

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIVERSIDAD DESDE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES EN COLOMBIA

*(AN APPROACH TO THE CONCEPT OF DIVERSITY FROM
THE TRAINING OF CHILD EDUCATORS IN COLOMBIA)*

AYALA CARDONA, JAIME ALBERTO
(Corporación Universitaria Iberoamericana)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 25/07/2018

Fecha aceptación: 31/05/2020

Resumen

El presente artículo es realizado como resultado de la investigación “Estado del arte a nivel nacional de la formación de docentes de Pedagogía Infantil en y para la diversidad”, dentro del Programa “Arquitectura pedagógica, didáctica y tecnología para la formación de profesores en y para la diversidad”, de la alianza AIDETC, cofinanciado por COLCIENCIAS. Se presenta la revisión documental sobre el concepto de diversidad, con un análisis hermenéutico, contrastado con la revisión de los planes de estudio, metodologías, prácticas pedagógicas, perfiles de formación, e información directa de docentes y estudiantes de las once universidades seleccionadas por contar con Programas de formación de educadores infantiles con alguna tendencia en y para la diversidad. Como resultado se evidencia una comprensión general del concepto de diversidad en medio de las tensiones propias de nuevos procesos que apuntan a la formación de maestros que valoran, respetan, promueven, enseñan y acogen la diversidad en el aula.

Palabras Clave: *Diversidad, Formación de profesores, Infancia*

Como citar este artículo:

Ayala Cardona, J. A. (2020). Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 92-103



Abstract

This paper realized as a result in the research "State of the art at national level of the training of teachers of Child education in and for the diversity", within the Program "Pedagogic, didactic and technology architecture for the formation of teachers in and for the diversity", of the AIDETC alliance, co-funded by COLCIENCIAS. Presents the documentary review on the concept of diversity, with a hermeneutical analysis, contrasted with the review of study plans, methodologies, pedagogical practices, training profiles, and direct information from teachers and students from eleven universities selected for having training programs for children educators with a tendency in and for diversity. As a result, there is evidence of a general understanding of the concept of diversity amidst the tensions inherent in new processes that aim to train teachers who value, respect, promote, teach and embrace diversity in the classroom.

Key Words: *Diversity, Childhood, Teacher training.*

1. Introducción

Aproximarse a la comprensión de la diversidad resulta una tarea compleja, por la multiplicidad de aristas que implica el termino ya que la diversidad aborda muchos contextos, dimensiones, cuestionamientos y aspectos, desde los meramente discursivos, hasta los políticos y por supuesto en el contexto de la formación de educadores Infantiles, para lo cual se hará una revisión general ellos sobre el fundamento conceptual de la alteridad y la diferencia.

En este sentido, la revisión documental sobre el concepto de diversidad reporta en principio desconfianzas terminológicas, que pareciera camuflan las realidades, tal como lo plantea Duschatzky y Skliar(2000)“...*retóricas sobre la diversidad y sugerir que se trata, en ocasiones, de palabras blandas, eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda.*” (pág. 2). Tal reflexión se fundamenta en un resultado del manejo del poder en un sentido de representación de las relaciones sociales de delegación y de representación, que si bien se asumen desde el discurso, son manifestaciones de las realidades que se presentan al interior de las sociedades, en este orden de ideas, algunos autores hacen eco de estas difidencias en la forma discursiva del concepto de diversidad, bajo la idea que la concepción de diversidad responde a la visión ideológica que se tiene de la comunidad política (Hernández Vargas, 2008).

Este tipo de afirmaciones complejizan la labor de conceptualizar la diversidad, más cuando es evidente que el contexto de formación en el que se busca dilucidar este concepto, manifiesta un componente político, en el sentido que encarna lo que espera, requiere y concibe la sociedad. Tales cortapisas no logran conmovir la necesidad de asumir un criterio válido de diversidad, para lo

cual es posible identificar que, hoy en día, la concepción de diferencia está directamente vinculada a diversidad, buscando que se asuma como una condición general y común a todas las personas, es decir que se reconozca como un valor en la sociedad.

