A. y Pino-Juste, M., 2012), (González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M., 2014, 2016), (González-Peiteado, M. y Rodríguez-López, B., 2014), (Delgado, 2015), (Rojas, et. al., 2016).

Seguidamente se realiza una aproximación a algunas de las propuestas de conceptualización más interesantes, identificadas y el análisis comparativo de sus aspectos comunes y diferentes, aunque se coincide con Laudadio y Mazzitelli (2015) en que existe una gran desintegración teórica alrededor del constructo.

Bigge (1976) elaboró tres clasificaciones de estilos de enseñanza: una de ellas tiene que ver con el papel que desempeña el docente dentro del acto educativo, la segunda, se refiere a los niveles requeridos de presentación y/o procesamiento de la información, y la tercera, guarda relación con el rol del docente en la transmisión cultural.

Sánchez, et.al (1983) refiere que el estilo de enseñanza es el modo o forma de hacer que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo que halla su expresión mediante la presentación realizada por el profesor de la materia. Dicho estudio se configura desde varias direcciones: los rasgos particulares del propio profesor que presenta o imparte la asignatura, los diferentes miembros de los equipos docentes; así como las características de la institución o la comunidad educativa en la que se integra. Para considerar que estas formas de hacer constituyen estilos de enseñanza, deben poseer consistencia o continuidad en el tiempo y coherencia o continuidad a través del docente que lo manifiesta.

Ferrández y Sarramona (1981) consideran que los estilos de enseñanza expresan la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos; o sea, su modo de conducir la clase.

Beltrán, et.al (1979) opinan que los estilos de enseñanza se componen de ciertos patrones de conducta que el profesor sigue en el ejercicio de la enseñanza, los que son iguales para todos los alumnos y externamente visibles a cualquier observador.

Delgado (1992) expresa que es una forma peculiar de interacción con los estudiantes que se manifiesta tanto en la fase preparatoria del acto docente, durante su realización y con posterioridad a este. Este autor introduce en sus criterios la valoración del papel del estilo de enseñanza respecto a las relaciones didácticas entre los componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo como de organización del grupo clase y sus relaciones afectivas, en función de las decisiones que toma el profesor. Este propio autor, Delgado (2015, p.245) asume que los estilos de enseñanza han de ser más flexibles que nunca antes: “Son una adaptación reflexiva y crítica de una manera de enseñar acorde con el alumnado, el contenido y las circunstancias contextuales de la enseñanza [...]”

Grasha (1996) describe los estilos de enseñanza como las posibilidades precisas del comportamiento pedagógico propio de la práctica educativa, que son relativamente unitarias por su contenido.

González- Peiteado (2013), opina que en su práctica pedagógica los docentes manifiestan construcciones simbólicas en las que se articulan sistemas de valores, ideas, técnicas y métodos que constituyen su forma particular de enseñar. González- Peiteado y Pino-Juste (2016), consideran que son los estilos de enseñanza los que presuponen la existencia de diferencias individuales entre los profesionales de la educación y, por ende, dotan de unidad y coherencia a la actuación docente. En correspondencia con estas ideas definen a los estilos de enseñanza como “la forma peculiar de conducir la clase, sino también, como el modo preferente de interactuar profesorado y alumnado, de provocar oportunidades de aprendizaje y experiencias compatibles con el bienestar psicológico, la motivación y el gusto por el trabajo bien hecho” (pp. 1178-1179).

Según sea el modo particular de hacer que adopte el docente, éste se relacionará con los diversos elementos del acto didáctico de manera particular, característica que marcará las propias relaciones con los educandos.

Betancourth, (2013) concede gran importancia al carácter de mediadora en el aprendizaje que posee la práctica docente específica de cada maestro.

