

Reflexiones acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase de lengua

Gabriela Iacoboni, Ana María Moirano

Universidad Nacional de la Plata
La Plata, Buenos Aires, Argentina
gabyiacoboni@gmail.com
amoirano@gmail.com

Recepción: octubre 2017
Modificación: febrero 2018
Aceptación: abril 2018

Resumen:

La práctica docente está atravesada por la necesidad de hallar marcos teóricos que permitan entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrezcan recursos y procedimientos que aseguren el aprendizaje significativo en el aula. Sin embargo, la ampliación del acceso a la educación a alumnos con discapacidad ha creado una desfasaje entre la formación del docente y la realidad escolar. El docente puede que experimente esta diferencia negativamente como angustia o frustración; o positivamente, como un reto a sus saberes prácticos. El presente trabajo invita a reflexionar acerca de cómo los docentes nos posicionamos ante la diversidad, especialmente ante la presencia de alumnos que, debido a ciertas características psicofísicas, aprenden de modo atípico. Nuestro objetivo es promover la inclusión de niños y adolescentes con discapacidad en las clases de lengua. Con este fin, analizaremos algunas creencias sobre la discapacidad para determinar cómo inciden en nuestras actitudes hacia la inclusión. Luego, mencionaremos la normativa argentina que resguarda los derechos de las personas con discapacidad para vincularla al concepto de “educación inclusiva”. Finalmente, intentaremos demostrar cómo las prácticas inclusivas benefician a todos los alumnos, con discapacidad y sin ella, al tiempo que desafían la aptitud del docente para promover la inclusión en la clase de lengua.

“Überlegungen zur Inklusion von Studierenden mit Behinderung im Fremdsprachenunterricht“

Abstract: Die Lehrtätigkeit hat die Notwendigkeit, theoretische Rahmen zu finden, die erlauben, den Lehr- und Lernprozess zu verstehen und Mittel und Verfahren zur Versicherung des bedeutsamen Lernen im Unterricht zu bieten. Dennoch hat die Erweiterung des Bildungszugangs für Studierenden mit Behinderung die Kluft zwischen der Lehrerausbildung und der Schulwirklichkeit geklafft. Der Lehrer kann dies entweder negativ als Beklemmung oder Frustration oder positiv als eine Herausforderung für seine praktische Kenntnisse erfahren. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Überlegung zu der Art und Weise wie Lehrer Stellung zu Vielfältigkeit nehmen, vor allem zu Schülern, die wegen gewissen psychophysischen Eigenschaften auf eine atypische Weise lernen. Ziel der Arbeit ist, die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Dazu werden Überzeugungen über Behinderung analysiert, um zu bestimmen, wie sie Einfluss auf unsere Haltung gegenüber Inklusion nehmen. Als nächstes wird die Argentinische Regelung erwähnt, die die Rechte der Menschen mit Behinderung berücksichtigt, um sie mit dem Begriff der „inklusive Bildung“ in Zusammenhang zu bringen. Schließlich wird es geprüft, dass alle Schüler – mit und ohne Behinderung- von den inklusiven Erfahrungen profitieren können und die Befähigung des Lehrers zur Förderung der Inklusion im Fremdsprachenunterricht gleichzeitig herausgefordert wird.

Reflections about the inclusion of students with disabilities in language class

Abstract: The teaching practice is crossed by the need to find theoretical frameworks that allow understanding the teaching-learning process and offer resources and procedures that ensure meaningful learning in the classroom. However, the expansion of access to education for students with disabilities has created a gap between teacher training and school reality. The

Palabras clave:

educación inclusiva, creencias, actitudes, lenguas, discapacidad

Schlagworte:

inklusive Bildung, Überzeugungen, Befähigung, Sprachen, Behinderung

Keywords:

inclusive education, beliefs, ability, languages, disability



teacher may experience this difference negatively as anguish or frustration; or positively, as a challenge to their practical knowledge. This paper invites us to reflect on how we position ourselves as teachers in the face of diversity, especially in the presence of students who, due to certain psychophysical characteristics, learn in an atypical way. Our goal is to promote the inclusion of children and adolescents with disabilities in language classes. To this end, we will analyze some beliefs about disability in order to determine how they affect our attitudes toward inclusion. Then, we will mention the Argentine legislation that protects the rights of people with disabilities to link it to the concept of “inclusive education”. Finally, we will try to demonstrate how inclusive practices benefit all students, with and without disabilities, while challenging the Teacher’s ability to promote inclusion in language class.

