

DIVERSIDAD EDUCATIVA: PUNTO DE QUIEBRE DEL IMAGINARIO PROFESIONAL PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL.

Autores

PhD. Ana Felicia Celeiro Carbonell

ana.celeiroc@ug.edu.ec

aitanitacelecar@gmail.com

Universidad de Guayaquil

MSc. Luis Manuel Maceo Castillo

lmaceoc59@gmail.com

Universidad de Guayaquil.

MSc. Lorena Yadira Vera Miranda

lorena.veram@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil

RESUMEN

El texto que se presenta coloca su interés en la urgencia de alcanzar un cambio en el imaginario pedagógico, para producir una auténtica inclusión a partir de la propia diversidad educativa, lo que implica necesariamente dimensiones de lo social, cultural, económico, ideológico, político, religioso, étnico, de género y hasta de preferencias sexuales; se refiere entonces a esa pluralidad, infinidad, complejidad, y, a fin de cuentas, una diversidad educativa con sus componentes cognitivo, actitudinal y procedimental, que portan en sí mismo cada uno de los estudiantes que conforman las aulas. En el imaginario pedagógico del contexto universitario ecuatoriano, particularmente en los formadores de profesionales para el nivel de Educación General Básica, y como resultado de la doble intencionalidad, también en los docentes de dicho nivel, aún no se instala de forma consciente esta concepción de atención a la diversidad para una verdadera inclusión educativa de calidad, todavía prevalece de forma arraigada una concepción reduccionista de la inclusión educativa como expresión sólo de la educación especial. Se presentan criterios que permiten sustentar la concepción del Diagnóstico Pedagógico Integral como herramienta para la flexibilización del currículo, a partir de la determinación de las necesidades educativas de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Hablar de educación inclusiva o inclusión educativa en el gremio profesional pedagógico es muy común en la actualidad, ya es parte de un imaginario pedagógico; este no se erige desde las individualidades, sino desde lo socio-histórico. La Pedagogía posee su propio imaginario colectivo sobre el hecho educativo, lo más interesante es que este actúa a nivel de un inconsciente colectivo, donde lo que vale no es lo real, sino la representación simbólica de una época, que se instala y sobrevive aun cuando se quiere y necesita superar. Es precisamente desde esta perspectiva que se observa cómo es simbolizada la necesidad de una educación que dé oportunidades e involucre a todos de forma justa y equitativa, presentándose en el imaginario pedagógico una identificación de la educación inclusiva con las capacidades y necesidades especiales como idea predominante; pero, ¿cómo incluir al resto?, aquellos que no poseen capacidades y/o necesidades especiales, y se les considera “normales” pero tienen otras necesidades educativas diferentes, diversas, que no “encajan” en lo “estándar”; ¿acaso las capacidades y necesidades están estandarizadas y resultan homogéneas en un grupo, paralelo o curso?, ¿es que los Programas o Syllabus que se aplican en las diferentes materias, en los distintos niveles de enseñanza, permiten un proceso de aprendizaje regular para todos?, ¿si cada individuo es una personalidad única e irrepetible no se supone que su proceso de aprendizaje es también único e irrepetible e imposible, o al menos difícil, de estandarizar?

Cabe traer a colación la idea manejada por Uzín, A. (2005) acerca de cómo pesa el imaginario con su maquinaria simbólica sobre los pobres como excluidos, al punto en que muchos proyectan las Escuelas Especiales como el espacio o lugar de contención para los marginados, o sea lo simbolizan como discapacitado; es así que los “postergados” en el sistema educativo padecen el resultado del imaginario.

