
LA ACCESIBILIDAD EDUCATIVA EN LAS AULAS INCLUSIVAS. UNA MIRADA DIDÁCTICA

María Alejandra Grzona*
magrizona@gmail.com
(UNCuyo)

Recibido: 15/01/2014

Aprobado: 13/03/2014

RESUMEN

La educación inclusiva posibilita el derecho a la diversidad de los alumnos. Este trabajo se focaliza en tres conceptos clave que, como un espiral, constituyen parte del entramado de la formación docente inicial: la accesibilidad educativa, las dimensiones del proceso didáctico y las propuestas mínimas para atender a la diversidad en el aula. La diversidad educativa, en su dimensión axiológica, incorpora, en un punto de intersección, los deberes y derechos. Debemos deconstruir en acciones concretas la noción de diversidad, para provocar la modificación en las prácticas tradicionales y permitir el logro de múltiples zonas de desarrollo próximo y no la consideración de una única zona a modo de homogeneidad para todos los alumnos. El desafío de las instituciones formadoras es constituirse en modelos de instituciones educativas, por medio de la modelización de los saberes diversificados y la formación de nuevos docentes a partir de las novedosas concepciones y de los avances de las investigaciones.

Palabras clave: accesibilidad; formación docente; inclusión; diversidad; accesibilidad educativa.

* **María Alejandra Grzona.** Académica Titular de la Facultad de Educación Especial y Elemental, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo-Argentina). Especialista internacional de Retos Múltiples. Experta en Universidad y Discapacidad.
Universidad de adscripción: Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo, Argentina)

DIDACTIC APPROACH: THE EDUCATIONAL ACCESSIBILITY IN THE INCLUSIVE CLASSROOMS

ABSTRACT

The inclusive education makes possible the right of the students' diversity. This investigation focuses in three main concepts that, like a spiral, constitute a milestone in the initial educator's development framework: the educational accessibility, the dimensions of the didactic process, and the minimum proposals to take care of the diversity within the classroom. The educational diversity incorporates, in its axiological dimension, in an intersection point, duties and rights. We must undertake in real actions the concept of diversity, in order to change the traditional practices and to contribute to the success of multiple development zones- and not just a homogenized zone for all the students. The challenge of teaching institutions is to become educational and institutional models, throughout diversified knowledge modeling and the formation of new teachers; based on the innovative conceptions and advances in investigations.

Key words: accessibility; training of teaching staff; inclusión; diversity; educational accessibility.

L'ACCESSIBILITÉ PÉDAGOGIQUE DANS LA SALLE DE CLASSE INCLUSIVE : UN REGARD DIDACTIQUE

RÉSUMÉ

L'éducation inclusive rend possible le droit à la diversité des élèves. Ce travail se penche notamment sur trois concepts clés qui, à l'instar d'une spirale, font partie du maillage de la formation initiale des enseignants: l'accessibilité pédagogique, les dimensions du processus didactique et les propositions minimales pour tenir compte de la diversité dans la salle de classe. Dans sa dimension axiologie, la diversité éducative intègre, au point d'intersection, les droits et devoirs. Nous devons déconstruire la notion de diversité en actions concrètes, en vue de parvenir à la modification des pratiques traditionnelles et permettre ainsi d'atteindre

de multiples zones proximales de développement et non la considération d'une seule zone en guise d'homogénéité pour tous les élèves. Le défi des institutions formatrices consiste à devenir des modelés d'institutions éducatives, au moyen de la modélisation des savoirs diversifiés et de la formation de nouveaux enseignants à partir des conceptions novatrices et des percées des recherches.

Mots clés : accessibilité ; formation des enseignants ; inclusion ; diversité, accessibilité pédagogique.

A ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL NAS AULAS INCLUSIVAS. UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA

RESUMO

A educação inclusiva possibilita o direito à diversidade dos alunos. Este trabalho está baseado em três conceitos chave que, como uma espiral, fazem parte da estrutura da formação dos docentes iniciais: a acessibilidade educacional, as dimensões do processo didático e as propostas mínimas para atender a diversidade na sala de aula. A diversidade educacional, em sua dimensão axiológica, inclui os deveres e os direitos. Devemos desconstruir em ações concretas a noção de diversidade para provocar a modificação nas práticas tradicionais, permitindo não somente a criação de múltiplas zonas de desenvolvimento próximo, mas também a não consideração de uma única zona, a fim de que haja homogeneidade para todos os alunos. O desafio das instituições que preparam formadores é se tornarem modelos de instituições educacionais, através da criação de modelos dos saberes diversificados e da formação de novos docentes, que tenham tido contato com inovadoras concepções e com os avanços das pesquisas.

