

Rol docente: prácticas que promueven la atención a la diversidad. Estudio de caso en la Escuela de Innovación UNAE

Teaching role: practices that promote attention to diversity. Case study at the Escuela de Innovación UNAE

 Octavio Crespo Castillo*

octaviocrespo89@hotmail.com

 Víctor Sumba Arévalo*

vimisuare@yahoo.es

*Universidad Estatal de Milagro

Resumen

La atención a la diversidad, hoy en día, se convierte en una necesidad prioritaria en las instituciones educativas para dar respuesta a demandas e intereses de los estudiantes. En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las prácticas de docentes para la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE. La investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo con la metodología de estudio de caso. Para el registro de datos se recurrió a entrevistas, observaciones y análisis documental, lo que a su vez permitió su triangulación. Los resultados ponen en evidencia situaciones inclusivas en el aula como la implementación de trabajos colaborativos, retroalimentación de los aprendizajes, actividades de auto y coevaluación. Por otro lado, se identificaron, en ciertos casos, barreras como dificultades en la implementación de metodologías de aprendizaje y limitaciones en reconocer las particularidades de los estudiantes, orientadas a la inclusión. Esto lleva a comprender que las docentes, desde lo declarado, asumen la atención desde la inclusión, pero esto no se evidencia en su totalidad en la práctica, dejando ver la distancia entre lo que se dice y lo que verdaderamente se hace.

Palabras clave: atención a la diversidad, formación docente, educación inclusiva, práctica docente

Abstract

Attention to diversity becomes a priority need in educational institutions to respond to the demands and interests of students. In this context, the objective of this research is to analyze the practices of teachers to pay attention to diversity in the teaching and learning processes at the UNAE School of Basic Education of Innovation. The research is developed under the qualitative approach with the case study methodology. Interviews, observations and documentary analysis were used to record data, which in turn allowed triangulation. The results highlight inclusive situations in the classroom such as the implementation of collaborative work, feedback on learning, self- and co-evaluation activities. On the other hand, in certain cases, barriers were identified such as difficulties in the implementation of learning methodologies and limitations in recognizing the characteristics of the students, oriented towards inclusion. This leads to understanding that teachers, from what is stated, assume attention from inclusion, but this is not fully evident in practice, revealing the distance between what is said and what is truly done.

Keywords: attention to diversity, teacher training, inclusive education, teaching practice

Introducción

La diversidad en el ámbito educativo es coherente con la variedad de características de los estudiantes en función de sus experiencias y el entorno educativo, con el fin de construir un entorno inclusivo y equitativo. Según Guzmán (2018) la diversidad está relacionada con los estudiantes en el disfrute de sus derechos y sus características particulares para ser atendidos con educación de calidad. Por lo tanto, se hace imperativo reconocer, respetar y apreciar la diversidad en sus diferentes manifestaciones, las cuales configuran la identidad de los individuos. Entendemos que la educación inclusiva es un enfoque pedagógico en la que identificamos a los estudiantes para garantizar la educación de calidad sin importar sus características individuales; es decir, nos basamos en el valor y el potencial que cada uno posee para adaptarse a la actual educación (Dueñas, 2010).

Por otro lado, la inclusión trata de eliminar las barreras en la educación, es decir, que los estudiantes tengan acceso al conocimiento según sus habilidades y las oportunidades que la sociedad les brinda. Haciendo énfasis en lo señalado por García (2012), quien manifiesta que la atención a la diversidad permite un desarrollo integral de los estudiantes, es necesario trabajar de manera personalizada destacando que existe una responsabilidad compartida entre los docentes y quienes integran los centros educativos con una estructura curricular adecuada. En resumen, la educación inclusiva se enfoca en valorar la diversidad de los sujetos y que el docente cree un ambiente seguro justo y equitativo que permita atender a las necesidades únicas de cada individuo.

Actualmente, la inclusión atiende a la diversidad relacionada con el género, la cultura, la identidad y la discapacidad, además, se enfoca en asegurar que cada estudiante tenga acceso al conocimiento, las habilidades y las oportunidades necesarias para participar activamente en la sociedad. La educación inclusiva es un principio fundamental de la equidad educativa, esencial para asegurar que cada estudiante puede alcanzar su máximo potencial. Así, la educación inclusiva es una aproximación a la educación que se enfoca en valorar la diversidad en el salón de clases y garantiza que se satisfagan las necesidades únicas de cada estudiante en un ambiente seguro, justo y equitativo (Blanco, 2006).