Des réflexions auprès de l’inclusion des étudiants handicapés dans la classe de langue

Mots-clé:
éducation inclusive,
croyances, langues,
handicap

Résumé: La pratique pédagogique est traversée par le besoin de trouver des cadres théoriques qui permettent de comprendre le processus d’enseignement-apprentissage et qui puissent offrir des ressources et des procédés assurant l’apprentissage significatif dans la classe. Toutefois, l’élargissement de l’accès à l’éducation des étudiants handicapés a créé un décalage entre la formation de l’enseignant et la réalité scolaire. L’enseignant peut éprouver cette différence négativement comme une angoisse ou une frustration, ou positivement comme un défi à leurs connaissances pratiques. Ce travail invite à réfléchir sur la façon dont les enseignants se positionnent face à la diversité, en particulier en présence des étudiants qui, en raison de certaines caractéristiques psychophysiques, apprennent d’une manière atypique. Notre objectif est de promouvoir l’inclusion des enfants et des adolescents handicapés dans les cours de langue. À cette fin, nous analyserons certaines croyances sur le handicap afin de déterminer comment elles affectent nos attitudes envers l’inclusion. Nous mentionnerons ensuite, la législation argentine qui protège les droits des personnes handicapées pour la relier au concept d’«éducation inclusive». Finalement, nous essaierons de démontrer comment les pratiques inclusives bénéficient à tous les étudiants, handicapés ou non, tout en mettant en cause la capacité de l’enseignant à promouvoir l’inclusion dans les cours de langue.

Palavras-chave:
educação inclusiva,
crenças, atitudes, línguas,
deficiência

Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência na aula de línguas

Resumo: A prática docente está atravessada pela necessidade de encontrar marcos teóricos que permitam entender o processo de ensino-aprendizagem e oferecer recursos e procedimentos que garantam uma aprendizagem significativa em sala de aula. No entanto, a ampliação do acesso à educação para alunos com deficiência criou uma defasagem entre a formação de professores e a realidade escolar. O professor pode sentir essa diferença negativamente como angústia ou frustração; ou positivamente, como um desafio ao seu conhecimento prático. O presente trabalho convida a refletir sobre como os professores nos posicionamos ante a diversidade, especialmente ante a presença de alunos que, devido a certas características psicofísicas, aprendem de modo atípico. Nosso objetivo é promover a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas aulas de língua. Com este fim, analisaremos algumas crenças sobre deficiência para determinar como elas incidem em nossas atitudes em relação à inclusão. Em seguida, mencionaremos a normativa argentina que regula os direitos das pessoas com deficiência de vinculá-lo ao conceito de “educação inclusiva”. Por fim, tentaremos demonstrar como as práticas inclusivas beneficiam todos os alunos, com e sem deficiência, ao mesmo tempo em que desafiam a capacidade do professor de promover a inclusão na sala de aula de língua.

Riflessioni sull'inserimento di allievi disabili nella classe di lingua

Riassunto: La pratica docente è attraversata dalla necessità di trovare cornici teoriche che permettano di capire il processo d'insegnamento-apprendimento e offrano risorse e procedimenti che assicurino l'apprendimento significativo nella classe. Nonostante, l'amplificazione dell'entrata al sistema educativo degli allievi disabili ha creato uno sfasamento fra la formazione del docente e la realtà scolastica. Può darsi che il docente provi questa differenza negativamente come angoscia o frustrazione; oppure positivamente, come una sfida alle sue conoscenze pratiche. Questo lavoro invita a riflettere su come gli insegnanti prendiamo posizione di fronte alla diversità, specialmente di fronte alla presenza di alunni che, dovuto a certe caratteristiche psicofisiche, imparano in maniera atipica. Il nostro obiettivo è quello di promuovere l'inclusione di bambini e adolescenti con disabilità nelle classi di lingua. A questo scopo, analizzeremo alcune credenze sulla disabilità per determinare come esse incidono nei nostri atteggiamenti verso l'inclusione. Dopo faremo menzione della normativa argentina che protegge i diritti delle persone disabili per vincolarla al concetto di "educazione inclusiva". Infine, cercheremo di dimostrare come le pratiche inclusive beneficino tutti gli allievi, con disabilità o senza di essa, al tempo stesso che sfidano l'idoneità dell'insegnante per promuovere l'inclusione nella classe di lingua.