Palavras chave: acessibilidade; formação docente; inclusão; diversidade; acessibilidade educacional.

La educación inclusiva

La educación inclusiva posibilita el derecho a la diversidad de los alumnos. En este sentido, focalizaremos el análisis de este escrito en relación con tres conceptos clave que, de manera espiralada, constituyen parte del entramado de la formación docente inicial, en referencia con nuestros aportes

en favor de la educación inclusiva: la accesibilidad educativa, las dimensiones del proceso didáctico y los aportes de propuestas mínimas para atender a la diversidad en el aula.

La diversidad posee una base axiológica, es decir, que se sustenta en un valor. Por lo tanto, la diversidad educativa, en su dimensión valórica -otorgada por la esencia del ser humano que hace que cada persona sea considerada como única e irrepetible- nos incorpora en un punto de intersección entre deberes y derechos. Un deber para el docente la aceptación y promoción del desarrollo individual, porque objetivo de la educación es posibilitar a cada persona, a cada alumno en concreto su proceso de desarrollo personal, único y distinto y es un derecho del alumno a ser respetado y promovido desde su individualidad.

En este contexto, el rol de las instituciones formadores es protagónico y central. Entre las funciones de la institución formadora, Vaillant y Marcelo (2001) mencionan que: “es agente de cambio del sistema educativo, pero, simultáneamente, contribuye a la socialización y reproducción de la cultura dominante” (p. 37).

En la actualidad, para ser agente de cambio, modelizando las prácticas que concretan la inclusión educativa y no reproduciendo la cultura dominante que, mayoritariamente, es homogeneizadora, debemos atender a la accesibilidad educativa. Consideramos a la accesibilidad educativa como el despliegue de las acciones institucionales que eliminan los obstáculos y las barreras para posibilitar condiciones que reconocen el derecho a la individualidad de cada alumno. Este derecho es lo que garantiza el aula de la diversidad.

Gran responsable de la educación homogeneizadora somos los formadores de formadores, ya que predicamos que en las aulas hay que respetar la individualidad, que los alumnos poseen características distintas en sus aprendizajes, pero enseñamos de manera uniforme. Muchas veces nos manifestamos explícitamente en relación con determinadas teorías del aprendizaje, a nuestro concepto sobre la enseñanza, al rol protagónico de los alumnos en el proceso del aprendizaje, pero el patrimonio existente en el nivel subyacente, respecto de la concepción y las actitudes frente al conocimiento, el que finalmente orienta nuestro accionar y nuestro estilo de enseñanza homogeneizador. Olvidamos que somos un **modelo**, no solo sobre **el contenido de lo que enseñamos**, sino también en **cómo lo enseñamos**. La formación

de los docentes para el aula inclusiva es un proceso multifacético y que debe iniciarse en las instituciones formadoras, que implica asumir una nueva manera de pensar el proceso educativo.

La didáctica como disciplina reflexiva y explicativa, con sustento teórico y contextualizada en la práctica, ocupa un rol central en la formación de formadores, tanto en lo que se refiere al dominio que deben tener los profesores, como en las herramientas que deben ofrecer a los alumnos, futuros docentes.

La didáctica nos interroga y nos ofrece orientaciones sobre cómo enseñar atendiendo a la complejidad del proceso didáctico, además, nos exige superar un modelo simplista que considera que a la enseñanza le corresponde, de manera casi certera y unidireccional, un aprendizaje; a lo que se une el pensamiento mágico que muchas veces domina y refiere a que todos los alumnos aprenden lo mismo y con las mismas estrategias. En realidad, muy por el contrario, en cada acto de enseñar debemos replantearnos las dimensiones del proceso didáctico:

- * ¿a quién se enseña?
- * ¿para qué se enseña?
- * ¿qué se enseña?
- * ¿cómo se enseña?
- * ¿con qué se enseña?
- * ¿cuándo se enseña?
- * ¿dónde se enseña?

Entre otras interrogantes, atendiendo a que existen variables en el aprendizaje de los alumnos, que se deben considerar del mismo modo que a las variables del proceso de enseñanza.