Así se está reconociendo en algunos planteamientos, en los cuales se asumen las diferencias entre los individuos como un valor que no está jerarquizado ni categorizado (Moriña, 2004) y que incluso supera las diferencias estrictamente referidas a las Necesidades Educativas Especiales (en adelante N.E.E.), pues se apropia de todas las diferencias étnicas, culturales, de género, marginal, entre otras. (Moriña, 2004)

En este mismo sentido, la diversidad apunta a definirse como el crisol que reconoce la diferencia desde una concepción comprensiva amplia, en la que se contemplan positivamente rasgos diferenciales de distinta índole (Rubiales Ruíz, 2010) que son los que en su proceso de interrelación, producen la diferencia.

Esto quiere decir, que se requieren nuevas acepciones de la diferencia en la educación que no solo aborde las N.E.E. sino que, de hecho, se asuma con rigor que cada estudiante tiene unas necesidades educativas individuales, que le permiten acceder a sus experiencias de aprendizaje definidas en el currículo escolar (Ruíz Quiroga, 2010), y de la misma forma, el ser diferente posibilite pasar de tener una mirada negativa, a un reconocimiento de la diferencia como valor intrínseco de la sociedad, reconociendo las particularidades de todos los estudiantes, superando, como lo que Ruiz Quiroga (2010), denomina el modelo homogeneizador de los Sistemas Educativos.

Esta concepción de diferencia como inherente a la naturaleza humana, hace que sea fundamental reconocerla como una posibilidad de mejoramiento permanente de las sociedades y de enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales (Rubiales Ruíz, 2010) que son el ámbito del ejercicio de la educación y le implican asumir su función formativa en una dimensión más amplia.

Por lo mismo, y producto de la revisión documental y el análisis ejecutado en el proyecto, se asume la diversidad como un componente esencial del ser humano, como el reconocimiento de sí mismo y del otro en sí mismo, de lo personal en relación con los otros, es decir un ejercicio subjetivo tanto individual como social.

Es así como estos planteamientos llevan a varios autores, entre ellos a Besalú Costa (2002) citado por Rodríguez Cancio (2005) a considerar que los procesos inclusivos no solo son consustanciales a la esencia del ser humano, sino connaturales a la educación, dado que todas las personas son diferentes y que sería imposible categorizarlas en relación con esas diferencias.

De hecho, se requiere poder comprender el valor social de las diferencias, ya que como lo plantean Del Olmo y Hernández (2004) en un estudio antropológico sobre la diversidad, las diferencias no tienen el mismo significado y por consiguiente tienen un valor distinto al establecer relaciones sociales, y dado que el contexto escolar es un espacio de socialización de los niños y las niñas donde se evidencian estructuras sociales y niveles de intercambio cultural, se configuran como ambientes propios de las dinámicas socioculturales de las comunidades.

Por ello, el contexto educativo es visto como el espacio que genera las posibilidades para la comprensión y vivencia de la diversidad ya que es en medio de la interacción entre niños y niñas diferentes en cuanto a estilos de aprendizaje, valores, intereses, culturas, identidades entre otros, lo que permite tanto el desarrollo del pensamiento como el enriquecimiento de las relaciones socioculturales (Moya Maya & Gil Álvarez, 2001) y es el espacio de formación de los educadores infantiles el contexto apropiado para construir ambientes educativos que fomenten y acojan la diversidad.

Con esta formación, es posible dar respuesta a las realidades tan heterogéneas que se presentan en la escuela, que aún en muchos contextos sigue manteniendo una mirada homogeizante frente a sus estudiantes, por ello en un módulo de un Programa de formación de docentes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2012) han considerado asumir y reconocer la diversidad como parte de la realidad educativa, para ello se valen de varios argumentos: 1. La diversidad es una realidad, lo cual es evidente en sociedades pluralistas con manifestaciones de diversidad cultural, filosófica, social entre otras. 2. La educación no puede marginarse del contexto social para lo cual es su responsabilidad generar espacios de formación en el respeto. 3. La educación debe responsabilizarse por generar cambios que permitan a los estudiantes vivir y aprender en una sociedad pluralista y democrática, y 4. La diversidad implica una nueva forma de asumir la educación ampliando las posibilidades didáctico-metodológicas.

Es esta manera se pueden abordar los componentes básicos relacionados con el concepto de diversidad en el contexto escolar, y los aspectos que implica la formación de docentes en la atención en y para la diversidad, los cuales resulta importante precisar.

En primera instancia, el Programa producido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2012) afirma que se debe reconocer la diversidad como un valor y no como un defecto, lo que implica romper con la clasificación y la norma, supone plantearse una necesaria profesionalización del docente para la comprensión de la diversidad y requiere pensar en un currículo que, ahondando en las diferencias del alumnado, erradique las desigualdades a la vez que haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y diversas.