Parole chiave:

educazione inclusiva, credenze, atteggiamenti, lingue, disabilità

Justificación

La inclusión es un tema que se halla en boca de toda la comunidad educativa y que suscita opiniones y sentimientos encontrados. Podemos afirmar que todos los niños tienen derecho a ir a la escuela y recibir educación de calidad sin importar su identidad sexual, lugar de procedencia, creencia religiosa, situación socioeconómica. Pero cuando se trata de alumnos con discapacidad (sea cual fuere), el terreno se vuelve bastante escabroso no sólo para las instituciones de enseñanza sino, principalmente, para quienes nos encontramos al frente de la clase. Los maestros y profesores tenemos nuestras propias creencias y actitudes sobre la discapacidad y sobre nuestras aptitudes para enseñar a niños que, por diversas razones, aprenden de modo diferente. De hecho, muchas veces no nos sentimos “preparados” para atender las necesidades educativas de estos niños, ni creemos disponer de los recursos materiales ni académicos para afrontar este desafío que se nos presenta. Y todo esto ¡sin dejar de atender al resto de la clase!

Para empezar a comprender nuestro presente profesional, nos referiremos a las creencias vinculadas al rol docente en función de la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante, NEE) que relacionaremos con diferentes visiones de la discapacidad. Luego, mencionaremos las leyes nacionales e internacionales que resguardan los derechos de las personas con discapacidad para, por último, mostrar las ventajas académicas y de convivencia de un aula inclusiva.

Rol docente y discapacidad: mitos y verdades

Existe una opinión popular entre maestros y profesores que la inclusión de estudiantes con necesidades especiales es una política condenada al fracaso. Las quejas incluyen: a. los estudiantes con necesidades educativas especiales restan tiempo de instrucción a los estudiantes que tienen más probabilidades de aprobar, b. enseñar a los estudiantes con necesidades especiales requiere habilidades de enseñanza especializada, y c. los maestros no están capacitados para impartir esta instrucción especializada que requieren los estudiantes con discapacidad.

A pesar de estas opiniones, la evidencia¹ sugiere lo contrario:

Las prácticas de inclusión efectivas, y por lo tanto la enseñanza general efectiva, dependen en parte de las creencias de los docentes sobre la naturaleza de la discapacidad, y sobre sus roles y responsabilidades al trabajar con estudiantes con necesidades de educación especial. Los maestros de escuela primaria que creen que los estudiantes con necesidades especiales son su responsabilidad tienden a ser más efectivos en general con todos sus estudiantes. (Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009, p. 535, nuestra traducción)

Varias investigaciones ligadas al papel que juegan las creencias sobre la discapacidad y la naturaleza del aprendizaje en la eficacia docente en educación general e inclusiva (Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009; Jordan, Glenn y McGhie-Richmond, 2010; Ahmed, Sharma y Deppeler, 2012;

1. La cita que sigue expresa parte de las conclusiones de una investigación sobre educación inclusiva en el nivel primario realizada en Canadá durante un periodo de dieciséis años. A la fecha, no se conocen estudios académicos independientes que den cuenta de las características de las prácticas áulicas inclusivas a nivel nacional en Argentina, aunque sí existe un relevamiento estadístico de la situación “actual” de la inclusión educativa realizado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2011, cuya fiabilidad ha sido cuestionada por la Asociación por los Derechos Civiles, entidad integrante del Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva, al menos en lo que respecta a los datos consignados para la provincia de Buenos Aires (Cobeñas, 2015). La Lic. Pilar Cobeñas realizó en el año 2015 un estudio de campo en escuelas públicas de gestión estatal de la ciudad de La Plata y Gran La Plata, con el objetivo de caracterizar las prácticas inclusivas o de exclusión en el ámbito escolar. La autora señala que las creencias y actitudes del personal docente y directivo de las escuelas “comunes” y de educación especial son determinantes al momento de decidir las posibles trayectorias escolares de las personas con discapacidad, especialmente en el caso de discapacidad mental o múltiple (ibidem). Puntualmente, hay al menos un proyecto de investigación en la Facultad de Psicología de la UNLP que se ocupa de las creencias de los docentes de escuela primaria respecto de los alumnos con discapacidad (Talou y otros, 2010).

Fortney, 2015) sugieren que estas creencias tienen un protagonismo determinante en la práctica docente.