Nuestra experiencia docente, a la par que la formación conceptual, lleva a plantear la necesidad de interrogar y responsabilizar a la formación inicial, y en particular, a los formadores de formadores, por la falta de coherencia epistemológica. ¿Por qué afirmamos esto? Porque la coherencia epistemológica, en palabras de Aguilar Mejía y Viniegra Velásquez (2003) es:

la concordancia, la relación y la congruencia entre el concepto de conocimiento –como un efecto de la elaboración del alumno- que tiene

el profesor, lo que hace para que el alumno lo genere y el uso que de él se hace (el sentido de ese conocimiento). (p. 61)

Y que es lo que provoca que el formador de formadores enseñe con el vínculo espiralado entre lo que piensa, lo que dice y lo que hace en función del enseñar a enseñar. Como tal lo refieren Vaillant y Marcelo (2001):

El mediador del aprendizaje debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir; debe vivir el compromiso con la profesión de la misma forma que espera que los formandos lo asuman cuando se conviertan, a su vez, en formadores. (p. 31)

En la actualidad ningún formador de formadores hablaría en contra del respeto por la diversidad y de la necesaria educación inclusiva, pero estas son tradicionales prédicas y buenas intenciones que mayoritariamente no se evidencian en las prácticas que la modelizan.

Los aportes de las neurociencias y la psicología educativa sobre la diversidad humana proporcionan orientaciones que complementan a la didáctica y que deberían constituir el tronco básico de la formación docente, ya que la falta de insumos teóricos y aplicados constituyen las barreras invisibles para atender la diversidad.

A modo de ejemplo, presentamos algunos tópicos que podrían ser enseñados y modelizados en las clases del nivel superior, para que luego, los propios alumnos, futuros docentes, los repliquen y contextualicen en sus prácticas, ya que compartimos lo que Vaillant y Marcelo (*op. cit.*) señalan:

En el nivel de formación inicial del profesorado, los *formadores de formadores*, son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo *aprender a enseñar* en los futuros docentes. (p. 37)

¿Quién enseña en el aula inclusiva?

El rol de la Educación Especial fuertemente técnica y arraigada en un sistema paralelo al de la educación común constituye un fuerte elemento desintegrador. Resulta necesario plantear el rol colaborativo y complementario

entre educadores comunes y especiales, para generar prácticas inclusivas y superar los modelos segregacionistas y de metodología única en el desarrollo de las clases.

De ello se deriva que el rol de los docentes provenientes de la Educación Especial se debe ofrecer en el marco de la escuela común y con su correspondiente dependencia administrativa y pedagógica, para proporcionar apoyos a muchos alumnos y no solo a un grupo caracterizado desde la discapacidad o las dificultades de aprendizaje (Thomas y Loxley, 2007). El modelo colaborativo de docentes ofrece una respuesta valiosa para la enseñanza y desnaturaliza la medicación educativa centrado exclusivamente en alumnos especiales.

¿Cómo se enseña en el aula inclusiva? El obstáculo epistemológico

Debemos atender a los tipos de conocimientos que provienen de las ciencias, para realizar la adecuada transposición didáctica y atender a las cualidades epistémicas (Boggino, 2005, Grzona 2011 y 2013):

- * El conocimiento físico a través de la experimentación, porque debemos acercarnos al conocimiento de las propiedades.
- * El conocimiento matemático a partir del tránsito por las etapas de lo concreto, lo representativo y lo abstracto pensado.
- * El conocimiento social que requiere de la comprensión de las problemáticas de los actores sociales y sus relaciones en un marco histórico situado.

El rol activo y constructivo que debe tener el alumno

Como punto de partida se toman las palabras de Molina Saorin e Illán Romeu (2008, p. 185) respecto a “La diferencia que existe entre compartir el conocimiento y construir un conocimiento compartido”, porque constituye el sustento de una enseñanza basada en la significatividad y el rol activo del alumno. Para que un alumno sea activo, su docente debe proponer los caminos o puertas de entrada al conocimiento a través de distintas vías, ya que esto permite facilitar el desarrollo y la utilización de las estructuras cognitivas.

La psicología educacional explica que cada alumno si bien puede manifestar aspecto “compartido con otros estudiantes, tiene un estilo propio

aprendizaje, un ritmo, una dificultades, unos intereses y motivaciones diferentes que le confieren formas distintas las de interpretar el mundo” (Molina Saorin e Illán Romeu, *op. cit.*) y las investigaciones de la neurociencia han probado la relación que unen las emociones con el conocimiento, ya que las emociones ejercen una influencia (tanto positiva como negativa) en los espacios de aprendizaje y, por lo tanto, en las posibilidades que este se transfiera a otras situaciones. Por ello, el rol activo y constructivo se verá retroalimentado por las puertas de entrada elegidas por el docente y la valorización e identificación sobre cómo aprende mejor y en qué se destaca cada alumno, porque fortalece la autoestima y el desarrollo de potencialidades (Grzona, 2011).