Barrio de la Puente (2009) aborda el concepto de educación inclusiva. Según esta perspectiva, la educación inclusiva es un enfoque teórico en pedagogía que se centra en cómo la escuela debe abordar la diversidad. Se destaca que la inclusión tiene como objetivo identificar y reducir las barreras para el aprendizaje y la participación en el entorno educativo. Además, subraya la importancia de potenciar los recursos para brindar apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa. Es necesario considerar que durante el desarrollo de la investigación y los referentes teóricos se aborda como educación inclusiva.

La formación docente desde el enfoque inclusivo

En lo que se refiere a la atención de la diversidad, Sáenz (2019) manifiesta la importancia de incorporar recursos y materiales educativos, así como herramientas digitales en las que se apoyan los estudiantes que tienen diferentes maneras de asimilar la información. Desde otro punto resalta el cambio de metodología en las aulas, que implica el trabajo individual basado en la investigación y cooperativo para que puedan acceder a la comprensión y análisis de los conceptos planificados según el año de básica. Estos aspectos resaltados suponen que los docentes tengan un grado de implicación sobre la atención a la diversidad que se presenta en las aulas. Añadido a esto una clara vocación de los docentes para aceptar los cambios y las propuestas que se puedan generar en las instituciones (Azorín, 2018).

En el caso de Ecuador, la formación docente ha pasado por varias transformaciones y desafíos. Con base en lo planteado, Villagómez (2012) manifiesta que la formación del docente se encuentra ligada a una política pública, dando como resultado una desigualdad e inequidad. Cabe señalar que lo mencionado se da por la brecha existente entre el proyecto de formación docente y el trabajo en las aulas. Esta brecha es considerada por la separación entre las reformas curriculares y las capacitaciones inadecuadas, haciendo que complicada la integración del nuevo modelo a las aulas de clase (Álvarez, 2013).

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) se establece que la formación de los docentes tiene que ser permanente al reconocer como sujeto que aprende y funcionará de manera flexible, incluyente, eficiente y eficaz. Por ello, se reconoce al docente no como ejecutor del currículo; sino como el actor principal y fundamental de un proceso educativo encausando en la reflexión y la investigación como también su formación se debe orientar hacia conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos (Villagómez 2012).

Por otro lado, en la Agenda 2030, el programa “Educación para la Vida”, respaldado por la Unesco, se centra en fortalecer la formación de los docentes y, sobre todo, en el avance del desarrollo profesional a través de políticas basadas en competencias para la educación. En el contexto educativo, Hervís (2017) destaca la asociación de la educación con la diversidad, con el propósito de identificar los factores que contribuyen al éxito. Los educadores en América Latina y el Caribe son conscientes del desafío que implica la enseñanza en este entorno. Se evidencia un compromiso con la promoción de la diversidad y la integración de las culturas que enriquecen nuestra región. Además, se reconoce la variabilidad en las habilidades de aprendizaje de los estudiantes. La Unesco abraza el objetivo de asegurar que los docentes estén debidamente preparados, respaldados y valorados, con el fin de ofrecer una educación de calidad accesible para todos.

En este sentido, los docentes deben considerar necesario que, para atender a la diversidad, se debe priorizar tener una idea sobre lo positivo o negativo de ser diverso, en la que se pueda generar igualdad o desigualdad, inclusión o exclusión, discriminación o integración. Dicho de otra manera, es necesario que el docente adopte una postura frente a la diversidad, debido a que su decisión y criterio influirá en su forma de actuar frente a las diferencias, lo cual lo llevará a excluir o incluir (Soto, 2003).

Por lo tanto, Páez (2018) destaca que, en la formación docente, no solo el aspecto pedagógico es crucial; también es esencial que el docente posea la capacidad de reflexión, sentido y pensamiento crítico. Se enfatiza que los espacios de aprendizaje deben priorizar la convergencia de ideas, pensamientos y preferencias educativas. En este sentido, se establece que, para ser considerado debidamente formado en su perfil profesional, un docente debe demostrar competencia en la atención a la diversidad.

