



Concepciones de docentes sobre la diversidad y sus implicaciones en el aprendizaje infantil

Teachers' conceptions of diversity and implications for children's learning

Angélica María Barrero Pascuas ¹

Para citar este artículo: Barrero Pascuas, A. M. (2025). Concepciones de docentes sobre la diversidad y sus implicaciones en el aprendizaje infantil. *Infancias Imágenes*, 24(2), e23108. <https://doi.org/10.14483/16579089.23108>

Recibido: 15 de diciembre de 2024

Aprobado: 27 de abril de 2026

Resumen

La presente investigación tiene como propósito presentar los resultados definitivos de la investigación doctoral *Concepciones de los educadores infantiles sobre la diversidad y sus implicaciones en el aprendizaje escolar*. Su principal objetivo fue indagar los pensamientos de profesoras en la planeación pedagógica y el impacto de estos en el aprendizaje escolar de los niños. Se trabajó desde el paradigma cualitativo y con enfoque hermenéutico. Las participantes fueron 25 educadoras distribuidas en cinco instituciones de educación infantil. Como técnicas de investigación se utilizaron la observación, entrevistas semiestructuradas, revisión documental y un taller que sirvió como grupo focal. Los resultados indican que las concepciones de las educadoras están atravesadas por sus experiencias de vida como estudiantes, su formación como docentes y las particularidades de las instituciones educativas. Asimismo, se encontró que algunas educadoras asocian la noción de diversidad con déficit o falta, lo que lleva a diseñar prácticas pedagógicas compensatorias. En contraste, otras educadoras conciben la diversidad como características particulares de cada estudiante, considerándola una oportunidad para promover

la inclusión en el aula y desarrollar intervenciones pedagógicas colectivas. También se encontró que la historia de vida y contexto del estudiante son significativos para trabajar la diversidad y, de esta manera, posibilitar la tarea educativa. Se concluye que el concepto de diversidad no puede tener una mirada reduccionista. Por el contrario, debe tener una perspectiva amplia y comprensiva, de modo que brinde oportunidades de aprendizaje equitativas para todo el estudiantado.

Palabras claves: concepciones, diversidad escolar, educador infantil, aprendizaje infantil

Abstract

The present study aims to present the results of the doctoral research project *Early childhood educators' conceptions of diversity and their implications for school learning*. Its primary objective was to examine teachers' thought processes in pedagogical planning and to analyze the extent to which such reflections influence children's school learning. The fieldwork involved a total of 25 early childhood educators distributed across five educational institutions. Data collection techniques included observation, semi-structured interviews, document review, and a workshop functioning as a focus group. A

¹ Universidad de San Buenaventura - Cali. Correo electrónico: angelicam.barrerop@unilibre.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3775-0983>

hermeneutic analysis was conducted, revealing that educators' conceptions of diversity are shaped by their lived experiences as students, their professional teacher training, and the institutional contexts. Findings also indicated that some educators associate the notion of diversity with deficit or lack, leading them to design compensatory pedagogical practices. In contrast, other educators conceptualize diversity as the unique characteristics of each student, viewing it as an opportunity for inclusivity within the classroom and giving rise to collective pedagogical

interventions. Additionally, the study showed that students' life histories and sociocultural contexts constitute are meaningful for addressing diversity and enriching educational practices. The study concludes that the concept of diversity cannot be approached from a reductionist perspective. Rather, it requires a comprehensive and expansive understanding that ensures the possibility of equitable learning opportunities for all student.

Keywords: conceptions, school diversity, early childhood educator, children's learning

Introducción

El concepto de diversidad en Colombia ha tenido que ser revisado y estudiado, pues ha transitado por varias definiciones y al día de hoy todavía se evidencia la confusión. Este concepto se vislumbra desde la constitución de la ley colombiana, en donde se refiere que la población es "pluridiversa". En este sentido, con "diversidad" se ha hecho referencia al aspecto cultural del sujeto así como a aquel de lo étnico. De igual forma en el marco de los derechos de los niños, el concepto de diversidad se le atribuye a esas poblaciones que son víctimas del desplazamiento y a las poblaciones en condición de discapacidad. Así, se observa que las anteriores definiciones de la diversidad sugieren unos marcos de acción específicos, que pueden llevar a miradas reduccionistas y pensadas desde la falta o el déficit.

Esto es notable en el campo educativo, cuando un educador a través de sus prácticas pedagógicas solo impacta a unos estudiantes en particular, y deja por fuera a otros estudiantes que, si bien no presentan algunas de las condiciones que mencionamos, igualmente requieren de la labor docente. Estos niños poseen unas características específicas que se ven reflejadas en su aprendizaje escolar. Por ejemplo, pueden destacarse en un área, pero se les hace más difícil otra; son más rápidos trabajando con el cuerpo que escribiendo en un papel o tablero; prefieren hacer cuentos en formato digital que en el cuaderno; también son niños que pueden ser tímidos,

retadores, cuestionadores, entre otras posibilidades. De acuerdo con [Sandoval Guzmán et al. \(2015\)](#), esta población estudiantil además sufre el desconocimiento de sus saberes particulares, la subvaloración de sus prácticas locales y el desinterés por sus trayectorias educativas singulares y por cosmovisiones distintas.

Frente a lo anterior, se encontraron estudios que respaldan la necesidad de un concepto de diversidad más amplio en el aula, no desde la falta, sino desde la oportunidad y particularidad de cada estudiante para que cualquiera se pueda beneficiar.