En el ámbito de la educación superior, los catedráticos de este nivel tienden a creer, como resultado de la materialización del imaginario pedagógico, que si los estudiantes han llegado a este nivel es porque pueden aprender de forma estandarizada, y no dejan de tener razón; pero, no puede obviarse que en los países latinoamericanos, en unos más y en otros menos, han ido accediendo a la educación superior, por diferentes vías y modalidades de ingreso, amplias masas de estudiantes, muestra de la democratización del conocimiento y de las sociedades, de tal suerte que, en un aula universitaria hoy, ya sea pública o privada, pueden coincidir personas de diferentes estratos sociales, culturales y contextuales, con diferentes niveles de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas; es más, lo mismo sucede en el nivel de la Educación Básica General.

DESARROLLO

En la actualidad coexisten enfoques, perspectivas y posicionamientos teóricos diversos en torno a la comprensión de la inclusión educativa, a pesar de ello, la UNESCO (2008), en su

informe conclusivo de la 48va Conferencia Internacional dedicada a la educación inclusiva, apunta la necesidad de partir de un concepto más abarcador de educación inclusiva, visto este como un principio rector que contribuya a fortalecer la educación para el desarrollo sostenible. Como puede apreciarse es este un planteamiento abierto y tan general que parece tratar de acomodarse y de superar los derroteros disímiles que ha tenido este proceso desde la segunda mitad del siglo XX.

Por su parte, Echeita, G. (2013) aborda lo que se ha logrado alcanzar con los procesos de integración y los intentos de inclusión, refiere que esto ha sido un asunto más bien técnico, en el cual se ha intentado que algunos que han estado fuera del sistema ordinario o regular se preparen para estar dentro, destacándose en este grupo los calificados con necesidades educativas especiales.

Este autor brinda su visión acerca de lo que significa e implica para él la inclusión, y en este sentido señala que ella constituye un valor, una aspiración estrechamente vinculada con el *reconocimiento*, consistente en ser aceptados por los demás en su individualidad y singularidad; pero para que existan prácticas de reconocimiento se requiere de participación en espacios comunes, a lo que él le llama *presencia y refiere* "... la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa"(p.9). En su concepción va más lejos de lo que el imaginario tiene simbolizado en relación a la inclusión educativa, entendiendo este "...como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante"(p.9).

Es observable que en esta concepción se maneja la inclusión educativa en una perspectiva más centrada en la verdadera esencia epistémica y epistemológica de esta categoría, se pone el énfasis en la naturaleza específica del proceso educativo, centrado en la calidad del aprendizaje y el rendimiento en correspondencia con las capacidades de cada estudiante, de manera tal que todos los procesos en que se encuentran involucrados los estudiantes contribuyan a un aprendizaje con sentido y significado para todos.

Esto conlleva necesariamente a plantearse y cuestionarse el papel del currículo en este proceso, hasta qué punto es este un instrumento homogeneizador y estandarizador que tiende a constreñir el desarrollo flexible que debe tener el proceso de aprendizaje y el rendimiento escolar. En este sentido y cuestionándose este aspecto, Echeita, G. (2013) refiere la necesidad de cuestionarse si el currículo se constituye como un proceso que facilite u obstaculice tanto el aprendizaje como el rendimiento escolar y acota que debe cuestionarse además "... si los grandes proyectos de evaluación del rendimiento escolar, nacionales e internacionales ... contribuyen o debilitan los esfuerzos por construir un sistema educativo donde calidad y equidad no se perciban como factores antagónicos"(p.9).

Hacer de la educación un proceso más inclusivo no resulta tarea fácil, la propia concepción epistemológica está demandando una reconstrucción o una visión de esta como “un proceso de reestructuración escolar”, que al decir del autor citado anteriormente “acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad - incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión-”(p.10), esto con la idea y el propósito de que aprendan así a coexistir y convivir con la diferencia y a optimizar y mejorar gracias, precisamente, a esas mismas divergencias entre el alumnado.

