

Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza

(Teacher education for attention to diversity in the University: a search for possibilities for teaching)

Dña. María Cristina Amaro Amaro
(Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, México)

Páginas 51-66

ISSN: 1889-4208
e-ISSN: 1989-4643
Fecha recepción: 12/08/2018
Fecha aceptación: 26/11/2018

Resumen

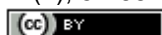
El presente trabajo forma parte de un proyecto de formación docente para la atención a la diversidad que fue implementado con la participación de profesores universitarios del área de ingeniería en San Luis Potosí, México. Este proyecto surge ante la evidencia de que el profesorado concibe ciertas características del alumnado como un obstáculo para lograr el aprendizaje, postura que afecta a toda la población estudiantil, pues la diversidad es una característica inherente a la condición humana (López-Melero, 2004).

Se realizó un diagnóstico en torno a las características profesionales que debe poseer el profesorado para atender a la diversidad y a la perspectiva institucional sobre la formación docente. A partir de los resultados se diseñó un programa de intervención cuyo objetivo fue propiciar un contexto de formación donde los docentes tuvieran la oportunidad de construir prácticas inclusivas a partir de procesos de reflexión y colaboración con sus compañeros. El programa de intervención se constituyó como un Seminario de Formación cuya base fue el asesoramiento psicopedagógico; se desarrolló a lo largo de un semestre; esto se tradujo en una construcción colaborativa de acciones de mejora dentro del aula por parte de los profesores participantes, quienes lograron ampliar sus posibilidades de enseñanza.

Palabras clave: *diversidad, formación, docente, universidad.*

Como citar este artículo:

Amaro Amaro, M.C. (2019). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 51-66.



Abstract:

This work is part of a teacher education project for attention to diversity, which was implemented with the participation of university professors in the area of engineering. This project arises from the evidence that teachers conceive of differences as an obstacle to achieving learning, a position that affects the entire student population, since diversity is a characteristic inherent in the human condition (López-Melero, 2004).

A diagnosis was made regarding the professional characteristics that teachers should have in order to attend the diversity and the institutional perspective on teacher education. Based on the results, an intervention program was designed to provide a context for training where teachers had the opportunity to build inclusive practices based on reflection and collaboration processes with their peers. The intervention program was a Seminar of Formation that was developed during a semester; this translated into a collaborative construction of improvement actions within the classroom by the participating teachers, who managed to expand their teaching possibilities.

Key words: *diversity, education, teacher, university.*

1. Introducción

La diversidad se ha atendido de distintas formas a lo largo del tiempo. En un primer momento, la diversidad fue atendida desde un modelo médico asistencialista, cuya única finalidad fue lograr la “normalización” de las personas; posteriormente surgen modelos como el de la educación especial y el de la integración, que si bien representan un inmenso avance en la atención a la diversidad, lo hacen desde un paradigma del déficit, es decir, se ve al alumno como responsable de sus deficiencias en el aprendizaje. Finalmente, las tendencias internacionales y nacionales buscan que la diversidad sea atendida desde el modelo inclusivo, que se caracteriza por posicionar las dificultades en la forma de enseñanza del profesor, y no en la forma de aprendizaje del alumno.

La educación inclusiva se ha comenzado a gestar en la educación básica; no obstante, al ser la diversidad una característica inherente a la condición humana, no debe atenderse únicamente en tal nivel educativo, sino que debe hacerse también en instituciones de educación superior. En la actualidad, es posible observar que el alumnado de educación superior se caracteriza por su homogeneidad, lo cual reafirma la necesidad de que el profesor desarrolle formas de enseñanza lo suficientemente flexibles, como para que todos, independientemente de sus características, puedan aprender y desarrollarse como profesionales.

Actualmente es posible observar la heterogeneidad del alumnado universitario; sin embargo, que alumnos con distintas condiciones, características y formas de aprendizaje hayan ingresado a la universidad no garantiza su plena participación, de tal forma que solo están presentes, pero el contexto no favorece su aprendizaje. Castel (1997, en Gentili, 2001) reconoce que ésta es una forma de exclusión que crece con fuerza en la actualidad, y que constituye una segregación disfrazada de inclusión, es decir, se genera una situación en la que los excluidos pueden estar junto a los incluidos, pero en una condición de inferioridad y abandono.

Ante este panorama resulta indispensable trabajar dentro de las instituciones de educación superior, para que sea posible construir una Cultura de la Diversidad (López-Melero, 2004) que promueva una visión de la diferencia como valor y derecho humano, y que favorezca la creación de contextos educativos en donde todos tengan posibilidades reales de aprender y formarse como profesionistas; de esta forma las características individuales del alumnado dejarían de representar una justificación para la segregación.