En un sentido estricto, en el Programa mencionado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012) se plantea que la diversidad puede venir determinada por tres grandes dimensiones: una social en relación a su procedencia y ubicación socio-económica, una personal sobre los aspectos culturales imperantes, y por último una psicológica vinculada a los procesos de enseñanza aprendizaje que son los que deberán ser asumidos desde una perspectiva inclusiva.

Por consiguiente, la concepción de diversidad en un contexto de formación, implica en sí misma, el asumir la idea de la inclusión educativa como concepto consecuente a la idea de diversidad.

Será entonces la formación de educadores en y para la diversidad el reto que asuma la educación superior para maestros, no desde criterios segregacionistas ni de exclusividad, sino desde la perspectiva de la educación para todos y todas. Estos planteamientos implican unos reconocimientos tanto de la concepción de diversidad como de la misma caracterización de la educación inclusiva.

Estos parámetros fijan una orientación que se ve reflejada en los elementos conceptuales, metodológicos, procedimentales y de recursos con los que las universidades cuentan para lograr la formación de docentes en Educación Infantil que resulten posibilitadores de procesos educativos inclusivos, que reconozcan y valoren la diversidad en el sentido en el cual se ha asumido a lo largo de este artículo, como del valor de la diferencia propio del ser humano, el cual apoyado sobre la formación educativa genere en los estudiantes el derecho a ser distinto en la forma en la que cada uno es.

2. Método

La investigación “Estado del arte a nivel nacional de la formación en Pedagogía Infantil en Colombia” se reconoce como cualitativa documental con un enfoque hermenéutico (Londoño Palacio, Maldonado Granados, & Calderon Villafáñez, 2014) en el cual se realizó la revisión documental sobre las categorías de Diversidad, Educación Infantil y Tecnologías para la información y la Comunicación (TIC) y posteriormente implicó una revisión de los planes de estudio de los Programas de Pedagogía Infantil, Educación Infantil, Educación Preescolar y términos semejantes (es de aclarar que la investigación es previa al surgimiento de la Resolución 2041(2016) que establece la denominación de Educación Infantil para agrupar los términos mencionados).

Este ejercicio de revisión documental posibilitó a la investigación la realización de un ejercicio interpretativo que permita la comprensión de los documentos y de cuenta de la realidad de los procesos formativos de los educadores para la primera infancia en Colombia.

El objetivo del proyecto se centró en la identificación de las tendencias para el acogimiento a la diversidad en los Programas de Educación Infantil, que tomó como base el registro de la base de datos del Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior (SNIES) en la cual se revisaron 34 Programas de Pedagogía Infantil y términos semejantes, para seleccionar 11 que evidenciaron tener cursos con denominaciones referidas a la atención educativa en y para la diversidad.

El trabajo se plantea en dos momentos, inicialmente uno que apuntó al análisis de contenido de los planes de estudio de los Programas de Pedagogía Infantil y términos semejantes y un segundo donde se realizó con los Programas seleccionados y que implicó una revisión más detallada de la información existente al interior del Programa e información por parte de los estudiantes y docentes que contextualizaron la información de los Programas, en un ejercicio de corte eminentemente hermenéutico.

3. Resultados

El ejercicio de revisión documental evidencia la gran cantidad de acepciones y perspectivas desde las que se asume la diversidad, por ello y para evidenciar las concepciones de diversidad implícitas en los Programas de Educación infantil en Colombia y manifiestas en los Planes de estudio, en las Metodologías, en los Perfiles de formación, es claro que todas las instituciones se encuentran en proceso de consolidar prácticas orientadas a la atención a la diversidad, lo cual es absolutamente destacable.

Estos procesos de acogimiento a la diversidad se evidencian de manera más contundente en el discurso de docentes y estudiantes respecto al deber ser de su rol aun cuando en algunos casos no necesariamente se evidencia en los aspectos prácticos. Ahora bien, este no es el caso de entidades como la Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN), una de las 11 instituciones seleccionadas y en la cual se encontraron evidencias de procesos de formación en y para la diversidad de alta calidad en que, además, se percibe total congruencia entre los que dicen docentes y estudiantes.

