

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação

ALEJANDRA ELIZABETH VERGARA SENA

**MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL ABORDAJE DE LA SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD, MEDIANTE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO**

Jaguarão

2021

ALEJANDRA ELIZABETH VERGARA SENA

**MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL ABORDAJE DE LA SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD, MEDIANTE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO**

Disertación presentado en el Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtener el Título de Mestre em Educação.

Orientador: Bento Selau

Jaguarão

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

V474m Vergara, Alejandra Elizabeth Sena

Mejora de la práctica en el abordaje de la
situación de discapacidad, mediante el aprendizaje
colaborativo / Alejandra Elizabeth Sena Vergara.

136 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2021.

"Orientação: Bento Selau Da Silva Junior ".

1. formación de profesores . 2. Lev Vygotsky. 3.
aprendizaje colaborativo . 4. discapacidad. 5.
inclusión . I. Título.

ALEJANDRA ELIZABETH VERGARA SENA

**MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL ABORDAJE DE LA
SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD, MEDIANTE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO**

Relatório Crítico-
Reflexivo apresentado ao
Programa de Pós- Graduação em
Educação da Universidade
Federal do Pampa, como requisito
parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 01 de dezembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Bento Selau da Silva
Júnior Orientador
Unipampa

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes
Unipampa

Profª. Drª. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Univille



Assinado eletronicamente por **BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/12/2021, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIO JORGE HAMMES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/12/2021, às 10:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0676538** e o código CRC **66D5CEA2**.

Dedico esta disertación a mis hijos, Aylén y Julián, por ser mi fuente de inspiración en todos los objetivos que me he propuesto.

AGRADECIMIENTO

Este trabajo no sería posible sin el apoyo de diversas personas que acompañaron el proceso de realización del mismo:

Mi familia que me acompañó y apoyó en todo el transcurso. Prof. Bento Selau, da Silva Junior, colega Shaiany Gonçalves, profesores del Programa de Pós-Graduação em Educação. Y a mis colegas que tan amablemente participaron de la pesquisa.

“Ojalá podamos mantener viva la certeza de que es posible ser compatriota y contemporáneo de todo aquel que viva animado por la voluntad de justicia y la voluntad de belleza, nazca donde nazca y viva cuando viva, porque no tienen fronteras los mapas del alma ni del tiempo.”

Eduardo Galeano

Resumen

La presente disertación tuvo como finalidad mejorar las prácticas educativas de profesores en Uruguay, en cuanto al abordaje de la situación de la discapacidad en el aula. Esta finalidad surge como una necesidad debido a la carencia que tienen los profesores en su formación en cuanto a esta temática. Para eso se invitó a once profesores, buscando obtener una amplia mirada desde el mismo rol (profesores, adscriptos y profesores en formación). Se realizaron encuentros virtuales con los docentes, teniendo como base principal los estudios de Lev Vygotsky, así como otros teóricos para la temática discapacidad y aprendizaje colaborativo. La metodología utilizada fue la cualitativa y se aplicó mediante una intervención pedagógica, los instrumentos para la recolección de los datos fueron la observación de grupos focales y la entrevista, y se realizó un análisis textual discursivo de toda la información obtenida. La dinámica de la pesquisa consistió en propiciar varios encuentros virtuales con todos los profesores y luego, al finalizar los mismos, se les realizó una entrevista semiestructurada en forma individual. En cada encuentro se comenzó con una presentación virtual donde se expuso la temática, para luego realizar una pregunta que funcionó como motivación para la discusión del tema. Los temas de las presentaciones virtuales trataron el significado y concepción de la discapacidad a lo largo del tiempo. Conceptos estos de Lev Vygotsky que sirvieron como fundamentación para la elección del aprendizaje colaborativo como metodología para aplicar en el aula, en el intento de mejorar la calidad educativa de los estudiantes en situación de discapacidad. El análisis textual discursivo llevó a que se realizaran dos grandes categorías, la primera fue la situación de discapacidad, donde se identificó qué es estar en esa situación, el significado y cambio que tuvo la concepción de la discapacidad a lo largo del tiempo, y luego se centró en Uruguay y cómo este país ha abordado la situación. La segunda categoría trató los aportes teóricos que fueron vistos en los encuentros y que brindaron herramientas para aplicar en el aula. Este análisis reveló por parte de los participantes, comprensión, interiorización y como algunos manifestaron, aplicación en sus clases de los temas tratados.

Palabras clave: formación de profesores, Lev Vygotsky, aprendizaje colaborativo, discapacidad, inclusión.

Resumo

O objetivo desta dissertação foi melhorar as práticas educativas de professores no Uruguai, em termos de abordar a situação de deficiência na sala de aula. Esse propósito surge como uma necessidade devido à carência que os professores têm em sua formação em relação a esse assunto. Para isso, foram convidados onze docentes, buscando obter uma visão ampla da mesma função (professores, estagiários e docentes em formação). Foram realizados encontros virtuais com professores, a partir dos estudos de Lev Vygotsky, bem como de outros teóricos sobre o tema deficiência e aprendizagem colaborativa. A metodologia utilizada foi a qualitativa aplicada por meio de uma intervenção pedagógica, os instrumentos de coleta de dados foram a observação de grupos focais e a entrevista, e foi realizada uma análise textual discursiva de todas as informações obtidas. A dinâmica da pesquisa consistiu em promover vários encontros virtuais com todos os professores e, ao final deles, foi realizada uma entrevista semiestruturada individualmente. Cada encontro iniciava-se com uma apresentação virtual onde o tema era apresentado e, em seguida, era feita uma pergunta que servia de motivação para a discussão do tema. Os temas das apresentações virtuais trataram do significado e da concepção da deficiência ao longo do tempo. Esses conceitos de Lev Vygotsky serviram de base para a escolha da aprendizagem colaborativa como metodologia a ser aplicada em sala de aula, na tentativa de melhorar a qualidade educacional dos alunos com deficiência. A análise textual discursiva levou à criação de duas grandes categorias, a primeira foi a situação de deficiência, onde foi identificado o que é estar naquela situação, o significado e a mudança que a concepção de deficiência teve ao longo do tempo, e então focou sobre o Uruguai e como este país tem lidado com a situação. A segunda categoria tratou das contribuições teóricas que foram vistas nos encontros e que forneceram ferramentas para serem aplicadas em sala de aula. Esta análise revelou uma compreensão, interiorização e, como alguns afirmaram, aplicação dos temas abordados nas suas aulas.

Palavras-chave: formação de professores, Lev Vygotsky, aprendizagem colaborativa, deficiência, inclusão.

Abstract

The purpose of this dissertation was to improve the educational practices of teachers in Uruguay, in terms of addressing the situation of disability in the classroom. This purpose arises as a necessity due to the lack that teachers face in their training regarding this subject. For this, eleven professors were invited, seeking to obtain a broad view from the same role (professors, adjunct professors and teachers in training). Virtual meetings were held with teachers, based on the studies of Lev Vygotsky, as well as other theorists on the subject of disability and collaborative learning. The methodology used was the qualitative, applied through a pedagogical intervention, the instruments for data collection were the observation of focus groups and interviews, and a textual discursive analysis was carried out for all the information obtained. The dynamics of the research consisted in promoting several virtual meetings with all the teachers and then, at the end of each one, a semi-structured interview was conducted individually. Each meeting began with a virtual presentation where the topic was presented, and then a question was asked that and was used as motivation for the discussion of the topic. The topics of the virtual presentations dealt with the meaning and conception of disability over time. These concepts of Lev Vygotsky were the foundation for the choice of collaborative learning as a methodology to apply in the classroom, as an attempt to improve the educational quality of students with disabilities. The textual discursive analysis led to the creation of two broad categories, the first was the situation of disability, where it was identified what it is to be in that situation, the meaning and change that the conception of disability had over time, and then focused on Uruguay and how that country has dealt with the situation. The second category dealt with the theoretical contributions that were identified in the meetings and provided tools to apply them in the classroom. This analysis revealed an understanding, internalization and, as some stated, application of the topics covered in their own classes.

Keywords: teacher training, Lev Vygotsky, collaborative learning, disability, inclusion.

ÍNDICE DE RECUADROS

Recuadro 1 – Trabajos relacionados con la investigación / 17

Recuadro 2- Información sobre los participantes / 60

LISTA DE SIGLAS

ANEP – Administración Nacional de Educación Pública
CEIP – Consejo de Educación Inicial y Primaria
CFE – Consejo de Formación en Educación
CES – Consejo de Educación Secundaria
CETP – Consejo de Educación Técnico Profesional
CIDDM – Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalías
CIF - Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud
COLIBRI – Conocimiento Libre Repositorio Institucional
CODICEN- Consejo Directivo Central
DGEIP – Dirección General de Educación Inicial y Primaria
DGES – Dirección General de Educación secundaria
DGETP – Dirección general de Educación Técnica Profesional
DIE – Departamento Integral del Estudiante
DSEJA – Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y adultos
EMB – Educación Media Básica
FPB – Formación Profesional Básica
LUC – Ley de Urgente Consideración
MEC – Ministerio de Educación y Cultura
MIDES – Ministerio de Desarrollo Social
OMS – Organización Mundial de la Salud
PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONADIS – Programa Nacional de Discapacidad
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
TCC – Trabalho de Conclusão
TCLE - Termo de consentimiento libre e esclarecido
UDELAR – Universidad de la República
UPIDE - Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo
UNESCO – Organización de las Naciones Unidas
URSS – Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas
UTU – Universidad del Trabajo del Uruguay

ZDP- Zona de Desarrollo Próximo

Sumario

Introducción / 16

Justificación para la realización de la investigación / 16

1 Educación Inclusiva en Uruguay / 22

1.1 Educación especial en Uruguay / 22

1.1.1 Formación docente / 27

1.2 Marco normativo / 29

1.3 Cambios en la nomenclatura / 33

2 La situación de discapacidad / 35

2.1 Concepción de discapacidad / 35

2.2 La defectología de Vygotsky / 37

3 La colaboración y sus diferentes enfoques / 45

3.1 Diferentes organizaciones de las actividades realizadas en el aula / 45

3.2 La colaboración: una modalidad más de trabajo en el aula / 52

4 Procedimientos metodológicos / 57

4.1 Abordaje cualitativo en una intervención pedagógica / 57

4.2 Período exploratorio / 59

4.2.1 De la teoría a la práctica (descripción de los encuentros realizados) / 63

4.2.2 Dinámica de las entrevistas / 65

4.3 Investigación focalizada / 65

4.3.1 Grupo focal como instrumento de análisis de los datos/66

4.3.2 La observación como instrumento de análisis de los datos / 68

4.3.3 La entrevista como instrumento de análisis de los datos / 70

4.4 Análisis final / 73

5 Unidades de análisis / 75

5.1 La identificación de la situación de discapacidad / 75

5.1.1 Nueva concepción de discapacidad / 77

5.1.2 Formación de profesores en Uruguay / 81

5.2 Aportes teóricos para abordar la situación de discapacidad / 85

5.2.1 Significado e impacto del término “defectología” / 85

5.2.2 Entorno de la persona en situación de discapacidad / 88

5.2.3 Estrategias para la enseñanza en la discapacidad / 96

5.2.4 Implementar el trabajo colaborativo en el aula / 99

5.2.5 Cuidados al aplicar el trabajo colaborativo / 104

5.2.6 Beneficios para la práctica educativa de los temas trabajados en los encuentros / 109

6 Consideraciones finales / 112

Referencias / 119

Apéndice / 124

Entrevista / 126

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta pesquisa fue analizar el aprendizaje de los profesores de las temáticas estudiadas en encuentros virtuales que trataron sobre el abordaje de estudiantes en situación de discapacidad desde una metodología de aprendizaje colaborativo.

Este objetivo se fijó debido a diversos factores que he observado en mi propia práctica educativa y en el trabajo con mis colegas. En relación a mi práctica, soy profesora de Idioma Español y ejerzo hace 15 años en la ciudad de Río Branco, en la Escuela Técnica y en el liceo Dr. Aníbal Acosta Estapé. En mis años de labor docente he trabajado en diversas ocasiones con muchos estudiantes que se encontraban en situación de discapacidad, y también percibo, al igual que mis colegas, la carencia pedagógica en cuanto a la formación docente.

Si bien considero que es responsabilidad de nosotros como profesionales de la educación abogar por una formación continua, esto se ve dificultado por diversos factores como ser la baja remuneración, el multiempleo, los grupos superpoblados, las capacitaciones que se centran en la capital de nuestro país que dificultan el traslado debido a la distancia, entre otros. También es una realidad que la única forma que tenemos de abordar las dificultades en el aula es desde un sustento teórico sólido. Por lo que no espero con esta disertación encontrar una solución a las dificultades de carácter social y político educativas, sino que la idea es fortalecer la práctica docente con herramientas pedagógicas que ayuden en el abordaje de la discapacidad en el salón de clase.

Justificación para la realización de la investigación:

Esta pesquisa se justificó por dos motivos:

En primer lugar la carencia en el abordaje pedagógico en la enseñanza de personas en situación de discapacidad debido a que en el CFE (Consejo de Formación de Profesores), es solamente en Magisterio, donde se forman maestros para Educación Inicial y Primaria, se dictan en cuarto año dos seminarios semestrales con una duración de 30 horas de clase: Seminario de Aprendizaje e Inclusión y el Seminario de Educación en Derechos Humanos. Es por este motivo

que se consideró enriquecedora la temática que se trabajó en los encuentros con los profesores.

En segundo lugar, esta investigación se justificó como necesidad de una profundización teórica por parte de los docentes en cuanto a la discapacidad y el aprendizaje colaborativo en Uruguay, ya que según el relevamiento realizado en la biblioteca electrónica Scientific Electronic Library Online (SciELO), y en el repositorio de la Universidad de la República, Conocimiento Libre Repositorio Institucional (COLIBRI). Los términos que se utilizaron en la búsqueda de estos conceptos fueron: “Aprendizaje colaborativo y discapacidad”, “Aprendizaje cooperativo y discapacidad”, “La colaboración y la inclusión”, “La cooperación y la inclusión”, “Formación de profesores e inclusión”, “Formación de profesores y discapacidad”. Generada la búsqueda se apreció que no se encuentran prácticamente estudios donde se reúnan en un mismo estudio la capacitación en la formación docente sobre la discapacidad utilizando el aprendizaje colaborativo como modalidad de trabajo, sí se encontraron estudios sobre esas temáticas pero por separado, no tienen el mismo enfoque.

En la biblioteca electrónica Scientific Electronic Library Online (SciELO), no se encontraron resultados.

En COLIBRI se encontraron seis trabajos relacionados con las temáticas de esta pesquisa, que se registran a continuación:

Recuadro 1- Estudios relacionados con la investigación

Lugar de búsqueda	Autor y año	Título	Objetivos
COLIBRI	Viera, Andrea; Zeballos, Yliana – 2014	Inclusión educativa: Una revisión posible	(...) tiene como objetivo realizar una revisión crítica de algunos documentos nacionales y textos académicos sobre políticas de inclusión educativas en Uruguay.
COLIBRI	Arap, Milena - 2015	Actitud docente e inclusión educativa: un	(...) se propone problematizar la incidencia de la

		estudio de caso sobre la influencia de la actitud en la práctica docente en clases "inclusivas"	actitud del docente en su práctica educativa inclusiva en una escuela pública del interior.
COLIBRI	Zeballos Fernández, Yliana – 2015	Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja.	
COLIBRI	Dall'Oglio Obando, Mariel Elaine - 2016	Aprendizaje cooperativo para la inclusión educativa de niños/as con discapacidad intelectual en una escuela común uruguaya	La presente investigación es un estudio sobre las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa que tienen los estudiantes del magisterio del Instituto de Formación en educación de la ciudad de Minas.
COLIBRI	Martinez García, Silvana 2016	Inclusión educativa y discapacidad en Uruguay	El pre-proyecto pretende investigar sobre la inclusión educativa y la discapacidad, problematizando sobre las prácticas y estrategias educativas que inciden en la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas públicas de Montevideo.
COLIBRI	Cuadra Betiana, 2018	Educación inclusiva,	Favorecer la inclusión de niños

		propuesta de diseño para una mejora educativa	con necesidades educativas especiales en los espacios de aulas comunes. Realizar aportes al área de la educación especial desde las metodologías proyectuales de diseño y desde el pensamiento de diseño.
COLIBRI	Dávila Mary – 2019	Experiencias de inclusiones educativas de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en una escuela común	Estudiar la inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en una escuela común de la ciudad de Montevideo.
COLIBRI	Quintero Pérez, Carolina – 2019	La implementación del protocolo de actuación para personas con discapacidad en los centros educativos	El cometido del trabajo monográfico radica en explorar acerca de la implementación del Protocolo de Actuación para la inclusión de las personas con discapacidad en los centros educativos, específicamente en la escuela N°143 ubicada en la ciudad de Paso de los Toros, departamento de Lavalleja.

Fuente: elaboración propia

Esta investigación se organizó de la siguiente manera: en el capítulo uno se realizó una descripción del sistema educativo en Uruguay y sus subsistemas. Luego se describieron los antecedentes históricos y el marco normativo de la educación especial en Uruguay. Este capítulo se realizó con la finalidad de contextualizar la investigación que se presentará en Brasil.

En el capítulo dos se presenta la discapacidad en correlación con la tercera fase de la defectología de Vygotsky, con la intención de definir la discapacidad e identificar el cambio de su concepción a través del tiempo. Y de esta manera se busca fundamentar la elección del aprendizaje colaborativo como modalidad de trabajo en el aula para abordar la situación de discapacidad.

El capítulo tres es una revisión teórica sobre la colaboración, buscando una amplitud de autores, para poder apreciar los diferentes enfoques, conceptos, clasificaciones, entre otros. De esta forma, se puede identificar cómo algunos de los autores realizan una diferenciación entre lo que es la cooperación y la colaboración, mientras otros tratan los términos en forma indistinta. También se puede identificar los beneficios que tiene esta modalidad de trabajo en la práctica y las formas de implementarlo.

El capítulo cuatro presentan los procedimientos metodológicos que se utilizaron en la investigación. La misma fue de carácter cualitativo, mediante una intervención pedagógica. Los sujetos de estudio son profesores egresados y en formación que trabajan y estudian en los centros educativos de la ciudad de Río Branco. Los instrumentos para recoger los datos necesarios fueron la observación de grupos focales y la entrevista. La dinámica de este trabajo consistió en ocho encuentros con profesores, donde se les presentó un texto (con previa lectura por parte de ellos) y luego se realizó una pregunta disparadora para la discusión de la temática. El último encuentro consistió en una entrevista personal, donde los docentes respondieron cuatro preguntas relacionadas con los temas trabajados en los encuentros. Terminados los encuentros y las entrevistas se realizó la transcripción de todos los datos obtenidos y se los trató mediante el análisis textual discursivo.

En el capítulo cinco se presentaron las categorías resultantes del análisis textual discursivo que se realizó en la intervención pedagógica. Datos que se separaron en dos grandes temáticas: **Identificación de la situación de**

discapacidad y Los aportes teóricos estudiados en los encuentros para abordar la discapacidad. Estas dos categorías son los metatextos que surgieron del análisis de las expresiones de los participantes en la transcripción de las observaciones y entrevistas.

En el capítulo final (seis), se exponen las conclusiones finales de la realización de esta investigación, luego las referencias de todo el material estudiado que sirvieron como marco teórico de esta pesquisa y finalmente el apéndice, donde se encuentran los términos de consentimiento para publicar y analizar las observaciones y entrevistas.

1 EDUCACIÓN INCLUSIVA EN URUGUAY

Este capítulo está creado con la finalidad de mostrar cómo se ha abordado la educación inclusiva en Uruguay. Para esto se realiza una descripción de los antecedentes históricos y actuales de la educación inclusiva así como también el marco normativo vigente.