Martínez,(2009-a) considera que el análisis de las definiciones de estilos de Enseñanza revela su generalidad, ambigüedad y posible aplicación a otros significados didácticos afines como método, enfoque, estrategia, etc. en correspondencia con ello define los estilos de enseñanza como:

Las categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que: se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes; han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional; no dependen de los contextos en los que se muestran y pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje (p.5).

Este propio autor opina que en la práctica docente no existen estilos de enseñanza puros y si se quiere atribuir a un determinado docente un estilo específico de enseñanza, primeramente sería necesario demostrar que sus comportamientos son continuados y perdurables con independencia del contexto áulico, o sea, cuando se atribuye a un docente determinados estilos, se está asumiendo que en su comportamiento áulico es el más utilizado, con independencia del contexto, de la materia o del enfoque de enseñanza que adopte, aunque la selección y aplicación de un determinado enfoque de enseñanza según Coll, et. Al. (1993) y Pozo (1999) favorezca, de manera coherente, la prevalencia de unos comportamientos sobre otros.

Luego del análisis de los criterios expresados por los autores antes expuestos, se considera a los estilos de enseñanza como una categoría del proceso de enseñanza aprendizaje,

pues se expresa en uno de sus componentes personales: el docente, y es precisamente aquella que se refiere a las diferentes formas mediante las cuales el educador en estrecha relación con los educandos lleva a vías de hecho la actividad educativa aplicando comportamientos que se sustentan en conocimientos de la profesión pedagógica, sus métodos, etc., y que al propio tiempo evidencian un conjunto de valores reguladores de la conducta que garantizan su estabilidad en el tiempo con independencia de los cambios contextuales.

Los estilos de enseñanza poseen características que permiten su reconocimiento en cualquier situación:

1. Constituyen una expresión personal en forma de actuación del docente en situación de enseñanza aprendizaje, donde se relaciona con su contraparte: el estudiante. Otras categorías como el Modo de Actuación Pedagógica, tienen también una connotación comportamental, pero incluye elementos que caracterizan el proceso educativo de manera holística, por lo que tiene que ver incluso con las conductas del docente hacia su propia profesión.

2. Los estilos de enseñanza poseen un contenido y una forma: Su contenido está dado por las concepciones que posee el docente sobre su labor pedagógica y que aplica de manera preferente en su práctica, mientras su forma estriba en la dinámica de su actuación cuando interactúa con los estudiantes, la cual se expresa en la manera en que organiza su clase, conversa con los estudiantes, etc.

3. Poseen una relativa estabilidad y son al propio tiempo flexibles: Los estilos de enseñanza por esa particular relación que se da en cada docente entre su contenido y su forma, poseen una estabilidad relativa. Al mismo tiempo, pueden ser reorientados si como resultado de su autorreflexión el docente no encuentra una respuesta positiva al empleo de sus formas de enseñar en el estilo de aprender de sus educandos. Es esta característica de los estilos de enseñanza la que de manera directa se aviene a la hora de manejar en el aula las diferencias para aprender de los educandos.

Respecto a la tipología de estilos de enseñanza que caracterizan a la práctica pedagógica, diferentes autores coinciden en identificar al estilo magistral y al mediacional, los que, aunque diferentes entre sí, tipifican la manera en la que tradicionalmente los maestros han conducido la educación.

El estilo magistral de enseñanza aparece ligado a la Escuela Tradicional y según Rendón (2013, 2015) se caracteriza por una práctica pedagógica autoritaria encaminada a lograr aprendizajes uniformes en los estudiantes. Por el contrario, el estilo mediacional es propio de modelos pedagógicos que toman en cuenta al estudiante, sus necesidades y características.