Una creencia es “un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos” (Villoro, 1982, p. 71). Las creencias son uno de los componentes de la actitud que un individuo manifiesta frente a un objeto o un hecho de la realidad. Shank (2002, citado en Ahmed, Sharma y Deppeler, 2012) señala que las actitudes poseen tres componentes: el componente afectivo, que incluye los sentimientos y las reacciones emocionales del individuo al estímulo inicial; el componente cognitivo, que comprende la información, las creencias y el conocimiento del individuo sobre un objeto o idea; y el componente conductual, que se refiere a la predisposición del individuo a actuar (Boer, Pijl y Minnaert, 2011, citados en Ahmed, Sharma y Deppeler, 2012).

Los estudios realizados respecto de qué variables inciden en las actitudes y creencias de los docentes acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad presentan resultados que no son siempre congruentes. Tras un relevo de la literatura pertinente a esta línea de investigación, Ahmed, Sharma y Deppeler (2012) concluyen que existen hallazgos mixtos en las investigaciones sobre variables demográficas de los docentes, como el género, la edad y la experiencia, y su actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. Los autores sí encontraron que variables como la capacitación en educación especial (Avramidis y Kalyva, 2007; Koutrouba, Vamvakari y Steliou, 2006, ambos citados en Ahmed y otros, 2012), la exposición a la enseñanza a niños con discapacidades (Avramidis y Kalyva, 2007; Idol, 2006; Rakap y Kaczmarek, 2010, todos citados en Ahmed y otros, 2012) y la obtención de títulos de educación superior y de posgrado (Parasuram, 2006 y Yucker, 1988, ambos citados en Ahmed y otros, 2012) se correlacionan positivamente con las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Por otro lado, si bien la investigación en relación con el éxito previo en la enseñanza de niños con discapacidades y el apoyo escolar percibido para las prácticas docentes inclusivas ha sido muy limitada, algunos investigadores (Cox y Washington, 2008; Sharma y Chow, 2008, ambos citados en Ahmed y otros, 2012) suponen que estas variables podrían mejorar la actitud positiva de los docentes para apoyar prácticas de enseñanza inclusivas.

Con frecuencia, las expectativas de los maestros sobre los estudiantes a menudo se basan en la “etiqueta” de educación especial de un niño. Fortney (2015) señala que existe consenso en cuanto a que las expectativas de los docentes son más bajas para los niños con diagnóstico de discapacidad intelectual que para aquellos que no lo tienen (Rolison y Medway, 1985 citado en Fortney, 2015). Esto es coherente con las “creencias patognomónicas, que la discapacidad es una condición interna, fija y patológica del individuo que no responde a la instrucción” (Jordan, Glenn y McGhie-Richmond, 2010, p.

Variables

Creencias intervencionistas

226, nuestra traducción). Como resultado, estos docentes “subrayan la etiqueta o discapacidad designada como la explicación para el bajo rendimiento, y consideran que los estudiantes con discapacidades y los que presentan bajo rendimiento son la causa de sus propias dificultades de aprendizaje” (Jordan y otros, 2010, p. 226, nuestra traducción). Esta creencia surge del llamado “modelo médico o rehabilitador” de la discapacidad, cuyos orígenes se remontan al inicio de la Edad Moderna, y considera que la persona que “padece” una discapacidad tiene un problema de salud que debe superar para poder insertarse en la comunidad. En el modelo rehabilitador, el foco está puesto en la disfuncionalidad, en aquellas cosas que la persona no puede hacer y, en consecuencia, las cualidades de las personas con discapacidad son subestimadas (Montes de Oca, 2005; Palacios, 2008). Este modelo promueve actitudes paternalistas por parte del Estado como lo son el empleo protegido, la educación especial, la institucionalización y la asistencia social.

“En el otro extremo del continuo, los docentes con creencias intervencionistas consideran que la discapacidad es creada en parte por una sociedad diseñada para el que puede y que crea barreras para quienes tienen discapacidades” (Jordan y otros, 2010:226, nuestra traducción). Estos educadores creen que es “su responsabilidad facilitar el acceso al conocimiento reduciendo las barreras al aprendizaje a través de adaptaciones y trabajan por más tiempo y en mayores niveles de intensidad con sus alumnos con dificultades de aprendizaje” (Jordan y otros, 2010:226, nuestra traducción). Esta visión se alinea con el “modelo social” de la discapacidad (Montes de Oca, 2005; Palacios, 2008), que entiende a las personas con discapacidad de este modo:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Art. 1)

Se desprende de esta definición que, para el nuevo modelo, la discapacidad se da en la interacción social y se manifiesta en la imposibilidad de una persona de participar plenamente de la vida comunitaria por la presencia de obstáculos que la dejan en inferioridad de condiciones respecto de los demás. La vida en sociedad es regulada por y para personas que comparten una serie de atributos; quienes no “encajan” se ven impedidas de participar porque esas regulaciones se materializan en “barreras”. Los defensores de este modelo consideran que la persona con discapacidad puede hacer aportes de calidad a la comunidad, siempre y cuando esté en pie de igualdad con los demás individuos. La atención está puesta en aquello que sí puede hacer, no en sus aspectos disfuncionales (Montes de Oca, 2005; Palacios, 2008; Co-beñas y otros, 2017).