1.1 Educación especial en Uruguay

La conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), que dio origen a la Declaración de Salamanca (OREAL/UNESCO, 1994), fue uno de los principales marcos mundiales para que se discutiera sobre la necesidad de que los niños con discapacidad participen de la escuela común, en conjunto con los demás estudiantes. La conferencia tuvo como objetivo promover la idea de la educación para todos, examinando los cambios necesarios en las políticas educativas y, de esa manera, desenvolver la educación inclusiva.

La Declaración de Salamanca deja claro que este abordaje es el camino para que las escuelas atiendan a todos los niños, sobre todo a las que tienen necesidades educativas especiales. Esta noción nos deja la interrogante: ¿Cómo Uruguay está abordando la educación inclusiva? Para responder esta interrogante, es conveniente realizar una revisión de los antecedentes históricos sobre la educación especial en Uruguay.

Según ANEP (2007) en el documento “Breve Análisis de la Educación en Uruguay”, la educación especial en nuestro país, surge a principios del siglo XX, cuando se comienza a tener en cuenta a los grupos minoritarios que hasta ese momento no estaban incluidos en el sistema educativo. Se crean diferentes centros especiales y aulas dentro de centros comunes para atender a los alumnos con diferentes dificultades en el aprendizaje.

Los centros especiales, leyes y resoluciones que fueron avalando en el tiempo la educación, según el documento anteriormente citado y en “La Educación Especial en el Uruguay” son:

- Instituto Nacional de Sordomudos inaugurado en 1910;
- Escuela al Aire Libre (para niños débiles) inaugurada en 1913;
- Clases diferenciales para niños con retardo mental, organizadas en 1917;
- Escuela Auxiliar, que más tarde fue La Escuela de Recuperación Psíquica, creada en 1929;
- Escuela hogar para niños de conducta irregular (1930);
- Escuela hogar para niños con irregularidad de carácter (1934);
- Primera Escuela de Recuperación Psíquica (1949);
- Escuela Taller de Recuperación Educacional (1963);
- Escuela para discapacitados motrices, creada (1974);
- Entran en vigencia los Programas de Educación Especial (1980);
- Ley de emergencia N° 15.739 (1885);
- Primer proyecto oficial de Integración del Discapacitado. Se transforman las clases de recuperación, en clases de apoyo (1986);
- Ley N° 16.095 por impulso de los padres de alumnos discapacitados (1989);
- Resoluciones de ANEP y el Ces sobre Programas Educativos Especiales para los adolescentes de Ciclo Básico obligatorio (1990);
- Ley de Educación N° 18.437, establece la necesidad de la integración/inclusión en todos los niveles de ANEP;
- Ley N° 18.651 sustituye a Ley N° 16.095 en su capítulo VII incluye el concepto de inclusión.

Álvarez, Burjel y Cuozzi (2018) expresan que, si bien la ANEP creó la Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo (UPIDE) formada por profesionales de diversas disciplinas referentes a la educación, con la finalidad de favorecer la diversidad en los centros educativos; aún dentro de los diferentes subsistemas varían las posibilidades de inclusión. En esta guía, se realiza una clasificación de cómo manejan la inclusión los subsistemas¹: Educación Inicial y

¹ La ANEP regula la educación obligatoria y está dirigida por el Consejo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (CODICEN) e integrado por cuatro consejos desconcentrados (subsistemas): el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), y el Consejo de Formación en Educación (CFE), ÁLVAREZ, BURJEL Y CUOZZI (2018)

Primaria (CEIP), Educación Secundaria (CES), la Universidad de la República (UDELAR), Formación Docente (CEF) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

El CEIP tiene cuatro principios orientadores, que son: inclusión, integralidad, participación y calidad. El CEIP (2016) en el documento “Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria”, realiza una definición de cada uno de esos principios:

Inclusión

La inclusión educativa es un concepto de la pedagogía que hace referencia a la respuesta de la educación ante el reconocimiento de la diversidad de estudiantes. Surge en los años 90 como revisión del concepto de integración, impulsado hasta esos momentos en las prácticas educativas. Plantea que no son los estudiantes diversos quienes tienen que adaptarse al sistema para integrarse a él, sino que es el sistema educativo quien debe modificarse para responder a todos los estudiantes (CEIP, 2016, p.19)

En el documento se plantea que la inclusión es un concepto que surge en 1990, como una profundización del concepto “integración”, la integración defendía el derecho de las personas con discapacidad a tener educación en cualquier centro educativo, sin limitarlo a la escuela especial. El concepto “inclusión” es más abarcador, ya que no se limita a las personas con discapacidad sino que también contempla a todas las personas marginadas socialmente. También plantea que el sistema educativo, debe adaptarse a los estudiantes y no lo contrario. Para eso el profesor debe apostar a diversos cambios dentro de su sala de aula, para que sus alumnos aprendan, porque el objetivo no es solamente que el alumno esté en el centro educativo.

Integralidad

Para que un proceso sea realmente educativo desde la perspectiva de la integralidad no basta con transmitir e incrementar saberes, ni con preparar técnicamente a la persona, sino que es necesario apostar al desarrollo – desde su singularidad- de un sujeto “complejo” capaz de integrarse a la realidad sociocultural en la que se encuentra inmerso, Pensar y considerar a un sujeto complejo implica saberlo sensible a las situaciones que lo constituyen, abierto a las transformaciones y en particular a las

producciones intersubjetivas y a los vínculos significativos (CEIP, 2016, p. 19).

Lo que se plantea es que la enseñanza no debe limitarse a transmitir contenidos, sino que la integralidad alude a mucho más. El estudiante debe ser capaz de integrarse a su entorno, a los cambios que se producen, para esto es importante el conocimiento, por ejemplo, la enseñanza mediada en la tecnología. También apuntar a lo subjetivo fomentando el desarrollo socio-emocional.

Participación

(...) este principio de participación del alumno como centro de la enseñanza y el aprendizaje, es clave en el proceso de construcción del ciudadano para insertarse en la vida democrática. Esto lo prepara para una participación más efectiva y responsable, configurándose las bases de una ciudadanía global activa. Es innegable que esa participación genera un reforzamiento de la autoestima, favoreciendo la inclusión social y el arraigo a la institución (CEIP, 2016, p. 24).

Con la participación, la escuela busca que el educando sea un individuo que participe de la sociedad en la que vive, incluido socialmente y que se sienta parte de la institución que frecuenta. Esta es una tarea tanto de maestros, como de los alumnos y la sociedad en general.

Calidad

El concepto de calidad educativa es muy potente y para su abordaje se requiere de una visión multidimensional. En el contexto actual, el desafío que se asume es pensar cómo dar mejor educación para toda la población (CEIP, 2016, p. 16).

Lo que quiere decir con “visión multidimensional” es que la educación de calidad debe tener tres elementos fundamentales: una cobertura de todos los habitantes para lograr mejores aprendizajes y lograr de esa manera, una mayor igualdad, como lo expresa la Ley de educación N° 18.437 (URUGUAY, 2008).

La educación transmitida debe ser de calidad y además debe ser equitativa en toda su población. En el documento, además se aclara que la calidad de la educación tiene que ver con el momento que esté viviendo la sociedad en general.

En CEIP (2016, p.17), “la definición de calidad conlleva siempre un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo”. O sea, que el concepto de “calidad” también va a variar en el tiempo.

En este subsistema – CEIP – existe la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela. Según Álvarez, Burjel y Cuozzi (2018) se plantean las siguientes modalidades de intervención educativa:

1. Procesos de inclusión en aulas de escuelas comunes para estudiantes con discapacidad visual, motriz y retos múltiples, y personas sordas.
2. Maestros de apoyo en las escuelas comunes.
3. Escolaridad compartida o doble escolaridad en escuela común y especial.
4. Apoyo en escuela especial.
5. Pasantías en escuelas especiales.
6. Aulas y maestros hospitalarios (con asistencia a domicilio cuando se requiere).
7. Complejos comunitarios inclusivos: las escuelas especiales se construyen en el mismo predio que los jardines de infantes, y los niños comparten el comedor y ejercitan sus prácticas de convivencia. (ÁLVAREZ, BURJEL Y CUOZZI, 2018, p. 55).

Se busca la inclusión real del alumno en la escuela común, desde el apoyo en la propia casa para aquellos alumnos que no pueden salir del hogar, hasta ayuda con maestros. Las autoras plantean que el objetivo en nuestro país es la disminución de las escuelas especiales, y que los maestros de dichas escuelas pasen a ser itinerantes², también proponen que “las escuelas especiales se conviertan en centros de recursos para apoyar la inclusión educativa” Álvarez, Burjel y Cuozzi (2018, p. 55)

El CES por su parte tuvo un gran cambio en el año 2014, donde se sustituyó el régimen de tolerancia y exoneración³ implementado en 1985, por la adecuación

²En el año 1985 se inició una re-estructura integracionista en Educación Especial en la cual se creó la figura del Maestro de Apoyo itinerante y se fortaleció el rol del Maestro de apoyo en la escuela común con el propósito de favorecer la integración escolar de niños y niñas con problemas para aprender y discapacidad. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/desde-memoria>. Acceso el día: 14/03/20

³ 1) Entendemos por tolerancia: - Priorizar los aspectos conceptuales, de comprensión y razonamiento, frente a la disortografía y/o errores de cálculo. – Instrumentar otras formas de evaluación que permitan al alumno compensar sus dificultades, teniendo en cuenta las características individuales y sus fortalezas. – Permitir la utilización del procesador de textos. – otorgar en los posible y cuando el alumno lo requiera, mayor tiempo en la ejecución de pruebas y exámenes. – El hecho de que un alumno tenga tolerancia, no implica que sea eximido de iniciar o continuar recibiendo el apoyo pedagógico específico. Disponible en: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2491.pdf>. Acceso el día: 14/03/2020.

curricular⁴. Según Garibaldi y Verdier (2017) esta sustitución se realizó debido a que dicho régimen se fue desvirtuando con el tiempo. Al punto que, los estudiantes que se amparaban en la tolerancia, eran simplemente pasados de un año al otro, sin tener en cuenta sus particularidades, sus formas de aprender, y sin ser evaluados según sus características, o sea, ya no se tenía en cuenta los preceptos con los que debía regirse la tolerancia y la exoneración. Otro gran punto a favor del CES es la creación del Departamento Integral del Estudiante (DIE), que capacitó a más de 2000 profesores en Uruguay y creó la “Guía de adecuaciones Curriculares” como apoyo a la hora de trabajar con personas discapacitadas.

En la UDELAR, según las autoras Álvarez, Burjiel y Cuozzi (2018, p.57), “si bien la Universidad no cuenta con políticas centrales sobre discapacidad, sí hay avances diversos con relación a la accesibilidad y la inclusión en los distintos centros.” Esos avances se perciben en lo edilicio (acceso al centro educativo), los estudiantes sordos pueden solicitar intérpretes, modificaciones en la página web para facilitar el acceso, además, desde 2018, se creó una comisión asesora para establecer un protocolo de inclusión.

1.1.1 Formación docente:

El CFE (Consejo de Formación en Educación) en sus diferentes planes para la formación de docentes⁵ que actuarán en los diferentes subsistemas anteriormente mencionados, no cuenta en sus programas con la temática de la inclusión específica de personas en situación de discapacidad. Salvo en magisterio donde los futuros docentes cuentan con dos seminarios: Seminario de Aprendizaje e Inclusión y Seminario sobre Derechos Humanos.

La asignatura seminario de “Aprendizaje e Inclusión” es dictado en cuarto año de del Núcleo de Formación profesional Común”, elevado por la Referente de

⁴ La adecuación curricular supone que en lugar de exonerar contenidos, el currículo se adapte al estudiante. La coordinadora del Departamento Integral del Estudiante sostiene que pueden recibir adecuaciones todos los estudiantes que presenten alguna fragilidad para aprender, aunque no tengan una discapacidad específica. Disponible en:

<http://www4.ces.edu.uy/index.php/liceos/23454-inclusion-secundaria-presento-guia-de-adecuaciones-curriculares> Acceso el día: 14/03/2020.

⁵ Los planes y programas del Consejo de Formación en Educación se encuentra en el siguiente enlace: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado>

Derechos Humanos y Género, cuyo objetivo general es “(...) aproximar a los estudiantes a la complejidad del abordaje del aprendizaje en clave de inclusión y diversidad” CFE (2008, p. 1), de modalidad semestral y un total de 30 horas de clases, y los objetivos específicos del seminario son los siguientes:

Promover la comprensión, sensibilización e incorporación profunda de la diversidad en los aprendizajes, considerando la diversidad de las trayectorias educativas, variables y únicas.

Desplazar el eje del seminario desde una noción de “dificultad de aprendizaje” a una noción de “potenciación de los aprendizajes en la pluralidad y heterogeneidad de las comunidades aprendientes”

Facilitar propuestas que se adecuen a las necesidades educativas de los sujetos pedagógicos, sus perfiles idiosincráticos y los contextos en que se manifiestan y desarrollan. CFE (2008, p. 2)

El Seminario de Derechos Humanos también se dicta en cuarto año con una carga horaria de 30 horas de clase, cuenta con la siguiente fundamentación:

En el marco de una nueva propuesta curricular 2017 del Consejo de Formación en Educación y de la creación de nuevas carreras que amplían ofertas y propuestas de formación para futuros profesionales en las diversas etapas de la vida de las personas, se ha acordado que la educación es un Derecho Humano y que todas las propuestas de este consejo parten de una perspectiva de derecho.

En este sentido, resulta necesario profundizar en la convicción de que los Derechos Humanos se aprenden. El conocimiento de las normas es fundamental pero no suficiente para dar verdadero cumplimiento al compromiso de respetar, defender y promover los derechos Humanos desde todos y cada uno de los ámbitos ciudadanos que cada persona ocupa.

Es por eso, fundamental, contar con un espacio inicial formativo, de debate y problematizador, que junto con otras focalizaciones disciplinares, permita aportar a la formación de profesionales de la educación en sus roles, facilitando un mayor empoderamiento por parte de educadores en su incidencia como garantes de derecho. CFE (2008, p. 2)

La Ley N° 18.651 fue implementada en CETP por la comisión creada en 2015 y denominada “Prácticas integrales para las personas con discapacidad”, esta comisión realiza el enlace con otras instituciones para lograr la accesibilidad de las personas con discapacidad, a los centros educativos mediante diferentes recursos.

En febrero de 2020 también se presentó el “Manual de Buenas Prácticas en el vínculo con las personas en situación de discapacidad en los Centros Educativos”, creado por MIDES, el Programa Planeamiento Educativo y personas con y sin discapacidad, mediante apuntes y lectura de borradores de la guía.

El eje central de este material es el vínculo con las personas en situación de discapacidad y pretendemos que sirva de vehículo para el mejoramiento de estas relaciones particulares y a veces especializadas, que se producen en el espacio específico de un centro educativo (ANEP, 2020, p. 9).

Como podemos apreciar es una guía que puede aplicarse en todos los ámbitos educativos, no solamente en el organismo del CETP. En entrevista realizada a la maestra y referente de inclusión en CETP Laura Grazzi, explica que en 2017 se creó una mesa de inclusión, que tiene como una de sus finalidades la coordinación de los desconcentrados: CEIP, CES, CETP, CFE y la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA), ya que se constata que cada uno de ellos tiene visiones y tratamientos diferentes para lo que es la inclusión.

Solamente en UTU, existen 5 equipos que atienden diferente, con intencionalidades diferentes y con objetivos y percepciones del sujeto diferentes. Plantea que todos estos organismos se encuentran en un proceso de cambio, ya que existe una normativa internacional que actualmente no se está cumpliendo como se debería.

Uruguay es observado como país, y su postura ante esta situación, el no estar trabajando la inclusión como se debería, derivó en que el comité de seguimiento de convenciones de la UNESCO realizara ya cuatro observaciones. De esta manera se corre el riesgo de que nuestro país quede sin apoyo económico. En el CEIP surgió el proyecto Mandela, como intento de unificación, juntando todos los desconcentrados (CEIP, CES, CETP, CFE, DSEJA), según la referente, es difícil unificar criterios, elaborar documentación única y principalmente lograr el cambio en los docentes. Pero se está realizando, mediante cursos, encuentros y trabajos directos con las diferentes instituciones (escuelas, liceos y escuelas técnicas)

1.2 Marco normativo

Para referirnos al marco normativo de la educación especial e inclusiva actual de Uruguay, nos remontaremos al primer proyecto de integración de discapacitados creado en 1986. Este proyecto fue creado luego de la Ley de emergencia, ley que se implementó al final de la dictadura. Este proyecto logra aprobar en 1989 la Ley N° 16.095 (que luego será sustituida por la Ley N° 18.651) propulsada por padres de estudiantes.

El Artículo 34 de esta Ley constituye el marco regulatorio de los tres modelos de atención a la persona con discapacidad: Asistencia a escuela de educación especial. Asistencia a escuela de educación común con maestro itinerante o de apoyo. Asistencia a las dos escuelas en sistema de contra turno (URUGUAY, 1989).

Estos artículos aún se aplican en 2020, se busca la inclusión en las escuelas comunes con la participación, en algunos casos, de estudiantes que también concurren a la escuela especial. Se cuenta con el maestro de apoyo o el maestro itinerante, quienes son los que ayudan al estudiante que presenta dificultades que entorpecen su aprendizaje.

En 2006 se creó el tratado internacional denominado Convención Internacional de Derechos para personas con discapacidad y según la publicación “Uruguay y la convención sobre derechos de las personas con discapacidad” URUGUAY (2014, p. 55), cada país realiza una adecuación de dicha convención, “teniendo en cuenta las diferentes culturas, los diferentes grados de desarrollo en políticas públicas y sociales, así como diferentes avances en materia de derechos de sus respectivas poblaciones”. Esta convención fue ratificada en Uruguay en 2008 por la Ley N° 18.418 (URUGUAY, 2018), el artículo I, trata del propósito de la Ley y expresa lo siguiente:

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (URUGUAY, 2018, Art. I).

En el artículo primero se explican los objetivos principales de la ley y de su aplicación, así como también explica a qué personas con discapacidad se refiere. Centrándonos ahora en lo netamente educativo, debemos para eso mencionar el artículo 24 ya que en este, se detalla el derecho de las personas discapacitadas a ser incluidas en la educación.

a. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

- b. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (Por 'ajustes razonables' se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (URUGUAY, 2018, art. 24).

Este artículo explicita que las personas con discapacidad tienen derecho e recibir educación en todos los ámbitos del sistema educativo uruguayo, así como la adecuación de la enseñanza de acuerdo a la realidad de cada estudiante. Tener acceso a los centros educativos y apoyo personalizado.

También tenemos como marco normativo la Ley de Educación N° 18.437, en la que se basa todo nuestro sistema educativo. En el artículo I de esta ley se establece que la educación es un derecho fundamental de la persona:

Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (URUGUAY, 2008, Art. I).

El estado debe responsabilizarse de la educación de todos los ciudadanos del nuestro país, como un derecho inherente. El artículo 8 propone:

(De la diversidad e inclusión educativa). - El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades (URUGUAY, 2008, Art. 8).

Este artículo determina que todos nuestros ciudadanos deben tener y contar con educación de calidad como un derecho fundamental de la persona. Nadie puede ser excluido, y sobre todo enfatiza que las minorías o los que estén en

situación de vulnerabilidad deben tener igualdad de oportunidades. En el Artículo 33:

(De las modalidades de la educación formal). - La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios (URUGUAY, 2008, Art. 33).

Todos los ciudadanos con discapacidad tienen derecho a recibir la educación formal, brindándoles los medios que sean necesarios para ello y según cada situación particular. Idea que se ve reforzada también en el artículo 72, apartado B “Recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje (...)”. Los docentes deben adecuar los contenidos y métodos de enseñanza, según la discapacidad que presente la persona.

Ley N° 18.651 (2010), fue creada para sustituir la Ley N° 16.095 (1989), y se denomina Protección Integral de Personas con Discapacidad. Esta ley busca la atención integral de personas con discapacidad, tanto desde el sistema médico como desde lo laboral, educativo, rehabilitación física, etc. Tratando de esta manera de que el individuo, tenga una participación activa en la sociedad como cualquier ciudadano.