Es incuestionable que cada profesor enseña de manera diferente y que de cierta forma puede afirmarse que existen variadas formas de contribuir al desarrollo pleno de los educandos; pese a ello puede afirmarse que existen algunas prácticas pedagógicas que resultan más adecuadas para el logro de aprendizajes desarrolladores. Desde este punto de vista el estilo mediacional es el más conveniente para la inclusión educativa de personas con un desarrollo diferente. El docente que emplea este estilo de enseñanza se caracteriza por una evaluación de los procesos de aprendizaje para saber en qué punto de este se encuentran sus alumnos. En segundo lugar, este docente es poseedor de una conciencia crítica, la cual le hace escuchar a los estudiantes, oírlos y establecer un diálogo con ellos, que tome en cuenta tanto la dinámica de sus aprendizajes, como sus diferentes formas de actuar, sus sentimientos, intereses, etc.

Otros autores como Martínez (2009), hablan de un enfoque transmisivo de enseñanza y de un enfoque constructivista de enseñanza. El primero de ellos al relacionarse con los estilos de aprendizaje lo hace enfatizando en la reproducción de los conocimientos que el maestro transmite apoyado en el libro de texto y que el estudiante debe devolver a través de las evaluaciones. El segundo de los estilos de enseñanza acorde con los postulados constructivistas, considera que a través de la enseñanza el educando debe modificar sus esquemas mentales, de ahí que se considere necesario que

ella se adapte a los intereses, las capacidades y el contexto en el que se desenvuelve el estudiante. Queda claro una vez realizada una aproximación a los estilos de enseñanza que tal cual sucede con los estilos de aprendizaje, es profunda la desintegración teórica alrededor de su estudio.

Sinergia estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza en el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad

Sustentados en los fines sociales de la educación y el compromiso del docente respecto al estudiante, puede considerarse que enseñar constituye una actividad encaminada a la facilitación del aprendizaje, en la cual el profesor es responsable de la creación de las condiciones propicias para el desarrollo del alumnado que atienda a su singularidad y diversidad, a través del empleo de un estilo activo de enseñanza. Así expresado resume una aspiración encomiable pero la realidad del día a día en las escuelas ofrece otros resultados: la intencionalidad del cambio educativo no siempre se refleja en el trabajo directo en aula del docente y es frecuente hallar una gran inconsistencia entre estilos de enseñanza y discurso pedagógico; por una parte se reconoce la necesidad de una estrategia educativa que atienda a todos y cada uno de los educandos, y por otra continúan utilizándose métodos heredados de la pedagogía tradicional, autoritaria y totalizadora.

Si continuamos profundizando en estas ideas, sería válido también cuestionarse ¿Por qué siempre se hace referencia a los problemas de un alumno para aprender, mas no se habla de si la enseñanza que el maestro pone en práctica con él, es efectiva?, ¿Por qué los alumnos no aprenden con determinados maestros y con otros si lo hacen?, ¿Es que el estilo de enseñanza del docente tiene algo que ver?

Las interrogantes anteriores apuntan hacia la consideración de los estilos de enseñanza de los docentes como una variable interviniente en el proceso de enseñanza aprendizaje que no debe ser ignorada a la hora de explicar la rea-

lidad escolar. Darling-Hammond (2003), expresa que de lo que los profesores saben y pueden hacer, depende el aprendizaje de los estudiantes.

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los docentes constituyen dos rostros del proceso de enseñanza aprendizaje que se encuentran estrechamente relacionados. En no pocas ocasiones el aprendizaje de los estudiantes se alcanza gracias al despliegue de un estilo de enseñanza activo, flexible y que se adapta a las potencialidades del estudiante. En otras, los estilos de enseñanza desplegados por el docente no generan el desarrollo del estudiante, lejos de eso, permanece atascado o sigue otros caminos menos favorecedores del desarrollo individual.

Alonso, 1994; Gallego y Nevot, 2008; Martínez, 2007; Guerra, Pérez y Martínez, 2016; aportan evidencias de las mejoras que se alcanzan en el aprendizaje de los estudiantes si la enseñanza toma en cuenta el estilo de aprendizaje del estudiante y se adapta a él. Cabrera et, al, (2006), opina que la falta de congruencia entre los estilos de enseñanza docente y los estilos de aprendizaje estudiantil, pueden conducir hacia el fracaso escolar; otros autores como Alonso, 2008; López-Aguado, 2011 y Tejada, 2011, creen pertinente que los docentes tengan en cuenta las diferencias de los alumnos al aprender.