Lograr lo anterior requiere del esfuerzo y la participación de todos los actores educativos, principalmente del profesorado, pues su papel educativo resulta indispensable para brindar una enseñanza que atienda a la diversidad a través de la interacción que mantiene con el alumnado. En esta perspectiva, es de suma importancia centrar la atención en la formación permanente de los docentes universitarios, para que les sea posible apropiarse de las características profesionales necesarias para lograr el aprendizaje del alumnado desde una mirada inclusiva.

Este proyecto de asesoramiento psicopedagógico para la atención a la diversidad se genera a partir del ingreso de un alumno con discapacidad visual a una determinada Institución de Educación Superior, lo cual provocó confusión e incertidumbre en toda comunidad, especialmente entre el profesorado, quienes coincidían en que el alumno no podría cursar la carrera. Esta situación volcó la atención hacia la heterogeneidad que caracteriza a toda la población estudiantil, y develó la necesidad de formar docentes universitarios preparados para atender a la diversidad desde la inclusión, es decir, desde una perspectiva en donde las diferencias del alumnado no representan un obstáculo para el aprendizaje, sino una oportunidad para enriquecer el contexto de enseñanza, de tal manera que la formación profesional de todos los estudiantes se fortalezca.

2. Marco Teórico

2.1 Las diferencias como diversidad

La diferencia es una característica inherente a cada ser humano, por lo que es necesario concebirla como un valor y un derecho de cada persona (López-Melero, 2004); ésta diferencia puede darse en función de distintas razones, ya

sea por la edad, el sexo, la religión, el color de piel, la religión, los intereses, la condición social, la discapacidad, entre muchas otras. Cuando varias personas conforman un grupo, cada una trae consigo esas diferencias particulares, que al converger en un solo espacio, le dan sentido al concepto de diversidad.

En este sentido, Parrilla (1999) sostiene que el concepto de “diversidad” no hace referencia a la diferencia de una sola persona, ni tampoco a la de determinados grupos sectoriales, sino que más bien se vincula a la idea de grupo, es decir, un grupo es diverso porque se compone de la heterogeneidad originada por las características de cada uno de sus miembros. De esta forma sería inadecuado decir que la diversidad refiere a un pequeño subgrupo de personas con las mismas características (como es el caso de las personas con discapacidad), porque en realidad, lo diverso no son las personas sino su conjunto.

Entonces es necesario reconocer que la diversidad es algo natural y común en los grupos humanos (López-Melero, 2004; Moriña, 2004; Parrilla, 1999), por lo que no debe representar un motivo para la limitación de los derechos fundamentales y la segregación.

No obstante, esta visión amplia del concepto de diversidad, como una consecuencia natural dada por la interacción de personas con diferencias particulares, no siempre es aceptada; por el contrario, se promueve una tendencia a la homogenización, que rechaza y etiqueta cualquier manifestación de heterogeneidad, más aún en los espacios educativos.

Bajo esa perspectiva, López-Melero (2003) distingue dos paradigmas desde los cuales se concibe la diferencia: uno es el paradigma de déficit, en el cual las diferencias son concebidas como una enfermedad o una deficiencia en las personas, siendo éstas las únicas responsables de esta condición; el otro es el paradigma competencial o inclusivo, donde las diferencias se interpretan como un valor y un derecho que debe ser considerado por el contexto para ofrecer posibilidades de desarrollo. Por tanto, resulta indispensable emprender acciones para que las instituciones educativas transiten del paradigma del déficit al paradigma competencial, pues lograr una Cultura de la Diversidad requiere un cambio de paradigma que conciba las diferencias como lo más genuino del ser humano.

Para promover esta Cultura de la Diversidad dentro de las aulas (López-Melero, 2004), no se necesita solamente poner a personas con diferencias significativas en un aula ordinaria para que aprendan lo que puedan estando con el resto, sino que se trata de una lucha por evitar la segregación, implementando un modelo educativo en donde el profesor sea responsable y capaz de ofrecer una educación para todos y con todos.

Tomando en cuenta esta visión de las diferencias, se asume que es necesario implementar procesos educativos en los que se atienda a la diversidad, pues así se dejará de dividir a los alumnos que “si saben aprender” y por tanto si se les puede enseñar, de aquellos que “no pueden aprender” y por lo tanto no se les puede enseñar, para pasar a una verdadera educación en

la diversidad, que esté centrada en las posibilidades de los estudiantes y no en sus supuestos déficits; al entender la realidad educativa desde este panorama, el foco de atención no estará centrado únicamente en aquél que aprende, sino también en aquél que enseña (Tort, 2008).