Entre estos estudios está el de [Gramelt \(2013\)](#), titulado *Diversity in early childhood education: a German perspective*. En esta investigación de tipo exploratoria, donde se asume la diversidad para toda la infancia, se presentó un programa para mejorar la capacidad de los educadores infantiles en el tema de la diversidad. Se revisaron documentos, manuales e informes existentes de una institución con el fin de averiguar si las ideas teóricas sustentadas en los documentos eran coherentes con la práctica educativa de los educadores. Adicionalmente, se realizaron entrevistas a expertos. Los resultados demuestran que si bien los educadores dicen no presentar actitudes de rechazo con sus estudiantes, para los mismos educadores la población dominante (el estudiante promedio) presenta mayor ventaja que otros niños y niñas.

Otro trabajo es el de [Roberts-Holmes \(2012\)](#), titulado *It's the bread and butter of our practice: experiencing the Early Years Foundation Stage*, donde

el autor presenta las experiencias de los educadores infantiles, durante el año 2010, a propósito de la implementación de un programa basado en el juego. En este programa se estimula el desarrollo de los niños sin hacer ninguna clasificación al respecto. Para ellos, en el tema de la diversidad, toda la población infantil debe recibir el mismo trato y gozar de las mismas oportunidades. Se trabajó la investigación exploratoria con la aplicación de la encuesta. Como resultado se encontró disposición y actitudes positivas de los educadores hacia el tema de la diversidad mediante el juego. No obstante, también se identificaron algunos impedimentos que demoran o interfieren con el trabajo de la diversidad, como son las exigencias en el manejo del tiempo, presiones, resultados inmediatos, entre otros. Igualmente en esta investigación puede observarse que la diversidad se concibe para toda la población estudiantil sin hacer el reconocimiento de alguna condición específica.

Por su parte, en *Atención socioeducativa a los derechos de la primera infancia*, [Lebrero Baena \(2008\)](#) refiere que los educadores conciben la expresión “atención a la diversidad” para todo el alumnado y lo definen como un modelo de educación: intercultural, integrador, compensador de desigualdades, con enfoque de género y para la cohesión social. Los docentes manifiestan que progresivamente se amplía la necesidad de integrar a niños con características diferentes respecto a los mal denominados “normales”, debido al aumento de la sensibilización social y educativa frente a las desigualdades, y en reconocimiento de los derechos de todo ser humano a disponer del máximo de oportunidades.

[Córdoba Parrado \(2014\)](#), en su estudio *Representaciones sociales de diversidad en el Programa Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos*, explora la importancia del reconocimiento de la diversidad y su relación con población estudiantil considerada normal, con capacidades superiores o diversidad funcional, de manera que se innove en la formación infantil bajo una mirada inclusiva. Se trabajó bajo la metodología de evocación de palabras y la priorización de estas para entender el grado en que el concepto de diversidad se enmarca

dentro del conocimiento cotidiano de los participantes de la investigación. Los resultados arrojaron que las representaciones sociales sobre diversidad en estudiantes, docentes y egresados del programa de pedagogía infantil de la Universidad de los Llanos se construyen desde el reconocimiento de la diferencia de los otros y el papel que desempeña la cultura en la formación de la identidad de la persona. Es decir, la diversidad está en toda la población educativa. Por lo anterior, este estudio resulta valioso en la medida de dejar ver las concepciones que presentan los educadores infantiles sobre el concepto de diversidad y cómo estas se reflejan en sus prácticas pedagógicas.

El fin es favorecer el aprendizaje de niños y niñas a partir de la promoción de pensamientos positivos, constructivos, amplios, posibilitadores y especialmente esperanzadores en cuanto a la idea de que todos los estudiantes pueden aprender. Esta diversidad implica la posibilidad de abrir la puerta a otros mundos de conocimiento, es decir, otras lógicas de construcción de saberes. En este sentido, se debe evitar a toda costa, que en la escuela ocurra lo que [Santos \(2006\)](#) llama epistemicidio, es decir, la muerte, marginación y olvido de saberes alternativos. De ahí que el educador sea un posibilitador de experiencias. Estas acciones de los maestros van de la mano con las construcciones narrativas que hacen sobre su realidad y las resignifican en el encuentro con los otros ([Sandoval Guzmán, et al., 2015](#)).

En este sentido, el papel del educador es relevante, porque le otorga significado al proceso cultural del escolar. Así lo hace ver [Coll Salvador \(2000\)](#) al referir que el estudiante por sí solo no podrá dar vía a esos significados que provienen de los contenidos escolares. Por tal motivo, el maestro es actor y mediador de todo ese conocimiento que está por construirse. Ello invita a una reflexión permanente en la cotidianidad del aula y da paso a procedimientos pedagógicos que descarten la generalización de la enseñanza. Como lo sugieren [Barrero y Rosero \(2018\)](#), la idea es que se evite seguir insistiendo en una educación homogénea en la que no se tenga en cuenta las características de cada estudiante y donde se asuma que todos aprenden de la misma manera.

Planteamiento del problema

El interés de la presente investigación es comprender lo que están entendiendo los educadores por diversidad en las instituciones de educación infantil. Si las concepciones que tienen de diversidad son estigmatizantes y reduccionistas, mucha población estudiantil infantil se verá afectada y muchos niños seguirán siendo invisibilizados. En cambio, si existen concepciones con una perspectiva más amplia sobre diversidad, muy posiblemente toda la población infantil se beneficie, sea respetada y valorada en su individualidad, sin incurrir en daños y exclusiones. A partir de ello se plantean la pregunta de investigación por responder y los objetivos a alcanzar.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las concepciones de diversidad de los educadores infantiles y las implicaciones que tienen estas en el aprendizaje infantil de cinco instituciones educativas de la ciudad de Cali?

Objetivo general

Comprender las concepciones de diversidad de los educadores infantiles y su implicación en el aprendizaje infantil.

Objetivos específicos

- Reconocer las concepciones de diversidad de las educadoras infantiles.
- Establecer las diferencias entre las concepciones de diversidad de las educadoras infantiles.
- Describir las implicaciones de estas concepciones en el aprendizaje infantil.