Rol del docente frente a la diversidad

El rol que desempeña el docente frente a la diversidad resulta ser un hecho crucial que marca la diferencia dentro de un entorno para que se considere inclusivo y equitativo. En este sentido, el docente para considerarse inclusivo debe cumplir con ciertas acciones, entre ellas las mencionadas Arnaiz (2003): Educarse y mantenerse actualizados sobre las diversas características, necesidades y desafíos que enfrentan los estudiantes con diferentes habilidades, antecedentes culturales, etnias, orientaciones sexuales, identidades de género y discapacidades. Esto implica adquirir conocimientos sobre la diversidad y desarrollar una conciencia sensible y respetuosa hacia ella.

El mismo autor pone mayor énfasis en que los docentes tienen que ser capaces de adaptar y diferenciar su plan de estudios para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes. Esto puede incluir la utilización de diferentes estrategias de enseñanza, recursos y evaluaciones. Finalmente, considera que se tiene que fomentar un ambiente en el aula que celebre y valore la diversidad. Esto implica establecer normas claras de respeto mutuo, promover la participación de todos los estudiantes y fomentar la colaboración y el aprendizaje conjunto.

Es necesario considerar que los docentes deben proporcionar un apoyo individualizado en el ámbito educativo, como un proceso holístico que va más allá de la simple identificación de necesidades especiales. Este desarrollo integral tiene que estar basada en una evaluación detallada de las habilidades y desafíos de cada estudiante, lo que permite una comprensión completa de sus requerimientos específicos. Además, para su intervención será necesaria la colaboración activa con otros profesionales, como psicólogos escolares y terapeutas, es esencial para abordar de manera efectiva las distintas dimensiones del desarrollo estudiantil. La implementación de estrategias de apoyo, como la diferenciación en el aula y el uso de tecnología asistencial, se realiza de manera reflexiva y flexible para adaptarse al progreso del estudiante. Se consideran modificaciones en la enseñanza y la provisión de recursos adicionales para crear un entorno educativo inclusivo que nutra y promueva el desarrollo integral de cada estudiante. (Bartolomé, 2017)

Es necesario establecer una comunicación abierta y regular con las familias de los estudiantes para comprender mejor sus contextos culturales, necesidades y expectativas. Trabajar en colaboración con las familias puede ayudar a establecer una relación de confianza y a brindar un apoyo más integral al estudiante.

En conclusión, los docentes desempeñan un papel fundamental en la atención a la diversidad al crear un entorno inclusivo, adaptar su enseñanza, proporcionar apoyo individualizado y fomentar la empatía y el respeto entre los estudiantes. Su compromiso y esfuerzo en este ámbito son esenciales para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes. Trabajar considerando las diversidades de los estudiantes no solo es tarea del docente en funciones, es necesario el involucramiento de quienes forman el sistema educativo, logrando de esta manera estar más cerca de la educación inclusiva.

Conocimientos pedagógicos

Para Guerra y Montenegro (2017) el conocimiento pedagógico “se vincula estrechamente a los procesos reflexivos, en tanto emerge desde el abordaje crítico y analítico que debiera realizar el futuro profesor respecto a su práctica” (p. 640). En relación con lo manifestado se puede inferir que, frente a este proceso de reflexión, el docente puede diseñar y gestionar procesos efectivos de enseñanza que se adapten a la diversidad de su grupo de estudiantes. Estos conocimientos incluyen habilidades para la enseñanza, innovación educativa, atención a la diversidad, gestión de aula, entre otros. Para garantizar una educación de calidad, es importante que los docentes cuenten con sólidos conocimientos pedagógicos actualizados y relevantes. La reflexión crítica y la colaboración entre docentes también son clave en la construcción de conocimiento pedagógico en la educación.

Conocimientos disciplinares

Zambrano (2006) considera que, en el ámbito de la educación inclusiva, los conocimientos disciplinares abarcan tanto los aspectos generales de una materia específica como las estrategias

y enfoques pedagógicos adaptados para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto puede incluir la identificación de métodos de enseñanza que se ajusten a diversos estilos de aprendizaje, la adaptación de materiales didácticos y la implementación de estrategias que fomenten la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades individuales.