El presente trabajo centra su interés no en la visión más generalizada de la inclusión educativa como un derecho de la personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, sino, que es necesario lograr, a nivel de la educación en general y de la superior en particular, un cambio de mentalidad y de actitud en el profesorado, un cambio en el imaginario pedagógico de quienes hacen academia en las universidades para llevar adelante una verdadera inclusión educativa a partir de la diversidad: social, cultural, económica, ideológica, política, religiosa, étnica, de género y preferencias sexuales y además cognitivas, actitudinales y procedimentales que portan en sí mismo cada uno de los estudiantes que conforman las aulas universitarias.

La tendencia que aún prevalece en muchas universidades e instituciones educativas es a centrarse en el cumplimiento de la malla curricular, los syllabus y el rendimiento académico (Solís E., Porlán R., Rivero A., Pozo R. (2012); De-Juanas A., Ezquerro A., Martín R. (2016)). El principio de libertad de cátedra entendido como propiedad absoluta de la materia que se enseña, la fragmentación por asignaturas, el abstraccionismo o teoricismo del contenido, las metodologías centradas en el docente más que en el alumno, las estrategias estáticas y únicas para todos, los materiales de estudios poco adecuados a las realidades, evaluaciones competitivas y que cercenan la posibilidad de expresión libre y creativa del aprendizaje con preguntas estructuradas, son, entre otras, las barreras más frecuentes para una auténtica inclusión educativa.

Estas reflexiones han motivado la presente indagación, a partir de las experiencias y vivencias pedagógicas profesionales, así como de la indagación empírica que se desplegó en la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, República del Ecuador. En este sentido, se han planteado algunas interrogantes que han guiado esta aproximación teórico-práctica, entre ellas:

¿Cómo hacer para que el proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad no excluya en el camino a algunos de los estudiantes? ¿Cómo hacer de la educación superior una educación inclusiva de calidad? ¿Cómo entender la diversidad educativa y la inclusión, en los sujetos diversos, pero no especiales, que acceden a la Universidad? ¿Hasta qué punto

tienen conciencia los docentes de las diferentes necesidades y capacidades cognitivas, actitudinales y comportamentales de los estudiantes no especiales? ¿Cómo desarrollar un proceso pedagógico que dé respuesta a la diversidad educativa en el aula en la EGB?

Estas interrogantes han permitido establecer una problemática científica en torno a: ¿Cómo potenciar una educación inclusiva en la carrera de Educación Básica, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje del primer semestre?; de tal suerte que, el objetivo del trabajo apunta a: Fundamentar con criterios pedagógicos una propuesta de diagnóstico integral en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Educación Básica como vía para realizar una educación integral inclusiva.

Estos elementos condujeron a la necesidad, de corroborar de forma empírica, desde un enfoque cualitativo, cómo se manifiesta esta problemática en la praxis educativa; para ello se observaron 5 clases a docentes del primer semestre (Ciclo II 2017-2018) y se realizó una entrevista a 10 docentes, los 5 visitados y el resto de otros semestres, a fin de ampliar los criterios; los parámetros que se tuvieron en cuenta para la elaboración de los instrumentos y la recolección de datos fueron los siguientes:

- Concepción de los docentes acerca de la educación inclusiva y diversa.
- Manejo de la diversidad educativa y la inclusión en la carrera y en sus materias.
- Adaptaciones curriculares y criterios para las mismas.

Como puede observarse estos indicadores son amplios, sencillos y permitieron hacer generalizaciones y arribar a conclusiones.

De forma general las respuestas presentaron las siguientes tendencias:

- La mayoría de los docentes sólo reconoce la educación inclusiva como una forma de incluir a las personas con necesidades educativas especiales.
- De los entrevistados 8 responden no tener una diversidad educativa en su aula por cuanto ninguno presenta discapacidad ni necesidades educativas especiales. Del resto, 1 plantea tener una persona con dificultad de motricidad y 1 sí se refirió a la diversidad educativa a partir de las diferencias cognitivas acentuadas que presentan los estudiantes de un paralelo.
- Ninguno de los entrevistados pudo ejemplificar alguna adecuación curricular, incluso manifestaron que en su micro-currículo no han modificado nada.