Marco conceptual

Diversidad

Si bien es cierto que no hay claridad y precisión en el concepto de diversidad, varios autores logran coincidir en atributos comunes como variedad, pluralidad, particularidad e identidad de una cosa o persona. También se precisa su antagonismo frente a lo considerado como homogéneo y uniforme. Visto así, esta diversidad invita a

lo incierto, lo diferente, lo enigmático, así como posibilita cambios en la manera de ver la realidad y, por qué no, de arriesgarse a considerar otras formas de pensamiento y comportamiento. Dicha diversidad, como lo propone Santos (2009) en su concepto de transición paradigmática, logra transformaciones en el orden social, político y cultural como respuesta al reclamo de la posibilidad de otros conocimientos diferentes al impuesto por el modelo homogéneo eurocéntrico. También Walsh (2010), en sus planteamientos sobre la educación intercultural, plantea la diversidad como aquella oportunidad de romper con esas estructuras de pensamientos dominantes y rígidos, unas que no permiten ver más allá un mundo con posibilidades de conocimiento.

Educación inclusiva

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2008) concibe la educación inclusiva como el conjunto de reformas educativas que apoyan y dan la bienvenida a la diversidad de los estudiantes, de todos y no solamente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Autores como Palacios (2008) insisten en que esta educación llegó a desafiar el concepto de normalidad por el concepto de diferencias, pues considera que es la única realidad que se vive en la escuela. No obstante, este concepto de diferencias en algunos contextos se toma como desigualdad y conlleva a una mirada desde lo negativo en cuanto, por ejemplo y como lo refiere Vislie (2003), se organiza la escuela exclusivamente en función de los niños porque son diferentes. Obviar lo común en la diferencia puede desencadenar problemáticas como la violencia escolar o la deserción escolar.

Por eso resulta esencial resaltar que precisamente en el aula de clase no solo habita esta población educativa que ha sufrido de precariedad, hambre o desplazamiento, que cuenta con alguna discapacidad o que su origen étnico es de una minoría. Hay estudiantes que, sin estar atravesados por estas condiciones anteriormente mencionadas, también requieren de una atención especializada por parte del docente, una mirada atenta que permita deducir otra metodología, mayor tiempo

de respuesta, otra ruta de explicación, etc. No se puede asumir que por tener buenas condiciones de vida y que no haya vulnerabilidad o ciertas vulnerabilidades, el aprendizaje está garantizado y es algo sencillo, fácil, viable para un estudiante así, de modo que no necesita la intervención específica y especializada del profesor.

Concepciones docentes

De acuerdo con [Orozco Tobar et al. \(2017\)](#), las concepciones poseen un “carácter cultural y social” que se refleja en los diferentes contextos al igual que en el pensamiento de cada persona. Esto es así, más aun si se es producto de la cultura en que se vive, porque la cultura lega creencias, prejuicios, costumbres y todo un bagaje que llena y arraiga al ser del individuo, a través de diferentes senderos que se desarrollan en la vida particular. Así, la cultura, en su particular concreción individual, determina las concepciones que la persona construye y entiende.

De acuerdo con [Kaplan \(2013\)](#), los juicios de los docentes sobre los estudiantes están atravesados por el origen social de los mismos jóvenes. Algunos de estos juicios, vinculados a las posibilidades de éxito o fracaso de sus estudiantes, inconscientemente pueden llevar a que los jóvenes experimenten algo que la autora llama un “sentido de los límites”, que consiste en que los estudiantes se excluyen de los que ya están excluidos. En este marco, una comprensión de la diversidad se puede relacionar con la apertura, la aceptación y el reconocimiento de otras formas de pensar, vivir y sentir. Se trata adoptar la visión y la mirada personal como una posibilidad entre otras: no sólo es admitir la diferencia, es sobre todo reconocer la pluralidad de voces ([Sánchez Vázquez et al., 2013](#)).

Aprendizaje infantil

[Zapata Ospina y Restrepo Mesa \(2013\)](#) afirman que una propuesta educativa será exitosa y significativa para el niño siempre y cuando se parta de sus propias particularidades, como pueden ser capacidades, intereses y necesidades. En la escuela, la diversidad choca con el modelo homogeneizante que promueven algunos profesores. Desafortunadamente, se

sigue insistiendo en currículos, contenidos, metodologías para niños y niñas idealizados que no corresponden con la realidad de esa infancia en un país como Colombia. El maestro debe ponerse en el lugar del *Otro*, como hijo, como padre, como vecino, como miembro de la comunidad; en fin, debe ver al Otro con humildad ([Sagastizabal y Pidello, 2011](#)). Por eso, [Campo-Redondo \(2007\)](#) reflexiona sobre la importancia de la enseñanza y de la escucha como posición pedagógica con el estudiante. Lo anterior sugiere que las propuestas educativas estén pensadas en las especificidades de los niños. Igualmente, se sugiere la evaluación narrativa como una posible ruta para explorar y entender a una persona, en contraposición a evaluaciones rígidas y estandarizadas donde se minimizan las posibilidades ([Macartney y Morton, 2013](#)).

De esta manera, se pretende tomar en consideración la diversidad de niños y niñas en razón de su cultura, su pertenencia étnica, su contexto, sus condiciones, sus dimensiones particulares. Así se logra que cada estudiante sea sujeto de una aproximación, un acompañamiento y una atención pertinente. Si en la educación inicial se reconoce y se respeta a la diversidad y al niño, muy seguramente tendremos estudiantes responsables de su propio proceso educativo, e igualmente los conocimientos y las situaciones académicas que se presenten podrán serles un reto y no una amenaza que termine llevándolos al abandono de la escuela.