Indudablemente, se requieren más experiencias de este tipo, aprender de las buenas prácticas desarrolladas por otros, validar y difundir más y mejores procesos de acompañamiento desde la Educación superior, y fomentar la incorporación de este enfoque como aspecto transversal a los currículos de las universidades.

Al destacarse estos resultados, sistematizados mediante el programa Atlas.tise hace evidente las concepciones sobre diversidad, lo cual redundo en las prácticas ejecutadas por las educadoras infantiles en sus contextos de trabajo. Por ello, en este punto vale la pena retomar algunas citas de la CURN, cuando se preguntó a las estudiantes si consideraban que estaban siendo formadas para responder a la diversidad. Estas se encuentran a continuación y es valioso

destacarlo en tanto ponen en evidencia buenas prácticas que están siendo desarrolladas y darán lugar a otras cada vez mejores:

Bueno, si porque yo tuve la experiencia de hacer 6 meses, un semestre de práctica en la Universidad del Rosario (...) donde se abordan puros niños más que todo con Síndrome de Down. En el aula que yo estaba la mayoría tenían Síndrome de Down; por lo tanto, aprendí muchas cosas. También había niños con déficit cognitivo y aprendí cómo había que tratarlos, qué estrategias utilizar con ellos para que ellos alcanzaran a desarrollar el proceso cognitivo, que no es lo mismo porque el de ellos es más lento. Bueno, todo eso hoy en día me ha servido porque en el aula en la que estoy ahora, doy primaria, tengo 3 estudiantes que uno tiene 14 años y su mamá me comentó que [a] él desde muy pequeño le diagnosticaron... que tiene varias neuronas que se la han muerto, por lo tanto, él no tiene la capacidad de leer, él aprende una letra ahora y dentro de 10 minutos no se acuerda de esa letra, aunque la vea. Entonces si ha sido un reto para mí porque tengo dos con dificultad cognitiva, aprenden muy lento, y lo tengo a él. Entonces con él me ha tocado utilizar estrategias; por ejemplo, en la clase de inglés yo tengo 32 estudiantes y en la clase de música que yo no las doy (...), los saco aparte y utilizo diferentes estrategias para que ellos, por lo menos, puedan aprender algo que en el aula de clase les es difícil (...) porque allá se maneja el proceso de enseñanza más rápido... entonces siento que si soy una maestra inclusiva (CURN, grupo focal de estudiantes, intervención nº 35).

Del mismo modo resulta relevante ver como las docentes en formación (son todas mujeres) asumen su rol, no solo como maestras, sino como maestras inclusivas:

Yo considero que se me han dado las estrategias para implementar en un aula. He tenido la oportunidad, en diferentes instituciones como rol de practicante, pero ya en el campo laboral pues asumo el reto de trabajar con este tipo de población; pues que tenga algún tipo de discapacidad, cognitiva, motora, o sensorial. Pues creo que se me han dado esas estrategias lo cual debo utilizar en el aula de clase porque si no cuál sería el fin de todo, ¿no?, entonces si me considero una maestra inclusiva y a la hora de la verdad la maestra inclusiva busca diferentes estrategias no busca marcarse en una sola metodología sino ir innovando... Bueno, digamos que si me considero una maestra inclusiva con mucho conocimiento por aprender y con mucho que investigar, aceptando todos los retos de cada día de todas las cosas que van a venir (CURN, grupo focal de estudiantes, intervención nº 36).

Si me considero una maestra inclusiva. O sea, por las experiencias que he obtenido en la universidad, en prácticas, porque también he tenido la experiencia de trabajar con niños con dificultades y a través de actividades que nos han mostrado nuestras compañeras y que yo he buscado en el aula de clase (CURN, grupo focal de estudiantes, intervención nº 39).

Es importante notar que las concepciones de diversidad se manifiesta que han sido construidas en el marco del proceso formativo como educadoras infantiles, y que el Programa les ha aportado para valorar y acoger la diversidad:

Bueno, yo también me considero una maestra inclusiva. La verdad, o sea, desde primer semestre nos enseñan que un aula homogénea (...) nos trae muchos aprendizajes y experiencias, pero un aula heterogénea, con muchas diversidades, con todos los niños con diferentes estilos de aprendizaje y todo eso, nos va a traer mayor enriquecimiento para nuestra experiencia laboral. Entonces eso me parece muy importante en el momento de afrontar el reto de ser una maestra inclusiva (CURN, grupo focal de estudiantes, intervención nº 38).