Basado en esta ley, se creó en 2017 el *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos* (URUGUAY, 2017) este es una guía creada por el MEC y la Comisión Honoraria para la Continuidad Educativa y Socio profesional para la Discapacidad. Los aspectos fundamentales son:

1. Estrategias de apoyo académico para personas con discapacidad, conceptos de diseño universal, adecuación curricular, entre otros, que en todos los casos se realizarán con los métodos validados por la autoridad competente a nivel nacional y por los equipos profesionales de apoyo a la inclusión.
2. Guía de indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas y didácticas.
3. Accesibilidad en las instalaciones, como en el mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo, entre otros.

4. Acciones de sensibilización, información, prevención y formación para todas las personas que integran directa o indirectamente centros educativos (ÁLVAREZ, BURJEL, CUOZZI, 2018, p. 47).

Si bien su uso no es obligatorio, la idea es que sea implementado en todo el ámbito educativo, sobre todo por estar enmarcado en una ley.

Se puede apreciar que si bien se ha demostrado una profunda preocupación en relación a las personas con discapacidad, y pesar de que se está buscando arduamente una unificación de criterios de los subsistemas, como lo menciona Laura Grazzi (2020) en una entrevista que se le realizó en febrero de 2020 en un encuentro de intercambio en el marco de Red Mandela, aún no sea logrado ese objetivo.

Es importante que se insista en un criterio común por parte de los distintos organismos que rigen la educación en este país. Así como la creación de documentos únicos y un control real de que se estén implementando los mismos en cada centro educativo. Es fundamental que se realicen nuevas investigaciones sobre la educación inclusiva en las aulas, si se quiere lograr una mejora constante del sistema educativo y legal, para lograr que los estudiantes con discapacidad, tengan una buena atención en todos los niveles educativos.

1.3 Cambios en la nomenclatura

La creación de este capítulo se realizó con la finalidad de describir cómo el sistema educativo uruguayo abordó la educación inclusiva a lo largo del tiempo.

Para eso se explicó cómo es el sistema educativo, con la descripción de todos los subsistemas. La redacción de esta pesquisa comenzó en 2019, en 2020 hubo un cambio de gobierno que produjo grandes modificaciones en la nomenclatura imperante hasta el momento, cambio que se suscitó con la ley de Urgente Consideración (LUC) N° 19889 cuyo artículo 62, modificó la ley N°18.437. La LUC fue promulgada el día 09/07/2020 y publicado el 14/07/2020. Sustituyendo a los antiguos consejos por lo que ahora se denomina Direcciones Generales. “La nueva redacción, refiere a los ex –Consejos de Educación-Se sustituye a las Direcciones Generales -como órganos desconcentrados-las cuales estarán integradas por un Director General designado por el CDC -quienes además lo integrarán sin voto.” (Ley de Urgente Consideración Comparada, 2020)

Los cambios se detallan a continuación:

(De las Direcciones Generales).- Las Direcciones Generales son órganos desconcentrados unipersonales. Estarán a cargo de un Director General que será designado por el Consejo Directivo Central. Cada subsistema contará a su vez con un Subdirector que será designado según lo establecido en el literal C) del artículo 59 de la presente ley. Los Directores Generales y los Subdirectores pertenecerán al escalafón Q y permanecerán en sus cargos hasta que asuman sus sucesores. Los Directores Generales integrarán el Consejo Directivo Central, con voz pero sin voto. Cada Dirección General será responsable en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública de los siguientes niveles educativos de la educación formal: A) La Dirección General de Educación Inicial y Primaria tendrá a su cargo la educación inicial y la educación primaria. B) La Dirección General de Educación Secundaria tendrá a su cargo la educación secundaria básica y superior. C) La Dirección General de Educación Técnico Profesional tendrá a su cargo la formación profesional (básica y superior), la educación media superior técnica y tecnológica y la educación media superior orientada al ámbito laboral. Podrá desarrollar asimismo programas de educación terciaria técnica y tecnológica. (LUC comparada, 2020)

Independientemente de que estos cambios hayan sucedido luego de que se comenzó a redactar esta pesquisa, se considera importante la familiarización de esta nueva nomenclatura, y cambios que hubo dentro del sistema educativa en Uruguay.

2 LA SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

El presente capítulo tuvo como finalidad identificar a qué se le considera discapacidad y el cambio que ha tenido la concepción del concepto a través del tiempo, en correlación con lo que plantea Vygotsky en la tercera fase de la defectología.

De esta manera se buscó fundamentar la elección del aprendizaje colaborativo como modalidad de trabajo pedagógico, a la hora de tratar con estudiantes en situación de discapacidad.

2.1 Concepción de discapacidad

Se puede decir que hasta hace poco tiempo existía una visión negativa de la discapacidad, que si bien se ha ido dando un gran cambio, algunos aspectos se mantienen y es por eso que la Organización Mundial de la Salud (OMS) en un intento de cambiar esa visión y para generar una clasificación que unifique tratando de no dejar de lado los aspectos culturales y lingüísticos de cada sociedad, ya que la visión y concepción de la situación de discapacidad se condiciona a estos aspectos.

Es por este motivo que mediante la revisión de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) realizada en 1980 y modificada en 2001, tratando de ir más allá de la idea de patología que se tenía.

El objetivo planteado en la versión de 1980 de la CIDDDM (2) se centra en traspasar las barreras de la enfermedad, entendida en su concepción clásica. Se trata de ir más allá del proceso mismo de la enfermedad y clasificar las consecuencias que ésta deja en el individuo tanto en su propio cuerpo, como en su persona y en su relación con la sociedad. De este modo se ve más allá del esquema de la enfermedad (...) (GARCÍA; SÁNCHEZ, 2001, p.17)

Como se puede apreciar en el CIDDDM de 1980 aún se centraban en los aspectos negativos de la discapacidad y mediante esa revisión lo que se busca es ver las consecuencias en la persona, "(...) tratando de ir más allá del campo 'médico sanitario' e incluir, de forma expresa, ámbitos sociales más amplios." García; Sánchez (2001, p. 20)

Esta concepción de la discapacidad es lo que se denomina como modelo de déficit:

Tradicionalmente la Educación Especial se ha identificado y ha evolucionado en relación a las personas que presentaban algún déficit. Este punto de vista ha determinado desde principio de siglo unos presupuestos teóricos y unas prácticas educativas inherentes al mismo, hoy identificadas como *modelo del déficit*. Este modelo, fuertemente enraizado en el ámbito médico-psicológico, ha venido justificando exclusivamente las dificultades de aprendizaje de los alumnos desde las anomalías biológicas. De esta manera, tras ser diagnosticada la deficiencia, se aplicaban pruebas psicológicas con el fin de medir el nivel intelectual, expresado a través de un Coeficiente Intelectual (CI). Pero el conocimiento proporcionado por estas pruebas es estático y puntual, con escasa influencia en la realidad educativa y en los aspectos referidos a su mejora, condicionando no solo la instrucción a llevar a cabo, generalmente desarrollada en grupos lo más homogéneos posibles y desde un enfoque reeducativo y terapéutico, sin las expectativas del profesorado. (GARCÍA; SÁNCHEZ, 2000, p. 1)

Ese modelo de déficit, se centra en lo que la persona no puede realizar, en los aspectos negativos de la discapacidad, es a lo que se refieren estos autores. La discapacidad medida, clasificada y catalogada, segregando y homogeneizando a las personas.

La aplicación y vigencia de la CIDDM de 1980 perduró por 20 años, hasta enero de 2001, cuando la OMS publicó el CIDDM-2, cuyo nombre definitivo es aprobado el 22 de mayo en 2001 como Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

El objetivo principal de esta clasificación es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados "relacionados con la salud". La clasificación revisada define los componentes de la salud y algunos componentes "relacionados con la salud" del "bienestar" (tales como educación, trabajo, etc.). Por lo tanto, los dominios 2_a incluidos en la CIF pueden ser considerados como *dominios de salud y dominios "relacionados con la salud"*. (CIF, 2001, p. 3)

Como se puede apreciar el enfoque está direccionado hacia la salud de la persona, tomándose distancia así de la enfermedad y sus consecuencias. Se suma el aspecto del bienestar, enfocados por ejemplo al trabajo y la educación, como lo define García y Sánchez (2001, p. 20), "Bajo esta perspectiva, se trata de ir más allá del campo "médico sanitario" e incluir, de forma expresa, ámbitos sociales más amplios". Alcanzando de esta manera una clasificación más abarcadora de la situación de discapacidad, donde según García y Sánchez (2001) se enfocan en

dos grandes aspectos, por un lado el funcionamiento y la discapacidad y por el otro los factores contextuales. Abordando así, desde las funciones y estructuras corporales, las actividades y participación, hasta los factores ambientales y personales de las personas en situación de discapacidad.

2.2 La defectología de Vygotsky

A continuación se presentan los conceptos sobre la discapacidad en general en los estudios de Lev S. Vygotsky y se comienza con la clasificación que realizan Vander Veer y Valsiner (1991), al plantear que la obra de Vygotsky tiene diferentes momentos o fases. Estos momentos, Selau (2013) los clasifica y aclara para su estudio en tres grandes grupos pertenecientes al Tomo V de Obras Escogidas. Estas fases son: “a primeira menciona sobre a educação social (1924 e 1925), a segunda versa sobre a compensação e a supercompensação fundamentada pelos escritos de Adler (1927 e 1928) e a terceira fase revela as principais características da Teoria Histórico-Cultural (após 1928).

En la tercera fase de Vygotsky podemos observar que el abordaje de las diferentes discapacidades presenta dificultades desde larga data. Esto lo vemos en la crítica que el autor realiza a la antigua defectología imperante del momento, definiendo de esta manera lo que debería ser la defectología moderna, cómo debe percibirse al niño deficiente y cómo debería ser el trabajo de los docentes con ellos.

El término “Defectología” surge en 1912 a través del psiquiatra ruso Vsevolod Petrovich Kashchenko. Como lo menciona Netto y Leal (2013), tal denominación se utilizó para distinguir a los niños “defectuosos”⁶ de otros denominados especiales (superdotados). A través de Kouzulin (2007), vemos que la defectología, al menos en un principio, no tiene como objeto de estudio niños con deficiencias. Sino que surge con la necesidad de atender a niños adolescentes que vagaban por las calles, ya sea porque eran huérfanos o estaban en situación de abandono en la antigua Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) al finalizar la revolución de octubre y la guerra civil rusa. Debido a esta calidad de abandono, que implicaba la falta de atención en las necesidades básicas, muchos de ellos tuvieron su desarrollo

⁶ El término “defectuosos” para referirse a los niños discapacitados, hoy ha caído totalmente e desuso. Cabe aclarar que en ese momento no tenía la connotación peyorativa de la actualidad.

o desenvolvimiento gravemente afectados. De esta manera, la defectología tenía como primera tarea, la identificación de las necesidades que esos niños y adolescentes presentaban y el tipo de tratamiento que debían recibir: médico, pedagógico o psicológico; según Selau (2013) esta defectología se adaptó al sistema mecanicista de la época (1920), se encuentra el defecto, se lo clasifica y se lo corrige.

Sin lugar a dudas Vygotsky fue el punto de inflexión en la defectología, si bien él comparte ciertas ideas, también propone grandes modificaciones y no hesita a la hora de plantear y proponer cambios con innovadoras propuestas. La antigua defectología se centraba en las limitaciones de los niños, o sea, en lo que no podían hacer, es por esto que Vygotsky propone una defectología desde lo cualitativo, definiéndola en 1929 como “la rama del saber acerca de la variedad cuantitativa del desarrollo de los niños anormales, de la diversidad de tipos de este desarrollo” (Vygotsky, 1997, p 37) y por estos motivos se la consideraba como una “pedagogía menor”.

Según lo anterior el método cuantitativo, identifica cuál es el grado de discapacidad del niño, pero no aporta nada del “defecto” en sí, ni cómo ayudarlo, o hasta dónde puede llegar, ya que lo limita a la discapacidad. Incluso se menciona un ejemplo muy ilustrativo de esta idea: “Jamás obtendremos por el método de resta la psicología del niño ciego, si de la psicología del vidente restamos la percepción visual y todo lo que está vinculado a ella” Vygotsky (1997, p.12).

El autor expresa que el niño no es limitado por su discapacidad, sino que su desarrollo se realiza de otro modo. Y ese análisis cuantitativo que el autor critica, no permite la identificación de cómo se realiza esa particularidad. Además “declara la debilidad mental infantil como una variedad especial, como un tipo especial de desarrollo y no como una variante cuantitativa del tipo normal” Vygotsky (1997, p.13). Como profesionales de la educación debemos entender que los niños deficientes tienen su desarrollo peculiar, distinto y no menor que los demás niños.

La deficiencia además de la insuficiencia orgánica, también afecta la personalidad del niño. Según Vygotsky (1997) ninguna teoría de la defectología puede partir de bases negativas, de lo que el niño no puede hacer (que son los datos que obtenemos desde una perspectiva cuantitativa. Ante el distanciamiento de esta concepción “(...) se despliega ante la defectología un sistema de tareas

positivas, teóricas y prácticas; la defectología pasa a ser posible como ciencia ya que adquiere un objeto específico metodológicamente delimitado de estudio y conocimiento” Vygotsky (1997, p.13). Vygotsky también plantea que esta es la idea inicial, ya que luego de tener su objeto de estudio, además debe dominarlo, “los procesos del desarrollo infantil -que ella estudia- presentan una enorme variedad de formas, una cantidad casi ilimitada de tipos diferentes”. La defectología debe entender esa diversidad y los cambios que se producen en el desarrollo del niño.

Ese aspecto negativo al que atendía la antigua defectología, según Vygotsky (1997), deja de lado lo que él denomina como compensación o estímulo que es provocado por la discapacidad. Aspecto que el pedagogo debe tener en cuenta: las consecuencias del “defecto” y la compensación que esta produce:

Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobre estructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. (VYGOTSKI, 1997, p.14)

Debemos conocer los procesos compensatorios que el niño haya logrado obtener al enfrentarse a su “defecto”, tomando otros caminos y otras soluciones. El niño “deficiente” no es ajeno a esto, se debe enseñar de la misma manera, solo que buscando el instrumento acorde a la discapacidad planteada con la que se logre el mismo fin. Mencionando como ejemplo los caracteres punteados del Braille y también la dactilología (alfabeto dactilar), estos ejemplos muestra que no necesariamente se depende del desarrollo orgánico para llegar al desarrollo cultural, “El lenguaje no está ligado forzosamente al aparato fonador, puede realizarse en otro sistema de signos, así como la escritura puede ser trasladada de la forma visual a la táctil” Vygotsky (1997, p. 186), el resultado es el mismo, solo que con diferentes instrumentos, como bien se explica:

Lo importante es que el niño ciego lea, que lea igual que nosotros, aunque esta función cultural se valga de un aparato psicofisiológico completamente diferente al nuestro. También en el niño sordomudo, lo esencial, desde el punto de vista sociocultural, es el hecho de que el lenguaje general humano se realice por medio de un aparato psicofisiológico totalmente distinto. (VYGOTSKI, 1997, p. 186)

Para aclarar este concepto podemos apoyarnos en la explicación que realiza Vygotsky (1997, p.181) de qué es lo social y qué es la cultura, desde la perspectiva

del estudio que él realiza, explica que: “La cultura es precisamente un producto de la vida social y de la actividad social del hombre, y por eso el solo planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo”. Y además menciona que es lo social lo que ayuda a la formación de las funciones psíquicas superiores, y no lo biológico, “Podríamos designar el resultado fundamental al que nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño como la sociogénesis de las formas superiores de la conducta”.

Y como factor importante que ayuda en el desarrollo del niño “deficiente”, Vygotsky profundiza en la colectividad y en su importancia para desenvolver las funciones psíquicas superiores proponiendo como tesis fundamental “la investigación de las funciones psíquicas superiores, en el proceso de su desarrollo, nos convence de que estas funciones tienen un origen social, tanto en la filogénesis como también en la ontogénesis”, según Vygotsky (1997, p. 213).

(...) la observación del desarrollo de las funciones superiores demuestra que la formación de cada una de ellas está rigurosamente subordinada a la misma regularidad, es decir, que cada función psíquica aparece en el proceso de desarrollo de la conducta dos veces; primero como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración (...) como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño (...) como categoría intrapsicológica. (VYGOTSKY, 19997, p214)

La colectividad es lo que nos hace seres sociales, y la adquirimos desde un medio externo para luego interiorizarlo. Esos dos niveles de desarrollo mencionados, dan lugar al concepto denominado zona de desarrollo próximo (ZDP). La ZDP, es según Vygotsky:

Esa divergencia entre la edad mental o nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino en colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo. (VYGOTSKY, 1931, p. 139)

La determinación de esta zona, permite identificar el desarrollo psicológico actual en el que se encuentra el niño, al trabajar con otro que se encuentra en un nivel mayor de conocimiento, el niño va a aprender más con ayuda, pero son saberes que el podrá luego, desenvolver por sí solo. O como explican los siguientes autores:

La relación entre aprendizaje y desarrollo es clave para Vygotsky por la repercusión que esto tiene en el diagnóstico de capacidades intelectuales y en la elaboración de una teoría pedagógica. Para él, lo que la persona puede hacer con ayuda es, hasta cierto punto, un mejor indicador de su desarrollo mental, de lo que puede hacer por sí sola. Por eso considera necesario determinar como mínimo dos niveles de desarrollo: el de las capacidades reales y el de las posibilidades para aprender con ayuda de los otros. La diferencia entre estos dos niveles es lo que se denomina: zona de desarrollo próximo. (UZCÁTEGUI; CABRERA DE LOS SANTOS; LAMI, 2012, p. 146)

Estos autores explican que el diálogo y la interacción en un contexto de heterogeneidad favorecen el aprendizaje, el trabajo con otro compañero que tenga un mayor conocimiento acorta la distancia entre el desarrollo de las capacidades actuales del desarrollo de las capacidades potenciales.

Si bien no podemos limitar el concepto de ZDP solo a las personas con discapacidad podemos ver que por ese motivo es que Vygotsky destaca la importancia de la colectividad en la vida del niño “anormal” y en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

Vygotsky plantea que es necesario desarrollar las funciones superiores del niño “anormal”, contrario a lo que venía planteándola antigua defectología. Ya que se centraban en los procesos inferiores “Al niño con retraso mental no se le enseñaba a pensar, sino a diferenciar colores, matices de colores, sonidos, etc. (...) toda la educación del niño anormal seguía una línea tendente a lo elemental e inferior” Vygotsky (1991, p.222). Idea que es desterrada por la nueva defectología, como explica Vygotsky (1997), por no tener consistencia teórica. Además propone que la falta de desarrollo de las funciones superiores en los niños “anormales” se debe a no estar en colectividad.