Creencias sobre la capacidad e incapacidad

Teniendo en cuenta las creencias sobre la discapacidad y la capacidad, la investigación indica que los docentes efectivos tienen creencias intervencio-

nistas acerca de sus estudiantes (Rosenfeld y otros, 2008, p. 245, citado en Fortney, 2015). Los maestros con creencias patognomónicas no son necesariamente más inexpertos ni tienen menos conocimientos; sin embargo, son menos efectivos al momento de enseñar a estudiantes con discapacidades.

Con todo, según señalan algunos autores (Milicic, 2011; Palmer, 2003), una de las principales preocupaciones de los docentes no es la atención que demandan estos alumnos con NEE sino el estrés que conlleva la docencia en sí misma: hoy en día el docente necesita disponer de un sólido desarrollo socioemocional para enfrentarse a este y todos los retos que a diario se le presentan en el aula.

En los programas de formación profesional hay un especial énfasis en el campo de la cognición y en aspectos técnicos relacionados con el proceso de enseñanza, pero se ignora el área emocional:

El abordaje de la dimensión del desarrollo personal y educación emocional de los docentes durante su formación inicial y desarrollo profesional es imprescindible; sin embargo, está insuficientemente desarrollado o está definitivamente ausente en muchos programas de formación docente (Milicic, 2011, p. 98).

Esta falta de oferta de recursos para trabajar la educación emocional del docente en los años de formación puede impactar negativamente en el bagaje de creencias respecto de las aptitudes profesionales que el rol requiere. Muchas veces se plantea que los profesores han internalizado presupuestos simplistas acerca de las capacidades que es necesario adquirir y desarrollar para ejercer la docencia. Revisar y repensar la tarea de enseñar y los aprendizajes que orientan nuestra práctica áulica parece una vía de acción posible para conciliar nuestras expectativas de ejercicio profesional con la realidad de nuestro contexto laboral (Milicic, 2011; Valdez, 2010). Además, los profesores necesitamos que los distintos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje favorezcan la inclusión. En este punto, vale la pena cuestionarse lo siguiente:

“¿En qué medida colaboran, además, los equipos directivos, los diseños curriculares, los materiales didácticos, los libros de texto y las propias características del trabajo escolar? ¿Cómo participan las familias y también los compañeros de curso en un proyecto inclusivo de escuela? ¿Lo favorece el marco legal regional?” (Valdez, 2010:57)

Son necesarios cambios metodológicos y organizativos, incluidos aquellos que atañen a nuestra propia formación, para poder atender a la diversidad. No obstante, el progreso en este sentido solamente será posible si las propias instituciones educativas se reorganizan de modo de garantizar una educación de calidad para todos (Cobeñas, 2015; Milicic, 2011; Valdez, 2010).

¿Qué es la educación inclusiva?

La educación es un derecho reconocido por la Constitución Nacional Argentina y por tratados internacionales que fueron incorporados a la

Derechos de las personas
con discapacidad

Constitución a partir de la reforma de 1994. En nuestro país, el derecho a la educación se funda en los principios básicos de universalidad y no discriminación; por ende, las instituciones educativas están obligadas a recibir a todo tipo de niños.

El 22 de diciembre de 2014 se otorgó jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ley 27044), promulgada en 2006 y ratificada por la República Argentina dos años más tarde. Que un tratado internacional tenga “jerarquía constitucional” implica que se lo considere “*superior a toda normativa interna*, sea que se trate de leyes, resoluciones o disposiciones de carácter nacional o local.” (Cobeñas y otros, 2017:10; énfasis en el original).

Como país firmante, Argentina se ha comprometido a asegurar el derecho a la educación de todos los niños y niñas y adolescentes, garantizada en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley de Educación Nacional (ley 26206) y leyes provinciales afines. En Argentina, educación es necesariamente educación inclusiva.