En respuesta, la atención a la diversidad es una forma de percibir y construir la realidad educativa, ya que implica otorgar el derecho a la educación que naturalmente le corresponde a cada persona, independientemente de las diferencias particulares que lo caractericen (Díaz, 2002); por lo tanto, se trata de aceptar que toda el aula es diversa y que todos los alumnos tienen derechos a ser considerados desde su individualidad (Lira y Ponce de León, 2006), y no desde un estándar homogéneo en el que difícilmente la mayoría podría entrar. Es entonces cuando se vuelve necesario entender que la igualdad está en reconocer la diferencia como un derecho y aprender a aprender de la diversidad, con la finalidad de eliminar la discriminación (Parrilla, 2004).

2.2 Formación docente para la atención a la diversidad

Una de las perspectivas más comunes de formación docente es la académica, aquella en donde se considera que las cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje son de superficial intelectualidad, por lo que se le da prioridad al conocimiento del contenido académico, y por tanto, para ser un buen docente basta dominar los conocimientos que necesita transmitir al alumnado (Liston y Zeichner, 1993; Pérez, 1992). Por su parte, Ferry (1991) reconoce que en esta perspectiva, a la cual llama "Modelo de formación centrado en las adquisiciones", la prioridad de un docente es formarse para adquirir y dominar los contenidos de la asignatura, lo cual constituye una pedagogía tradicional que favorece poco a los alumnos.

Otra de las perspectivas de formación docente más comunes y demandadas por las instituciones educativas es la técnica (Pérez, 1992), la cual se nombra así porque la enseñanza es concebida como una ciencia aplicada, en la que el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros; por lo tanto, desde esta perspectiva sólo se requiere que el docente aprenda y aplique las técnicas didácticas necesarias para transmitir el conocimiento al alumnado.

De esta manera se piensa en el docente como un ejecutor de curriculum (Imbernón, 1998) que se limita a consumir la formación desde un enfoque técnico-científico, lo cual convierte la enseñanza en un proceso lineal e inflexible en el que los alumnos deben adaptarse a las técnicas que el profesor ejecuta, y la consideración de sus características individuales durante el aprendizaje resulta imposible.

Estas dos perspectivas son poco favorecedoras para la atención a la diversidad, por lo cual se plantea la formación docente desde una perspectiva práctico-reflexiva que busque la reconstrucción social (Pérez, 1992; Tagle, 2011). Aquí se concibe la enseñanza como una actividad crítica y ética, donde

el docente es considerado un profesional independiente que reflexiona su práctica con base en los procesos de enseñanza y el contexto donde los lleva a cabo. Se resalta a los docentes como elementos importantes para la construcción de una sociedad justa, y considera al curriculum como el medio por el cual se lograría (Liston y Zeichner, 1993).

A raíz de lo anterior surge el concepto de profesor investigador, que se concibe como aquél que conduce su docencia con ética, que parte de los intereses de los alumnos, y que tiene como prioridad investigar sobre su propia práctica para mejorarla, con lo cual asume una posición crítica que lo ayuda a plantear sus propias teorías y a validarlas en el aula. Así, Imbernón (1998) afirma que el docente debe dejar de ser un ejecutor técnico para convertirse en un agente investigador, constructor y crítico de su propia práctica, con lo que atender a la diversidad se plantea como una posibilidad más cercana.

3. Diseño, desarrollo y evaluación del asesoramiento

Para el diseño del asesoramiento se realizó un diagnóstico en torno a las características profesionales que favorecen la atención a la diversidad por parte del profesorado (Alegre, 2010), y sobre la postura institucional sobre la formación docente. Para esto se diseñó y aplicó un instrumento validado por juicio de expertos que evaluaba características tales como la comunicación con el alumnado, la motivación para el aprendizaje, la tutoría, la práctica reflexiva, la promoción del aprendizaje colaborativo, entre otras; asimismo se hizo análisis categórico a un diario de campo construido a lo largo del proceso diagnóstico y a distintos documentos institucionales sobre la formación docente. La interpretación de los resultados indicó que la enseñanza se realizaba desde el paradigma del déficit (López Melero, 2004), que la docencia se entendía desde una perspectiva académica y técnica (Pérez, 1992) y que era necesario mejorar la colaboración entre el profesorado.