Metodología

El enfoque del estudio es cualitativo. Las técnicas que se utilizaron para la recolección de la información fueron la entrevista semiestructurada, la observación, la revisión documental y un taller grupal. Para el análisis de la información se utilizaron matrices que partieron de categorías establecidas inicialmente (momento deductivo), las cuales corresponden a una temática específica con sus respectivas subcategorías. De igual forma se trianguló la información de acuerdo con esas categorías. Este proceso de análisis de la información se hizo entre las 5 instituciones (interinstitucional) y también hacia cada institución (intrainstitucional), lo cual se hizo sin el apoyo de ningún software.



Gráfico 1. Proceso de la investigación

Fuente: elaboración propia

6

Tipo de estudio

El enfoque cualitativo está centrado en el estudio de las realidades subjetivas e intersubjetivas como sujetos legítimos de conocimiento (Bisquerra Alzina, 2004), desde un planteamiento constructivista que reconoce que la realidad humana se construye y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva de la misma. El investigador cualitativo quiere lograr una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su propio punto de vista y de la teoría general existente. Por ello busca la mayor proximidad a la situación y el contacto directo con los participantes para captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad, y compartiendo sus experiencias y actitudes (Bisquerra Alzina, 2004, p. 322).

Técnica e instrumentos

La entrevista permitió acercarse al pensamiento de las educadoras, indagar qué concebían por diversidad y cómo la trabajaban en el aula de clase. Se aplicó de manera individual a cada una de

las cinco docentes de cada institución educativa. La duración para cada entrevista fue de una hora en promedio.

La observación permitió conocer y entender el modo de ser de las educadoras en los diferentes momentos de la jornada escolar, tales como la hora de llegada, el descanso, la hora de la alimentación, las clases de arte y de cómputo, la actividad central, entre otras, por lo que fue posible complementar y triangular la información que se obtuvo con los otros instrumentos. Esta observación permitió reconocer de manera directa el tipo de relación que la maestra sostiene con sus estudiantes, cómo los dirige, de qué manera llama su atención, el modo en que los evalúa y qué hace para orientar las actividades.

La revisión documental permitió complementar y clarificar algunos aspectos suministrados por las educadoras, lo que favoreció la obtención de información valiosa como los boletines, planes de estudio, filosofía institucional, actas de reuniones, entre otros. Ello permitió vislumbrar qué se piensa del niño, su aprendizaje en ese contexto y cómo

influye en el pensamiento de las profesoras acerca de la diversidad.

El taller de investigación sobre un caso educativo ayudó a que las educadoras pudieran reflexionar sobre sus prácticas, analizar sus actitudes, evocar anécdotas, emitir juicios y aportar soluciones o recomendaciones que contribuyeran a una mejor educación. La **Tabla 1** permite evidenciar la naturaleza de cada técnica y su respectivo instrumento.

Participantes

Participaron 25 educadoras infantiles, todas mujeres. Parece que esto se debe a que aún la educación infantil es una profesión elegida principalmente por mujeres y esta fue la población encontrada para la investigación. Se seleccionaron 5 educadoras por institución educativa y cada una correspondiente a un nivel de la educación infantil. Cabe mencionar, además, que las diferentes instituciones con las que se trabajó cuentan con un proyecto educativo particular dirigido a la atención de la diversidad escolar.

Procedimiento

Se inició con las visitas de contacto a las directivas de las instituciones de educación infantil para explicarles el propósito de la investigación, justificar la elección de la institución y el desarrollo del trabajo de campo. Una vez aceptada la aprobación del estudio por parte de las directivas, se llevó a cabo un acercamiento con los educadores infantiles, en

donde también se les presentó el propósito del estudio y se les explicó lo que se esperaba del trabajo. Se procedió a organizar un cronograma con las posibles fechas de visitas para la realización del taller, las entrevistas, las observaciones y la revisión documental, de tal forma que no se cruzara ninguna. En total se hicieron seis visitas por cada institución.

El análisis de la información se realizó en tres niveles. El primer nivel fue el intrainstitucional, en el que se indagó las concepciones de diversidad desde la voz de cada educadora. Para este caso se procedió a diseñar una matriz de vaciamiento, lo que consistió en un cruce entre los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por los participantes a las preguntas o temas indagados, organizados por subcategorías. El segundo nivel de análisis hizo referencia a una mirada interinstitucional, por lo que se realizó un comparativo entre las cinco instituciones para encontrar similitudes y diferencias. En el tercer nivel tuvo lugar la interpretación de la información o el momento hermenéutico. Es aquí donde se desarrollan y construyen las categorías definitivas o emergentes a partir de los significados hallados en los temas.

Análisis de la información

El análisis de la presente investigación se realizó desde el proceso de comprensión hermenéutica, con el cual se busca la relevancia de la interpretación del discurso, dar sentido a los datos, procurar la coherencia dentro del contexto en el que se presentan y pasar de la información a las categorías.

Tabla 1. Organización de las fuentes de recolección

Técnica	Instrumento	Características del instrumento	Aplicado a
Entrevista a profundidad	Guía	Estructurada en 3 secciones con 25 preguntas abiertas	Educadoras infantiles
Observación	Guía	Estructurada en tres secciones	Institución y educadora del aula seleccionadas
Taller de investigación sobre un caso educativo	Guía	Descripción de un caso educativo	Educadoras infantiles
Revisión documental	Guía	Estructurada en tres secciones	Institución educativa
Entrevista a profundidad	Guía	Estructurada en 3 secciones con 25 preguntas abiertas	Educadoras infantiles
Observación	Guía	Estructurada en tres secciones	Institución y educadora del aula seleccionadas
Taller de investigación sobre un caso educativo	Guía	Descripción de un caso educativo	Educadoras infantiles
Revisión documental	Guía	Estructurada en tres secciones	Institución educativa

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
El educador en la escuela infantil	Ubicación geográfica
	Caracterización de la población
	Filosofía institucional
	Contexto físico
	Contexto académico
	Contexto interno (salón elegido)
2. El educador infantil y su concepción de diversidad	Formación y preparación del educador infantil
	Concepción de diversidad
	El trabajo de la diversidad en el aula
3. Concepción de diversidad del profesorado en relación con el aprendizaje infantil	Concepción de niño-estudiante
	Aprendizaje infantil
	Diversidad en relación con el aprendizaje infantil

Fuente: elaboración propia

En este sentido, para organizar la información, se partió de unas categorías establecidas inicialmente (momento deductivo), las cuales corresponden a una temática específica con sus respectivas subcategorías. Debe recordarse que estas categorías (Tabla 2) se corresponden con los objetivos establecidos en la investigación. A partir de ahí se realizó un proceso de triangulación hermenéutica, la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información recolectada, pertinente al objeto de estudio, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación.