Poco puede lograrse en esa dirección si los docentes no conocen a sus estudiantes. Es por ello que los profesores deben poseer una caracterización del educando y el grupo en general, como la base que le permite la selección e implementación de aquellas metodologías que mejor propicien el aprendizaje. El docente con mejores resultados es el que respetando las diferencias individuales del alumnado, gestiona el proceso de enseñanza adaptándolo a las posibilidades de cada uno de sus estudiantes para que puedan avanzar hasta donde sus potencialidades le permitan.

Respecto al rol del docente y los estilos de enseñanza que utiliza en la educación, algunos autores consideran que estos

(...) deben promover la mediación, el intercambio y la convivencia entre ciudadanos con identidades y con demandas diversas, ello supone una responsabilidad ciudadana de parte del docente, y tener presentes en sus prácticas pedagógicas la inclusión y aplicación de acciones como la negociación, el consenso, el diálogo, la democracia, el respeto, la libertad, la tolerancia y la cooperación (Rendón, 2015, p. 239).

Martínez (2009) opina que, con independencia del estilo de enseñanza utilizado por el docente, este no puede apartarse de la idea relacionada con la diversidad del alumnado que tiene en el aula de clases y por eso, se halla obligado a la adopción de las conductas que más favorezcan la pluralidad de estilos de aprendizaje que puede existir en cualquier nivel de la educación.

Está claro que la diversidad educativa que entrañan los diferentes estilos de aprendizaje, genera un gran desafío para el ejercicio de la docencia, frente a lo cual existen algunas alternativas que el profesorado puede poner en práctica al atender a las diferencias individuales, una de ellas es la personalización de las influencias educativas, la cual implica una mayor comprensión del estudiante, de sus diferencias individuales; así como el establecimiento de una comunicación horizontal que considere sus preferencias a la hora de aprender, adecuando sus métodos de enseñar a los métodos de los educandos para aprender. Esta sinergia métodos de enseñanza-métodos de aprendizaje propicia que el estudiante con independencia de sus características singulares se convierta en el real protagonista de su proceso de aprendizaje, regulándolo y haciéndose consciente no solo de los contenidos que debe aprender sino del propio proceso mediante el cual se produce su aprendizaje.

A partir de sus estilos de enseñanza el docente ha de ser el responsable de crear oportunidades suficientemente diversas y motivadoras para que los estudiantes puedan desplegar sus estilos preferidos de aprendizaje, desarrollando todas sus potencialidades. Si los estilos de aprendi-

zaje constituyen la variable que explica las conductas de los estudiantes al enfrentar la actividad de estudio, los estilos de enseñanza garantizan el mejor o peor despliegue de dichos estilos. Entonces la tarea del docente deviene en el acompañamiento al estudiante con la utilización de las herramientas metodológicas que contribuyan a acortar las distancias entre los procesos de enseñar y aprender.

Finalmente cabe regresar a algunas de las ideas expresadas al inicio del capítulo con respecto al papel del docente en la enseñanza. En la sinérgica relación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, continúa siendo el maestro el responsable de promover las transformaciones en los educandos. En el docente se halla la posibilidad y el interés no solo por conocer las formas singulares en que aprenden sus alumnos, sino también los mejores métodos para que las utilice efectivamente y las perfeccione, convirtiendo su actuación profesional en un ejercicio realmente educativo y desarrollador.

