

## EJE 3

### Procesos de orientación, formación y desarrollo profesional

Tensión entre los discursos y las prácticas pedagógicas de inclusión en profesores de Lenguaje de la I.E. Compartir



*«Nuevos paradigmas y experiencias emergentes»*

# Tensión entre los discursos y las prácticas pedagógicas de inclusión en profesores de Lenguaje de la I.E. Compartir

## Tensions Between Discourse and Inclusion Pedagogical Practices in Spanish Teachers from I.E. Compartir

Yineth Vanessa Hilarion Moreno<sup>1</sup> Luis Miguel Garzón Ramírez<sup>2</sup>

### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la manera en que los discursos sobre inclusión se evidencian en las prácticas pedagógicas de los docentes para cumplir con las directrices de la política pública. Esta investigación se desarrolló de manera cualitativa en el estudio de caso que se configuró con seis docentes de Lenguaje de la institución educativa I.E. Compartir, ubicada en Mosquera (Cundinamarca, Colombia). Los resultados indican que las docentes tienen un conocimiento abstracto de la ley que puede ser materializado por medio del discurso y la práctica que se desarrolla dentro del aula, partiendo de una cultura inclusiva indeterminada. Pero, a su vez, este conocimiento de la norma no garantiza que esta se implemente de manera sistematizada. Por tal razón, se formularon unos principios de reflexión sobre el discurso y la práctica inclusiva, los cuales fueron socializados y pueden servir para otros ejercicios de formación docente en inclusión educativa.

**Palabras clave:** política inclusiva, práctica pedagógica, discurso pedagógico.

### Abstract

This research aims to analyze the way in which discourses on inclusion become evident in the pedagogical practices of teachers to fulfill with public policy guidelines. This study was developed under the qualitative paradigm, using the case study of six language teachers from the I.E. Compartir located in Mosquera (Cundinamarca, Colombia). The results indicate that teachers have an abstract knowledge of the law that can be materialized through discourse and practice that takes place within the classroom; a knowledge rooted in an indeterminate inclusive culture. Nevertheless, this knowledge of the norm does not guarantee its implementation in a systematic way within the institution. For this reason, this research outlined some principles of reflection on discourse and inclusive practice, which were socialized and can be used for other teacher training exercises in educational inclusion.

**Keywords:** inclusive policy, pedagogical practice, pedagogical speech.

<sup>1</sup> Universidad La Gran Colombia, Colombia, yinethv@outlook.com

<sup>2</sup> Universidad La Gran Colombia, Colombia, teachermiguelgarzon@gmail.com

## 1. Introducción

La inclusión es uno de los temas que ha adquirido mayor relevancia en el contexto cultural y educativo de las comunidades. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017) manifiesta que la inclusión es una opción auténtica que busca minimizar esas diferencias presentes en las aulas. Esto, al promover el derecho básico de la educación en cada uno de los agentes con discapacidad para fortalecer el aprendizaje por habilidades hacia un proyecto de vida y, a su vez, al asegurar el acceso, participación y aprendizaje en los estudiantes. Tal inclusión determina un desafío en el nivel de las prácticas de enseñanza y discurso que implementa el maestro desde su cátedra pedagógica al vincular los contenidos, desempeños y competencias en una clase.

En este marco, se analizó el discurso y la práctica pedagógica que tienen los maestros al materializar la política inclusiva y cómo ellos se apropian del proceso al interior de la institución. Desde un inicio, la inclusión se ha convertido en un reto educativo que exigió la transición de los centros de apoyo a la discapacidad a las instituciones oficiales, muchas veces sin tener en cuenta la formación del personal docente, materiales, adaptaciones o flexibilización curricular en las diferentes áreas para generar una educación igual para todos. De esta forma se vincula a esta problemática la articulación o coherencia que tiene el maestro por medio de su discurso y práctica en tanto que debe establecerse por un eje articulador que dinamice lo que estructura en su quehacer pedagógico.

Es decir, todo lo que el docente dice y cómo lo hace debe mantener la lógica pedagógica dentro del espacio de la inclusión creando la posibilidad de interacción entre los educandos y los maestros a partir de las necesidades que tienen los estudiantes de manera general. Asimismo, el docente debe proponer espacios de formación por medio del discurso que alienen a estructurar la participación e inclusión educativa.

## 2. Metodología

Con el interés de potencializar el entendimiento y la inserción de las políticas de inclusión de los docentes de Lenguaje de la I.E. Compartir, el diseño de la investigación fue cualitativo; la información recolectada se abordó desde los significados y las implicaciones que tienen los diferentes hechos para las personas relacionadas con y en el objeto de investigación (Taylor & Bogdan, 1987). Asimismo, esta investigación tuvo como método el estudio de caso, el cual enfoca su atención en un objeto desde la complejidad de su particularidad (Skate, 1999).

La población con la que se trabajó está conformada por seis docentes (grado cero a once) pertenecientes al área de lenguaje de la institución. Se diseñaron los siguientes instrumentos: 1) la entrevista a profundidad, 2) la encuesta, 3) las observaciones no participantes de clase y 4) los diarios de campo. A continuación, se presentan las categorías y subcategorías desde las que se direccionó el análisis de la información.

**Tabla 1**  
**Categorías de análisis**

Categoría 1	¿Qué es la inclusión en la escuela?
Subcategorías	Postura sobre lo que se entiende como inclusión educativa. Formas de exclusión y segregación en el aula. Acciones asertivas para promover la inclusión educativa.
Categoría 2	¿Cómo comprende el docente la política inclusiva?
Subcategorías	Conocimiento de la normatividad vigente sobre inclusión. Materialización de la normatividad en el aula. Concepción de legislación inclusiva desde herramientas pedagógicas.
Categoría 3	Tensión entre el discurso y la práctica pedagógica
Subcategorías	Forma en la que consolida su discurso desde el conocimiento de la norma y la concepción de inclusión. Uso de la norma para direccionar las prácticas pedagógicas inclusivas. Divergencia entre la postura empírica y la práctica en el aula.