Discusión y resultados

El presente estudio posibilitó llegar a comprender las concepciones de los educadores sobre la diversidad y su relación con el aprendizaje infantil, en cinco instituciones de educación infantil en la ciudad de Cali. Aquí se exponen las derivadas construidas a partir del análisis de la abundante y valiosa información que brindaron las profesoras. De igual forma las categorías emergentes se organizan dando respuesta a los tres objetivos específicos planteados en el estudio: 1. Reconocer las concepciones de los educadores en relación con la diversidad en las instituciones de educación infantil. 2. Establecer las diferencias entre las concepciones de los educadores en relación con la diversidad en las instituciones de educación infantil. 3. Describir las implicaciones de estas concepciones en el aprendizaje infantil.

Concepciones de las educadoras sobre la diversidad

Las educadoras infantiles asocian la diversidad al contexto cultural del estudiante. Para ellas, cada uno de los niños y niñas representa un mundo particular, el cual está configurado por su historia de vida y por el territorio al que pertenecen. En este sentido, en el aula habitan niños que provienen de diferentes orígenes y contextos culturales y pensamiento en correspondencia. Igualmente significa que Colombia es considerado un país pluriétnico donde lo diverso se expresa en términos de costumbres, sueños, creencias, gustos, lenguaje, expectativas e incluso miedos. Así lo expresaron algunas educadoras: “porque soy mujer única y con mis costumbres y diferencias, pero eso no me impide aceptar a las personas como son” (END1-1); “porque soy diferente y tengo mis costumbres y cultura, pero acepto las diferencias de los demás y me acomodo a las situaciones” (END5-1). Para ellas, esta particularidad también en cada educando lo hace único e irreplicable, por lo que consideran muy importante el respeto por su identidad, así como darle valor a lo que cada uno es y representa.

El otro elemento es el contexto, puesto que es el territorio en donde se construyen los significados y se le atribuye valor a lo propio. Para las educadoras también es esencial conocer, comprender y valorar el lugar en donde habita el estudiante, ya que este en cierta medida lo determina. De ahí que sea indispensable poder indagar las costumbres y las

prácticas de la vida cotidiana de este, para dar lugar a expresiones, formas de pensar, comportamiento y maneras de aprender que él o ella presenta. Este contexto es el lugar de referencia del pensamiento, conocimiento, actitud y forma de ser del estudiante, sin olvidar un aspecto importante y es lo que el niño trae como individuo y que responde a factores genéticos o hereditarios, personalidad, emotividad, etc. El contexto está conformado por las familias, los vecinos, la comunidad los cuales presentan unos conocimientos, valores, vivencias, es decir, elementos activos y con valor propio.

Es así como también se deben promover actividades que establezcan una relación entre lo que se aprende dentro del aula y lo que se vive por fuera de ella. Estas estrategias didácticas deben formar parte de las actividades sociales del estudiante y del entorno, por lo que las tareas o proyectos pedagógicos puedan partir de esta realidad o sean resueltas con base en la misma. Por lo tanto, la escuela como un elemento dinámico, articulada con la realidad, no puede ignorar lo que los estudiantes traen en su día a día y que responde a lo que han construido como su forma de ser, es decir, su identidad personal o cultural y que, a la vez, sea recurso para enseñar a los otros estudiantes las diferencias como posibilidad de otras formas de vivir, donde no hay una mejor que la otra. En suma, se concibe la cultura del estudiante como la protagonista del acto educativo en construcción permanente y dinámica. Así lo expresaron algunas educadoras:

Es respetar, interpretar las actitudes de cada persona, al igual que sus personalidades. Que sea una institución donde pueda haber o estudiar niños y niñas de grupos étnicos, o con discapacidades o diversidad de géneros. (END2-2)

Enfrentarse a diversas situaciones o conductas, comportamientos de cada uno de los niños y niñas. (END3-2)

Propiciar la concentración de nuestras culturas y sus costumbres-hábitos y religiones. Una institución abierta a la diversidad recibe personas de diferentes sectores económicos, políticos, culturas, religiones, etnias. (END5-2)

Por lo tanto, esta diversidad es lo que identifica a cada persona como ser único, lo que invita a la aceptación de la diferencia del Otro, entendiendo que al mismo tiempo que se es igual. De esta manera se lleva a que se pregunte por el otro, por sus necesidades e intereses. Esto deriva en la importancia de querer conocer a los niños y las niñas, entender su comportamiento, su manera de socializarse, de expresarse, etc. Se hace necesario entender que por eso tienen modos de pensar y puntos de vista distintos, lo que hace que sus intereses también lo sean. Por eso no se habla de integrar, sino de hacer de la diversidad parte de la clase, entendiéndola y dándole el lugar que tiene según sus características. Lo que significa respetar, valorar e incluso aprender del otro. Esto implica ponerse en un lugar de humildad intelectual, pues se acepta que el otro tiene algo para enseñarnos, algo para decirnos que nosotros tal vez no lo sabemos. El que se deja enseñar es porque reconoce que algo tiene por aprender y esto no lo ubica en un lugar menos que los demás, simplemente lo reconoce como algo que le aportará y ayudará en su proceso de formación.