Las funciones psíquicas superiores nacen de la colectividad, de su relación con el medio social que lo rodea. De la colaboración del niño deficiente con otros “normales”. Esto lo podemos apreciar en palabras de Vygotsky al citar a V.S. Krasuski:

Así, las observaciones publicadas por V. S. Krasuski, demostraron que, cuando se forman colectividades libres, pueden incorporarse a ellas niños con retraso profunda y con diverso nivel de desarrollo mental. Esta es una de las condiciones fundamentales para la existencia de la colectividad. Las colectividades compuestas por niños con distinto nivel de retraso son las más frecuentes, estables y duraderas. (VYGOTSKY, 1997, p.224)

Cuando el educador organiza el grupo con alumnos que presentan alguna discapacidad, en forma homogénea, está limitando al niño, no le permite interactuar con el otro que está más avanzado y que puede ayudarlo a que alcance un nivel superior de desarrollo:

(...) al privar al niño mentalmente retrasado de la colaboración colectiva de la comunicación con otros niños que están por encima de él, no atenúamos sino que acrecentamos la causa inmediata que determina el desarrollo incompleto de sus funciones superiores. (VYGOTSKY, 1997, p.225)

El concepto de “colectividad” y sus beneficios, propuesto por Vygotsky, plantea la misma base argumentativa que el concepto de “colaboración” tratado en el capítulo IV. Entre los teóricos mencionados en este, se encuentra Damiani (2008), que se refiere a los beneficios del aprendizaje colaborativo, en base a las relaciones que se establecen entre pares, sobre todo de la comunicación. En la interacción que se produce, la persona adquiere una mayor destreza comunicativa, ya que debe explicar su punto de vista, argumentar si está a favor o contra las ideas del compañero, entre otros. Ideas que se reafirman y complementan en las palabras de los siguientes autores:

La interacción con un compañero más capaz propicia que el alumno con mayores dificultades pueda utilizar los niveles de ayuda, orientaciones, pistas y pautas que le brinda el otro para arribar a la solución del ejercicio o problema; de modo que va ganando confianza en sí mismo, y se acorta la distancia entre el desarrollo actual y el potencial, de esta forma se evita también la frustración que siente cuando de manera independiente no consigue su objetivo o cuando el otro más capaz reafirma y consolida su conocimiento al tener que articularlo de modo que sea comprensible para los demás y las dudas que se generan contribuyen a reorganizar sus planteamientos, enriquecerlos o completarlos. (UZCÁTEGUI; CABRERA DE LOS SANTOS, LAMI, 2012, p.146)

Por estos motivos en esta investigación abordamos la modalidad colaborativa como estrategia pedagógica en la inclusión de personas en situación de discapacidad en el aula.

Vygotsky (1997), como ya se mencionó explica que los grupos no deben ser homogéneos para que se puedan desarrollar las funciones psíquicas superiores, pero es una actividad que se debe desarrollar con un total monitoreo del profesor, ya que como indica Aaro Toomela (2007) estas dinámicas no siempre son

efectivas. Ya que según el autor, muchos estudios demuestran que se pueden dar casos en que no todos participen de la misma manera.

Esto quiere decir que el desarrollo de las funciones psíquicas elementales y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores no necesariamente van de la mano, el niño con discapacidad puede tener una escasa desenvolvitura de las funciones psíquicas elementales pero un desarrollo notable de las funciones psíquicas superiores y viceversa, esto último suele ser más común. Esto genera una interrogante planteada por Vygotsky (1997) "(...) el desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado al desarrollo cultural incompleto del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la "nutrición" ambiental" Vygotsky (1997, p. 144). El autor explica, que las funciones psíquicas, como funciones secundarias que son, se ven afectadas debido a la falta de relación que tiene el niño con su ambiente. Se refiere además a una negligencia pedagógica, ya que relaciona directamente a las complicaciones secundarias con una educación pobre.

Todo el tiempo están influyendo en el niño elementos positivos y negativos. Por tanto, se va acumulando una serie de formaciones secundarias que, tanto pueden seguir la línea de la corrección como provocar complicaciones secundarias en el cuadro original del retraso mental. (VYGOTSKY, 1997, p. 145)

Es debido a esto que Vygotsky (1997) destaca la importancia de que el maestro reconozca la relevancia que tiene el ambiente que rodea al niño en situación de discapacidad y que además el "(...) el objetivo práctico que la escuela tiene ante sí: reconocer cuál de los síntomas es primario y cuál secundario." Vygotsky (1997, p. 145)

Por último, también destaca Vygotsky en este capítulo la importancia de que la escuela auxiliar y la común tengan los mismos objetivos, ya que la separación de ambas llega a ser estigmatizante para el alumno que tiene discapacidad, repercutiendo esto en su desarrollo personal.

Aunque los niños mentalmente retrasados estudien más prolongadamente, aunque aprendan menos que los niños normales, aunque, por último, se les enseñe de otro modo, aplicando métodos y procedimientos especiales adaptadas a las características específicas de su estado, deben estudiar lo mismo (...) (VYGOTSKY; 1997, p. 149)

De esta manera el niño mentalmente “retrasado”, recibirá las mismas herramientas que recibe el niño “normal”, y así podrá tener una mayor desenvolvitura en su vida.

3 LA COLABORACIÓN Y SUS DIFERENTES ENFOQUES

Como se planteó en el primer capítulo al mencionar la ley de Educación N° 18437, donde se expresa sobre la educación como un derecho fundamental de todo individuo, también se manifiesta que el Estado debe asegurar la educación de todos los individuos atendiendo a la diversidad e inclusión de todos los sectores minoritarios y vulnerables, con propuestas educativas que respeten la diversidad y las características personales de los estudiantes. Y es justamente en la búsqueda de esas propuestas educativas que se selecciona en esta investigación la colaboración como modalidad para las planificaciones que se aplican en el aula. Ya que según la fundamentación teórica que se realiza en este capítulo, es una modalidad que favorece enormemente al estudiante en diversos aspectos debido a la interacción que se produce con su grupo de pares.

Este capítulo tuvo como finalidad presentar una revisión teórica de qué es la colaboración y el enfoque que realizan diversos autores sobre esta modalidad de trabajo. Comenzando con la clasificación de las interacciones que se pueden presentar en la clase, cooperativa, competitiva e individualista. Luego se trata la distinción, que algunos teóricos realizan de los términos colaboración y cooperación, como se mencionó algunos los diferencian y otros los tratan indistintamente. Finalizando con el análisis detenido de sus beneficios como una modalidad más de la práctica educativa, desde lo intelectual hasta lo social.

3.1 Diferentes organizaciones de las actividades realizadas en el aula.

Las actividades que se realizan en el aula se pueden organizar de diferentes maneras, teniendo en cuenta las relaciones de interdependencia que se establecen entre los estudiantes, según la tarea que se va a realizar y los objetivos buscados. Coll y Colomina (1996, p.302), realizan la siguiente clasificación: “Existen básicamente três tipos de estruturas de meta (...) cooperativa, competitiva e individualista”.

Dá-se uma estrutura *cooperativa* quando os objetivos perseguidos pelos participantes estão estritamente vinculados entre si, de tal maneira que

cada um deles pode alcançar seus objetivos se, e somente se os outros alcançarem os seus. (COLL Y COLAMINA, 1996, p.302)

En la estructura cooperativa los estudiantes, buscan un fin común, y los resultados obtenidos, son beneficiosos para todos los integrantes del equipo.

Em uma estrutura *competitiva*, os objetivos ou metas dos participantes estão relacionados de maneira que exista uma correlação negativa entre sua consecução por parte dos implicados; a saber; um aluno pode alcançar a meta que se propõe se, e somente se os demais alunos não podem alcançar a sua. (COLL Y COLOMINA, 1996, p.302)

De esta manera se puede apreciar que en la estructura competitiva, el alumno persigue su meta en forma individual y para su propio beneficio. Este beneficio solo se obtiene si los demás compañeros no alcanzan sus metas, por este motivo denominan esta estructura como una correlación negativa. Y por último está la estructura individualista:

E numa estrutura *individualista* não existe relação alguma entres o resultado dos objetivos ou metas que se propõe alcançar os participantes. (COLL Y COLOMINA, 1996, p. 302)

En este caso los alumnos buscan objetivos totalmente individuales entre sí, no existe una correlación entre ellos, los resultados se obtienen independientemente del resultados de los demás alumnos.

Coll y Colomina (1996), concluyen que al anteponer la estructura de aprendizaje cooperativo al competitivo y al individualista, las relaciones entre los miembros de un equipo se destacan por una mayor simpatía, atención, cortesía y respeto mutuo. Se resalta un sentimiento de obligación mayor hacia la tarea y de ayuda entre los pares.

Según los trabajos estudiados, y como se irá describiendo a continuación, algunos de los autores realizan una diferenciación entre lo que es la colaboración y la cooperación y otros trabajan los términos de forma indistinta.

(...) na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização,

liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2018, p. 215).

Para Damiani (2008) la colaboración se da en el trabajo en grupo, donde sus integrantes buscan un objetivo común y existe ayuda mutua. Además, realiza una diferenciación entre lo que es el trabajo colaborativo y el cooperativo, lo que aparentemente en un primer momento parece ser lo mismo, pero la autora luego plantea diferencias entre ambos.

En este estudio se usará la expresión trabajo o aprendizaje colaborativo en referencia a lo que Damiani (2008), justamente define como aquel trabajo en el que no se establecen diferencias jerárquicas entre los miembros del grupo, la responsabilidad es compartida, así como las recompensas.

Coll y Colomina (1996) también mencionan tres enfoques para diferenciar el aprendizaje entre pares, las relaciones tutoriales, la cooperación y la colaboración. Esa clasificación la realizan según los objetivos que tengan los miembros del grupo, los contenidos curriculares a ser trabajados y según la interacción que se va a provocar en los participantes. Para describir las diferencias en cuanto a la interacción que se produce entre los participantes, los autores mencionan los conceptos de igualdad (equality) y mutualidad (mutuality)

A igualdade designa o grau de simetria entre os papéis desempenhados pelos participantes em uma atividade grupal; a mutualidade, o grau de conexão, profundidade e bidirecionalidade das transações comunicativas. (COLL; COLOMINA. 1996, p. 305)

Según Coll y Colomina (1996, p. 305) estos enfoques se pueden explicar de la siguiente manera:

Las relaciones tutoriales se dan cuando en el grupo se destaca un alumno que sabe más del tema e instruye a los demás como un tutor. Pero este alumno tiende a tener una menor autoridad que el profesor y menos conocimiento. Se destaca como positivo que los miembros del grupo al estar frente a otro compañero (que funciona como tutor) se sentirán más libres para participar en el grupo. Según estos autores “ (...) são relativamente baixas em igualdade e variáveis em mutualidade”.

El aprendizaje cooperativo se da en la división de grupos y subgrupos para realizar una actividad establecida previamente (sin que exista una diferencia

marcada de estatus entre los miembros) es por este motivo que los autores afirman que en la cooperación el grado de igualdad es alto. Sin embargo, la mutualidad se da si existe competencia entre los grupos y que se produzca una mayor o menor distribución de responsabilidades y según la recompensa obtenida.

Por último, en la colaboración entre iguales, los miembros del grupo trabajan juntos en la ejecución de las tareas, hay un elevado grado de igualdad entre ellos y un elevado grado de mutualidad en las transacciones comunicativas. Pero los autores plantean que ese ideal de colaboración es aparente, porque las prácticas demuestran que hay diferencias entre los integrantes, por ejemplo: timidez a la hora de participar, comportamientos dominantes, etc. De todas formas, este enfoque presenta un grado de igualdad y mutualidad mayor que las relaciones tutoriales y cooperativa.

Johnson y Johnson (1998) realizan toda una recopilación de diferentes autores para tratar el concepto de aprendizaje cooperativo, y también explica que este es poco usado debido a que los estudiantes tienen la costumbre de trabajar con otras modalidades, en forma competitiva e individualista.

Si bien y como se verá a continuación, diferencian en un momento la cooperación de la colaboración, luego trata ambos términos como cooperación tratándolos de forma indistinta.

A aprendizagem cooperativa é o coração do aprendizado baseado em problemas. Relaciona-se com a aprendizagem colaborativa, que enfatiza o “aprendizado natural” (em oposição ao treinamento resultante de situações de aprendizagem altamente estruturadas) que ocorre como um efeito da comunidade onde os alunos trabalham juntos em grupos não-estruturados e criam sua própria situação de aprendizado. (JOHNSON Y JOHNSON; 1998; p.92)

Johnson y Johnson (1998) también explican que no es fácil implementar el trabajo cooperativo, porque muchas veces los grupos pueden derivar en competitivos, y además también aclaran que el trabajo en equipo no consiste solamente en armarlos para que trabajen juntos, porque las relaciones que se establecen y los resultados pueden ser complejos.

También realizan una discriminación entre estas modalidades de trabajo, explicando cuál es la mejor:

Los resultados del meta-análisis indican (a) que la cooperación es considerablemente más efectiva que la competencia interpersonal y que

los esfuerzos individuales, (b) que la cooperación con competición inter grupal es también superior a la competencia interpersonal y los esfuerzos individuales y (c) no hay diferencia significativa entre la competencia interpersonal y los esfuerzos individuales. (JOHNSON et al., 1981, p. 47, traducción propia).

Según el resultado de diversos estudios realizados, Johnson y Johnson (1981) explican que la mejor modalidad es la cooperación.

Ya Vygotsky apuntaba a los mismos objetivos de estos conceptos, al explicar lo que él define como colectividad o formas colectivas de colaboración y además como plantea Damiani (2008, p. 215) “Vygotsky é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola”.

El desarrollo de la personalidad del niño se manifiesta siempre y en todas partes como función del desarrollo de su conducta colectiva, por doquier se observa la misma ley de traslado de las formas sociales de la conducta a la esfera de la adaptación social. (VYGOTSKY, 1997, p. 220)

Se destaca la importancia de que todos los niños vivan en sociedad, que tengan contacto con sus pares para el desarrollo de su personalidad, de sus funciones psíquicas superiores. Esto se aplica tanto al niño “normal” como al niño “anormal”. Vygotsky (1997) plantea que si bien las funciones psíquicas elementales dependen del propio “defecto”, las funciones psíquicas superiores dependen de la relación que el niño tiene con la colectividad, con la sociedad. Es importante que el niño con discapacidad desarrolle las funciones psíquicas superiores porque “las mayores posibilidades de desarrollo del niño anormal se encuentran más bien en el campo de las funciones superiores, que en el área de las inferiores” Vygotsky (1997, p. 221)

Cómo pudimos ver en estos autores, el trabajo colaborativo se puede caracterizar teniendo en cuenta la relación que se establece entre los miembros de un equipo, existiendo en el aprendizaje colaborativo igualdad en las interacciones ya que el liderazgo se comparte entre sus miembros, los objetivos que se buscan son comunes así como la responsabilidad por alcanzarlos. La recompensa que se obtiene de la actividad realizada es para todos los integrantes del grupo, sin diferencia en la calificación que se obtiene.

Coll y Colomina (1996) también reafirman la idea de que la colaboración favorece el desenvolvimiento intelectual y que además produce un fuerte impacto

con el proceso de socialización que se da entre los estudiantes. En las actividades grupales se da la contraposición de opiniones moderadamente divergentes, y este es un factor determinante del proceso intelectual. Esto hace que se produzca un conflicto sociocognitivo que fuerza la reestructuración cognitiva provocando el progreso intelectual. En la controversia está la voluntad de superar las discrepancias y cuando se resuelven satisfactoriamente pueden tener un efecto positivo sobre la socialización, el desenvolvimiento intelectual y el aprendizaje escolar.

(...) o achado esencial é a importancia da confrontação entre pontos de vista moderadamente divergentes como fator determinante do progresso intelectual. A existencia de enfoques diferentes em torno de uma mesma situação (...) traduz-se (...) em um conflitossócio-cognitivo. Que mobiliza e força as reestruturações cognitivas e provoca, de esta maneira, o progresso intelectual (COLL; COLOMINA, 1996, p. 308)

Según Coll y Colomina (1996, p. 311), el aprendizaje cooperativo, además de favorecer la comunicación entre los integrantes del grupo, también hace posible un mejor nivel de rendimiento y de aprendizaje que la organización competitiva. La interacción deriva en un mejor rendimiento individual que se da mediante procesos interactivos:

(...) confrontação de pontos de vista moderadamente divergentes sobre a tarefa a realizar; controversias conceituais; solicitar, receber é dar ajuda-, assim como alguns dos fatores que condiciona ou modulam a aparição e o desenvolvimento dos mesmos- características dos alunos; dinâmica interpessoal (...). (COLL; COLOMINA, 1996, P. 312.

Coll y Colomina (1996, p. 312) explican que los resultados obtenidos en el estudio del aprendizaje que se establecen entre los participantes que realizan cooperativamente una actividad y el cambio de perspectiva que se tuvo en cuanto a esto, lleva a poner en relación los procesos interactivos con los procesos cognitivos. Por esto los autores citan a Vygotsky para realizar un marco explicativo integrador. Para Vygotsky, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos en la interacción social, gracias a las directrices de los adultos. Mediante un proceso de interiorización que se transformará paulatinamente en algo que puede hacer o conocer por sí mismo. Ese proceso de aprendizaje e interacción social es lo que lleva a la formación de las funciones psíquicas superiores.

Otro concepto de Vygotsky que destaca el texto es el de zona de desarrollo próximo, esta es la diferencia entre lo que una persona puede hacer por sí sola (nivel de desenvolvimiento actual, regularización intrapsicológica) y lo que puede hacer con ayuda de otra persona (nivel de desenvolvimiento potencial, regularización interpsicológica), el niño llega de un nivel al otro, mediante el lenguaje que posibilita ese proceso de interiorización.

Damiani (2008, p.224) al igual que los autores anteriores, explica que si bien es muy productivo el trabajo colaborativo, tampoco debemos tenerlo como un único modo de trabajo. Aclarando que no es la única solución a todos los problemas educativos. También destaca la importancia y beneficios, según diferentes pesquisas, de esta modalidad entre los profesores (en sus prácticas educativas) y los alumnos (en su interacción).

Creese, Norwich e Daniels (1998), (...) apresentam evidências de que escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes. (...) o trabalho colaborativo entre docentes constitui-se em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas. (DAMIANI, 2008, p. 220)

Se puede apreciar que basada en diversos teóricos, Damiani (2008) destaca la importancia del trabajo colaborativo en los centros educativos, mejorándolos como institución, por ejemplo: con una mejor inclusión de sus alumnos. Y también es muy importante para los docentes, debido a que los fortalece, hacen que se cuestionen y quieran mejorar sus prácticas pedagógicas. Pudiendo generar espacios de intercambio de conocimiento, experiencias, aclaración de dudas, fortalezas, etc.

En cuanto a los beneficios del trabajo colaborativo entre los estudiantes, Damiani (2008) expresa que se ha mejorado en los siguientes aspectos:

1-Socialização (o que incluía aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência), controle dos impulsos agressivos, adaptação às normas estabelecidas (incluindo a aprendizagem relativa ao desempenho de papéis sociais) e superação do egocentrismo (por meio da relativização progressiva do ponto de vista próprio); 2) aquisição de aptidões e habilidades (incluindo melhoras no rendimento escolar); e 3) aumento do nível de aspiração escolar. (SALVADOR, 1994; COLACO, 2004, apud DAMIANI, 2008, p.222)

Como se puede ver son varios los beneficios que se obtienen con el trabajo colaborativo, los estudiantes ante una mayor socialización con sus compañeros, adquieren destrezas para comunicarse con sus pares y para adaptarse a las normas sociales. Descubren que el punto de vista que tienen puede no coincidir con el punto de vista de los demás y que eso está bien. También favorece a un mejor rendimiento escolar y que los alumnos tengan mayores aspiraciones en su transcurso educativo.

Al igual que Coll y Colomina (1996), Damiani (2008, p.222), destaca la importancia de la comunicación que se da entre los grupos porque lleva a una planificación de los argumentos que se exponen en el trabajo grupal mediante la ayuda, evaluando e incluso corrigiendo a los compañeros.

3.2 La colaboración: una modalidad más de trabajo en el aula

Según lo expuesto anteriormente, son numerosos los beneficios que se obtienen con el trabajo colaborativo. Pero los teóricos y sus distintas investigaciones, no son en su mayoría contundentes, ni afirman que sea la única forma de abordar los conocimientos en la clase.

Toomela (2007), desde un enfoque científico, realiza una diferenciación entre los que es el “conocimiento elaborativo”, el “conocimiento emergente”, la “colaboración dialógica” y la “colaboración unidireccional”.