El asesoramiento para la atención a la diversidad que se desarrolló con los profesores tuvo como base el Modelo de Proceso o Desarrollo (Escudero y Moreno 1992, Rodríguez 1996, Arencibia y Guarro 1998, Guarro 2001), que se caracteriza por incrementar la capacidad de un centro para resolver los problemas por sí mismo, y la mejora es concebida como un proceso de cambio en el que los agentes educativos aprenden a resolver situaciones problemáticas, encontrando sus propias soluciones a través de estrategias de reflexión, acción, colaboración y reconstrucción compartida. Con base en este modelo, se diseñó un seminario de formación docente para atender a la diversidad.

El plan de acción de este asesoramiento persiguió la creación de un espacio donde los docentes tuvieran la oportunidad de colaborar y reflexionar sobre su práctica, para hacer posible una enseñanza inclusiva. Por tanto, fue necesario responder a las principales áreas de oportunidad mediante los objetivos específicos establecidos con anterioridad, los cuales a su vez se

tradujeron en actividades que estuvieron orientadas al desarrollo de las características profesionales necesarias para atender a la diversidad, tal como se detalla a continuación en los incisos a, b y c:

Tabla 1
Relación entre diagnóstico, objetivos e intervención.

Diagnóstico	Objetivo	Intervención
a. La enseñanza se lleva a cabo desde un paradigma del déficit	Fomentar el reconocimiento y valoración de las diferencias en el alumnado	Comunicación, tutoría y motivación
b. La docencia se concibe desde una perspectiva académica, técnica y en general tradicional	Promover una práctica docente basada en las necesidades educativas del aula	Gestión del aprendizaje, promoción del aprendizaje colaborativo y planificación basada en las diferencias
c. La colaboración entre docentes que permita mejorar la práctica en beneficio de los estudiantes es escasa	Impulsar procesos de reflexión y colaboración para la mejora sostenida de la práctica	Práctica reflexiva, colaboración con otros docentes y mejora sostenida de la práctica

Esta relación directa entre las necesidades detectadas en el contexto, los objetivos específicos y el proceso de intervención, buscó consolidar el objetivo general del proyecto, de tal manera que fuera posible implementar un proceso de formación en el que los docentes aprendieran a enseñar con y para la diversidad.

En específico, se retomaron algunas características profesionales para atender a la diversidad evaluadas en el diagnóstico, y se trabajaron durante la implementación del proyecto mediante ciclos reflexivos: además se añadieron algunas etapas orientadas a introducir a los participantes a la dinámica del Seminario, a entender la educación inclusiva como modelo de enseñanza y aprendizaje, a trabajar la trayectoria docente como factor detonador del cambio (Delory, 2003), y durante la última parte a obtener una retroalimentación de los aprendizajes construidos por los docentes; todo esto con la finalidad de promover un proceso de formación integral con el cual fuera posible la profesionalización de la docencia.

En esta perspectiva, el Seminario de Formación Docente para la Atención a la Diversidad estuvo constituido por 10 sesiones, las cuáles debían llevarse a cabo con un intervalo de tiempo determinado entre cada una de ellas; la finalidad de esta estrategia fue permitir que los docentes mantuvieran una interacción directa entre aquello analizado durante las sesiones y su práctica diaria, de tal manera que la construcción de teorías a partir de sus experiencias compartidas fuera posible.

Asimismo, cada una de las sesiones fue diseñada para discutir sobre un eje de análisis determinado a través de estrategias de intervención específicas que permitieran la participación activa del profesorado, tal como se muestra en la figura 1.

APERTURA	TRAYECTORIA DOCENTE		CAPACIDADES VINCULARES			CAPACIDADES METODOLÓGICAS			CIERRE
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Educación inclusiva	Formación docente	Concepción del aprendizaje	Ciclo de mejora Comunicación	Ciclo de mejora Motivación	Ciclo de mejora Tutoría	Ciclo de mejora Gestión de aprendizajes	Ciclo de mejora Colaboración alumnos	Ciclo de mejora Planificación	Retroalimentación

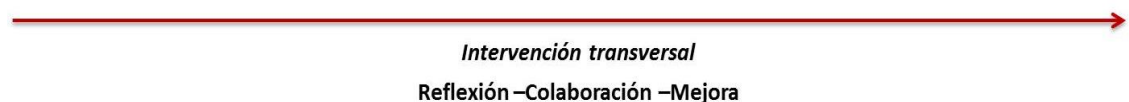


Figura 1. Diseño del Seminario de Formación Docente para la Atención a la Diversidad

La información recabada a través de la observación participante durante el seminario y los documentos elaborados por los docentes fueron la base para la obtención de resultados; se recurrió al análisis de contenido mediante la categorización de datos propuesto por Bertely (2000) y Shagoury y Miller (2000). Se confeccionó un índice categórico a partir del análisis de las transcripciones de audio de cada una de las sesiones de intervención, y posteriormente dichos hallazgos se confirmaron en los datos contenidos en el diario de campo y el portafolio elaborado por los profesores a lo largo del Seminario.