Otro aspecto que se asocia con la diversidad en el estudiante es el hecho de presentar unas habilidades y unas necesidades. Para las educadoras cada estudiante posee una identidad porque tiene unas fortalezas y unas debilidades que lo definen y le dan una propia singularidad en el aula de clases. Las fortalezas las conciben en términos de competencias o habilidades cognitivas que se reflejan en la calidad y la producción de los trabajos de los niños, es decir, en aquellos que sobresalen en la consecución de logros escolares y, por ende, tienen un buen desempeño académico. De acuerdo con las docentes, los estudiantes presentan diferentes ritmos de aprendizaje, lo que genera, por ejemplo, que aquellos que sean más rápidos obtengan mejores desempeños y los que no se les dificulte un poco o mucho más.

No obstante, es necesario mencionar que la mayor parte de las docentes resaltaron la necesidad del educando como signo de lo diverso, es decir, para ellas una institución es abierta a la diversidad porque da respuesta al problema o carencia que se presenta. De esta forma, si bien es cierto que se concibe la diversidad para todo

el estudiantado, se continúa haciendo mayor énfasis en el que presenta algún déficit o condición especial de tipo cognitivo, físico, sensorial, comportamental o actitudinal. En ese sentido, refieren como esencial en una institución el tener profesionales especializados, material e infraestructura adecuados. De esta forma, la diversidad continúa estando en lugar de algunos, no pensada para todos; se dificulta pensar al Otro desde un lugar diferente a la falta. Por eso la palabra “diagnóstico” es recurrente en el discurso de las profesoras, en cuanto aquel mecanismo que permite identificar lo que el estudiante no tiene o le falta y cómo, a partir de esto, se implementa un plan de trabajo que dé respuesta a esa diversidad. Algunas docentes se refirieron a ello:

A veces toca hasta cambiar el objetivo o la misma planeación de este día porque los niños no muestran el interés o presentan problemas. (END4-2)

10

Es hacer observaciones intencionadas para dar cuenta de las características y momento de vida en que están los niños para así tener en cuenta las necesidades individuales y grupales, y hacer un trabajo significativo en el aula. (END5-3)

El análisis y la reflexión sobre la práctica educativa nos permitirán identificar aquellos elementos que es necesario tener en cuenta a la hora de diversificar el proceso de enseñanza. (RD-PEI-3)

Esta mirada de lo diverso asociado a la carencia conlleva a prácticas que insisten en el abordaje de ese déficit, tratando de compensarlo o incluso eliminarlo, para que el docente de esta forma pueda sentir al grupo estudiantil en las mismas condiciones. Esta situación afecta a otros estudiantes, pues asumir la diversidad realmente implica pensar en ese niño que se tiene al frente desde su individualidad al tiempo que sigue haciendo parte del grupo.

Desde el lugar donde se instauran las concepciones de diversidad

Esta categoría deja ver cómo se construyen o se van configurando los pensamientos o ideas de los docentes sobre lo diverso, las cuales se dejan ver en

la práctica educativa diaria y logran dar sentido a la situación de enseñanza-aprendizaje que se entreteje con los estudiantes. En primer lugar, se encontró que las experiencias previas de las educadoras infantiles, en cuanto a vivencias en la participación de jornadas de labor social con población infantil en situación de abandono o vulnerabilidad, las marcó notoriamente para elegir ser maestras de niños. El asumir posturas de protección o auxilio desarrolla en ellas un sentido de responsabilidad hacia ese ser, que consideran indefenso y expuesto a mucha necesidad, lo que hace que ellas deseen compensar esa falta o carencia por la que atraviesan. De este modo lo expresaron algunas educadoras:

Adicionalmente soy cristiana y en la iglesia nos enseñaban a trabajar con los niños en un programa que se llamaba la escuela dominical y desde ahí yo dije: “esta es mi vocación”. (END1-4)

Sentí que la educación infantil no era mi fuerte hasta que me tocó reemplazar una profesora por un mes y me impactó muchísimo, en especial el cariño de los niños. Y al siguiente año me cambié. (END2-4)

Otro aspecto que se encontró como relevante fue el contexto escolar, es decir, el lugar en donde se lleva a cabo la tarea educativa. La concepción o pensamiento del educador, como lo expresa [Gómez-Hurtado \(2012\)](#), no ocurre en el vacío sino que está ligada al contexto, el cual sustenta y aporta al significado de las prácticas educativas que en él tiene lugar. Por consiguiente, el pensamiento de los educadores está determinado por los asuntos académicos que acontecen en el día a día de la institución, reflejados en la filosofía institucional, caracterización de estudiantes, familias, propuesta pedagógica, etc. Esta experiencia en el quehacer diario es un aspecto relevante que configura dicho pensamiento, lo que puede resultar perjudicial dado que cada persona le asignaría un nuevo significado para ser usado según el contexto desde que se actúa, lo que puede llevar a que se mantenga una multidimensionalidad o polifonía del concepto y, de esta manera, el término continúe con imprecisión. Sobre ello algunas de las educadoras comentaron lo siguiente:

Yo podría considerarme así en el sentido que tengo buena capacidad de adaptación y que puedo estar en diferentes contextos y trabajar de diferentes formas. (END1-4)

Sí. Porque respeto y valoro a los demás como sujetos que sienten, piensan y actúan con libertad. (END2-4)

Sí, tengo en cuenta sus necesidades e intereses en los niños y demás personas. (END3-4)

Sí, todos somos diversos pues cada persona es diferente a otra en muchos aspectos, somos diferentes pero iguales en equidad de derechos. (END4-4)

Sí porque soy una persona afro la cual disfruto de toda la cultura, música, de mi raza y sus trajes. Somos diferentes. (END5-4)

Desde la perspectiva de las teorías implícitas, [Rodrigo et al. \(1993\)](#) refieren que los contextos en los que se desenvuelve el maestro no son homogéneos y estos constituyen una gran parte del repertorio experiencial, especialmente cuando se refiere a conocimientos asociados con las prácticas profesionales. Por lo tanto, los conocimientos que se adquieren no son elaborados individualmente sino en el marco de las relaciones recíprocas entre los sujetos y el entorno en el que se desenvuelven. Por esto, la práctica pedagógica diaria es la que resulta como el mayor autor en el arraigo de ese pensamiento. El contacto diario con los niños en las diferentes situaciones que se atraviesan en la jornada escolar es el que favorece esta consolidación conceptual.