**Nota:** Elaboración propia.

### 3. Resultados

- El uso del léxico genera una distinción o exclusión en el proceso inclusivo, dado que el uso de ciertas palabras genera un poder comunicativo que adquiere importancia de acuerdo con el contexto y la población en específico (Bourdieu, 2008).
- Se identificó la presencia de «un aula regular» dentro del discurso, lo que permite reconocer la existencia implícita de un aula inclusiva que no existe dentro del mismo espacio de la regular. Es decir, si existe un aula regular necesariamente hay otra aula que no es regular; en este caso el aula inclusiva.
- La inexistencia de una cultura inclusiva (Booth & Ainscow, 2000) permite al docente concebir la inclusión desde una perspectiva única, que, dentro del imaginario del docente, puede ser plasmada por medio de prácticas pedagógicas divergentes entre ellas.
- Las docentes proponen prácticas pedagógicas inclusivas a partir de las construcciones que han elaborado del conocimiento abstracto de la política como tal, saber específico y pedagógico.
- Pese a que la mayoría de las docentes manifestaron tener afinidad con las prácticas pedagógicas que potencian la inclusión, se identificó que el discurso y las prácticas de los docentes en el aula están alineadas con lo del paradigma de integración Stainback & Stainback (2004), Sánchez & García (2013), & Wolfensberger et al., (1972). Esto debido a que las dinámicas internas del aula se enfocan, únicamente,

en permitir que el estudiante de inclusión sea parte del grupo regular, pero no se le hace partícipe del proceso de aprendizaje.

- La recontextualización y evaluación que hacen las maestras de su discurso priorizan algunas actividades que según su criterio son inclusivas sin tener en cuenta los propósitos de la ley: participación activa, equidad, calidad y respeto.
- La inclusión está intrínsecamente relacionada con la capacidad que tiene el docente para canalizar su saber pedagógico y ponerlo en un contexto educativo. A su vez, en donde la política y los valores inclusivos (Echeita, 2019 & Echeita & Ainscow, 2011) se materialicen en prácticas pedagógicas que direccionen a los estudiantes de manera integral en su formación académica, social y proyecto de vida como lo estipula la legislación colombiana.
- Se desarrollaron siete principios para reflexionar sobre el discurso y la práctica inclusiva con el fin de consolidar la cultura inclusiva, afianzar valores y espacios pedagógicos que posibiliten la reflexión (enunciación).
  - La inclusión no se materializa únicamente desde las concepciones individuales de los docentes o en lo que ellos puedan hacer dentro del aula.
  - El conocimiento de la legislación sobre inclusión no garantiza la materialización de prácticas pedagógicas inclusivas significativas.
  - La existencia de la cultura y la política inclusiva en la institución no garantiza la coherencia entre discurso y práctica pedagógica.
  - Es posible que al interior de la institución no exista la misma concepción de inclusión.
  - La función del PIAR es descriptiva.
  - ¿Se logra el objetivo de la legislación inclusiva con el diligenciamiento del PIAR?
  - ¿Es negativo darse cuenta de que el discurso no se ve reflejado en la práctica pedagógica inclusiva?

#### 4. Conclusiones

Como se observó en los resultados, el discurso inclusivo que los docentes expresan en entrevistas y encuestas no se evidencia en las prácticas pedagógicas de inclusión que promueven en sus clases. Esto puede relacionarse con: 1) La concepción que se tiene de inclusión de forma personal, es decir, cada docente la asume desde una arista diferente. 2) El desconocimiento u omisión de postulados que existen en su conceptualización de la legislación sobre inclusión educativa.

Aquí es pertinente mencionar que la omisión de la ley puede originarse debido a la carencia de una cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2000) clara en la institución y no por el desconocimiento de la ley. 3) El conocimiento de la norma no garantiza su materialización; en ocasiones conocer la norma se limita a recitar los numerales de los decretos y las leyes, y dejar a un lado la comprensión del objetivo de la legislación inclusiva. Este hecho dificulta la promoción de prácticas pedagógicas que estén pensadas desde la normatividad vigente y

potencien la educación inclusiva. Finalmente, 4) La incoherencia entre el discurso y la práctica pedagógica de inclusión tiene relación con la formación profesional que han tenido los docentes de Lenguaje de la I.E. Compartir, por lo cual, se realiza un video con las orientaciones que aparecen en los resultados trabajadas en un lenguaje inclusivo (LSC) <https://www.youtube.com/watch?v=WX3Eoszjlx>

## 5. Referencias bibliográficas

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSIE.
- Bourdieu, P. (2008). ¿Qué significa hablar? (Vol. 282). Ediciones Akal.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. [https://down21-chile.cl/content/cont/2017/336\\_2\\_guia\\_para\\_asegurar\\_la\\_inclusion\\_y\\_la\\_equidad\\_en\\_la\\_educacion.pdf](https://down21-chile.cl/content/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf)
- Sánchez, M., & García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa: aspectos didácticos y organizativos*. Catarata.
- Skate, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Morata. <https://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>
- Stainback, S., & Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un modelo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea. [https://books.google.com.co/books?id=36TU1qoSh3cC&printsec=frontcover&hl=ES&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=36TU1qoSh3cC&printsec=frontcover&hl=ES&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. PAIDÓS.
- Wolfensberger, W., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., & Roos, P. (1972). The principle of normalization in human services. [https://digitalcommons.unmc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=wolf\\_books](https://digitalcommons.unmc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=wolf_books)