La información que se expone muestra una parte de los resultados obtenidos, específicamente los que se refieren a los esfuerzos realizados por el profesorado para atender adecuadamente a la diversidad en sus aulas desde un paradigma inclusivo, el cual plantea que las dificultades no se encuentran en el aprendizaje sino en las formas de enseñanza (Méndez y Mendoza, 2007). En este paradigma, las formas de enseñanza juegan un papel fundamental para el establecimiento de contextos adecuados para el aprendizaje, por tanto, la formación docente desde una perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social (Pérez, 1992) es fundamental, ya que el proceso de enseñanza se concibe como una actividad crítica y el profesor como un reflexivo, crítico e investigador de su propia práctica, que busca el desarrollo autónomo de sus estudiantes.

4. La transformación de la enseñanza como resultado

En el Seminario, los profesores construyeron una visión favorable e inclusiva de las diferencias, lo que les permitió buscar posibilidades de enseñanza para responder a la diversidad presente en las aulas; por tanto, se dieron cuenta que era necesario establecer un entorno educativo donde se pudiera generar una interacción enriquecedora con base en las diferencias de los alumnos, y se ofreciera a cada uno la oportunidad de añadir aprendizaje desde su propio punto de partida (Pujolás, 2008).

Esta perspectiva que favorece la construcción de estrategias a partir de las características del alumnado surgió a través de la reflexión y colaboración entre los participantes del proyecto, pues lograron generar planes de acción que les permitieron involucrar activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje, fomentar la colaboración entre iguales y en general planificar la enseñanza pensando en las diferencias.

4.1 Asumir el reto de atender a la diversidad

Atender a la diversidad no es un asunto sencillo, más aún en el espacio de la educación superior, donde las puertas se mantienen abiertas a la diversidad, pero las acciones para promover la permanencia y la participación de todos los estudiantes siguen siendo mínimas (Méndez, Mendoza y Ramos, 2009). Esta situación significa un doble desafío para la Universidad, por un lado, porque su naturaleza es tradicionalmente segregadora, y por otro, porque los medios didácticos y pedagógicos de apoyo a los docentes resultan insuficientes para atender y respetar a la diversidad (Lira y Ponce de León, 2006). Por estas razones fue importante que durante el Seminario, los docentes comprendieran que el reto de la atención a la diversidad se encontraba en sus manos, y que independientemente de las características o situaciones del alumnado, ellos podían emprender acciones para lograr el aprendizaje, tal como lo asume la maestra CH durante una de las sesiones:

Yo creo que lo más importante es ver que el aula es un elemento cambiante (...) puede que tengas un alumno, o puede que tengas 50, o que des una materia que no te gusta, o no participen, pero generalmente es aprender de los alumnos y que ellos aprendan. Cada día es diferente al anterior, incluso con el mismo grupo. También depende si el día está nublado, está soleado, si están aburridos, si traen cosas en mente ¿no? [Risas]. Yo creo que cada día es cambiante en el aula, pero yo creo que debemos buscar esto de la reflexión, yo creo que funciona mejor que nada más implementar los conocimientos de manera tajante y sin pedir la opinión de los alumnos. (O2)

Esta postura en los docentes muestra una actitud más favorecedora hacia las diferencias, que facilita el aprendizaje de todos los alumnos y refleja una disposición a emprender acciones inclusivas (Díaz, 2002). De esta forma fue posible generar una actitud de apertura y disposición para construir una práctica educativa centrada en las posibilidades de los estudiantes (Tort, 2008); así lo mostró uno de los profesores participantes, cuando reflexionaba junto con sus compañeros sobre las dificultades a las que se enfrentan al impartir clases a alumnos de nuevo ingreso:

RJ: Entonces a los que nos toca en primer semestre: son distintos, es cierto, son pasivos, es cierto, son distraídos, es cierto, pero el asunto es ¿Por qué? ¿Cómo le hago para poder involucrarlos? (O10)