La escuela inclusiva fomenta la cooperación, la tolerancia y la reciprocidad, el intercambio participativo y el trato igualitario a todos los alumnos, independientemente de sus particularidades. Desde la escuela, podemos “ayudar a cambiar la cultura frente a la diferencia y contribuir a formar una sociedad más justa y no discriminatoria” mediante “el desarrollo de medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos los niños y niñas con NEE y niños regulares” (Juárez Núñez, Comboni Salinas y Garnique Castro, 2010, p.74).

El fin de la educación inclusiva es propiciar un cambio cultural que verdaderamente celebre la diversidad, en el que las personas sean valoradas por el simple hecho de existir, y que sean sujetos plenos de derecho.

Una comunidad de aprendizaje: beneficios y desafíos para todos

En cualquier aula, el clima que se respira tiene una marcada influencia en quienes la habitan y en el aprendizaje que en ella se realiza. Esto significa que el docente debe guiar a sus alumnos para desarrollar actitudes, creencias y acciones que caractericen a una buena comunidad (Tomlinson, 2009) en la cual todos los miembros interactúan con libertad y respeto hacia los demás.

Características del aula inclusiva

Para poder lograr este objetivo, debemos propiciar la creación de un aula inclusiva, donde las siguientes características son fundamentales:

- *Todos se sienten parte y ayudan a que el resto se sienta parte.* En primer lugar, la atención positiva del docente es una forma esencial de bienvenida. Luego, la aceptación de cada compañero por parte de sus pares es otra. Un aula repleta de trabajos realizados por ellos mismos resulta más que amigable. Una disposición flexible y optativa de los bancos es una

excelente forma de dar un buen recibimiento. Es de suma importancia que el aula se transforme en un lugar acogedor y de pertenencia.

- El respeto es *mutuo*. Es altamente improbable que lleguemos a comprender a todas las personas con las que compartimos nuestro tiempo, pero sí podemos mejorar el ambiente áulico si entendemos que todos tenemos sentimientos comunes como la aceptación, el respeto, la seguridad, etc., más allá de nuestro estilo de aprendizaje. En un aula inclusiva, el docente orienta a sus alumnos a resolver conflictos de maneras constructivas, que apunten al problema sin hacer que ninguna persona se sienta menospreciada. Esto requiere de mucho esfuerzo y es el docente quien juega un papel fundamental en el camino por recorrer.
- *Nos sentimos seguros*. Los alumnos de un aula inclusiva deben saber que está bien pedir ayuda, que está bien decir que no saben algo, que no habrá gestos despectivos cuando alguien exprese una reflexión que parezca insólita, evidente o reiterativa, que las ideas espontáneas podrán ser desarrolladas. Nos sentimos seguros cuando nos sentimos aceptados como somos y valorados como para que quieran ayudarnos a ser mejores.
- *Hay una expectativa de crecimiento*. El objetivo en esta comunidad es ayudar a que cada alumno pueda crecer tanto en sus habilidades generales como específicas. Los alumnos planean su propio crecimiento y se debate sobre las metas de aprendizaje y los medios para lograrlas.
- *Apuntamos a alcanzar las expectativas*. Nuestro objetivo como docentes no es plantear situaciones que hagan “tropezar” al alumno sino proporcionar experiencias didácticas que los hagan ir más allá. Si un alumno intenta resolver una tarea, debemos asegurarnos de brindarle los elementos que necesita para lograr la meta que parecería no estar a su alcance (andamiaje). No está de más recordar que todos los alumnos requieren de cierto tipo de andamiaje para progresar.
- *Se reformula la equidad*. En un aula inclusiva debemos redefinir el término “equidad” ya que aquí no significa tratar a todos de la misma manera sino asegurarnos de que cada alumno obtenga lo que necesita para crecer y progresar. Debemos encargarnos de que la clase funcione bien para todos.
- *Todos trabajan colaborativamente*. Tanto el docente como los alumnos se hacen responsables de su propio bienestar y el de los demás. Aunque el docente sea el líder o guía del grupo, los alumnos ayudan a crear modalidades de trabajo, resolver problemas, perfeccionar hábitos, prestarse ayuda, etc.

Todos los aspectos de este tipo de comunidades benefician no sólo al “incluido” sino a todos sus integrantes, quienes ven incrementadas positivamente sus conductas emocionales y sociales.

Si nuestros alumnos aprenden en el aula a acoger la diversidad, estarán mucho mejor preparados para asumir una actitud inclusiva tanto en la infancia como en la vida adulta. Si tienen la oportunidad de convivir con personas de distintas etnias, capacidades, géneros, culturas y situaciones de vida, podrán construir vínculos con personas diferentes y desarrollar una mentalidad dispuesta a enriquecerse con los aportes de los otros y a aceptar las diferencias.