Los educadores con sólidos conocimientos disciplinares en educación inclusiva están equipados para diseñar ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad y promuevan el éxito académico para todos los estudiantes, reconociendo y respetando las diferencias individuales. Esto implica no solo tener un dominio de los contenidos disciplinares, sino también aplicar de manera efectiva enfoques inclusivos que permitan el acceso y la participación plena de todos los estudiantes en el proceso educativo. Estos conocimientos diseñados permiten atender las diversas necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o características individuales (Calvo, 2009).

En el sistema educativo, el docente, sin lugar a duda, es quien cumple un papel fundamental por su desarrollo de habilidades y valores de trabajo en grupo con responsabilidad e iniciativa. Las instituciones educativas necesitan de docentes con un dominio en sus conocimientos disciplinares o específicos de la materia, ya que se consideran necesarios para promover una enseñanza efectiva. Estos conocimientos tienen que ser combinados con las estrategias cada vez más diversas para reconocer y promover la existencia de distintos estilos de aprendizaje, la agrupación heterogénea de estudiantes, la inclusión de sus alumnos y el desarrollo de destrezas curriculares transversales. Es necesario que los docentes relacionen los conocimientos con otras disciplinas (interdisciplinariedad y transdisciplinariedad) para atender a la población diversa a la que hoy existen en las instituciones (Vaillant, 2009).

Habilidades de enseñanza

Las habilidades de enseñanza de los docentes son fundamentales en el proceso educativo para la atención a la diversidad. Los docentes deben estar preparados para diseñar y aplicar estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades de cada estudiante, fomentando un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso de la diversidad. Es clave contar con habilidades para la atención personalizada, gestión del aula y comunicación efectiva con los estudiantes y sus familias (Calvo, 2013).

Una habilidad que el docente requiere es la capacidad de adaptar el ritmo, el estilo de enseñanza y los recursos utilizados para atender a la diversidad de los estudiantes. En este sentido, García *et al.* (2018) mencionan que el docente debe contar con una visión amplia y profunda de las distintas capacidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, a fin de diseñar estrategias que permitan a todos ellos alcanzar sus objetivos y lograr el éxito académico.

Las habilidades de enseñanza en los docentes son pilares fundamentales que definen la efectividad de un proceso formativo. Implican mucho más que la simple transmisión de conocimientos; abarcan la capacidad de comunicarse claramente, gestionar el aula de manera efectiva, adaptar lecciones según las necesidades individuales, motivar a los estudiantes y evaluar su progreso de manera justa. Un educador hábil no solo domina su disciplina, sino que también sabe cómo diseñar lecciones significativas y utilizar estrategias pedagógicas que inspiren el aprendizaje, acompañado de la idea clara de inclusión, empatía y la capacidad de adaptarse a la diversidad en el aula, creando un ambiente inclusivo donde cada estudiante se sienta valorado y apoyado (Portillo, 2017).

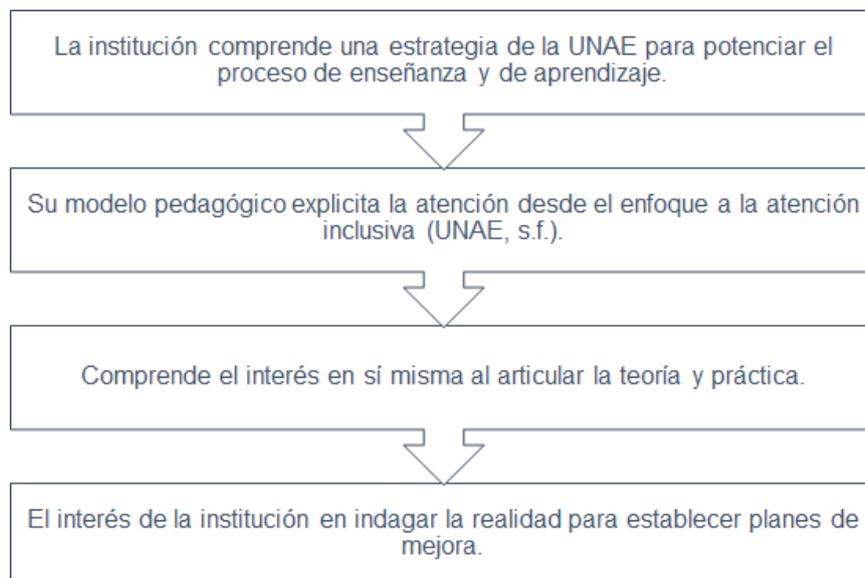
Además, es importante que los docentes cuenten con habilidades para fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes y para crear un ambiente de aprendizaje respetuoso y sin prejuicios. Esto contribuye a crear un ambiente de apoyo y a aumentar el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje. Finalmente, los docentes que participan regularmente en procesos de formación y actualización profesional pueden mejorar continuamente sus habilidades de enseñanza y ofrecer una educación adaptada a la diversidad de sus estudiantes (González y Triana, 2018).