A partir de estos hallazgos es que se realiza la siguiente propuesta pedagógica, como posible vía de solución a la problemática encontrada y que puede ser socializada y manejada por los docentes de la Carrera, a fin de poder determinar con criterios psico-pedagógicos la diversidad educativa que presentan los estudiantes de sus paralelos.

Se parte del presupuesto teórico de la atención a la diversidad como un proceso sistemático que integra las acciones educativas destinadas a dar respuesta a las disímiles capacidades,

ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del estudiante; su finalidad es asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos ante la educación e impedir, en lo posible, el fracaso escolar y el riesgo de abandono del sistema educativo (Venet, R. y Martínez R. 2015).

De tal suerte que, la educación para la diversidad debe responder a una atención diferenciada y personalizada, como respuesta a las necesidades educativas de cada alumno, debe garantizar las situaciones y los medios para que todos aprendan y se desarrollen con pertinencia y equidad, proporcionando a cada uno, por disímiles vías, la posibilidad de lograr los objetivos más generales que plantea el sistema educativo para el nivel, conforme a sus particularidades y necesidades individuales; en palabras de López (2013):

Hoy reconocemos que es profundamente injusto dar igual tratamiento a niños con niveles de desarrollo y necesidades muy distintas. El más elemental principio de la equidad en el tratamiento pedagógico, nos indica la necesidad de dar un tratamiento diferente a personas diferentes para lograr más nivelación y el máximo desarrollo posible de capacidades en cada alumno (p.12).

Aunque inicialmente se refiere a niños el planteamiento es generalizable, por lo que se deriva que la construcción del currículo es la columna vertebral de la necesaria atención a la diversidad; aspirar a incluir a todos los alumnos en un proceso de aprendizaje de calidad pasa por la concepción de un currículo abierto y flexible y no se debe aplicar a todos los alumnos un único modelo educativo, marcado por programaciones “uniformes y rígidas”; pero, frente a la diferenciación curricular, particularmente la micro, también se requiere un macro y un meso currículo común que garantice la igualdad de oportunidades; desde nuestro punto de vista he aquí uno de los mayores retos a la pedagogía inclusiva.

Ahora bien, para llegar al momento de flexibilización curricular en su concreción, se necesita de una información bien detallada de las necesidades educativas de los estudiantes y ello se logra a través de una herramienta como es el Diagnóstico Pedagógico Integral (DPI).

El DPI se concibe como un proceso permanente, continuo, de construcción y valoración de la práctica educativa para la sensibilización y determinación de las necesidades educativas de los escolares, que están en la base de la creación y actualización de las potencialidades de un aprendizaje desarrollador.

Las pedagogas González A. y Reinos C. (2002), investigadoras de este campo, se han referido en reiteradas ocasiones al Diagnóstico Pedagógico Integral y refieren que se relaciona con el término diagnosis en tanto detecta “síntomas” y “prevé” tratamientos, en este caso, no de enfermedades, sino, de necesidades educativas de los estudiantes.

Consideran que es un proceso sistémico y sistemático de la práctica profesional pedagógica, sustentado en el método científico de investigación, mediante el cual se

determinan dichas necesidades educativas, a partir de los objetivos propuestos, así como sus potencialidades de desarrollo; presuponiendo la elaboración de una estrategia de intervención educativa que se concreta realmente en el diseño micro curricular.

Como se observa el diagnóstico posee algunas características esenciales, su carácter sistémico viene dado por el abordaje de la personalidad en su integralidad y la sistematicidad ex expresión del necesario seguimiento que se debe dar al mismo. Se puede señalar su enfoque holístico dado el carácter no fragmentado sino totalizador y a la vez destaca su perspectiva humanista por cuanto es el alumno el centro del proceso tomado en su totalidad integral.