Me considero una muy buena maestra inclusiva porque aparte de todo lo que aprendí de mis docentes y de lo que estoy aprendiendo de mis docentes lo llevo a mis prácticas. Si he contado con la suerte, con la dicha de tener niños en mi aula de clase con cualquier discapacidad entonces si abordo todas mis experiencias y pues me considero una maestra inclusiva. Bueno, yo me considero una maestra inclusiva porque en el tiempo que llevo haciendo mis prácticas creo que he aceptado esas diferencias de discapacidad. (...) También esas diferencias como persona porque todos somos diferentes entonces más que todo he aceptado esa diferencia como persona; cuando actúa, cuando habla... pienso que he aceptado el reto de ser una maestra inclusiva (CURN, grupo focal de estudiantes, intervención nº 41).

La concepción de diversidad como una cualidad propia del ser humano, y que, genera unas posibilidades de enriquecimiento tanto al maestro como al resto del aula, son patentes en las afirmaciones de las estudiantes, evidenciando una comprensión del concepto de diversidad desde una perspectiva de alteridad y respeto por el otro:

En cuanto a mis prácticas me consideré una maestra inclusiva porque creo que, al momento de hacer las intervenciones, y al llevar a cabo mi proyecto, no deje a ningún niño por fuera... porque cada uno tiene su estilo de aprendizaje diferente entonces implementé estrategias en esas actividades para todos entonces. Yo creo que ahora cuando me enfrente al campo laboral como tal, y que yo sea la maestra cabecera de ellos si voy hacer una maestra y me considero una muy buena maestra inclusiva (CURN, grupo focal de estudiantes, intervención nº 40).

Este respeto al otro, al estudiante, que se mencionaba anteriormente se concretiza en procesos de inclusión, ajustes razonables y accesibilidad:

Bueno, voy a ampliar un poquito lo que estaba diciendo B (...), tal vez en los escenarios y en los ambientes que generamos nosotros en el aula... y es que pienso que todos nosotros nos estamos preparando mucho por hacer

accesible toda la información, todos los documentos y digamos las presentaciones y, en general, el discurso que estamos manejando dentro del aula; manejar pautas de inclusión, las pautas de accesibilidad. Por ejemplo, los profesores manejamos muchas ayudas audiovisuales y entonces ahora estamos aprendiendo mucho... pienso que últimamente estamos aprendiendo cómo hacer más accesibles todas, todas esas presentaciones para que estudiantes que, por ejemplo, baja visión... y puedan acceder a la información. Las personas que tienen o que tenemos problemas auditivos... entonces, digamos, matizar la información; que rápidamente podamos hacer abstracción, entonces estamos haciendo esos ejercicios, digamos a nivel personal, en los ambientes que generamos en las clases (CURN, grupo focal de docentes, intervención n° 10).

4. Discusión y conclusiones

Es evidente que hay un notable progreso en los Programas de formación de profesores para el acogimiento a la diversidad, pese a muchas dificultades relacionadas con la infraestructura que no se encuentra adecuada, los PEI y PEP no se encuentran todavía transformados y los recursos de apoyo aún no se hacen visibles o son escasos.

Asimismo, se evidencia que falta mayor coherencia entre el discurso y la acción y, aunque en mayoría de los Programas se evidenciaron actitudes favorables y sensibilidad frente al tema, aun se nota cierta resistencia a recibir formación específica en procesos de inclusión para determinadas poblaciones que así lo demandan, así como también se evidenció un acompañamiento pedagógico no tan orientado a fortalecer procesos inclusivos. Lo mismo sucedió con una evaluación que en variadas ocasiones tiende a buscar que todos los estudiantes respondan de la misma manera y a través de las mismas herramientas, sin dar cabida a la denominada flexibilización curricular o, lo que es mejor, a la aplicación de los principios de Diseño Universal del Aprendizaje(DUA).

A su vez, un aspecto adicional –y que se observó en gran parte de las narrativas registradas para todas las universidades– tiene que ver con el uso del lenguaje. Ante ello, es importante analizar que en varios de los casos se requiere una comprensión profunda de los sentidos de los términos utilizados ya que, como lo destaca Bohoslavsky (2006), hoy en día no resulta apropiado hablar de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) ni de “discapacitados”, “gente discapacitada”, “estudiantes con limitaciones”, “paralíticos”, etc. Ello, en tanto este lenguaje lleva a pensar en una educación de carácter segregatorio, y no inclusiva(Ainscow, 2005).