Materiales y métodos

Desde el paradigma sociocrítico, la presente investigación tuvo un enfoque cualitativo, concretamente se empleó el método estudio de caso (Flick, 2005; Stake, 2007 y Denzin y Lincoln, 2013), de tipo exploratorio, el cual se caracteriza por analizar detalladamente un caso específico con el fin de obtener una comprensión profunda de una realidad social. De acuerdo a Durán (2014) y Simons (2011), este tipo de estudio se centra en lo particular, lo singular y lo exclusivo, y tiene como objetivo registrar, explicar y evaluar las complejidades de las diversas relaciones sociales.

El caso de la presente investigación está conformado por ocho docentes de la Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE, del nivel Inicial, subnivel Preparatoria (primero de Educación General Básica –EGB–) y Elemental (segundo, tercero y cuarto de EGB). Los integrantes mencionados conforman la totalidad de la planta docente de la institución. El proceso de registro de datos se efectuó durante el año lectivo 2022-2023, régimen Sierra-Amazonía. Para la focalización del caso se consideraron los criterios que se presentan en la Figura 1.

Figura 1. Criterios de focalización del caso



Fuente: elaboración propia

Este capítulo responde la interrogante: ¿Cuál es el rol de las docentes de la Escuela de Innovación UNAE para la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? En coherencia, el objetivo es analizar la práctica docente para la atención a la educativa en

los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para tal propósito, se registraron y analizaron datos de entrevistas semiestructuradas (entrev.) realizadas a los docentes al inicio de la investigación, observación estructurada del proceso de enseñanza y de aprendizaje (ObE-A) —ocho en total— y del análisis documental del plan curricular institucional (PCI), plan curricular anual (PCA) —uno en total— y planificación de unidad didáctica (PUD) —ocho en total—.

La información (entrevistas y observaciones) fue transcrita en una matriz de Microsoft Excel, lo que facilitó su organización y manejo. Mientras que, para la revisión de documentos se empleó la guía de análisis documental. Para el análisis (de tipo exploratorio) de la información se consideraron las categorías: conocimientos pedagógicos, conocimientos disciplinares y habilidades de enseñanza. La diversidad de técnicas y la información registrada se desarrolló la triangulación de datos, lo que permitió su contraste y validar su interpretación. Por último, se sistematizaron los hallazgos, resaltando los relacionados con el objetivo declarado en esta investigación.

Resultados y discusión

La inmersión en el campo dejó en evidencia los conocimientos y prácticas que promueven los docentes para actuar desde un enfoque inclusivo y de atención a la diversidad en su quehacer docente. Conviene aclarar que, las categorías señaladas en el apartado anterior, no se presentan de forma aislada, fragmentada, sino que se convergen en la práctica, en las decisiones de los docentes; es decir, en una misma situación se presentan de forma interrelacionada.

En primer lugar, se refiere a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje, en la cual se observan actividades que proponen las docentes para atender a las formas de aprendizaje del alumnado (PCI, PCA y PUD). Concretamente, se identificaron que dos de las docentes proponen estrategias relacionadas con el enfoque del diseño universal del aprendizaje (DUA) para la atención a la diversidad, mientras que seis de ellas no las consideraban o no se plasmaban en los documentos respectivos (PCI, PCA y PUD, 2022). Esto fue coherente con las observaciones realizadas, donde se identificaron algunas limitaciones para la aplicación del DUA como la no diversificación de recursos didácticos novedosos, la escasa consideración de estrategias innovadoras para atención a la diversidad. Sumando a lo anterior, se observó que no se consideraban las particularidades de los estudiantes, más bien se desarrollaba un proceso general y común para todo el grupo.