Implicaciones de las concepciones en el aprendizaje infantil

Las educadoras infantiles consideran que hay una relación entre diversidad y aprendizaje, puesto que refieren que no hay una sola manera o camino para enseñar a los estudiantes, que no todos aprenden de la misma forma y que, por lo tanto, es necesario indagar cómo están los estudiantes en cuanto a necesidades e intereses, para saber qué se pretende con ellos y hasta dónde se les puede

llevar. Es decir, se plantean que la diversidad también hace que se hable de aprendizajes. Las educadoras lo manifiestan así:

Soy también la responsable de ese aprendizaje. Debo ser una líder en ese proceso, la responsable soy yo. (END2-1)

Mitad y mitad. En el colegio se hace una parte y en la casa se hace otra. (END3-1)

Mitad y mitad. Es decir, 5. La mitad del tiempo están en casa y la otra en el colegio. Como profe yo hago todo lo posible para que aprenda, pero si en su casa no le refuerzan o lo dejan libre sin dirección no habrá progreso. (END1-1).

Yo diría que un 50/50. Decirle no al niño, no es provocarlo ni desatarle la ira. Sencillamente él no hace parte de la vida en donde gracias a este “no” el niño establece límites, acepta normas y se va formando como un ser para la sociedad. Entonces si los padres no acompañan el proceso escolar, va a ser muy difícil y en especial para casos de estudiantes complejos. (END5-1)

También los docentes tenemos que entender que el niño no es el mismo todos los días, que ellos también llegan con mal genio, de pronto le pegaron o regañaron en la mañana, entonces llega de mal humor y no quiere hacer nada. Y si se encuentra una profe regañona, rígida y amenazadora, pues imagínate, se va a sentir peor. (END1-1)

Es necesario cuando tú recibes un grupo, que te hagan una retroalimentación, que puedas saber si el embarazo fue normal, si hay alguna problemática, si ha tenido escolaridad previa si tiene hermanos, etc. Todo esto con el fin de dar respuesta a esa necesidad. Pero a veces recibes al grupo y no sabes, estás a ciegas y muchas veces te encuentras con un niño desatento, rebelde, que le cuesta aprender; y cuando conversas con la familia es que entiendes por qué el niño se comporta así. Conocer esa diversidad del niño me ayuda a mí como docente una luz para saber cómo ayudarlo y cómo enseñarle. (END3-1)

Hay niños que son demasiados lentos con los números, así como hay otros que son lentos con las palabras. Cuando una profesora da el mismo tiempo para resolver un problema matemático o de escritura y no sabe que tiene niños más hábiles que otros, se está afectando el aprendizaje por desconocer o no aceptar esa diferencia de habilidad. (END4-1)

Cuando uno solamente se fija en los niños que contestan rápido y contestan bien y no se fija o ignora aquellos que no contestaron o que contestaron mal, estos niños se van a sentir mal, o que no saben, y con seguridad nunca lo van a expresar, pero se van a frustrar por dentro y a largo plazo puede generar un mal resultado. (END5-1)

Las anteriores respuestas dan cuenta de que todas las educadoras de la escuela, cuya propuesta educativa es bilingüe, conciben que se puede entorpecer el aprendizaje de los estudiantes, si se desconocen aspectos relevantes o si se asumen posturas que no corresponden con lo que él o ella es. Claros ejemplos de la situación anterior son el de la educadora que ignora al niño porque es callado o porque no contesta en clase. Al respecto [Novaro et al. \(2008\)](#) refieren que los educadores deben conocer y comprender primero las conductas propias de la cultura de los estudiantes y no anteponer o asumirlas como conductas agresivas. De esta forma estos niños no se sentirán excluidos de su oportunidad para aprender y el aprendizaje se posibilitará si el educador tiene en cuenta toda la integralidad del estudiante, viendo desde una mirada en positivo y no desde la falta.

Conclusiones

Asumir la diversidad desde la falta lleva a que el aprendizaje se vea solamente desde lo cognitivo, es decir, en términos de ganancia de contenidos temáticos. En ese caso lo que se busca es que el estudiante mínimamente adquiera o alcance a llegar a esos logros básicos que se tienen estipulado para el nivel escolar, tales como escribir el nombre, reconocer los números, identificar las vocales, discriminar los colores, etc. Esta mirada de la diversidad es muy reduccionista y restringe las posibilidades

de que los niños y niñas tengan oportunidades, al dejar relegados otros aspectos quizá más valiosos como el relacional, el que permite una sana convivencia entre todos los estudiantes, que promueve el diálogo, la negociación y el respeto.

Por eso es la importancia de trabajar en el aula de clase no solo el *saber*, sino también todo lo relacionado con el *ser* y el *convivir*. De ahí que las prácticas pedagógicas que se diseñen para el aula no solo se planteen logros a nivel académico sino también de actitudes, valores, etc. No es una cuestión de medida o resultado. Es mirar lo que hace, cómo lo hace, qué se le facilita, lo que se le dificulta, cómo lo aprende más rápido, que se lo impide. Esta es una mirada integral que da respuesta a lo que el estudiante es, sabe y puede hacer.