Elaborative knowledge is constructed for solving clearly defined problems in established theoretical frameworks, and emergent knowledge refers to the knowledge constructed to reach a hierarchical higher and more complex level of scientific understanding. There are also two types of collaboration. On the one hand there is “dialogical collaboration” in which team members contribute to reaching the common clearly defined objective so that a team as a whole comes qualitatively more complex than its members alone. On the other hand there is “unidirectional collaboration” where one person (TOOMELA, 2007, P.198) determines the result of collaboration⁷

⁷El conocimiento elaborativo se construye para resolver problemas claramente definidos en marcos teóricos establecidos, y el conocimiento emergente se refiere al conocimiento construido para alcanzar un nivel jerárquicamente más alto y más complejo de comprensión científica. También existen dos tipos de colaboración. Por un lado la “colaboración dialógica” en el que los miembros del equipo contribuyen a alcanzar el objetivo común claramente definido para que un equipo en su conjunto se vuelva cualitativamente más complejo que sus miembros solos. Por otro lado está la “colaboración unidireccional” donde el resultado de la colaboración lo determina una persona (TOOMELA, 2007, P.198, traducción propia)

Por lo expuesto podemos apreciar que el conocimiento elaborativo es más estructurado que el conocimiento emergente, ya que con este conocimiento se construye la teoría, las preguntas son justificadas y se elaboran hipótesis. En cambio, en el pensamiento emergente, según Toomela (2007, p. 203, traducción propia) “La nueva teoría está emergiendo: no hay preguntas claras, justificaciones y evidencias antes de que se formule la teoría”.

Luego relaciona los conceptos que expone:

There is evidence from multiple perspectives that supports the argument that elaborative knowledge can be developed in both kinds of collaboration and sometimes-dialogical collaboration is necessary for now ledge construction. However, for building emergent knowledge, only individual or unidirectional collaboration is productive, and dialogical collaboration can hinder or even prevent the construction of this kind of knowledge. (TOOMELA, 2007, p. 204)⁸

El conocimiento elaborado se puede dar tanto en la colaboración dialógica como en la colaboración unidireccional pero el conocimiento emergente solamente se construye en la colaboración unidireccional.

Toomela (2007), desde su perspectiva científica del aprendizaje colaborativo, también plantea que si bien el trabajo colaborativo es cada vez más común en el aula, no siempre será efectivo.

(...) it may be conjectured that collaboration must be more effective than working alone. However, many studies have shown that collaboration is not necessarily more efficient than solitary work, and sometimes it may even be less productive. (AARO TOOMELA, 2007, p.200)⁹

El ejemplo que Toomela (2007) utiliza para explicar esta idea, es el hecho de que en el trabajo grupal, no siempre se da la escucha por parte de todos los participantes. No se respetan los turnos, en el momento de hablar, imposibilitando de esta manera que exista una comunicación fluida. Y además explica que los estudios

⁸Existe evidencia desde múltiples perspectivas que respalda el argumento de que se puede desarrollar conocimiento elaborado en ambos tipos de colaboración y a veces, la colaboración dialógica es necesaria para la construcción del conocimiento. Sin embargo, para construir conocimiento emergente, solo la colaboración individual o unidireccional es productiva y la colaboración dialógica puede obstaculizar e incluso evitar la construcción de ese tipo de conocimiento. (TOOMELA, 2007, p. 204, traducción propia)

⁹(...) se puede conjeturar que la colaboración debe ser más efectiva que trabajar solo. Sin embargo, muchos estudios han demostrado que esa colaboración no es necesariamente más eficiente que el trabajo en solitario, y a veces, incluso puede ser menos productivo. (AARO TOOMELA, 2007, p.200, traducción propia)

realizados al respecto (sobre la colaboración científica), no revelan datos concretos sobre colaboración y mayor productividad.

A su vez, Johnson y Johnson (1998, p.95) claramente apoyando el aprendizaje colaborativo, explican que se deben tener en cuenta cinco dinámicas para que la colaboración funcione. Estas son: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento de grupo.

La interdependencia positiva quiere decir que todos los integrantes del equipo tienen que buscar los mismos objetivos, todos dependen de todos, tienen los mismos roles, el profesor debe tener esto en cuenta en el momento de armar los equipos, hacerlos entender que funcionan como un todo. Si existe una recompensa, la deben lograr todos y la calificación será la misma para todos los integrantes. A esto los autores lo denominan interdependencia positiva.

Johnson y Johnson año (1998) también manifiestan que es importante la responsabilidad individual. Debiendo el profesor evaluar individualmente, si bien esto puede parecer contradictorio, apunta en realidad, a que el trabajo colaborativo provoque en el estudiante un mejor desenvolvimiento individual “Estudiantes aprendem juntos de modo a subsequēentemente poder desempenhar melhor como individuos” Johnson y Johnson (1998, p.95), coincidiendo con Damiani (2008), que menciona que las actividades colaborativas contribuyen en el desenvolvimiento de la autonomía.

La interacción promotora tiene que ver con el tipo de relación que existe entre los miembros del grupo, ayudándose, valorizando el esfuerzo de todos. Además cuando un integrante tiene que verbalizar los conceptos, favorece de esta manera los procesos cognitivos. Idea que en parte es compartida con Coll y Colomina (1996, p.311) al hablar de la elaboración en las contribuciones de los estudiantes. Ellos explican que si bien es muy importante el nivel de elaboración que existe en la interacción de los alumnos, no es el único factor determinante.

También se produce una mejora en las habilidades sociales: “O sucesso de um esforço cooperativo exige as habilidades interpessoais e o potencial de grupos pequenos”, Johnson y Johnson (1998, p. 95), las habilidades interpersonales tienen que ver con la toma de decisiones, el liderazgo, autoconfianza, resolución de conflictos, etc.

Por último, el procesamiento del grupo, Johnson y Johnson (1998, p. 95) explican que el profesor debe ser consciente de que el trabajo en grupo lleva un proceso, a los integrantes les lleva un tiempo encajar en la dinámica, adaptarse. Y para eso aconsejan que se debe identificar en la dinámica de los grupos, las formas para mejorar ese proceso.

Para que esta actividad sea productiva, el educador debe ser consciente de su rol como mediador del aprendizaje, como se expresa en el siguiente perfil de cómo debe ser el nuevo docente:

(...) el nuevo docente desarrolla una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; que es capaz de tomar iniciativas para poner en marcha ideas y proyectos innovadores; que desarrolla y ayuda a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir. Asimismo, incorpora a su práctica el manejo de las nuevas tecnologías tanto para la enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente. Además, debe ser percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse (GUTIERREZ, 1996, p.1)

El docente no puede limitarse a repetir conocimiento con monólogos interminables, debe ser un creador de aprendizaje, ser el vínculo entre el conocimiento y sus alumnos. Generar estrategias, cuestionar su práctica, entender la diversidad en el aula. Buscar la manera de llegar a sus alumnos, que todos aprendan siendo un mediador en el proceso de adquisición del conocimiento.

(...) o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. (BULGRAEN, 2009, p.31)

El educador no se puede limitar a transmitir su conocimiento sino que debe ir más allá, sino que, como se plantea anteriormente debe ser el “puente” entre el saber y el estudiante. Lograr que ellos se cuestionen, piensen por sí solos.

Luego de haber leído los diferentes teóricos aquí mencionados, es posible llegar a las siguientes conclusiones: el aprendizaje colaborativo viene siendo teorizado desde hace muchísimo tiempo. En las investigaciones que se han realizado al respecto se ha llegado a diversas conclusiones, sin ser estas excluyentes. Sin dudas que contamos con una base teórica que nos transmite la

certeza de su importancia y beneficios en el aula, pero sin lugar a dudas y como se expresó, mediante las palabras de Johnson y Johnson, al comienzo del capítulo, la práctica debe estar acompañada de la teoría y la investigación, no podemos planificar clases con un aparente enfoque colaborativo, sin leer e investigar al respecto, no podemos reducirlo a un simple “armado” de grupos al azar, y sentarnos a esperar resultados.

En esta pesquisa se trabaja la colaboración mediante el trabajo en grupos, para llegar a lograr que las actividades funcionen, el profesor debe actuar como mediador, plantearse qué quiere lograr y cómo. Establecer los grupos con un criterio acorde a sus alumnos y planificar detenidamente las tareas que se van a realizar. Supervisando constantemente las dinámicas que surjan entre sus integrantes.

El trabajo colaborativo no sustituye otras modalidades de trabajo, las complementa y amplía, proporcionando más herramientas a la hora de llegar a todos nuestros estudiantes.

4 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el procedimiento metodológico utilizado para la realización de la investigación. El tipo de abordaje que se aplicó, quiénes son los actores que participaron y el contexto dónde se desarrolló. El método de intervención, los instrumentos con los que se recogieron los datos, así como el análisis de los mismos.

4.1 Abordaje cualitativo en una intervención pedagógica

El procedimiento que se utilizó en esta investigación es la intervención pedagógica. Damiani (2012, p. 2) expresa que la intervención pedagógica es un “tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam”. Esto quiere decir que las investigaciones de este tipo no solo sirven para mejorar las prácticas educativas, sino que además pueden surgir de ellas nuevas prácticas basadas en el conocimiento teórico nuevo.

La metodología que se utilizó es la cualitativa. Esta elección se debe a que se considera la más adecuada para el objetivo de la investigación que consiste en analizar el aprendizaje de los profesores en una capacitación de docentes mediante encuentros virtuales que tratarán sobre el abordaje de estudiantes en situación de discapacidad desde una metodología de aprendizaje colaborativo. Luego de finalizados los encuentros, se realizó una entrevista personal a los participantes y los datos obtenidos fueron abordados desde un análisis textual cualitativo. El modelo del término de consentimiento se encuentra en el apéndice A de esta disertación.

Según Moraes (2003), la metodología cualitativa es muy utilizada en el análisis textual, como una forma de comprensión de la información que se obtiene, y no, desde el intento de comprobar una hipótesis,

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende

aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191)

Gerhardt y Silveira (2009), además plantean que el abordaje cualitativo a diferencia del cuantitativo, se enfoca en entender y explicar las relaciones sociales que se dan en un determinado grupo. Rechazando el positivismo lógico, que se basa en el razonamiento deductivo y en la cuantificación de sus datos, estos autores plantean que en la pesquisa cualitativa, el objetivo es producir nuevo conocimiento:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (...) O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (GERHARDT Y SILVEIRA, 2009, p.32)

En la metodología cualitativa, el investigador no analiza los datos numéricamente ni en forma de estadísticas, sino que interpreta los resultados de una manera más intuitiva. Y es por esto que se enfatiza más en lo subjetivo de la interpretación de los datos que en una interpretación objetiva. Según Gerhardt y Silveira (2009, P. 32), en la investigación cualitativa se centra en explicaciones que se dan en la dinámica de relaciones sociales, (...) “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações”, fenómenos que difícilmente pueden medirse y cuantificarse. Según estos autores, también debemos tener ciertos cuidados a la hora de realizar una investigación cualitativa, como por ejemplo, el exceso de confianza en el investigador como recolector de datos, así como su relación con los sujetos que son investigados, entre otros.

Según Alves (1991, p.58), existen tres etapas en la pesquisa cualitativa, “ a) período exploratório; b) investigação focalizada; e c) análise final e elaboração do relatório. ” La autora explica que en la primera etapa, el período exploratorio, el objetivo es una visión general que realiza el pesquisador en el contexto de su investigación. Este va a crear interrogantes que se aplicarán en la investigación, a partir de la información que se reúne y analiza. En esta etapa se realizaron las

siguientes acciones: selección de participantes, planificación de los encuentros, de las entrevistas finales y el método de análisis de los datos obtenidos.

En la segunda etapa se realiza la recolección de datos, que puede o no contar con el uso de instrumentos auxiliares: cuestionarios, formularios de observación, etc. Esta etapa se realizó mediante la implementación de los instrumentos seleccionados: la observación y la entrevista.

Y por último, Alves (1991), explica que en la tercera etapa se realiza el análisis final de los resultados, y luego se elabora el reporte. Para la autora,

És importante assinalar que neste tipo de abordagem, a análise e interpretação dos dados, embora só assuma em sua forma definitiva nesta fase, acompanha, todo o processo de investigação. Igualmente a checagem dos resultados e conclusões vai sendo feita, de forma informal, no decorrer da pesquisa. (ALVES, 1991, p. 58)

La autora explica que la interpretación de datos, si bien se realiza en la etapa final, ya a lo largo de la investigación vamos analizando e interpretando todo lo datos que vamos recogiendo.

La interpretación de los datos se realizó mediante el análisis textual, Moraes (2003, p.202) “Segundo já expresseo, a análise textual qualitativa pode ser caracterizada como uma metodologia na qual, a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido *corpus*. ”

4.2 Período exploratorio

La autora explica que en la primera etapa, el período exploratorio, el objetivo es una visión general que realiza el pesquisador en el contexto de su investigación. Este va a crear interrogantes que se aplicarán en la investigación, a partir de la información que se reúne y analiza.

En esta etapa se centró en la selección de los participantes, en la planificación de los encuentros, de las entrevistas finales, y del método de análisis de los datos obtenidos.

Los participantes fueron seleccionados desde una perspectiva de abarcar la mayor realidad de profesores que están en contacto con estudiantes en educación

media básica (EMB). Se seleccionaron profesores egresados de formación docente, con una amplia trayectoria educativa. Profesores no egresados de formación docente, habilitados para dictar clase en EMB, en nuestro sistema educativo los docentes sin formación están habilitados para trabajar en los diferentes subsistemas, siempre que cumplan ciertos requisitos, esta acción se realiza con el fin de cubrir todas las vacantes que surgen en los distintos centros educativos.

Estudiantes que se encuentran en distintas etapas de su formación. Un profesor adscripto¹⁰ con formación en magisterio (carrera que habilita a dictar clases en educación primaria). Se seleccionó al profesor adscripto porque, si bien el no da clases en los salones de aula, es el nexo entre los estudiantes y los profesores en el instituto educativo.

Recuadro 2 - Información sobre los participantes.

Participante	Estudios realizados	Subsistema que trabaja	Tiempo en actividad
T	Prof. Egresada en Idioma Español	DGES y DGETP	8 años
Y	Prof. Egresada en Idioma Español	DGES y DGETP	5 años
M	Prof. Egresada en Ciencias Sociales (Historia)	DGES y DGETP	20 años
N	Maestra (Prof. Adscripta en UTU)	DGETP	8 años
V	Prof. de Inglés – Cursando Sociología		
M.B.U.	Prof. de Informática y de Educación para la sexualidad	DGETP	21 años
CL	Egresada de magisterio	DGETP	8 años
MG	Cursando 4° año Formación docente		
V.N.	Cursando 4° año Derecho y Educación Social y Cívica		

¹⁰ El cargo de Profesor Adscripto en la DGETP, se constituye como el referente natural de la protección y acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, la orientación en el tránsito interciclo.

E	Cursando 3º año de Educación Visual y Plástica		
C	Cursando 1º año de Geografía		

Fuente: elaboración propia

- El participante T es egresado de formación docente en Idioma Español, trabaja en ambos subsistemas, en el Consejo de Educación Secundaria (denominado actualmente como Dirección General de Educación Secundaria (DGES)) y en el Consejo de Educación Técnico Profesional (denominado actualmente como Dirección General de Educación Técnico Profesional DGETP)), desde hace ocho años en Educación Media Básica
- El participante Y es egresado de formación docente en Idioma Español, trabaja en ambos subsistemas, Dirección General de Educación Secundaria y en la Dirección General de Educación Técnico Profesional, desde hace cinco años en EMB
- El participante M es egresado de formación docente en Ciencias Sociales, mención Historia, trabaja en ambos subsistemas, DGES y DGETP, desde hace veinte años en EMB.
- El participante N es egresada de magisterio, lo cual la habilita para trabajar en Educación Primaria, actualmente se desempeña como profesora adscripta en DGETP, desde hace ocho años.
- El participante MBU se desempeña como profesor de Informática en DGETP desde hace veintiún años y en Educación para la Sexualidad desde hace trece años.
- El participante CL es egresada de Magisterio que la habilita para dictar clases en Educación Primaria, actualmente se desempeña como profesora en Educación para la Sexualidad desde el año 2015 y como profesora Educadora desde al año 2016.
- El participante C es estudiante en formación docente, cursa el profesorado de Geografía, actualmente se encuentra en primer año.
- El participante MG se encuentra cursando cuarto año de Idioma Español en formación docente.

- El participante VN se encuentra cursando cuarto año de Derecho con mención en educación Social y Cívica. Ya realizó la práctica rentada.
- El participante E se encuentra cursando tercer año de Educación Visual y Plástica. Este año se encuentra realizando la práctica rentada.
- El participante C se encuentra realizando el primer año de Geografía.

Dentro del período exploratorio también se incluyó la organización de la dinámica que se mantuvo en los encuentros. Estos se realizaron en forma virtual debido a la situación de pandemia por COVID 19¹¹ que se vivió y aún se está viviendo. Desde el comienzo de esta situación las clases presenciales fueron suspendidas y retomadas en diversas ocasiones, razón por la que fue muy difícil realizar los encuentros en forma presencial. Por este motivo se trabajó mediante videoconferencia:

A tecnologia de videoconferência é um meio de comunicação que permite que usuários conectados compartilhem recursos visuais e de áudio em tempo real. Também permite que usuários registrados transmitam arquivos, slides imagens estáticas e texto através da plataforma utilizada. (EL KHATIB; CHIZZOTTI, 2020, p. 29)

Luego de consultar a los participantes si tenían los medios y conocimientos para conectarse por videoconferencia, se seleccionó la plataforma ZOOM¹², se la eligió debido su facilidad de manejo, su versión gratuita que permitió grabar los encuentros, la facilidad para compartir archivos, entre otros. Los encuentros, en un primer momento se planificaron con una duración de cuarenta minutos, se trataban los temas propuestos en los materiales que se les había entregado previamente. Las entrevistas también se realizaron en la plataforma zoom, mediante preguntas que se les había entregado previamente.

¹¹ La COVID-19 es la enfermedad causada por el nuevo coronavirus conocido como SARS-CoV-2. La OMS tuvo noticia por primera vez de la existencia de este nuevo virus el 31 de diciembre de 2019, al ser informada de un grupo de casos de «neumonía vírica» que se habían declarado en Wuhan (República Popular China). Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19> Acceso el día: 11/10/2021

¹²Videoconferencia De *video-* y *conferencia*.

1. f. Encuentro a través de una red de telecomunicaciones, frecuentemente convocado con anterioridad, que permite a varios interlocutores verse, oírse y compartir información. Disponible en: <https://dle.rae.es/videoconferencia?m=form2> Acceso el día: 2/10/2022.

Los encuentros se realizaron mediante la siguiente dinámica, previamente se les entregó a cada uno de los participantes un texto sobre lo que se trabajó en las reuniones. Al comienzo de los encuentros se les presentó una presentación de PowerPoint, explicada por el investigador, luego se les realizó una pregunta referente al tema para generar opiniones sobre el tema tratado.

4.2.1 De la teoría a la práctica (descripción de los encuentros realizados):

Dinámica de los encuentros:

Encuentro 1:

En el primer encuentro se realizó la presentación de todos los participantes y del investigador. También se explicó la elección y objetivo del tema de la pesquisa, así como la presentación de la dinámica de trabajo en el aula virtual y las temáticas de los encuentros (insumo de tiempo, materiales que se entregarán, preguntas que se realizarán al final de cada presentación) y de las entrevistas finales (se entregarán previamente las preguntas). También se les informó sobre el “termo de consentimiento libre e esclarecido” (TCLE), explicitando el objetivo de la pesquisa, el por qué se los invitó, y sobre la confidencialidad de la identidad de todos. Además los participantes tuvieron la oportunidad de realizar todas las preguntas que creyeron pertinentes.

Encuentro 2:

En el segundo encuentro el objetivo fue identificar y definir la nueva concepción de la situación de discapacidad. Los textos de referencia fueron:

CIE (Clasificación Internacional de las Enfermedades)

CIDDM (Clasificación Internacional de Deficiencias y Minusvalías-1980)

CIF (Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud 2001)

Luego de la presentación digital, se realizó la siguiente pregunta:

¿Consideran que estos cambios se aplican realmente?