Se identificaron ciertas limitaciones en el desarrollo de las sesiones de clase con diferentes metodologías, así las participantes de esta investigación presentaron dificultad en la aplicación adecuada de la metodología aprendizaje basado en proyectos y basado en problemas. Otras docentes tuvieron que ver con la aplicación del aula invertida, además, de actividades relacionadas con la gamificación. Esto resalta la necesidad de articular el componente teórico y práctico, en este caso, referido a las estrategias para atender a la diversidad. Ante esto, las docentes consideran que, ante un número considerable de estudiantes es más difícil entender sus necesidades.

De lo anterior se comprende ciertas barreras para consolidar la educación inclusiva, por un lado, la falta de formación permanente para las docentes en cuanto a procesos didácticos (metodologías inclusivas) que promuevan procesos de enseñanza y de aprendizaje adecuadas – conocimiento pedagógico– a las necesidades individuales. Otro tiene que ver con la competencia para diagnosticar y proponer alternativas de solución; en este sentido, el saber hacer del docente requiere ponerse en evidencia a través del diseño de lecciones (planificaciones) para orientar procesos de aprendizaje. Ante esto, González *et al.* (2019, p. 245) añaden que, la condición para el éxito de la inclusión se da por la “transformación de los enfoques, las estructuras organizativas y las

metodologías docentes que garanticen al alumnado una enseñanza ajustada a sus características y lograr con ello el pleno aprendizaje y la participación”.

Por otro lado, también se observaron prácticas inclusivas para responder a la diversidad del aula, esto fue evidente al ejecutar trabajos colaborativos, (Docente 1), procesos de retroalimentación como espacio para orientar el aprendizaje cuando los estudiantes presentan dificultades (Docentes 2, 3, 5, 7 y 8), procesos de autoevaluación y coevaluación (Docentes 3, 4 y 8). De esto se desataca el conocimiento que tienen las docentes sobre las estrategias y procesos correspondientes para responder a la diversidad del aula, aun siendo de tipo declarativo.

De lo anterior, se comprende la posición que tienen las docentes frente a la inclusión como mecanismo para dar respuesta a las necesidades, intereses e individualidades de los estudiantes. Cuando se cuestionó a las docentes sobre estrategias para la atención a estudiantes identificados con necesidades educativas, emergieron reflexiones como “lo mismo es para todos los niños, a ellos se da unos minutos más, se va realizando con ellos” (Docente 3, entrev., 2023). “Se utilizó la observación y atención personal mediante la lectura de tarjetas para la identificación de las mismas” (Docente 4, entrev., 2023). También tuvo relación con la disponibilidad de recursos para facilitar el aprendizaje. De esto, de acuerdo con los docentes atendieron a las necesidades del aula. Este particular refiere a las competencias de un docente inclusivo y que se relaciona con los apoyos necesarios según los niveles de adaptación curricular (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Sin embargo, durante las observaciones también se evidenciaron dificultades de algunas docentes para atender de forma pertinente a las diversas formas de aprender, esto es, considerando los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Aunque esta atención consta en los documentos de planificación (PUD, 2023) a través de actividades desde el enfoque del DUA, estrategias como el ABP problemas, ABP proyectos, gamificación, entre otras, en la práctica no se puso en evidencia (ObE-A, 2023). Lo que lleva a comprender que las docentes, desde lo declarado, asumen la atención a la diversidad de alumnos a través de la inclusión, pero esto no se evidencia en el desarrollo de la práctica, dejando ver la distancia entre lo que se dice y lo que verdaderamente se hace (Argyris, 1999).

En cuanto a las habilidades de enseñanza evidenciadas en la práctica tuvo que ver desde la armonía en la organización del aula para promover la reflexión, análisis, debate, siendo este particular una fortaleza para ciertos docentes y debilidad para otros. También se evidenció la relación entre estudiantes y docente basadas en el respeto, amabilidad, valoración positiva de la participación. Otro componente evidente en la práctica y que atiende a la diversidad e inclusión se relaciona con el trabajo colaborativo (Docente 8-ObE-A, 2023) como estrategia de fomentar un aprendizaje y tutorización entre pares, siendo esta, escasamente observada en la práctica.