Las concepciones de las docentes siguen ancladas en posturas muy reduccionistas, atrapadas en la monocultura del saber donde no hay otras posibilidades. Sigue imperando el legado occidental de pensar el aprendizaje en términos duales o binarios tales como: normal-anormal, bueno-malo, tiene-no tiene. Ello amplía la brecha entre los estudiantes y no se logra una cultura de la convivencia sino de la competencia, del más fuerte. En la medida que esto pueda superarse, encontraremos aulas escolares más humanizadas, donde el docente no solo se interese por la tarea que hizo o no hizo el estudiante, sino que le inquiete saber cómo se encuentra el estudiante, cómo está su salud mental, su equilibrio emocional, si come, si duerme, si tiene buenas relaciones con sus familiares, si es atendido, con quién permanece en casa, etc. En estos detalles es donde verdaderamente se puede ver el acto pedagógico, al interesarse por ese sujeto que está dispuesto a aprender y por la clase que se pretende diseñar para poder llegar a él.

Aquellos estudiantes que presenten alguna particularidad lograrán ser visibilizados en el sistema educativo. Por lo tanto, seguirá existiendo exclusión para aquellos que no presenten la misma situación. Ello puede llevar a que se piense que estos estudiantes pueden saberlo todo, aprenden fácilmente tal como el profesor les enseña, no demandan de otra explicación, no requieren de más tiempo, así como tampoco pensar que tienen otra

manera de aprender. El hecho de tener comodidades o incluso privilegios en casa no implica que el estudiante tenga asegurado su éxito escolar. De hecho, el estudio permite ver que no es una cuestión de orden socioeconómico, más bien se presenta una resistencia a nivel psicosocial para enfrentar y asumir la diferencia del Otro.

Mientras el rol del educador quede instalado en un lugar de poder, en donde este es el único que tiene el saber, los estudiantes seguirán asumiendo un rol pasivo y se quedarán solo con lo que el profesor les enseña. Por lo tanto, el estudiante no podrá ser visto en su integralidad, es decir, en lo que es, siente, tiene, puede hacer, etc. Es como una especie de borramiento del niño como sujeto que aprende, puesto que se desconoce su historia de vida, es decir, cómo llegó al mundo y los hechos que le han atravesado y que lo identifican como un ser diferente e irreplicable. De ahí que sea importante que las prácticas pedagógicas incluyan la perspectiva y la expectativa del estudiante frente a lo que necesita y lo que desea aprender. Por eso la importancia de creer que en el contexto e historia de vida del estudiante hay subjetividad y esta subjetividad posibilita *saber*.

Finalmente, la diversidad en el contexto escolar puede verse como barrera, oportunidad o ilusión. Es barrera porque aún hay mucha resistencia o miedo frente a lo diferente o lo no establecido y, por lo tanto, la diversidad puede ser tema solo de expertos donde no toda la gente considera que puede asumirlo. Entraña una oportunidad porque puede verse como reto o desafío, pues hace que el docente traspase los márgenes que la educación tradicional ha implementado en las aulas de clase. Entonces, en tanto ilusión, la diversidad lleva a concebir un profesor flexible, humano, sensible que innove y logre entender a su estudiante como un ser único y que pertenece a un contexto que lo identifica.

Referencias

- Barrero, A. M. y Rosero, A. L. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 39-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100039>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa* (primera edición). La Muralla.
- Campo-Redondo, M. (2007). El cine-foro en la enseñanza de la psicoterapia psicodinámica: la película Amelié como estudio de caso. *Educar*, 11(39), 717-725.
- Coll Salvador, C. (2000). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Córdoba Parrado, Z. J. (2014). Representaciones sociales de diversidad en el Programa Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos. *Impetus*, 8(2), 63-70.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva educacional*, 51(2), 21-45. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.108>
- Gramelt, K. (2013). Diversity in early childhood education: a German perspective. *Early Years*, 33(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.677948>
- Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Lebrero Baena, M. P. (2008). Presentation. Socio-cultural attention to the rights of early childhood. *Revista de educación*, (347), 15-31.
- Macartney, B. y Morton, M. (2013). Kinds of participation: teacher and special education perceptions and practices of 'inclusion' in early childhood and primary school settings. *International journal of inclusive education*, 17(8), 776-792. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602529>
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L. y Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(36), 173-201.
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* [documento de programa]. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza.
- Orozco Tobar, A. A., Valladares Ruiz, A. Y., Cajibío y Gironza, I., López Ordóñez, J. G., Sevilla Guzmán, E. F. y Díaz Gómez, F. A. (2017).

- Concepciones sobre diversidad de docentes de básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/3549>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (primera edición). Ediciones CINCA.
- Roberts-Holmes, G. (2012). 'It's the bread and butter of our practice': experiencing the Early Years Foundation Stage. *International journal of early years education*, 20(1), 30-42. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.664473>
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Sagastizabal, M. de los A. y Pidello, M. A. (2011). *La representación social del alumno: Fortalezas y debilidades según la percepción del docente* [ponencia]. III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Sánchez Vázquez, M. J., Borzi, S. L. y Talou, C. L. (2013). La inclusión escolar en la infancia temprana: de la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase. *Infancias Imágenes*, 11(1), 41-48. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4551>
- Sandoval Guzmán, B., Delgadillo Cely, I. S. y Pérez Salazar, L. M. (2015). Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural. *Revista colombiana de educación*, (69), 205-222.
- Santos, B. de S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Encuentros en Buenos Aires. CLACSO
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (primera edición). Siglo XXI editores.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European journal of special needs education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Zapata Ospina, B. E. y Restrepo Mesa, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 11(1), 217-227.