Encuentro 3:

En el tercer encuentro la presentación se basó en Vygotsky, y su enfoque de la discapacidad en correlación con la actualidad. También su crítica a lo que denominó antigua defectología. El texto de referencia utilizado fue: “Los problemas fundamentales de la defectología moderna”

Finalizada la presentación digital la pregunta que se realizó fue:

¿Considera que el enfoque de Vygotsky tiene vigencia con la concepción actual de discapacidad?

Encuentro 4:

En el cuarto encuentro se trató el proceso de compensación. El texto de referencia fue “Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño retrasado” de L. Vygotsky.

La pregunta que se realizó luego de la presentación digital fue:

¿Cómo generar un conflicto u obstáculo en el razonamiento de los estudiantes?

Encuentro 5

En el quinto encuentro la atención se centró en el entorno de la persona en situación de discapacidad. Se abordó el concepto de la colectividad y su incidencia en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. El texto de referencia fue “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente” de L. Vygotsky

La pregunta realizada luego de la presentación digital fue:

¿Considera que es importante para la persona en situación de discapacidad concurrir a una escuela “común”?

Encuentro 6:

En el sexto encuentro se abordó la colaboración como metodología para trabajar con grupos donde están incluidos estudiantes en situación de discapacidad. Los textos de referencia utilizados fueron:

“Interação Entre Alunos e Aprendizagem Escolar”, de Coll y Colomina.

“Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios”, de M. F. Damiani

“Aprender juntos y solos”, Johnson D. y Johnson R.

“A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades”, Johnson D. y Johnson R.

La pregunta que se realizó luego de la presentación digital fue:

¿Qué metodología de trabajo, utiliza el en el aula?

Encuentro 7:

En el séptimo encuentro se abordaron las fortalezas y debilidades de la colaboración como metodología de trabajo en el aula. Los textos de referencia fueron:

“Interação Entre Alunos e Aprendizagem Escolar”, de Coll y Colomina.

“Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios”, de M. F. Damiani

“Aprender juntos y solos”, Johnson D. y Johnson R.

“A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades”, Johnson D. y Johnson R.

“Sometimes one is more than two: when collaboration inhibits. Knowledge construction”, Aaro Toomela.

La pregunta que se realizó luego de la presentación digital fue:

¿Considera que el trabajo colaborativo es una buena estrategia para el aprendizaje de personas en situación de discapacidad?

4.2.2 Dinámica de las entrevistas

Luego de finalizados todos los encuentros se realizó una entrevista personal de aproximadamente cuarenta minutos a todos los participantes. Se les realizaron las siguientes preguntas:

¿Cuál es su función dentro del sistema educativo uruguayo?

¿Considera que se han logrado los cambios que se fueron dando, en el significado y concepción de discapacidad?

Según los conceptos trabajados sobre Vygotsky, ¿considera que son vigentes?

¿Por qué?

¿Considera que la colaboración puede ser una modalidad de trabajo positiva en un grupo donde tengamos personas en situación de discapacidad? ¿Por qué?

¿Qué opina de los conceptos trabajados en los encuentros? ¿Considera que pueden servirle en su práctica educativa?

4.3 Investigación focalizada

En la segunda etapa se realiza la recolección de datos, que puede o no contar con el uso de instrumentos auxiliares: cuestionarios, formularios de observación, etc.

Al realizar la pesquisa se recogieron datos que son importantes en el momento de entender y evaluar nuestro objeto de estudio. Este paso es denominado según Gerhardt y Silveira como:

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão. (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 68)

Los datos obtenidos en los encuentros y en las entrevistas fueron recabados mediante los siguientes instrumentos, la observación, grupos focales y entrevista. Ambos instrumentos fueron abordados desde lo que Moraes (2003, p.191), define como “análisis textual discursivo”.

4.3.1 Grupo focal como instrumento de análisis de los datos

Las entrevistas se realizaron en dos modalidades, individuales y el colectivo de participantes. Con el colectivo se utilizó la dinámica denominada grupo focal, según los siguientes autores se denomina como grupo focal:

La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. (...)La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se considera como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios. (HAMUI; VARELA, 2013, p. 56)

Esta técnica se seleccionó por ser una pesquisa de carácter cualitativo y para poder observar el conocimiento adquirido de los participantes mediante sus opiniones sobre las temáticas trabajadas y vivencias adquiridas en sus trayectorias educativas.

Los autores Hamui y Varela (2013, p. 4), fundamentan los grupos focales en la epistemología cualitativa, como un generador de conocimiento que se construye, que no obedece a categorías preestablecidas.

(...) la epistemología cualitativa defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, lo que implica destacar que el conocimiento es una producción humana, no algo que está listo para identificarse en una realidad ordenada de acuerdo con categorías universales del conocimiento. (HAMUI; VARELA, 2013, p. 57)

De esta manera plantean que el conocimiento surge de la interacción entre el investigador y los participantes, de sus opiniones y vivencias. Otra característica de la epistemología cualitativa en lo que fundamentan los grupos focales es la siguiente:

(...) la legitimación de lo singular como instancia de producción del conocimiento científico. La singularidad, tiene un alto valor en las ciencias sociales en tanto que la sociedad es muy compleja, existen marcadas diferencias entre los individuos y los espacios sociales, por lo que es a través de los elementos diferenciados de información (subjetividades), que se logra articular modelos de significación de lo social. (HAMUI; VARELA, 2013, p. 57)

Nuevamente se aprecia el hincapié en la opinión de la persona, ya que el individuo es singular y subjetivo llevando a que se establezcan diferencias entre él y los espacios sociales, y esto da lugar a que emerjan significados que lleven al conocimiento. Acción que se logra mediante la comunicación, ya que de esta manera se conoce el sentido que caracteriza a los sujetos y de esta manera apreciar como la objetividad de la sociedad lo afectan Hamui y Varela (2013).

La aplicación de esta técnica, según Hamui y Varela (2013), debe tener en cuenta ciertas pautas: se destaca el habla donde lo relevante es lo que piensan, sienten y viven los participantes. Plantear temáticas específicas, preguntas de investigación, objetivos y lineamientos claros. Acciones que se aplicaron en esta pesquisa al organizar los encuentros y las entrevistas, como ya de detalló anteriormente. También plantean que es de gran relevancia el papel del entrevistador a quien denominan moderador:

(...) un buen moderador conoce el tema que va a indagar, muestra capacidad para estructurar y redondear temas, tiene claridad y sencillez de expresión lingüística, es amable y muestra sensibilidad de escuchar con atención. Tiene capacidad para dirigir e interrogar críticamente para confirmar datos, muestra buena memoria y retiene lo dicho. El moderador debe dar confianza a las personas tomando en cuenta lo que dicen, y abstenerse de dar su opinión. (HAMUI; VARELA, 2013, p. 57)

Además de estos aspectos también explican la importancia del registro de la actividad, en esta investigación los encuentros con los participantes se realizaron en forma virtual, mediante la plataforma zoom quedando así todo registrado. Luego

de esto se realizó la transcripción “literal y ordenada” como expresan ambas autoras.

4.3.2 La observación como instrumento de análisis de los datos:

Según Gil (2008):

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente (p.100)

Como expresa el autor si bien, la observación es útil en todos los momentos de la pesquisa, es en la recolección de datos donde gana más relevancia. Se realizó la observación de los encuentros estructurados mediante grupos focales y de las entrevistas individuales con los participantes, luego se transcribió todo el material para realizar el análisis textual cualitativo.

Según Yuni y Urbano (2014) define la observación como:

Puede definirse a la observación científica como “una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador” (p. 41)

Para darle validez científico a este instrumento se tienen que dar ciertos factores:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a *observação* precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Planejar a *observação* significa determinar- com antecedência "o quê" e "o como" observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, fica mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão descobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p 25)

Los autores expresan que la observación debe ser “controlada y sistemática”, esto quiere decir que el investigador debe, luego de identificar y delimitar claramente su objeto de estudio, planificar y organizar el desarrollo de las actividades que realizará y que luego mostrarán la información que será evaluada. Lo que se observó en los grupos focales luego de cada presentación digital (PowerPoint), dirigida por el investigador, fue el conocimiento adquirido sobre las diferentes temáticas presentadas, las opiniones de los participantes que se registraron en las transcripciones.

Lüdke y André (1986, p.26) explican la importancia de la observación en las investigaciones cualitativas, y además mencionan que es uno de los instrumentos más utilizados debido a que “(...) possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (...)” relacionando lo observado con nuestras propias experiencias y bagaje cultural que traemos como personas, lo cual lo hace un instrumento de pesquisa, subjetivo. Si bien los encuentros no fueron presenciales, sí hubo un contacto estrecho con los participantes, donde se pudo apreciar en las interacciones producidas la opinión de todos los presentes. Motivo por el cual fue esencial para registrar la interacción de los grupos focales, debido a la coincidencia de mismo objetivo.

La técnica de la observación se puede clasificar de diferentes maneras, una de ellas, es según el grado de participación que tiene el investigador en la observación al realizar la pesquisa. Yuni y Urbano (2014, p.41) diferencian la observación no participante, de la observación participante.

En la observación no participante, el investigador adopta una postura alejada del objeto de investigación “(...) el observador no participante adopta una clara posición para no involucrarse con la situación que observa; es decir, adopta un rol de espectador y evita realizar acciones que modifiquen o alteren el fenómeno que le interesa observar.”

Observación participante, el investigador participa de la realidad de la pesquisa, según el tipo de implicancia que tenga, Yuni y Urbano (2014, p.43) la dividen en:

- La observación que implica una interacción con la realidad a observar, pero que no se prolonga en el tiempo.

- La observación antropológica o etnográfica que supone la convivencia durante un período prolongado de tiempo del investigador con el grupo a investigar.

La investigación que se llevó a cabo en esta intervención fue la observación participativa debido a que el investigador participó activamente de los encuentros.

Existen muchas formas de planificar e implementar la observación, la elección de esos procedimientos tienen que ver con el tipo de investigación que se vaya a realizar. Yuni y Urbano (2014) proponen que los procedimientos en la observación de tipo cualitativo son los siguientes:

1. En base al problema de investigación planteado y a los objetivos de la investigación el investigador debe decidir qué tipo de fenómenos debe observar para obtener información.
2. Formulación de un conjunto de supuestos o anticipaciones de sentido de carácter descriptivo y/o explicativo referido a aspectos particulares del fenómeno en estudio.
3. Preparación del trabajo de campo y diseño de una guía no estructurada de observación. La guía establece las categorías generales de análisis que interesan al investigador.
4. Ingreso al campo y realización de la observación. Ajuste progresivo del instrumento de observación y/o mayor focalización de la observación en aspectos más profundos de la realidad.
5. Construcción de categorías teóricas construidas inductivamente partiendo de los atributos de los datos, pasando luego a los valores y finalmente a la categoría conceptual. (p.153)

Si bien todos los procedimientos que plantean los diversos teóricos son ejemplos que no necesariamente se deben de seguir al “pie de letra”, de todas formas constituyen excelentes guías para poner en práctica y lograr una efectiva técnica de observación.

En cuanto al registro de la observación Lüdke y André (1986), explican que este se puede realizar de diversas maneras, ya sea simplemente tomando notas, filmaciones, fotografías o como en el caso de esta pesquisa, donde el registro se realizó mediante transcripciones.

4.3.3 La entrevista como instrumento de análisis de los datos

Según Yuni y Urbano (2014),

Las investigaciones basadas en entrevistas son relevantes para la investigación social y cultural porque permiten obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad. Mediante la entrevista el investigador obtiene descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada. (YUNI; URBANO, 2014, p. 81)

Los encuentros que se realizaron, culminaron en una entrevista personal, que se realizó en forma individual con cada uno de los participantes. Se eligió esta modalidad para apreciar el grado de conocimiento que se obtuvo en los encuentros, así como la opinión personal de los entrevistados.

La técnica de la entrevista se puede clasificar de diversas maneras, en cuanto a la aplicada en esta pesquisa, podemos afirmar que se realizó lo que Yuni y Urbano (2014, denominan como semiestructurada:

Semiestructurada, sin cuestionario. Parte de un guion (un listado tentativo de temas y preguntas) en el cual se señalan los temas relacionados con la temática del estudio. En el desarrollo de la entrevista, se van planteando los interrogantes sin aferrarse a la secuencia establecida previamente, permitiéndose que se formulen preguntas no previstas pero pertinentes. El guion indica la información que se necesita para alcanzar los objetivos planteados. Cuando las entrevistas son realizadas por diferentes investigadores el guion es relevante como recurso para la confiabilidad. Sin embargo, el guion no es una estructura cerrada y limitante al que deben someterse entrevistador y entrevistado, sino que es un dispositivo definido previamente que orienta el curso de la interacción. (YUNI; URBANO, 2014, p. 83)

Si bien la entrevista se planteó con una lista de preguntas, a estas se las tomó como disparadores para obtener el conocimiento adquirido y opinión de los temas trabajados en los encuentros. Esas preguntas son un guion, pero esto no quiere decir que no sea flexible. En las entrevistas se partió de preguntas pero también se produjo un intercambio de ideas y opiniones. Según Lüdke y André (1986), cuando se realizan entrevistas a profesores, como es el caso de esta pesquisa, se realizan mejores abordajes.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

En la entrevista se produce una interacción entre el entrevistador y el entrevistado, también se pueden clasificar las entrevistas según la forma de interacción que se produce, en el caso de la interacción entre los participantes de esta pesquisa, se produce mediante tecnologías informáticas:

Mediante tecnologías informáticas. Con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información se está desarrollando una versión novedosa de la entrevista. En tanto la informática combina recursos visuales, auditivos y escritos que permiten la comunicación simultánea de dos o más personas ubicadas en distintas localizaciones físicas, ha permitido la aparición de un nuevo tipo de situación de entrevista. La base de la entrevista virtual es la tecnología del chat, ya que mediante ella se puede sostener una conversación apoyada en recursos visuales, auditivos y escritos en forma particular o integrándolos. Así la entrevista puede ser individual o grupal. La primera consiste en un intercambio entre entrevistado y entrevistador a través del chat; y la segunda consiste en la realización de foros de discusión coordinados por un investigador, en el que los sujetos investigados intercambian opiniones a través del chat. Esta modalidad se tipifica como una conversación simultánea entre un entrevistador y uno o varios entrevistados, mediada por los medios tecnológicos; interacción regulada y ordenada por el investigador en función de sus intereses. (YUNI; URBANO, 2014, p.85)

Las entrevistas que se realizaron a los participantes fueron mediante la plataforma zoom, como mencionan los autores por este medio estamos ante la posibilidad de conjugar recursos visuales, auditivos y escritos, ya que se pueden compartir archivos en distintos formatos, utilizar el chat, etc. Las entrevistas se realizaron en forma individual para conocer la opinión y conocimiento de los participantes, elección que propició una mayor participación de algunos que mostraron cierta timidez en los encuentros.

La forma de registro que se realiza, según Lüdke y André (1986) puede ser de dos formas, mediante grabación directa o tomando notas. La grabación tiene la ventaja de que registra todas las expresiones, verbales, faciales, etc., pudiendo el que entrevista, prestar total atención al entrevistado. La entrevista que es grabada, debe transcribirse al final, acción que se realizó en esta pesquisa con todos los encuentros y las entrevistas. Estos autores lo plantean como una desventaja por ser un arduo trabajo. Y para facilitar ese trabajo proponen una comparación entre lo que se grabó y las transcripciones.

4.4 Análisis final

Análisis textual discursivo

En la tercera etapa se realizó el abordaje de los resultados obtenidos mediante las observaciones de los grupos focales y las entrevistas mediante una metodología que Moraes (2003) define como análisis textual.

(...) análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES ROCKE, 2003. p. 192)

Luego de finalizados los encuentros y las entrevistas se realizó la transcripción del todo el material, siguiendo los pasos de desconstrucción propuestos por Moraes (2003), donde propone que el abordaje de este tipo de análisis tiene cuatro focos:

1. Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. Os investimentos na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. O texto segue focalizando o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto organizados:
4. Um processo auto-organizado: o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se. (ROQUE MORAES, 2003, p. 192)

Moraes (2003, p. 192) explica que estos cuatro focos, pretenden demostrar que el análisis textual cualitativo se puede comprender como un proceso “auto organizado de construcción de comprensión”, que tiene que ver con el surgimiento de la nueva información resultante, esa nueva comprensión emerge de lo que él denomina: “uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.”

Ese nuevo emergente es la etapa final del análisis, un metatexto cargado de la nueva comprensión producida.

5 Unidades de análisis

El análisis de las observaciones y entrevistas realizadas a los participantes se dividen en dos grandes temáticas que abordan los conceptos tratados. La primera tiene que ver con la identificación de la situación de discapacidad y la segunda sobre los aportes teóricos para el abordaje de dicha situación en el aula.

5.1 La identificación de la situación de discapacidad

Se identificó la situación de discapacidad mediante la identificación de los cambios propiciados según la sociedad y el lugar y de cómo estos factores influyen en el significado y concepción de esta situación. Luego se abordó el momento en el que se encuentra la discapacidad en Uruguay, sobre todo a nivel educativo y cómo lo trata la formación docente. Las mejoras que hubo y los obstáculos que aún se encuentran.

La concepción de la situación de discapacidad, así como la identificación del lugar que ocupan estas personas en nuestra sociedad, y el reconocimiento como sujetos de derechos, ha tenido grandes cambios a través de la historia de la humanidad.

Y ello también porque no sólo las experiencias individuales de discapacidad son únicas, sino porque las percepciones y actitudes hacia la discapacidad son muy relativas, ya que están sujetas a interpretaciones culturales que dependen de valores, contexto, lugar y tiempo sociohistórico, así como de la perspectiva del estatus social del observador. La discapacidad y su construcción social varían de una sociedad a otra y de una a otra época, y van evolucionando con el tiempo. (EGEO, SÁNCHEZ; 2001; p. 15)

Como explican ambos autores son diversos los factores que llevan a la percepción de la discapacidad; en cada sociedad la concepción y evolución del término han ido cambiando lentamente a lo largo del tiempo, y si bien esos cambios han sido positivos en muchos aspectos, aún faltan ciertos logros por alcanzar, como lo expresan los entrevistados a continuación.

El avance en la aplicación de los derechos de las personas en situación de discapacidad no es algo que surge de un momento a otro, ese avance se da de

diversas maneras, mediante movimientos sociales del colectivo de personas que presentan la problemática que se proyectan en las normas que se van creando. Se ha avanzado mucho en cuanto a leyes y decretos, impulsado por diferentes organismos gubernamentales existentes, como ser ministerio de Desarrollo Social¹³ (MIDES) junto con el Programa Nacional de Discapacidad¹⁴ (PRONADIS). Estos cambios tienden a humanizar a las personas, en su visión de la situación de discapacidad, pero es un proceso lento. En Uruguay se ha avanzado mucho en cuanto a leyes y decretos sobre la situación de discapacidad, y lo que tiene que ver con reglamentación (Observación 2 participante V, observación 3, participante E, observación 2 participante N)

El proceso de escolarización de los estudiantes de educación media en Uruguay envuelve alumnos considerados “normales” y alumnos discapacitados. El avance en la aplicación de los derechos de las personas en situación de discapacidad no es algo que surge de un momento a otro, ese avance se da diversas maneras, mediante movimientos sociales del colectivo de personas, presentan la problemática que se proyectan en las normas que se van creando. MIDES y PRONADIS lograron la concreción de los derechos de las personas en situación de discapacidad logrando así un gran avance. Los cambios que se han dado a lo largo del tiempo, tienden a humanizar a las personas, en su visión de la situación de discapacidad, pero es un proceso lento (observación 2 participante V y observación 3 participante N).