Las estrategias didácticas

Los diferentes niveles educativos plantean una responsabilidad para seleccionar estrategias didácticas acordes con las necesidades de los alumnos. Ha cambiado el concepto de educación tradicional, en el cual, la clase magistral, como modelo clásico, debe transformarse en un espacio de aprendizaje activo y significativo, por lo que se requiere de una nueva cultura de la enseñanza para los docentes, en general, y para la formación docente en particular.

Esta nueva cultura de la enseñanza debe responder tanto a los resultados de las investigaciones, respecto del rol activo del alumno en su propio proceso de aprendizaje, como a las demandas sociales, proporcionando a sus estudiantes capacidad de análisis y síntesis, capacidad crítica y de toma de decisiones, adaptación al cambio, creatividad, utilización activa de las tecnologías y flexibilidad en el aprender a aprender.

No hay un único enfoque de enseñanza apropiado para todas las situaciones y, en consecuencia, la enseñanza eficaz requiere de diferentes estrategias para alcanzar diferentes objetivos (tanto en referencia al tipo de contenidos como al sujeto del aprendizaje). Los docentes, en general, elegimos solo determinado tipo de estrategias, que se relacionan con nuestra historia educativa, la/s inteligencia/s más desarrollada/s y, en particular, fuertemente centradas en el saber conocer. Nosotros proponemos la necesidad de ampliarlas y diversificarlas en función de los tres tipos de saberes: saber ser, saber hacer y no solo saber saber (Grzona, 1998). Además, las reducidas estrategias tendientes al desarrollo de la creatividad y la capacidad de resolver problemas fortalecen

la formación de un alumno pasivo y que posee reducidos caminos alternativos para enfrentar nuevas situaciones.

A modo de ejemplo, resulta necesario incluir juego de roles (*role playing/ dramatización*), debate o foro, Philips 66, diálogo socrático, cuchicheo, trabajo en equipo, panel de discusión, tutoría, método de casos o estudio de casos, esquema, mapas conceptuales y no las tradicionales clases magistrales o las demostraciones docentes que, aunque se realicen frente a 20 o 30 alumnos, refuerzan la pasividad y solo el saber conceptual.

Para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, estacamos el torbellino de ideas, la sinéctica y la interrogación didáctica y para que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio desarrollo y adquiera un sentido en la autoevaluación, proponemos los contratos didácticos, el trabajo por proyectos y los portafolios.

Las inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples, difundida por Gardner (1987, 1995) plantea la existencia de ocho inteligencias reconocidas y validadas, según pruebas de la psicología experimental y cognitiva: corporal-kinestésica (o cinestésica), musical, naturalista, interpersonal, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática y espacial.

Las inteligencias múltiples constituyen “un modelo cognitivo que busca describir como los individuos usan sus inteligencias para resolver problemas y crear productos/.../.se refiere a la forma como opera la mente humana con el contenido del mundo” (Armstrong, 1999, p. 30).

Las orientaciones educativas que surgen desde el concepto de inteligencias múltiples nos invitan a pensar en la integralidad de la persona y, a partir de ello, replantear la tradicional división que se establece en la enseñanza. En la hora de Música se piensa a partir de sonidos; en Educación Física a partir del movimiento. Sabemos que esto significa desmembrar la persona, sin embargo, nuestra educación y la formación de los docentes afianza este modelo que, en muchos casos, no logra un verdadero aprendizaje comprensivo. La diversidad de inteligencias nos interroga sobre las puertas de entrada del conocimiento

y la manera en que los alumnos dan a conocer el contenido de sus mensajes (Grzona, 2011).

Estilo de aprendizaje

Existen diferentes marcos conceptuales que describen a la forma en que tomamos contacto con el objeto de conocimiento o que aprendemos y que se ha difundido bajo el nombre de “estilos de aprendizaje”. Podemos mencionar a investigadores como Alonso, Gallego y Honey (1994), Kolb (1976; 1982) y Puente (1994). Como aporte concreto, para identificar cómo aprende mejor el alumno, debemos observar: la motivación intrínseca, los disparadores que provocan su incentivación, la ansiedad, las características de su atención, memoria, comprensión, retención, y de allí surgen algunas interrogantes:

- * ¿Con qué tipo de materiales y con qué formatos el alumno atiende y comprende más: gráfico; verbal, auditivo, etc.?
- * ¿qué tipo de actividades promueve mayor participación?
- * ¿con qué se entretiene cuando tiene tiempo libre?

Armstrong (1999) considera que en cada persona “los estilos de aprendizaje son sus inteligencias puestas a trabajar” (p. 29).