Los conocimientos disciplinares son considerados desde los documentos institucionales como la PUD, estos son propuestos para el grupo de estudiantes (ObE-A, 2023) desde las metodologías activas (Docente 6-Entrev, 2023), pero, como se explicó, tal cuestión no se evidenció en el aula. Incluso, se observó el dominio del contenido de la clase por el Docente 6, mas no tuvo coherencia con las estrategias o actividades establecidas en la planificación (PUD). Adicionalmente, estos conocimientos se relacionaron con los recursos que propusieron, los cuales cumplieron su funcionalidad (Docentes 1, 4, 5, 6, 7 y 8), mientras que otros fueron aprovechados de forma parcial (Docentes 2, 3).

Conclusiones

En relación con lo evidenciado en el proceso de investigación, se resalta la existencia de ciertas prácticas, como la implementación de trabajos colaborativos, retroalimentación, auto y coevaluación, entre otras, que promueven y fortalecen la inclusión y la atención a la diversidad en el aula. Estas prácticas se evidencian desde lo declarado (PCI, PCA, PUD) y la labor docente. Estas prácticas se promueven desde los conocimientos que tienen los docentes sobre la inclusión, el proceso para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje, las estrategias didácticas, la tutorización (retroalimentación) a los estudiantes durante el aprendizaje.

Adicionalmente, las docentes demostraron conocimiento de los contenidos disciplinares correspondientes a cada grado, esto permitió la orientación adecuada para que los estudiantes construyan sus propios aprendizajes, las actividades fluyan y, sobre todo, que brinden el apoyo y orientación necesaria para que los estudiantes aprendan.

Sin embargo, es de tener presente que lo evidenciado resalta las debilidades que tienen las docentes para consolidar sus prácticas para la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Aunque lo declarado en la planificación, manifiesta la propuesta del DUA, ABP problemas, ABP proyectos, aula invertida, gamificación, entre otras. Tales estrategias no fueron visibles en el aula. Esta debilidad se convierte en insumos para generar programas de intervención desde procesos de formación permanente basados en talleres, lo que implica profundizar y articular el componente teórico y práctico a través de experimentación de la teoría y teorización de la práctica. En este devenir, Paz (2018) señala que los docentes deben estar debidamente preparados para gestionar espacios de aprendizaje adecuados para que los estudiantes expongan y compartan sus ideas, pensamientos e intereses, de acuerdo con sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C., González, L. y Larringa, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque: Revista pedagógica*, 26(1), 209-224. <https://acortar.link/tYd9Nn/>
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Granica.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Azorín C., A. (2017). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, XL, (16), 181-194. <https://acortar.link/Ehz8bW/>
- Barrio de la Puente, J. L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Bartolomé Pina, M. (2017). Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. <https://doi.org/m2tp/>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://acortar.link/NcsyQH/>
- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(4), 78-94. <https://acortar.link/30bkHl/>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. <https://acortar.link/aYVpRds/>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dueñas Buey, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://acortar.link/FiHUWR/>

- Durán, M. (2014). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/g7z4/>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García, A. (2012). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula. *Revista latinoamericana de atención inclusiva*, 6(1), 177-189. <https://acortar.link/yYCish/>
- García-González, C., Herrera-Seda, C. y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://acortar.link/3umzEK/>
- González, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/kfdh/>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://acortar.link/c1Rix2/>
- Guerra, P. y Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680. <https://acortar.link/Lvo0TP/>
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), 1-18. <https://doi.org/m2tq/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Adaptaciones curriculares*. [PowerPoint]. <https://acortar.link/gYQjyF/>
- Páez, R. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO. <https://acortar.link/LTRSPE/>
- Portillo-Torres, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-13. <https://acortar.link/UR0EAK/>
- Sáenz, M. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789-809. <https://acortar.link/pzcT3n/>
- Simons, H. (2011). *Los estudios de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compite a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 0. <https://acortar.link/fNNiIR>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- UNAE (s. f.). *Escuela de Innovación UNAE*. <https://acortar.link/H8zTWE/>
- Vaillant, D. (2009). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222. <https://acortar.link/yGzEfd/>
- Villagómez, M. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad. Revista de Educación*, 7(2), 116-123. <https://acortar.link/IOWbAN/>
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. <https://acortar.link/pAI0pU/>