Referencia bibliográfica

- Aguilera, P. E. y Ortiz, T. E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la Educación Superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5 (5), 26-41
- Alonso, C. (2008). "Estilos de aprendizaje. Presente y futuro". *Revista de Estilos de aprendizaje*, 1, 4-15. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lsr_1_abril_2008.pdf
- Alonso, C.; Gallego D.yHoney, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bautista, M.G; Martínez, A.R.; Hiracheta, R. (2014).El uso de material didáctico y las tecnologías de información ycomunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, pp. 183-194.
- Beltrán, J. et. Al. (1979): *Psicología de la educación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Betancourth, C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 101- 118.
- Bigge, M. (1976). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *HigherEducation*, nro. 8, pp. 381-394.
- Cabrera, J. S. y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, nro. 37/1. Recuperado de <http://rieoei.org/1090.htm>
- Cabrera, J. S.; Fariñas, G. y Padilla, I. (2005). La personalización de la educación desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje. Ponencia presentada al CIVE: Congreso Internacional Virtual de Educación. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24537/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Cazau, P. (2005) Los estilos de aprendizaje. Generalidades. Recuperado de: http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti01.htm

- Curry, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometrics standards*. Ottawa: Canadian College of Health Service Executives.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T, et al (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Díaz, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 30, pp. 1-15
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo, *Cuadernos de discusión*, n.º 9, México, SEByNSEP.
- Delgado, M. A. (1992). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M.A. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos*, 28, 240-247 Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35532>
- Dunn, R., Dunn, K. & Price, G. (1979). *Manual: inventario sobre los estilos de aprendizaje* (LSI). Lawrence, Kansas, Price System. Recuperado en febrero de 2010, de <http://www.learningstyles.net/>
- Dunn, R. (1984). Learning Style: State of the Science. *Theory Into Practice*, 23(1), 10-19. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1476733>
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.J. (1988). *Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fariñas, G. (2007). *Psicología, Educación y Sociedad*. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Felder, M., Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. In *Engineering Education*, 78(7), pp.674-681.
- Ferrandez, A. y Sarramona, J. (1981): *Tecnología Didáctica. Teoría y Práctica de la Programación Escolar*. Madrid: CEAC.

- Gallego, D. y Nevot, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 19, nro. 1, pp. 95-112.
- González-Peiteado, M. (2012). Las representaciones sobre los estilos de enseñanza en la construcción del rol docente. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo.
- González- Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº11, Vol. 11, pp. 1-23.
- González-Peiteado, M.; López-Castedo, A. y Pino-Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Revista Enseñanza & Teaching*, 31(1) 181-198.
- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista Educación XX1*, 17 (1), 81-110. doi:10.5944/educxx1.17.1.10706
- González-Peiteado, M. y Rodríguez-López, B. (2014). La formación inicial de los profesores de Lengua Extranjera: un espacio para generar estilos de actuación. *Revista Bordón*, 66 (4) 69-85.
- González- Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2016). *Revista Complutense de Educación*, Vol. 27 Núm. 3 1175-1191 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563
- Grasha, A. (1996). *Teaching with style*. San Bernardino, California: Alliance publishers. Recuperado de http://ilte.ius.edu/pdf/teaching_with_style.pdf
- Guerra, E.P.; Pérez, O.E. y Martínez, P. (2016). Estilos de enseñanza y rendimiento académico. *Revista de Estilos de aprendizaje*, Vol. 9, N°. 18, pp. 2-21
- Heller, M. (1993). *El arte de enseñar con todo el cerebro: una respuesta a la necesidad de explorar nuevos paradigmas en educación*. Caracas: Biosfera.
- Hernández, P. F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 11, nro. 22, pp. 117-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/82870>

- Herrmann, N. (1989). *The creative brain*. Búfalo: Brainbooks.
- Kinsella, K. (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. En Reid, J.M. (ed) *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston :Heinle&Heinle.
- Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. En A. W. Chickering (ed.). *The Modern American College*, San Francisco: Jossey Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- _____ (1984a). *Psicología de las organizaciones: experiencia*. México: Prentice Hall.
- Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación*, Vol. XXIV, N° 46, pp. 9-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5061321.pdf>
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol.7, nro. 7, pp. 1-28.
- McCarthy, B. (1987). The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right-Left Techniques. *The Reading Teacher*, 35 (6).
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.
- Martínez, P. (2009). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista complutense de educación*, Vol. 19, N° 1, pp. 77-94.
- Martínez, P. (2009-a). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey, 1994). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol, 3, nro. 1, pp. 3 - 19.
- Marton, F. y Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, N° 8, pp. 471-486.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.