Ventajas de un aula inclusiva para la enseñanza de lenguas

Como decíamos en la sección precedente, es esencial que el profesor cree un clima de tolerancia a las diferencias y promueva la cooperación y el respeto mutuo entre los integrantes del grupo que tiene a cargo. Si esto se logra, es de esperar que se observe una marcada disminución de conductas agresivas y un aumento de conductas prosociales (Tomlinson, 2009).

En la clase de lengua

En la clase de lengua, generar una atmósfera positiva propiciará, en principio, el libre intercambio entre los alumnos y los “fracasos” en la comunicación serán tratados por todos como una oportunidad de aprender.

Además, las características mismas de este alumnado heterogéneo pondrán a prueba las capacidades de negociación y de resolución de problemas, a la vez que desafiarán las habilidades metacognitivas y metalingüísticas de maestros y alumnos. Esta pluralidad de voces y puntos de vista nutrirá la experiencia de aprender una lengua, sea materna o extranjera, no sólo en virtud de la disparidad de los actores sino, más importante, de las lecciones de vida que atravesarán cada clase².

2. En virtud del enfoque inclusivo que sirve de eje a este trabajo, las autoras consideramos pertinente no explayarnos sobre las llamadas “didácticas especiales”.

La clase de lengua materna o extranjera se constituye como un ámbito excelente para hablar de discapacidad, ya sea que haya en ella alumnos con dificultades o no.

La incorporación de textos literarios, periodísticos o canciones que traten la discapacidad puede ser una forma atractiva de abordar esta temática en la clase de lengua. Como con cualquier otro material áulico, los textos elegidos deben adecuarse a la edad y los intereses de los alumnos (quienes pueden también sugerirlos al docente) y, en el caso de las lenguas extranjeras, también a su nivel de interlengua. Una obra relacionada con la temática accesible para estudiantes adolescentes de inglés de nivel intermedio podría ser *The curious incident of the dog in the nighttime*, una novela de misterio del escritor británico Mark Haddon, que ha sido traducida a varios idiomas, entre ellos el español. Tras una lectura exploratoria de la obra, se podría plantear la siguiente actividad de reflexión individual y colectiva:

“En una hoja de papel en blanco, dibujá un diagrama para mostrar las relaciones entre vos y las personas que son importantes en tu vida. En el centro, colocate a vos mismo. Los triángulos representan niñas o mujeres y los cuadrados representan niños u hombres. Ahora, colocá a las personas que son importantes en tu vida en el diagrama. Cuanto más cerca están del centro, más importantes son para vos. Si querés, podés

etiquetar tu diagrama con los nombres de las personas, pero probablemente sea mejor si mantenes esta información en privado. Esto se llama un “círculo de intimidad”.

Ahora hacé un diagrama similar para Christopher [el protagonista]. ¿Qué notaste? ¿Cómo te ayuda esto a entender a su personaje?” (Oliver, 2005, p.58, nuestra traducción)

Con esta actividad, se explora la soledad y el aislamiento del protagonista de una forma que al alumno le resulta más cercana a su propia experiencia y realidad.

Para niveles más elementales, el trabajo con material multimedia puede resultar más atractivo y hacer la lengua extranjera más accesible. El corto cinematográfico “The present”, de Jacob Frey³, por ejemplo, narra la historia de un niño que recibe como regalo un cachorro que le falta una pata. El video, con audio en inglés y subtulado en cinco idiomas (español, entre ellos), se presta para debatir sobre las actitudes del niño frente a la “discapacidad” de su nueva mascota y el desenlace invita a reflexionar acerca de la percepción de nuestras propias limitaciones y cómo abordarlas.

A partir de la discusión del material verbal o multimedial, el docente puede guiar a los alumnos en la exploración de sus propias creencias y actitudes hacia las personas con discapacidad y propiciar el uso de expresiones no discriminatorias hacia ellas⁴.

En esta línea, el aporte del docente de lengua, ya sea materna o extranjera, es crucial para la inclusión cabal de las personas con discapacidad: el docente hace un llamado de atención sobre los discursos que se emiten acerca de ellas y crea un ambiente seguro para repensarlos. La lengua crea realidades y estructura el pensamiento: tomar conciencia de la forma en que nos referimos a las personas con discapacidad es un paso importante hacia la reflexión y el cambio en pos de una visión del mundo más inclusiva.