No obstante manifestar disposición no es suficiente, pues es común encontrar actitudes de aceptación y comprensión hacia la diversidad entre el

profesorado, que se mantienen únicamente en el discurso y no trascienden a la práctica educativa (Díaz y Franco, 2002; Sales, Moliner y Moliner, 2010). En este sentido, los profesores que participaron del Seminario comenzaron a crear un compromiso con la diversidad, pero no solo en el discurso sino en sus acciones, tal como lo demuestra una profesora al darse cuenta que la mayoría de sus alumnos habían ingresado a determinada carrera por un proceso de reacomodo, y no estaban conformes con la carrera que les había tocado:

CR: A medida que ya los escuché ya los quería abrazar a todos, y entonces ya comprendí que ahora si tengo un reto, ¿cómo le voy a hacer que se interesen en las leyes y en las políticas y en las legislaciones de la materia, si ni siquiera tienen el perfil? Pero sí llegamos a un acuerdo en el que pudimos trabajar en equipo para que fuera interesante para ellos. (O5)

Estas acciones en las que los profesores comenzaron a asumir y a enfrentar el reto que implica atender a la diversidad, favorecieron la reflexión en torno a la labor del docente en el aprendizaje de los alumnos, lo cual ayudó a que los participantes comenzaran a cuestionar sus prácticas educativas y a pensar opciones para promover los procesos de inclusión, con lo que dieron un paso más en la construcción de una Cultura de la Diversidad, es decir, en donde se lleve a cabo una verdadera lucha por evitar la segregación (López-Melero, 2004), y las miradas se posicionen sobre aquél que enseña, y no sólo sobre aquél que aprende (Tort, 2008). Así lo muestra una maestra al compartir sus reflexiones durante las sesiones del Seminario:

CH: Yo si veo el impacto porque, en mi opinión personal, considero lo mismo que opinaba el Dr. JM, yo ya lo vi como inclusión, estar pensando en cómo trabajar para incluir a todos los muchachos, y me ponía a pensar de repente: ¿Cómo me incluyo yo en el grupo?, ¿Cómo puedo yo incluirme con ellos?, no intentar que ellos se adapten a mi desde mi perspectiva. (O10)

Estas posturas generadas a partir de una reflexión compartida condujeron a los docentes a generar estrategias educativas que posibilitaron el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, sin que las características individuales representaran un obstáculo, pues como afirma Moriña (2004), uno de los mayores retos ante la inclusión, es “volver a pensar el curriculum” (p.108).

4.2 Reinventar las prácticas

López Melero (2004) afirma que el curriculum no puede concebirse como un instrumento rígido que los alumnos deben superar al mismo tiempo, sino como un curriculum común en el que se consigan los mismos objetivos, pero con distintos procedimientos, es decir, que se responda a la diversidad en el aula con una diversidad en la pedagogía; esta perspectiva requiere que los enseñantes reinventen sus prácticas y encuentren formas de enseñanza que favorezcan a todos. De esta forma, los docentes que participaron del Seminario comprendieron que para atender a la diversidad presente en sus aulas era

necesario construir las estrategias adecuadas, de tal manera que todos los alumnos tuvieran acceso al aprendizaje; así lo expresa la profesora LM al compartir la experiencia que atraviesa al replantear sus formas de enseñanza:

Comienza uno a idear cómo les puede presentar la información para que ellos se interesen, se apasionen, para que se pueda integrar, de tal manera que yo les pueda preguntar y hacerlos participar a todos. Al menos diario voy cambiando las estrategias, de manera que no siempre sea de puro escribir; si los veo aburridos al otro día lo cambio, o les hago alguna dinámica para que no se vuelva aburrida la clase, ahorita estoy trabajando en cómo pueden aprender mejor. (O3)

Este tipo de experiencias permiten vislumbrar una investigación sobre la propia práctica, es decir, una indagación sobre la actuación en la cotidianidad de las aulas para implementar mejoras, en donde el profesor analiza sus métodos y se hace preguntas (Sánchez y Carrión, 2001). De esta forma el docente puede tomar una posición activa para convertir el aula en un espacio de aprendizaje en el que se deje de lado aplicación de procedimientos, y se construyan estrategias que permitan atender a la diversidad (López-Melero, 2004); así lo mostró uno de los docentes participantes al compartir una estrategia de trabajo para revisar el tema de la diversidad de las flores, la cual surge al darse cuenta que sus clases eran mayormente expositivas:

AN: Queríamos hacer una maqueta, ya habíamos quedado y la primer parte era revisar, entonces venían todos con su flores y fue muy chistoso porque les dije: “van a venir en el camión con su flores, aguántense la pena” (...) quería hacerlo como más dinámico para que fuera más interesante para ellos, y mi idea era que hiciéramos una especie de, ya que vieran cómo están constituidas las flores, presentaran una maqueta, una representación de cómo está cada una de sus partes, y después hacer como una especie de concurso para que también ellos mismos se motivaran y generara un poquito más de acción. (O8)

Asimismo, comenzaron a surgir experiencias en las que los profesores fueron capaces de gestionar diversas situaciones de aprendizaje para promover el desarrollo de la autonomía e iniciativa en los estudiantes, confiriéndoles un papel activo y ofreciendo metodologías diversas en las que todos tuvieran posibilidades de participar acceder al aprendizaje (Hernández y Alegre, 2010), como en el siguiente proyecto de aprendizaje implementado por la maestra MG, con alumnos de medicina veterinaria:

Cada equipo tenía que buscar un sitio para realizar una práctica (...) tenía que ser un servicio enfocado a la comunidad, es decir, el equipo tenía que buscar un lugar, por ejemplo, un centro de rescate de perros. Ellos tenían que ir hacer la entrevista, coleccionar las muestras de todos los perros y traerlas para acá y correr las muestras. Nosotros les íbamos a ayudar en la parte diagnóstica, iba a ser una práctica como tal y después ellos tenían que escribir los resultados para entregarlos a las personas que llevaban el lugar o a los dueños, así como un reporte técnico sencillito pero con recomendaciones de

tratamiento (...) les gustó mucho que era servicio social, de que están haciendo un bien a la comunidad, y está directamente relacionado: para hacer el diagnóstico tienen que aprender, y para dar recomendación, tal vez no lo sepan pero tienen que buscar. (O8).

Estas experiencias permitieron que los docentes pusieran en juego toda su inventiva y conocieran los beneficios de fomentar la participación de todos los alumnos, con lo cual comenzaron a impulsar el trabajo colaborativo entre el alumnado. En este sentido, Pujolás (2004) señala que la inclusión está orientada a encontrar métodos, estrategias y maneras de organizar la clase con las que puedan aprender juntos alumnos diferentes, pues la interacción entre las diferencias de los miembros de un grupo promueve el aprendizaje, y la heterogeneidad deja de ser una dificultad para convertirse en un elemento enriquecedor; esta perspectiva fue corroborada por los profesores al compartir sus experiencias de trabajo con los alumnos, como el siguiente caso, en el que uno de ellos aprovechó la diversidad presente en el aula para formar grupos heterogéneos, y permitió que los alumnos se concibieran como sujetos de su propio aprendizaje:

SG: Les dejé un proyecto a mis alumnos (...) les comenté: “necesito que se separen en tres grupos, uno los que tengan la facilidad de ser muy creativos para exponer, qué material necesitan para poder dar a entender un artículo; el otro que tenga la facilidad de palabra, que contagien a los demás, que tenga la manera para decir eso; y los que son un poquito de esto y un poquito de otro”, entonces les dije: “sean honestos, sepárense” y los separé a todos (...) luego formamos grupos con uno de cada uno, y les dije: “tú vas a ser tu propio Picasso, tú lo vas a hacer de la manera que mejor aprendes, yo aprendo de las diapositivas, necesito ejemplos, necesito esto, lo otro”, a mí me sorprendió mucho su desempeño. (O9)

Con este panorama es posible reconocer que los profesores comprometidos con la atención a la diversidad promueven prácticas inclusivas en las que las diferencias se conciben como un elemento enriquecedor, se confía en los alumnos, se crea un ambiente de colaboración, se utilizan los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje y se elaboran estrategias pensando en la diversidad (Moriña, 2004), lo cual, desde luego, se generan resultados positivos en el desempeño y aprendizaje del alumnado.

En general, las actividades del Seminario favorecieron un espacio de reflexión sobre la importancia de llevar a cabo una enseñanza inclusiva que considere la diversidad presente en el contexto, con lo cual fue posible indagar y criticar la propia práctica, tal como lo expresa un profesor ante sus compañeros, invitándolos a mejorar la docencia:

RJ: Bueno, pues nosotros damos la misma materia a diferentes grupos, y a veces llegamos y la damos igual, a los de zootecnia que a los de fitotecnia, pero debemos adecuarnos, no es lo mismo dar una materia a gente del campo que a gente que es de la ciudad, tenemos que cambiar nuestras estrategias y tenemos que esforzarnos más. (O10).