Los cambios que mencionan los entrevistados en cuanto al abordaje de las personas en situación de discapacidad, y su inclusión en escuelas “comunes”, se propicia con la Ley de Educación N° 18.437, más específicamente en el artículo 8:

¹³ El Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) es la secretaría de Estado encargada de proponer y de generar políticas nacionales en materia de desarrollo social ante la emergencia social y los contextos de vulnerabilidad social y económica en Uruguay. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/> Acceso el día: 07/10/2021

¹⁴ Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad para lograr su plena inclusión social. Tiene como propósito la promoción, coordinación y ejecución de programas y apoyos que permitan la implementación de políticas focalizadas sobre la inclusión de las personas con discapacidad. Disponible en: <http://pronadis.mides.gub.uy/15316/mision> Acceso el día: 07/10/2021

(De la diversidad e inclusión educativa). - El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades (URUGUAY, 2008, Art. 8).

Garantizándose así una educación de calidad para todos los ciudadanos donde se logre el mayor desarrollo de sus potencialidades posibles, adecuada a las particularidades de cada alumno.

Si bien las leyes en Uruguay han evolucionado mucho y a partir de la Ley mencionada se produce una gran inclusión de las personas en esta situación, los participantes explican que en la población en general aún se tienen que dar cambios, porque falta una evolución como sociedad, en cuanto a la percepción de la situación de discapacidad. “Nosotros no cambiamos la cabeza” (observación 2 entrevistado T). Los cambios que se han dado en Uruguay, aún no son suficientes ni abarcan la total necesidad que esta realidad implica. Desde una perspectiva social aún faltan grandes avances, sobre la visión que las personas tienen en cuanto a las personas en situación de discapacidad (observación 2 entrevistado N).

Los participantes proponen la necesidad de un cambio mayor en cuanto a sociedad, en cuanto la visión que todos tenemos de la discapacidad y la aceptación de la misma. Entender que las personas en esa situación tienen los mismos derechos que todos.

En cuanto a las leyes y normativas que rigen la discapacidad en Uruguay, ese cambio en su concepción produjo grandes modificaciones y avances que han ratificado y han reconstruido los marcos legales que existían. Esos avances en cuanto a leyes y normativas ha generado una visión más humana, con pautas más terrenales desde lo operativo práctico. Como expresa el entrevistado, las organizaciones no gubernamentales, elaboran un documento macro donde se consagran un montón de derechos fundamentales en cuanto a las diferentes poblaciones, en sus diferentes situaciones. El artículo 14 de la Ley 18651 es donde se consagra el derecho que tenemos todos, hay una adecuación, en cuanto a la libertad y la seguridad de las personas en situación de discapacidad. Y esto crea un avance sustancial en la idiosincrasia institucional (entrevista 11, participante V;

observación 2, participante V) Los cambios en cuanto a las normativas permitieron el acceso a otros espacios físicos, como lo explica el participante:

Entonces para empezar a trabajar estas temáticas institucionalmente y sobre todo con lo que tiene que ver con las idiosincrasias institucionales, es mejor siempre tener una norma, y esa norma generó una cadena de regulaciones. Pero también generó una concepción estructural, edilicia, funcional diferente de las instituciones, reitero, que aún hoy no son suficientes. Pero que sí, redimensionaron algunos espacios. Y el ejemplo más claro que siempre se cita en los centros educativos más visible por decirlo de alguna forma, es el de la rampa. ¿Cuántas rampas existían previo a la norma y cuántas existieron después de la norma? Pero también quedan espacios que no son accesibles. Quería hacer un poco de énfasis en la importancia de la normativa enganchado con ese progreso histórico que viene encadenando en documentos, resoluciones, convenciones internacionales que generan el marco jurídico internacional y que también propician los cambios en las reglamentaciones internas de los decretos, las convenciones propias que el Uruguay suscribe (observación 2, participante V)

De todas formas, como explica a continuación los cambios en cuanto a legislación aún no son suficientes, “Las normas nunca son lo suficiente, nunca son definitivas, de hechos está bien que con el avance de la sociedad, se vayan revisando y ‘poniéndose al día’, pero bueno es mejor tener una norma insuficiente que no tener nada” (observación 2, participante V)

5.1.1 Nueva concepción de discapacidad

Los cambios en cuanto a la concepción de la discapacidad, como ya se mencionó, se dan en un lento proceso. Se puede decir que un quiebre importante se produce en el siglo XX desde la Organización Mundial de la Salud, con una nueva clasificación de la discapacidad, esa nueva definición se logra luego de un intento de unificación y clasificación, para eso la OMS cuenta con un grupo de trabajo que se dedica a la clasificación, evaluación, encuestas y terminología.

El objetivo principal es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud”.

La OMS abandona el enfoque primitivo de «consecuencias de la enfermedad» para enfocar el objetivo hacia «la salud y los estados relacionados con la salud». Trata, por lo tanto, de poner en positivo su terminología desde el primer momento (el término «enfermedad» ya no es

empleado y a cambio aparece el nuevo término «estado de salud».
(EGEO, SÁNCHEZ; 2001; p. 20)

Según los participantes ese enfoque produce un quiebre muy importante en cuanto a la idea de discapacidad. Se habla de competencias, de las habilidades de este grupo de personas y del desarrollo de las mismas. Esta nueva concepción produjo diversos cambios, entre ellos la inclusión: “Hoy en día en la educación, los estudiantes con alguna discapacidad (física, intelectual), están incluidos en las aulas ordinarias fomentando la igualdad de derechos de todos a la educación.” Si bien se han dado cambios muy positivos, aún “hay un largo camino por recorrer” (entrevista 5 participante MGU, entrevista 4 participante MG, entrevista 1, CL)

Ya no se lo percibe como una especie de “defecto”, ni como algo que defina a la persona, sino que lo primero es el individuo y la discapacidad una parte de él, “Esa percepción ha ido acompañando a la evolución del concepto” (entrevista 7, participante VN). Esos cambios se ven potenciados si existe por parte de la familia un reconocimiento de la situación (entrevista 9, participante M)

Todos los participantes coinciden en que si bien se han dado grandes cambios, aún falta mucho camino por andar. Ya que existen muchos prejuicios y discriminación que la sociedad mantiene, y a muchos les cuesta abordar esta temática.

No creo que se haya acompañado totalmente, si partimos de aquello según los materiales que habíamos trabajado donde se asociaba la discapacidad con una patología, una enfermedad y después fue evolucionando y pasó a llamarse como un estar en situación de discapacidad, como que la visión ya es más social, y no tanto una patología (entrevista 7, participante VN)

El abordaje de la discapacidad se ha llevado más a lo práctico no quedando plasmado solamente en cuestiones filosóficas, provocando así avances sustanciales lo que no quiere decir que se haya llegado a una eficiencia total (entrevista 9, participante M; entrevista 7, participante VN; entrevista 11, participante V; entrevista 2, participante C)

Estos cambios se ven reflejados también en cuanto a las estructuras físicas y es justamente a esto a lo que se refiere el participante al decir lo “práctico”, además de lo “filosófico”, muchos coinciden en que la atención de la discapacidad en cuanto

a la accesibilidad en los centros educativos, en sus infraestructuras y la dotación de recursos humanos ha mejorado (entrevista 11, participante V)

En cuanto a la educación, esa nueva concepción en Uruguay, ha tenido un gran cambio, con la ley de educación, donde se extiende el derecho a la misma a todos los ciudadanos, las personas que concurrían a escuelas especiales, hoy en día pueden concurrir a cualquier centro educativo. Los entrevistados plantean que esos cambios que se han producido no son homogéneos, no se dan en todos los lugares de la misma forma y aún falta mucho por mejorar. En Uruguay se han dado avances en cuanto al abordaje, y atención con las escuelas especiales, el acompañamiento de psicólogos y profesionales pero aún faltan cambios, como ser el cómo ser el cómo se lo trata y maneja en el aula.

Los participantes plantean que la construcción histórica en la evolución de la percepción de la discapacidad ha producido modificaciones en cuanto a la óptica de la evaluación, en cuanto a los espacios físicos de los centros educativos, con la validación del aprendizaje de los estudiantes. En cuanto al aprendizaje que surge en la interacción de los estudiantes, con el desarrollo de las tecnologías al servicios de la educación. Pero coinciden en que en lo educativo aún faltan cambios. Si bien los estudiantes concurren a UTU, escuelas comunes, liceos, etc., en muchos casos no se da la inclusión total. La discapacidad en el aula y su abordaje aún está en evolución y proceso (entrevista 6, participante N; entrevista 3, participante E; entrevista 5, participante MGU; entrevista 11, participante V).

Tener esta nueva concepción clara, mejora nuestra práctica educativa, como lo explica el siguiente entrevistado: “Tener claro los cambios y la transformación en el significado y concepción de discapacidad, como docente nos permite darnos cuenta por qué camino seguir para lograr una inclusión educativa que nos permita atender a la diversidad, saber que nuestros estudiantes todos son diferentes y cada uno aprende de forma diferente” (entrevista 1, participante CL), esto se aprecia en el ejemplo planteado por el participante:

En mis clases por ejemplo, cuando trabajo en las clases de educación para la sexualidad, que armo talleres. Cuando abordo el tema de orientación sexual, les comento también que hace un par de años también que la OMS lo considera como algo interno de la persona, pero hace un tiempo atrás era una enfermedad, se consideraba que la persona que era de distinta orientación sexual era enferma. Entonces yo les comento a las gurises, ustedes qué son homosexuales, heterosexuales, en cual se clasifican para

ya ir abordando ese tema. Y les doy un ejemplo si una persona que es homosexual, nace en una comunidad dónde todos son homosexuales, porque ellos me dicen “no es normal”, los homosexuales serían los normales, y los heterosexuales serían los “anormales”, son los diferentes. (Entrevista 5, participante MGU).

El participante explica el cambio de visión que se tuvo mediante una analogía con sus talleres de educación sexual, enfocándose en cómo se veía la homosexualidad antes, como una enfermedad medida mediante lo que se consideraba normal.

La inclusión proporcionó grandes cambios, pero es innegable como se aprecia a continuación, que el abordaje de la discapacidad en el aula es un gran desafío. Los profesores entrevistados sienten que no saben cómo trabajar con estos estudiantes, sienten el problema como propio. Al igual que esos los estudiantes enfrentan dificultad en el momento de construir su proyecto de estudio, los docentes también tienen dificultad al abordar estas situaciones en el aula (entrevista 10, participante M; entrevista 3, participante V).

La escuela también debe acompañar el cambio que se ha dado en la sociedad como explica el participante:

Y en la educación también, creo que si bien la normativa, de una forma u otra ha acompañado esta visión general de la sociedad y esta sensibilidad general, creo que ahí es donde seguimos teniendo obstáculos que tienen que ver con una escuela que tal vez, se encuentre desafiada, interpelada en forma permanente para poder atender como debe a las personas en situación de discapacidad (entrevista 11, participante V)

Además expresan que es poco el apoyo que muchas veces presentan las instituciones educativas ya que carecen de equipos multidisciplinares como psicólogos, intérpretes, etc. Si bien esos equipos trabajan en algunos centros, la mayoría no cuenta con dicho apoyo (observación 5, participante M; participante CL; participante M).

5.1.2 Formación de profesores en Uruguay

En el capítulo “La inclusión en Uruguay” se explica que en formación docente, más específicamente en magisterio se cuenta en cuarto año con dos seminarios: Seminario de Aprendizaje e Inclusión y Seminario sobre Derechos Humanos. Estos seminarios son de corta duración y no se dictan en las carreras para profesor. Es por esto que todos los participantes coinciden en que la formación de profesores

presenta una gran carencia en cuanto al abordaje de la discapacidad. Carencia que luego se ve reflejada en el aula cuando se enfrentan con estudiantes que se encuentran en esta situación. Explican que no se brindan las herramientas suficientes para encarar la temática y por lo tanto el docente asume sus clases sin una preparación para ese tema. Plantean que los profesores deberían contar en su formación con el sustento teórico necesario, unido a la práctica, que les sirva como herramienta para aplicar en el aula. Herramientas que auxilien en el trabajo con estudiantes que presentan discapacidad (observación 2, participante C; observación 2, participante E; observación 2, participante T; observación 5, participante MGU).

Como se aprecia en las palabras de la participante: “no tienen ese preparo, tuvieron un pantallazo. Porque creo que lo que hay ahora es una normativa, si te pasa algo vas a la normativa. De antemano no hay una orientación” (observación 2, participante C).

Sienten que las dificultades en el abordaje de la discapacidad, no es enfrentada por los estudiantes, es enfrentada por los docentes, porque no se sienten preparados para esa situación:

Imagínate que por ejemplo a mí me toca, a una persona que sea sorda nomás, yo ya tengo un problema porque yo no sé trabajar con lengua de señas. Y vamos a decir que hoy en día es una cosa que está muy difundida, que ya vemos en el informativo, pero también si no nos preparamos, no sabemos (observación 5, participante M).

Los docentes expresan sus carencias en el momento que se reciben, y eso los hace sentir con dudas en cuanto a su desempeño como se ve a continuación “Lo que no sé es, como hablaban las compañeras la otra vez, si realmente estamos preparados para eso nosotros ¿no? Esa es la duda que me queda” (observación 3, participante Y) y expresan que con una formación específica en discapacidad se podría trabajar muchísimo mejor en el aula.

Si bien el abordaje de la discapacidad en formación docente es escaso, en los dos primeros años se cuenta con la asignatura psicología donde se trata el trabajo con los estudiantes, tengan estos discapacidad o no pero manifiestan que “es una asignatura que debería estar en los 4 años de formación” (observación 3, participante Y).

Sumado a la poca atención que tiene la discapacidad en formación docente, los centros de estudios también tienen dificultad a la hora de brindar apoyo a sus profesores cuando tienen que trabajar con estas situaciones, ya que muchos no cuentan con acciones de respaldo, no brindan las herramientas necesarias. Aunque también reconocen que esto no quita de que ellos busquen la forma de mejorar y capacitarse por su cuenta (entrevista 11, participante V; entrevista 4, participante MG)

Esa carencia en la formación de los profesores, deriva en que los participantes planteen que como profesionales de la educación que son, no deben quedar simplemente esperando a que se les proporcione una solución, sino que explicitan que ellos deben buscar herramientas y formas de capacitación, “Los docentes cuando egresan no cuentan con las herramientas necesarias, pero esto no quiere decir que los profesores no busquen los medios para realizar especializaciones y capacitaciones” (entrevista 2, participante MG)

Buscando de esa manera mejorar sus prácticas docentes, sin escudarse en la disculpa de la formación, tomando esa carencia como un impulso por mejorar. Y de esa manera adquiriendo más herramientas para el abordaje de la diversidad que se presenta en un grupo.

Sin lugar a dudas que el docente como profesional de la educación que es debe buscar sus propias herramientas para mejorar su práctica educativa, son diversos los estudios que tratan sobre este tema, por ejemplo:

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscriben y a las poblaciones que atiende. Es así como dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. Y en esta misma forma se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente. (Camargo Abello et al. 2004, p. 81).

Los docentes explican que muchas veces las dificultades que se plantean en el aula son tratadas en ámbitos informales como ser la sala de profesores, donde buscan nutrirse entre ellos, contando sus experiencias áulicas (entrevista 11, participante V).

Plantean además que muchos profesores se están preparando para poder trabajar la discapacidad y uno de ellos específicamente expresó que como profesionales de la educación que son, deberían confiar más en sus trabajos como docentes, y producir sobre sus prácticas educativas sustentándolas con base teórica. Los profesores deberían validar sus propias prácticas, generar conocimientos.

Yo estoy haciendo aprendizaje colaborativo y estoy evaluando con una rúbrica y estoy mandando una tarea que no solo es interdisciplinar sino que además es enseñanza basada en proyectos porque el resultado es un proyecto que a su vez tiene implicancia social, no estamos en eso. Simplemente sintetizamos y tampoco lo registramos, la importancia que tiene (entrevista 11, participante V)

Como expresa el entrevistado, los docentes realizan trabajos en conjunto, aplican la modalidad colaborativa, crean conocimientos aplicados a la práctica, pero no realizan un registro de esas actividades. Por lo que los profesores deberían teorizar más sobre sus propias prácticas como se expresa a continuación:

A nosotros a veces nos venden en ciertos espacios, grandes teorías sicopedagógicas o gigantescos proyectos que implicaron un montón de cuestiones que nosotros miramos, y desde la utu decimos 'ah sí, eso lo hacemos en tal ocasión, cuando se presenta un proyecto de un EMT de egreso eso se hace, en dupla en el CBT tecnológico'. Entonces muchas veces nosotros carecemos de nuestra propia didáctica, de nuestra propia pedagogía, y es carencia de validar, de sustentar, de estudiar nuestras propias prácticas porque no tenemos un instituto que estudie, no tenemos un grupo de gente que se dedique a estudiarnos. Y bueno ahí, como siempre no, la debilidad y la oportunidad, una gran oportunidad para que un día se haga y es una gran debilidad mientras no lo tengamos" (entrevista 11, participante V).

Los profesores también explican con diversos ejemplos cómo han abordado el trabajo en el aula con alumnos en situación de discapacidad, a pesar de no haber contado con formación específica en la temática:

A mí me ha pasado de tener que estar en clase con alumnos que también, concuerdo con lo que decía M, que uno no está preparado, me tocó trabajar con una chiquilina que era deficiente auditiva y bueno uno va tratando de buscar herramientas con el trabajo. Al principio costaba un poco, después fue mejorando, claro que no tengo todas las herramientas que de repente si hubiese sido preparado para eso sí, pero uno trata de hacer lo mejor posible e integrarlo (observación 5, participante MGU).
(...) yo tenía una alumna (...) que tiene problema de baja visión. Ella no puede copiar del pizarrón, entonces yo decía "qué hago", entonces lo que se me ocurrió en el momento, fue sacarle foto con el celular y que ella

podiera copiar con el celular más cerca. Fue lo púnico que se me ocurrió en ese momento. Capaz que existan otras maneras (observación 3, participante Y)

Como se puede apreciar cuando los docentes se enfrentan con estas situaciones en el aula, si bien muchos buscan la forma de capacitarse, también se tiene que inspirar en sus propias experiencias de trabajo como docentes y en las de sus compañeros, quedando así en una dimensión práctica sin un sustento teórico.

5.2 Aportes teóricos para abordar la situación de discapacidad

Esta segunda temática en la que se dividen los datos obtenidos en los encuentros y entrevistas, muestran los aportes teóricos tratados para abordar la situación de discapacidad, utilizándose como base teórica principal, los aportes teóricos de Lev Vygotsky.

5.2.1 Significado e impacto del término “defectología”

Cuando en los encuentros se trató al concepto “defectología” y su significado, se debió realizar una contextualización ya que, como se verá en las entrevistas, el término generó impacto en los participantes.

La propuesta de Vygotsky, su nueva defectología, tenía una visión totalmente diferente a la visión que se tenía de la discapacidad. El término defectología era utilizado para denominar la ciencia que estudiaba a los niños que estaban en situación de discapacidad, ya fueran mentales físicos o ambos, estos niños eran vistos como inferiores, con una inteligencia inferior a los demás Veer y Valsiner (2006). Vygotsky realiza una extensa crítica a la defectología imperante en la época, o como él denominó “antigua”, dentro de los puntos de crítica explicaba que la discapacidad se percibía como un “defecto” que caracterizaba a la persona, relegando a un segundo plano todo lo demás.

La antigua defectología era basada en el concepto mecanicista imperante en la época (1920), donde se veía la discapacidad como un defecto que debía encontrarse, clasificarse, y corregirse, como máquinas Kozulin y Gindis (2007). Vygotsky (1997), explica que la visión de la defectología abordaba la discapacidad desde una perspectiva cuantitativa, los pedagogos de la época se centraban en los

aspectos negativos, en lo que el alumno no podía realizar, y esto no proporcionaba una ayuda real a la persona. Se consideraba la discapacidad como una patología, las personas que estaban en esa situación, muchas veces eran aisladas, recluidas o internadas en manicomios. Según los entrevistados (luego de lo tratado en el segundo encuentro) la discapacidad generaba rechazo y aislamiento (entrevista 5, participante MGU; entrevista 1, participante CL).