A partir de estas actividades dirigidas a desarrollar estrategias meta-lingüísticas, y con el fin de poner en uso el lenguaje inclusivo trabajado en clase, puede resultar de interés promover tareas que permitan a los alumnos interactuar con personas con discapacidad (en entrevistas individuales o grupales, por ejemplo) para luego socializar la experiencia en el aula. El tema a tratar debe estar consensuado entre docente, alumnos y entrevistado, y el foco debería centrarse en la práctica común de algún aspecto de la vida cotidiana.

El trato directo con personas con discapacidad ayuda a deconstruir estereotipos negativos o sesgados respecto de las posibilidades de su inclusión social y vida independiente. A la vez, promueve un acercamiento más íntimo a la realidad que vive este colectivo, lo cual fomenta la empatía y la voluntad de acción positiva hacia sus integrantes.

3. El video está disponible en línea en la web del director: <http://www.jacobfrey.de/>

4. En referencia al lenguaje apropiado para referirse a la discapacidad sugerimos la lectura del documento “Lenguaje, Comunicación y Discapacidad” elaborado por el Gobierno de la Pcia. de Córdoba en el año 2013, disponible en <http://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2013/06/Lenguaje-comunicaci%C3%B3n-y-discapacidad.pdf>

Idealmente, a partir de este trabajo conjunto, docentes y alumnos podrán concluir que la discapacidad es parte de la “normalidad” de la vida social y no una excepción, y la inclusión escolar no es más que un reflejo de la diversidad que caracteriza a nuestras comunidades.

Conclusiones

La educación es un derecho humano, y como tal debe ser de calidad y accesible a todas las personas, con discapacidad y sin ella. Como responsables de la integridad emocional de nuestros alumnos en nuestras clases, debemos esforzarnos por llegar a conocer a todos los niños individualmente a fin de que todos reciban los recursos necesarios para desarrollar sus competencias y habilidades en lengua materna o extranjera en la medida de sus posibilidades. Nuestra tarea tendrá éxito si, en principio, confiamos en que todos nuestros alumnos pueden aprender y, además, si creemos que nosotros tenemos las herramientas necesarias para poder enseñarles.

En este sentido, sostenemos que la formación académica de los profesores de lengua materna o extranjera está destinada a servir a la práctica docente en general. Quedará en el profesor seleccionar los medios apropiados de acuerdo con las características de cada alumno en particular y del grupo en su heterogeneidad, como lo hace con cualquier clase.

La educación inclusiva avanza y nos veremos obligados a enfrentarla tarde o temprano. Está en nosotros verla como problema o como desafío.

Referencias

- Ahmed, M., Sharma, U., y Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132 - 140.
- Cobeñas, P., Fernández C., y otros. (2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Buenos Aires, Argentina: COPIDIS.
- Cobeñas, P. (2015). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires, Argentina: ADC.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Artículo 1.
- Fortney, C. L. (2015). How Teacher Beliefs Impact Teacher Behaviors: Teaching Children with Moderate Intellectual Disability to Read. *Dissertations*. 176. <https://irl.umsl.edu/dissertation/176>. Consulta: 11 de mayo de 2018.
- Frey, J. [Jacob Frey]. (25 de enero de 2016). *The Present* [Archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/152985022>
- Haddon, M. (2004) *The curious incident of the dog in the nighttime*. Londres, Gran Bretaña: Vintage.
- Jordan, A., Schwartz, E., y McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 25. 535-542.
- Jordan, A., Glenn, C., y McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*. 26(2):259-266.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos* (México, D.F.), 23(62), 41-83.
- Milicic, N. (2011). El aprendizaje socioemocional: un aporte para la educación inclusiva. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Educación.
- Montes de Oca, V. (2005). La anomia para las personas con discapacidad (Tesis de Licenciatura en Derecho). Universidad de las Américas Puebla, México. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/gomez_m_v/portada.html Consulta: 11 mayo 2018.

- Oliver, K. (2005). *The curious incident of the dog in the nighttime, an EMC Study Guide*. Londres, Inglaterra: The English and Media Centre. Disponible en: https://www.englishandmedia.co.uk/assets/uploads/preview_files/Curious_preview-preview.pdf Consulta: 10 de junio de 2018.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: CINCA Ediciones.
- Palmer J. (2003). *Universal Instructional Design Implementation Guide*. Teaching Support Services. LOTE, Government of Ontario.
- Tomlinson, C. A. (2009). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Valdez, D. (2010). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Villoro, L. (1982). *Crear, saber, conocer*. México, México: Siglo XXI.