De esta forma se comprendió que la inclusión exige mejorar continuamente la práctica para estar atentos a la diversidad (Alegre y Villar, 2010); por tanto, los profesores que participaron en el Seminario no solo reinventaron sus prácticas, sino que también iniciaron un proceso que posibilitó la transformación de su docencia.

5. Conclusiones

A través el trabajo que los profesores realizaron en el Seminario, comprendieron que la atención a la diversidad es una necesidad. En este sentido, los profesores participantes planificaron y llevaron a cabo situaciones educativas diversas y de alta productividad, que de acuerdo con Perrenoud (1999) y Hernández y Alegre (2010), permiten el desarrollo y la autonomía de cada uno de los estudiantes al considerar sus características particulares. Asimismo, esta dinámica de trabajo por parte del profesorado permitió desarrollar estrategias donde se trabajó con equipos heterogéneos, lo cual favoreció el aprendizaje de todos y con todos, de tal manera que, como menciona Pujolás (2004), la atención a la diversidad fue posible.

De esta forma, la intervención realizada incide directamente sobre las dificultades que Méndez, Mendoza y Ramos encontraron para atender a la diversidad en el contexto universitario, en un estudio realizado en 2009; estas dificultades refieren directamente a las estrategias metodológicas implementadas por el docente, tales como la forma tradicional en que conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la falta de métodos de trabajo activos.

Finalmente es importante dejar en claro que las mejoras logradas a partir de este proyecto de intervención se ven mayormente reflejadas en las prácticas de los docentes participantes, y aunque éstos encontraron significativas barreras para atender a la diversidad y dar continuidad a la mejora, se alcanza a vislumbrar una visión diferente y sobre todo favorecedora por parte del profesorado, pues la diversidad es una realidad que surge desde el alumnado, y que ya no puede dejarse de lado.

6. Referencias bibliográficas

- Alegre, O. M. (coord.). (2010). *Capacidades docentes para atender a la diversidad*. España: MAD.
- Alegre, O. y Villar, L. (2010). El profesor en mejora continua. En *Capacidades docentes para atender a la diversidad*. Pp. 155-183. España: MAD.
- Arencibia, J.M. y Guarro, A. (1998). *La colaboración: una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de caso centrado en la disciplina escolar*. Recuperado del Servicio de Biblioteca de la Universidad de la Laguna.

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Díaz, E.M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-11. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf>
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, 12, 12-39. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/creativaplus.uaslp.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4yhid=13ysid=577e0f9b-4969-438a-865a-7044d23834b3%40sessionmgr10>
- Escudero, J.M y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura.
- Ferry, G (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. España: Paidós.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia* 15, 4-11. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100719021236.pdf>
- Guarro, A. (2001). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En *Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución*. Pp. 203-226. Barcelona: OCTAEDOR-EUB.
- Hernández, J. y Alegre, O. (2010). El profesor gestor de aprendizaje. En *Capacidades docentes para atender a la diversidad*. Pp. 47-66. España: MAD.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó.
- Lira, H. y Ponce de León, R. (2006). Desafíos de la educación universitaria para atender a la diversidad. *Horizontes Educativos*, 11, Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=97917575005>
- Liston, D. P y Zeichner, K. M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Méndez, J. y Mendoza, F. (2007). Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la UASLP. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: COMIE.
- Méndez, J. M., Mendoza, F. y Ramos, L.A. (2009). Trayectorias escolares de alumnos con capacidades diferentes en la UASLP. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: COMIE.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

- Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza*. Pp. 398-429. España: Morata.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. París: Graó.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolás, P. (2008). Nueve ideas clave, el aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe
- Sales, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas de atención a la diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-136. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/creativaplus.uaslp.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3yhid=13ysid=773c9ec6-4f20-4990-9395-3f5e68f36523%40sessionmgr14>
- Sánchez, A. y Carrión, J. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 223-248. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27404114>
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula, manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Gedisa.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 34, 203-215. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n34/art11.pdf>
- Tort, D. (2008). Diversidad: una realidad, formación docente: un desafío. *Quehacer educativo*, 90, 76-77. Recuperado de http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/46143136_qe%2090_18_especial01.pdf

Sobre la autora

Dña. María Cristina Amaro Amaro

Licenciada en Psicología, Maestra en Psicología y Doctorante en Desarrollo Educativo, Profesora de Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 en San Luis Potosí, México.