En contraste, es importante asumir desde las instituciones y Programas la incorporación de nuevos postulados, asociados a términos como el de “Barreras para el aprendizaje y la participación”, que enfatizan en los contextos más que en los estudiantes –como bien lo destacan Booth y Ainscow (2002).

Del mismo modo, se hace patente que algunas acepciones manifestadas en las narrativas son usadas apropiadamente, surgen confusiones e inconsistencias. Es decir, en ciertos momentos se emplea un lenguaje orientado a la atención a la diversidad y luego se mezcla con expresiones que resultan discriminatorias o poco apropiadas.

Es así como se puede concluir que la atención a la diversidad en la formación de educadores infantiles es un proceso que se está iniciando, en el cual se destacan buenas prácticas, ideas innovadoras y procesos exitosos que están siendo desarrollados que van consolidando prácticas pedagógicas que acogen a la diversidad y que se hacen concretas en los roles en los que se asumen los docentes en formación.

Son destacables los procesos que vienen desarrollando, tanto las Universidades como los Programas de Educación Infantil, para la formación de los nuevos maestros con un enfoque hacia el respeto y reconocimiento de la diversidad, y es importante hacer un reconocimiento a su labor.

Al reconocer con la investigación y el libro de resultados publicado, las tensiones generadas con la atención en y para la diversidad, y cómo estas experiencias promueven la generación de contextos más conscientes, con más ideas que se pueden poner en práctica, especialmente en la formación de formadores; se abren las posibilidades de contar con los maestros preparados, motivados y dispuestos para acoger la diversidad en la educación infantil en Colombia.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bohoslavsky, P. (2006). Reseña de "Educación para la inclusión o educación sin exclusiones" de Echeita, Gerardo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 003(4), 1-3.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. (C. f. (CSIE), Ed.) Bristol, U.K. Obtenido de <https://goo.gl/EmMXMS>
- Del Olmo Pintado, M., & Hernández Sánchez, C. (2004). DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN. LA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA EN EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO ESCOLAR. *Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación*, 1-13. Obtenido de http://www2.uned.es/grupointer/art_olmo_hernandez_div_edu_04.pdf

Duschatzky, S., & Skliar, C. (Junio de 2000). La diversidad bajo sospecha y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*(7), 1-13. Obtenido de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprogramas/bibliografia/5.pdf>

Hernández Vargas, D. (2008). La diversidad en los procesos educativos: bases para una propuesta conceptual. (C. R. Universidad Nacional, Ed.) *Revista Electrónica Educare*, XII(2), 145-163. Obtenido de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1441/10695>

Londoño Palacio, O., Maldonado Granados, L., & Calderon Villafañez, L. (2014). *Guía para construir Estados del Arte*. Bogotá: Colombia Aprende. Recuperado el 22 de Febrero de 2017, de http://www.colombiaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_2/mo2_la_diversidad_como_valor.htm

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Moya Maya, A., & Gil Álvarez, M. (2001). La educación del futuro: Educación en la diversidad. *Universidad de Huelva*, 1-10. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3439/b15759763.pdf?sequence=1>

Resolución, 2041 (MinEducación 3 de Febrero de 2016).

Rodríguez Cancio, M. (2005). CONCEPTO DE DIVERSIDAD. (U. d. Minho, Ed.) *VIII Actas do Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 1079-1096. Obtenido de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/reso/pdfs/134.pdf>

Rubiales Ruíz, M. J. (2010). Aspectos de la diversidad. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*(27), 1-9. Obtenido de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/M_JOSE_RUBIALES_1.pdf

Rubiales Ruíz, M. J. (2010). Aspectos de la diversidad. Innovación y experiencias educativas. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-9. Obtenido de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/M_JOSE_RUBIALES_1.pdf

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/M_JOSE_RU
BIALES_1.pdf

Ruíz Quiroga, M. P. (Mayo de 2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. . (F. d. Andalucía., Ed.) *Temas para la Educación*.(8). Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7241&s=>

Sobre el autor:

JAIME ALBERTO AYALA CARDONA

Licenciado en Ciencias Sociales. Especialista en pedagogía del aprendizaje autónomo. Docente investigador de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.