Este proceso diagnóstico debe reflejar la realidad educativa que se tiene en toda su diversidad, lo que le otorga al mismo un carácter objetivo e intencional y planificado, marcado por un objetivo planteado previamente para el cual se establecen dimensiones e indicadores a evaluar en el proceso de diagnóstico.

Es importante también destacar el carácter procesal del mismo pues se concibe a partir de un conjunto de fases sucesivas y continuas que transcurren en el tiempo y que indagan sobre las causas que están originando determinado fenómeno y poseen un enfoque personalizado o sea individualizado; todo esto indica su perfil o carácter desarrollador por cuanto se apoya en las posibilidades y potencialidades de los alumnos para llevarlos conducirlos por el camino del crecimiento en su proceso formativo.

A partir de estas características podemos entonces plantear que este DPI presupone:

- Una caracterización del estado actual de la diversidad educativa del grupo.
- Una toma de decisiones para enfrentar la diversidad educativa.
- Una estrategia de intervención para llevar el estado actual del fenómeno al estado deseado.

El DPI es un proceso que permite conocer la realidad educativa con el objetivo primordial de pronosticar y potenciar el cambio educativo a través de un accionar que abarca diferentes aristas de la personalidad. Para alcanzar este objetivo, el diagnóstico debe cumplir tres funciones que están interrelacionadas dialécticamente:

1. Búsqueda, exploración e identificación: Referida al examen fenoménico, a la recopilación de información, a la descripción y caracterización.
2. Función reguladora-orientadora: Se basa en la toma de decisiones que favorezcan el cambio. ¿Qué hacer para cambiar la realidad? (diseño de la estrategia).
3. Función interventiva, preventiva y potencializadora: Referida a la intervención psicopedagógica propiamente dicha en interés del cambio.

A continuación se presenta una propuesta de dimensiones e indicadores que ya han sido utilizados en otras praxis educativas y que por su validez científico-pedagógica podrían ser utilizadas para la elaboración de los instrumentos que les van a permitir al docente aplicar

un DPI con vistas a atender la diversidad educativa de su grupo de estudiantes y realizar no sólo las adecuaciones curriculares pertinentes, sino también trazar las estrategias de intervención pedagógica que permitan realizar un auténtico proceso educativo inclusivo y de calidad en la educación superior.

1ª Dimensión: Características físicas generales

Indicadores:

- Estado de salud (padecimientos crónicos, situacionales u otras limitaciones).
- Hábitos higiénicos (es importante que no solo se describan estos aspectos, sino que se relacionen con las vivencias y actitudes que provocan en el escolar, su reflejo en el aprendizaje, las relaciones sociales, las actitudes en la familia, su autoimagen y su nivel de realización personal).

2ª Dimensión: Desarrollo comunicativo y actividad social.

Indicadores:

- Competencia comunicativa.
- Relaciones interpersonales.
- Comportamiento social (hábitos de cortesía, respeto y formas de expresión).
- Conocimiento y participación en la vida política y social de su entorno en general y su escuela en particular.

3ª Dimensión: Desarrollo intelectual y situación de aprendizaje.

Indicadores:

- Capacidades básicas para el aprendizaje (razonamiento, concentración, atención, comprensión, interpretación, generalización, aplicación...).
- Actitud ante las dificultades, nivel de desarrollo actual y potencialidades, (vencimiento de los objetivos, manejo pedagógico recibido...).
- Capacidad de trabajo y ritmo,
- Capacidad de autocorrección.
- Asimilación de ayuda.
- Desarrollo de la esfera cognitivo instrumental (senso-percepción, memoria, imaginación y pensamiento racional; desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades en el proceso de aprendizaje).

4ª Dimensión: Desarrollo motivacional y afectivo.

Indicadores:

- Deseos, aspiraciones, intereses y motivaciones (particularizar en relación con la actividad del estudio).
- Estado de ánimo predominante (alegre, triste, iracundo, seguro, inseguro, quejoso...).