- McCarthy, B. (1987). The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right-Left Techniques. *The Reading Teacher*, 35 (6).
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 46, nro. 2, pp. 128-148, <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x>
- Pozo, J. I. (1999): *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, nro. 64, pp. 175-195. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08.pdf>
- Rendón, M. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, vol. 11, nro. 2, pp. 237-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778009.pdf>
- Rojas-Jara, C., Díaz-Larenas, C., Vergara-Morales, J., Alarcón-Hernández, P., Ortiz-Navarrete, M. (2016). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tres universidades chilenas. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 1-29.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, nro. 8, pp. 443-451.
- Sánchez, S. et. Al. (1983). *Diccionario de CC.EE*. Madrid: Santillana.
- Schmeck, R.R. (1983). Learning Styles of college students. En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition: Vol. I* (pp. 233-279). New York: Academic Press.
- Schmeck, R.R. (Ed.) (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Sperry, R. (1973). Lateral specialization of cerebral function in the surgically separated hemispheres. En F.J. McGuigan (Ed.). *The Psychophysiology of the thinking*. New York: Academic Press.
- Tejada, J. (2011). ¿Qué son la didáctica y la teoría del currículum? En I. Cantón Mayo y M. Pino Juste (comp.). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.

- Thurstone, L. L. (1949). Mechanical aptitude. IZI Analysis of group tests. *Psychometric Labor*, núm. 55, Chicago Univ. of Chicago.
- Torres, S. y Ortega J.A. (2003). Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: una aproximación sistemática. *etic@net*, nº1. Recuperado de [http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/Calidade .pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/Calidade.pdf)
- Verlee, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- Witkin, H. A. et. Al. (1962). *Psychological differentiation*. New York: Wiley.
- Witkin, H. A. (1964). The origins of cognitive style. En C. Scheerer (Ed.) *Cognition: Theory, research, promise*. New York: Harper and Row.
- Witkin, H. A. (1965). Psychological differentiation and forms of pathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 70, 317-336.
- Witkin, H. & Asch, S. (1948). Studies in the spaces orientation: I. Perception of the upright with displaced visual fields. *Journal of Experimental Psychology*, 38 (3), p.325. DOI: 10.1037/h0057855
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y origen*. Traducción del original inglés (1981). Madrid: Ediciones Pirámide.

*Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en
el proceso de enseñanza aprendizaje*
Edición digital 2017 - 2018.
www.utmachala.edu.ec

Redes

Redes es la materialización del diálogo académico y propositivo entre investigadores de la UTMACH y de otras universidades iberoamericanas, que busca ofrecer respuestas glocalizadas a los requerimientos sociales y científicos. Los diversos textos de esta colección, tienen un espíritu crítico, constructivo y colaborativo. Ellos plasman alternativas novedosas para resignificar la pertinencia de nuestra investigación. Desde las ciencias experimentales hasta las artes y humanidades, Redes sintetiza policromías conceptuales que nos recuerdan, de forma empeñosa, la complejidad de los objetos construidos y la creatividad de sus autores para tratar temas de acalorada actualidad y de demanda creciente; por ello, cada interrogante y respuesta que se encierra en estas líneas, forman una trama que, sin lugar a dudas, inervará su sistema cognitivo, convirtiéndolo en un nodo de esta urdimbre de saberes.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
Editorial UTMACH
Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

www.investigacion.utmachala.edu.ec / www.utmachala.edu.ec

ISBN: 978-9942-24-117-7