La modificabilidad estructural cognitiva

Existe un erróneo concepto sobre la forma en la que los niños acceden a su desarrollo cognitivo: de manera progresiva y automática, como consecuencia lógica de los aprendizajes. La realidad ha demostrado que no todos los alumnos logran arribar a altos niveles de desarrollo cognitivo ni utilizan estrategias de aprendizaje eficaces. Justamente, en aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje, que son considerados menos eficientes, se observa el fracaso en aquellas “tareas que exijan reestructuración, razonamiento complejo y actividad mental sostenida” (Jones, Palincsar, Ogle y Carr, 1997, p. 69).

Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller (1980), en el desarrollo de la teoría sobre la modificabilidad estructural cognitiva, describen las funciones cognitivas deficientes en las fases de entrada, de elaboración y de salida, lo que ha permitido identificar dificultades durante el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por

ejemplo, en la fase de entrada: la percepción confusa y superficial y la búsqueda impulsiva no planeada, no sistemática; en la de elaboración: insuficiencia en percibir la existencia de un problema y definirlo e insuficiencia en relacionar datos relevantes como opuestos a irrelevantes en la definición de un problema y en la de salida: carencia o deficiencia de la necesidad de precisión de comunicar la respuesta y conducta impulsiva. Esta teoría demuestra que los procesos cognitivos pueden modificarse y amplificarse a partir de la calidad e intensidad de las experiencias de aprendizaje mediado.

A modo de conclusión

¿Cuál es el gran desafío de la formación inicial docente a la luz de la educación inclusiva? El desafío es constituir a las propias instituciones formadores en modelos de instituciones educativas, por medio de saberes diversificados y nuevos docentes.

Resulta imprescindible modificar la formación docente y capacitar en servicio a partir de las nuevas concepciones y de los avances de las investigaciones. Los planes de formación docente continúan amparándose en una mirada focalizada sobre un alumno medio y no transforman las prácticas ni ofrecen los apoyos necesarios que ofrecen insumos y herramientas para fortalecer la enseñanza en la diversidad de los aprendizajes.

Debemos construir acciones concretas para la noción de diversidad, para provocar la modificación en las prácticas tradicionales y permitir el logro de múltiples zonas de desarrollo próximo y no la consideración de una única zona de desarrollo a modo de homogeneidad para todos los alumnos:

La escuela de la diversidad debería aprender, porque lo necesita, a conversar con otros modos de ver el mundo, a escuchar con la vista, a mirar con el tacto, a moverse con el pensamiento, a quietarse en su carrera del tiempo, a organizarse, por tanto, de un modo distinto. (Pérez de Lara, 1998, pp. 166-167)

Referencias

Aguilar Mejía, E. y Viniegra Velázquez L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México: Paidós.

- Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. (1994). *Estilos de Aprendizaje. Qué son, cómo se diagnostican*. Bilbao: Mensajero.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Boggino, N. (2005). Cómo prevenir la indisciplina y la violencia en la escuela. En: *Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica institucional* [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/118/biblio/78Como-prevenir-la-indisciplina-y-.pdf> [Consulta: 2013, Agosto 13]
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment and intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, Md.: University Park Press.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Grzona, M. (2008, Noviembre). *Las estrategias y su relación con los modelos de enseñanza*. I Congreso Metropolitano de formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Grzona, M. (2011, Agosto). *Una Mirada Hacia el Futuro de la Educación Especial en Mendoza*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Especial en Mendoza, convocado por la Dirección General de Escuelas y Dirección de Educación Especial de la Provincia de Mendoza. Mendoza, Argentina.
- Grzona, M. (2013, Agosto). *Inclusión Educativa y modalidades prácticas*. Ponencia presentada en el 2º Congreso Internacional sobre Discapacidad. Organizado por el Gobierno del Chaco (Resistencia, Rca. Argentina) a través del Instituto Provincial para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (IPRODICH). IPROVICH. Resistencia, Argentina.
- Kolb, D. (1976). *Psicología de las organizaciones. Experiencias*. Madrid: Prentice Hall.
- Kolb, D. (1982). *Psicología de las organizaciones. Problemas Contemporáneos*. Madrid: Prentice Hall.
- Puente, A. (1994). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Reconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.

- Jones, B., Palincsar, A., Ogle, D. y Carr, E. (1997). *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, España: Laertes.
- Molina Saorin, J. e Illán Romeu, N. (2008). *Educación para la diversidad en la escuela actual: Una experiencia práctica de integración curricular*. Alcalá de Guadaíra: Editorial MAD Eduforma.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Archidonga, España: Aljibe.