- Concepción del mundo.
- formación de convicciones.
- Planes y proyectos de vida.
- Actitud ante el grupo y en general, ante los que le rodean.
- Actitud ante sí mismo: autovaloración y autoestima.

5ª Dimensión: Desarrollo volitivo.

Indicadores:

- Capacidad de realizar esfuerzos para vencer obstáculos en condiciones difíciles (perseverante, inconstante, obstinado, caprichoso, flexible, con tendencia a la frustración...).
- Toma de decisiones (rapidez, firmeza, seguridad, si es decidido o indeciso...).
- Independencia y autodeterminación.

6ª Dimensión: Contexto pedagógico.

Indicadores:

- Se evaluará a partir de los indicadores de eficiencia y las condiciones del ambiente escolar físico y social, teniendo en cuenta el contexto más próximo: aula, y el más amplio: centro.

7ª Dimensión: Contexto familiar.

Indicadores:

- Nivel de escolaridad de los padres.
- Condiciones materiales de vida en el hogar.
- Atención y apoyo que brindan los padres al alumno, y en particular a su actividad de estudio.
- Relaciones y comunicación de los padres entre sí, con el escolar, con la escuela y con la comunidad.

8ª Dimensión: Contexto comunitario.

Indicadores:

- Vida económica, política y social.
- Factores que pueden influir positiva o negativamente en el aprendizaje del estudiante y su desarrollo social.

9ª Dimensión: Competencia curricular.

Indicadores:

- Evaluar, a partir de los resultados de la dimensión intelectual y situación de aprendizaje del estudiante en relación con el resto de los alumnos del grupo. (Es

importante valorar su aprendizaje no solo como resultado, sino también como proceso).

- Tener en cuenta el vencimiento de los objetivos de las asignaturas y del año, así como el desarrollo precedente establecido de un año a otro.

Finalmente debe señalarse que estas dimensiones e indicadores se proponen atendiendo a que expresan los aspectos esenciales del proceso de formación integral de la personalidad, pero pueden y deben ser contextualizadas y adaptadas con criterio de flexibilización según corresponda por parte de los docentes que emprendan esta propuesta.

CONCLUSIONES

- Prevalece aun una concepción homogeneizadora y no diferenciadora del sistema de influencias educativas que se ejercen en los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se debe potenciar en la educación superior la diferenciación e individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo así que se produzca la apropiación del contenido por todos los estudiantes.
- Predominan en las universidades estrictos esquemas generales y formas de enseñanza-aprendizaje indiferenciadas que conllevan al fracaso, las cuales deben dar paso definitivamente a una estructuración que suponga y considere las diferencias individuales y psicológicas de los estudiantes, promoviendo así una perspectiva personalizada del proceso mediante una verdadera atención a la diversidad que conlleva a una auténtica inclusión educativa de calidad.

BIBLIOGRAFÍA PRINCIPAL

De-Juanas, A., Ezquerro A., Pozo, R. (2016). Tendencias metodológicas en los docentes universitarios que forman al profesorado de primaria y secundaria. Revista Brasileira de Educação. www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0391.pdf

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 11, Número 2. www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf

González A. y Reinoso C. (2002). Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Pueblo y Educación. Cuba.

López, R. (2013). Educación y diversidad. Reflexiones e implicaciones metodológicas. *En: Diversidad, diferencia y accesibilidad: enfoques educativos*. La Habana: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. *En: C. Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Solís, E.; Porlán, R.; Rivero, A.; Pozo, R. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre la metodología de enseñanza. Revista Española de Pedagogía, Madrid: IEEE.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Presentación general de la 48ª Reunión de la CIE.

[www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish .pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf)

Venet, R. y Martínez, R. (2015). La Educación Inclusiva. Una mirada desde la atención a la diversidad y el aprendizaje desarrollador. Curso Post-congreso ITB. Guayaquil.