En forma unánime los participantes expresan que los conceptos de Vygotsky no solo están vigentes sino que además muchos autores contemporáneos se nutren de él.

Los conceptos de Vygotsky aún están vigentes, el impulsó grandes cambios en su momento que han ayudado en el abordaje de la discapacidad. En cómo lo percibimos como sociedad. Aunque aún falten grandes cambios por lograrse (entrevista 11, participante V; entrevista 2, participante C)

Destacando como ejemplos algunos de los conceptos trabajados:

“Por lo que leí se aplica, incluso estuve leyendo una parte que decía que me pareció interesante una frase “debemos enfocarnos en las posibilidades y no en los déficit” (entrevista 5, participante MGU)

“Y el tema de la compensación, sí, sin dudas y uno tiene, desde mi punto de vista, como futura docente, uno tiene que tratar de impulsar justamente eso” (entrevista 2, participante C)

El entrevistado explica que los conceptos de Vygotsky pasaron por un proceso de maduración, y hoy en día son vigentes, se los aborda en formación docente. Vygotsky es un gran apoyo a la práctica docente. “Creo que ahora como que se está volviendo a los conceptos de Vygotsky, como que en su época no sé si no tuvo la repercusión o no se supo abordar la teoría llevándola a la práctica” (entrevista 7, participante VN)

Los participantes explican que los conceptos de Vygotsky se trabajan en formación docente, y que además se los implementan en las prácticas educativa: “En el tema de la práctica, yo hace poco empecé, sí porque nosotros también en lo que estoy estudiando hemos dado Vygotsky, y hemos tratado de implementar en nuestras prácticas lo que él implementó” (entrevista 3, participante E; entrevista 6, participante N)

Además plantean la importancia de la aplicación en el aula de sus conceptos, como ser la colectividad, la compensación. El estudiante debe integrarse a las aulas “normales” para que logre una interacción y no resulte aislado.

Si tú tenés a un chiquilín con una capacidad diferente y lo envías a un lugar donde todos tienen, por ejemplo: un psiquiátrico, ¿qué otra realidad está viendo? No está viendo un cambio, está aislado compartiendo con otro que también está en situación de discapacidad” (entrevista 10, participante M)

La incidencia de la colectividad en la vida de la persona y como esta la condiciona. La ZDP “Que me parece que un niño, un adolescente en situación de discapacidad, puede sentirse, trabajar, mucho mejor si es apoyado por alguien o si se trabaja colaborativamente con alguien” ” (entrevista 8, participante Y)

Logrando con la ayuda del otro lo que quizás no podría lograr solo. “Otra cosa que decía Vygotsky y que se aplica es lo de los grupos heterogéneos, cuanto más heterogéneos son los grupos esa persona en situación de discapacidad puede desarrollarse muchos mejor y no se evidencia tanto esa situación” (entrevista 8, participante Y)

Como se mencionó, el término y el modo en que la antigua defectología trataba la discapacidad, generó impacto en los entrevistados, debido a los términos que se utilizaban en la época, en el defecto que el niño podría tener, en sus limitaciones, considerados como niños inferiores a los demás. Para la antigua defectología las personas en situación de discapacidad, eran apreciadas como objetos, a los que se los comparaban unos con otros, y los catalogaban según su defecto para luego buscar una solución (entrevista 1, participante CL; entrevista 7, participante T). Impactados al ver que la antigua defectología percibía a las personas en situación de discapacidad como defectuosas al “medirlas” con las normales: “Las personas que tienen capacidades diferentes o no tienen los mismos tiempos de aprendizajes son consideradas (según el término) defectuosas” (entrevista 7, participante T).

5.2.2 Entorno de la persona en situación de discapacidad

Luego de realizada la contextualización, el enfoque se centró en el entorno de la persona. En los conceptos estudiados de Vygotsky, se explica la importancia de la percepción que los demás tienen de la discapacidad y desde dónde parte el enfoque, si, por ejemplo, parte desde la perspectiva de ayudarlo, y no en lo negativo, en lo que no puede realizar. Y es por esto que se destaca la colectividad como un factor importante en la vida de la persona. La colectividad va construyendo una imagen de lo que es la discapacidad y es por ese motivo la relevancia que tiene, ya que son factores que influyen mucho, como los demás la perciben. Esa percepción condiciona, independiente que la persona esté en una situación de discapacidad permanente o transitoria (entrevista 3, participante E; entrevista 4, MG; entrevista 8, participante MV; entrevista 11, participante V, observación 2, participante V).

Vygotsky (1997), plantea que la colectividad además de ser importante debido a la percepción que se tiene de la persona, también es importante debido al papel fundamental que cumple en cuanto al desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Lo apreciamos en su diferenciación entre la filogénesis que tiene que ver con el origen y desarrollo evolutivo de las especies y la ontogénesis, que se refiere al desarrollo embrionario.

En lo que se refiere a la filogénesis, esta tesis casi nunca ha encontrado objeciones serias ya que resulta absolutamente claro que las funciones psíquicas superiores (el pensamientos en conceptos, el lenguaje racional, la memoria lógica, la atención voluntaria, etc) se han formado durante el período histórico de desarrollo de la humanidad y deben su origen, no a la evolución biológica que conformó el objeto de ser humano sino a su desarrollo histórico como ser social. Solo en el proceso de la vida social colectiva se han elaborado y desarrollado todas las formas superiores de actividad intelectual propias del hombre. En lo que respecta a la ontogénesis, en lo que respecta al desarrollo del niño, solo durante el último período, y gracias a una serie de investigaciones se logró determinar que también en este caso la organización y estructuración de las formas superiores de la actividad psíquica se realizan en el proceso de desarrollo social del niño, en el proceso de su interrelación y colaboración con el medio circundante. (VYGOTSKY, 1997, p. 214)

Uno de los entrevistados plantea que la colectividad también puede generar obstáculos, ya que la discapacidad no es algo de la persona sino de todo el medio que la rodea, social, físico, etc. Como lo expresa el entrevistado:

El problema no es la discapacidad que tenga la persona sino el medio en el que está, a veces el no tener una rampa accesible, un baño accesible, lo dificulta más de lo que esa persona podría desenvolverse sola, porque de repente ya teniendo las condiciones se desenvuelve como una persona normal. Si nosotros como sociedad no brindamos los espacios necesarios para que la persona en situación de discapacidad pueda desenvolverse libremente, la incapacidad se la estamos poniendo nosotros" (observación 2, participante CL).

Es justamente lo que plantea el entrevistado, la discapacidad es una situación que se percibe por el medio circundante, la colectividad que rodea a la persona. Como se expresa a continuación:

Actualmente se utiliza la denominación "**personas en situación de discapacidad**", enfatizando la discapacidad como construcción o producción social y la idea de cómo el "otro" es muchas veces quien discapacita, es decir, coloca en "situación" de discapacidad, de desigualdad o desventaja respecto al resto. De modo que, las diversas barreras y limitaciones que enfrentan las personas en situación de discapacidad pueden ser causadas por el contexto social, económico, cultural o político en el cual la persona está inserta. De esta forma, se reconoce la implicancia que puede tener la sociedad en la exclusión, segregación, inclusión o integración de estas personas.¹⁵

Debido a la importancia de la colectividad es que el estudiante no debe considerarse como un ser aislado, se debe tener en cuenta su entorno, su familia. Es la familia de la persona con discapacidad quien mejor la conoce. Y las instituciones educativas cuando reciben a estas personas, deben necesariamente tener comunicación con la familia, para poder interiorizarse sobre cómo ayudarlo (entrevista 6, participante N; entrevista 6, participante N)

Justamente la visión que los padres tienen de su hijo es muy importante, ya que se pueden dar diferentes situaciones. Por ejemplo, es común que los padres nieguen o no quieran ver lo que sucede con sus hijos. Este hecho puede despertar sentimientos positivos y negativos, como por ejemplo la sobreprotección. Un participante que tiene experiencia con un familiar con trastorno de espectro autista plantea lo siguiente:

El momento en que te dan el diagnóstico es terrible, pero después cuando uno lo asume, bueno hay que hacer, todo el estímulo que se pueda dar de la casa, por mínimo que sea es muy bueno. Todo el apoyo que pueda tener la persona con discapacidad desde su casa es muy importante, el estímulo, incentivar su desarrollo, etc. Las personas deben cambiar la mirada que se

¹⁵ Disponible en: <https://fundacionbl.org/discapacidad-en-uruguay-que-hay-que-saber/> Acceso el día: 4/10/2021

tiene en cuanto a la discapacidad porque esta no hace a la persona, es una situación que la persona vive, no la define. Y también cambiar la mirada porque me pasa en lo personal que te indigna M es autista, yo eso no lo permito y no lo tolero porque Martín es Martín. El trastorno del espectro autista que él tiene no lo define (observación 4, participante N)

Los participantes de las entrevistas explican que la sobreprotección puede tener un efecto negativo en la persona. La sobreprotección no permite que la persona perciba el obstáculo, por ejemplo, cuando los padres le resuelven todo. Es necesario percibir el obstáculo para poder lograr superarlo. Cuando la discapacidad despierta sobreprotección en la familia, y es algo que surge naturalmente, no quiere decir que siempre, pero el ser humano tiende a sobreproteger y en muchas ocasiones, esa actitud tiende a ser negativa (observación 4, participante M; participante T)

Ejemplo del entrevistado: “eso te iba decir porque a nosotros nos pasa, a todos que somos padres, por ejemplo, es que me pedían agua, la señalaba y nosotros se la dábamos por eso decía también que va desde la casa” (observación 4, participante CL), explica que cuando su hijo solicita algo señalando, sin utilizar el lenguaje, se lo proporciona, como una forma de sobreprotección, dejando de lado así el estímulo de la comunicación.

Cuando los padres identifican que su hijo tiene una discapacidad, el diagnóstico se puede lograr en forma más acelerada, y por lo tanto el desarrollo de ese niño será mejor, como se aprecia en el ejemplo planteado:

Yo me acuerdo de la experiencia de una niña, era bebé, tenía 4 o 5 meses, la mía ya tenía 2 años. Martina con esa edad se daba vuelta, incluso se me cayó de la cama. Y yo veía que ella estaba siempre quietita y como que nadie se daba cuenta de eso. La familia decía no, no porque ella es quietita, no se mueve. Siempre pensé ella algo tenía, cerca del año recién le dieron un diagnóstico, la niña siempre en silla de ruedas. Por eso no se daban cuenta. La madre decía es quietita (observación 4, participante CL)

Cuando la familia identifica las dificultades que tiene su hijo, y busca ayudarlo, es una acción que hace una gran diferencia, ya que se van a enfocar en el desarrollo de la persona. Cuando sucede lo contrario la diferencia es notoria, como se puede ver en el ejemplo del entrevistado:

Retomando lo que dijo M, es como ella dice es excelente el desarrollo de este alumno, y en cambio tenemos una alumna que en el informe de trayecto también dice que tiene autismo y vemos la posición y el apoyo

familiar como son capaces de cambiarles totalmente el mundo a un alumno. Como decía N, unos padres que se animaron con el dolor en el alma, y dijeron bueno hay que seguir y tenemos por otro lado unos padres que lo negaron, y a esta altura con 13 años se ven estas grandes diferencias. Lamentable, pero no somos perfectos, somos padres (observación 4, participante T)

Un participante explica la importancia de la mirada del otro hacia la persona mediante el siguiente ejemplo:

Que de repente pasa mucho, por ejemplo, yo ayer, estaba mirando una película que nos pasó una profesora de pedagogía que se llama "Campeones", vas desde la carcajada espontánea a terminar llorando, yo terminé llorando. Y está en eso, lo primero que hacen, hay otra que se llama "Extraordinario", que es de un niño que tiene la cara deforme, pobrecito. Y lo primero que ves es que todo el mundo lo encuentra raro, pero nadie se detiene a explicar por qué es así, no explican que le paso o que es lo que él tiene. Que lo conozcan realmente, porque todos le tienen miedo o les da cosa (observación 4, participante C)

Los participantes expresan que el enfoque que tiene el profesor de sus alumnos es muy importante ya que en el ámbito educativo se fijan ciertos parámetros que se utilizan a la hora de evaluar a los estudiantes, que indican lo que el alumno puede o no puede hacer, parámetros que se utilizan con todos los alumnos. Esto innegablemente lleva a que miremos la discapacidad desde la perspectiva de lo que no puede hacer la persona (entrevista 10, participante M). Como expresa Vygotsky:

La noción de la defectología como una limitación puramente cuantitativa del desarrollo tiene, indudablemente, parentesco de ideas con la particular teoría del preformismo paidológico, según la cual el desarrollo intrauterino del niño se reduce exclusivamente a un crecimiento y aumento cuantitativo de las funciones orgánicas y psicológicas. La defectología está realizando ahora una labor de ideas similar a la que realizaron en su época la pedagogía y la psicología infantil, cuando ambas defendieron una tesis: el niño no es un adulto pequeño. La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la púnica garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus compañeros normales, sino desarrollado de otro modo. (Vygotsky, 1997, p.12)

En palabras de Vygotsky vemos, en su crítica a la antigua defectología, justamente, las limitantes que la medición cuantitativa que se realizaba al estudiante, al estarlo comparando con los demás niños "normales". Acción que necesariamente lleva al enfoque de lo que el niño no puede hacer. Esto muchas

veces condiciona a los estudiantes: El desarrollo del estudiante también depende de nuestro trabajo, el docente es quien pone límites, o el “techo”, esos límites se ven condicionados, muchas veces, por el medio en el que la persona se desarrolla (observación 2, participante V).

“Situaciones económicas, que también tienen que ver con lo cultural, la infraestructura de un barrio genera y dimensiona derechos adquiridos de la persona. También el acceso a la cultura, también el gozar de espacios, para la recreación todo hace a que el sujeto, se nutra de herramientas, de vida, sociales” (observación 2, participante V)

Los profesores, muchas veces, al enfrentarse con estas situaciones en la clase, tienden a replanificar desde la perspectiva de que el estudiante no logrará hacer la actividad. Y eso termina perjudicándolo, ya que el propio docente está colocando un límite en su aprendizaje (observación 4, participante T). Es por esto que el docente debe enfocarse en lo que la persona puede realizar, descubrir cuáles son sus habilidades “Pero hay gente que no tiene memoria no le interesa lo teórico, pero tienen una práctica tremenda y aprendieron, son habilidosos y tienen destrezas en otra cosa. Ahí vamos a Gardner con lo de las inteligencias múltiples” (entrevista 10, participante M). La entrevistada plantea, que debemos identificar las fortalezas de la persona, y buscar su aprendizaje por ese camino, o en palabras de Vygotsky (1997), recordar que el niño en situación de discapacidad se desarrolla de otro modo.

Algo en que también coinciden los docentes es en la no rotulación de los estudiantes. Todos los centros educativos deberían evitar la rotulación de estudiantes, acción que muchas veces pasa al identificar en él una dificultad de aprendizaje. Esa rotulación muchas veces va más allá de la dificultad que el estudiante tenga, vemos docentes que llaman a sus estudiantes “burros, inservibles, drogadictos, etc.”. Y esa idea que el profesor tiene de su alumno, sin lugar a dudas lo condiciona. Se cae en el mal hábito de etiquetar a los estudiantes, “marcamos a los gurises, porque ya tienen su trayectoria” (observación 2, participante N).

Como docentes debemos ir desestructurando esos aspectos, entender que las personas cambian, es importante que como docentes, participemos de actualizaciones y cursos que nos ayuden a lograr esos cambios. Los profesores y futuros profesores tienen que entender que las personas en

situación de discapacidad son personas, y no se debe catalogarlos por la discapacidad que presenten (observación 2, participante T; participante E)

Los docentes destacan la empatía que se debe tener con sus estudiantes, cuando identifican una dificultad, se debe indagar cómo es su entorno, su contexto de vida. “Y me ha pasado que al dialogar y al sentarme, en realidad esos chiquilines no aprendieron porque hay un montón de dificultades” (observación 2, participante T). El profesor debe informarse, entender el entorno del estudiante que vive la discapacidad.

“Yo tenía una chiquilina que tiene baja visión y no supe en el momento qué hacer y después leyendo sobre todo esto, de cómo el contexto influye, de cómo podés hacer algo por un alumno cuando utilizas estrategias de colaboración todo eso es aplicable en las clases de nosotros” (observación 8, participante Y)

Los participantes expresan la relevancia de la percepción que el propio estudiante tiene de sí mismo y de su discapacidad (observación 4, participante M). Plantean que la persona que convive con la discapacidad no la percibe por sí mismo, sino que lo hace por la percepción de los demás hacia él, de la mirada diferente de las personas, eso hace que identifique en sí mismo que algo pasa (observación 4, participante M; participante Y; participante C)

La planificación de las actividades en el aula debe ser cuidadosa, los docentes plantean que la planificación debe adaptarse a la discapacidad y no lo contrario. El docente debe adaptar su clase a la persona, como lo explica un participante al referirse a uno de sus alumnos, “Hay que ayudarla de alguna manera y adaptarnos nosotros a la discapacidad que ella tiene” (observación 3, participante Y)

Explican que como profesores, se debe tener cuidado a la hora de planificar las actividades, si se realizan tareas diferenciadas, el estudiante lo puede percibir y eso lo está estigmatizando.

A mí, ahí me surgió otro problema, porque si yo tuviese que hacerle al chiquilín adecuaciones en las tareas, se las tengo que mandar particular, vamos a otro caso, yo te planteo otra situación que se me generó, yo le tengo que mandar las tareas particulares, pero él se va a dar cuenta porque no es ningún bobo de que le estoy mandando tareas diferentes a él. Entonces también es otra cosa que lo está marcando (observación 4, participante MGU)

Debido a esto se debe identificar cómo ayudar al estudiante ya que, la dificultad no es un problema para él (entrevista 10, participante M)

Plantean que una posible herramienta son los conceptos de Vygotsky, que aún lo consideran vigente: “Los conceptos de Vygotsky están vigentes, por ejemplo el desarrollo de la ZDP, la interacción entre los alumnos, el alumno que trabaja con el otro que sabe más. Son conceptos que se pueden aplicar cuando hay personas en situación de discapacidad en el aula” (entrevista 3. Participante E).

Uno de los docentes explica además cómo todas las personas tienen una adquisición particular del aprendizaje, muy importante para tenerlas en cuenta en la planificación.

En ese diálogo de ir superando barreras también van quedando arriba de la mesa experiencias que como docentes y como estudiantes van incorporando en esa perspectiva de poder ir construyendo su propio aprendizaje y adquiriendo ciertas herramientas y elementos concretos para lograr los objetivos concretos que nos planteamos. No quería dejar pasar la oportunidad de resaltar esa construcción colectiva desde esta óptica como dificultades y debilidades tenemos todos y fortalezas también. No todos aprendemos de la misma forma y x ende algunos podemos desarrollar habilidades más para algunas cosas que otras. Y en esa dinámica constante también quedan de manifiesto otros tipos de factores. (Observación 5, participante V.)

El docente explica que justamente, la importancia en poder identificar las fortalezas y debilidades de nuestros estudiantes, y cómo todos tenemos una forma particular de adquirir el aprendizaje.

Con la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad en la escuela común, se generan diversas opiniones, positivas y negativas que expresan los entrevistados. Todos los participantes coinciden en los beneficios que este estudiante obtiene al concurrir a la escuela común, recordemos que como ya se mencionó es un cambio relativamente nuevo en Uruguay, que se generó con la ley de educación N°18437, donde el estado debe garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos.

Los participantes manifiestan que segregar a los alumnos únicamente a una escuela especial hace con que ellos se sientan diferentes (observación 5, participante MGU). Independientemente de que puedan surgir obstáculos en cuanto a la planificación y el abordaje en el aula, si no se los incluye el obstáculo lo recibe el alumno que está en esa situación. La escuela especial debería funcionar como

apoyo a la escuela común, ya que es muy positivo que todos los alumnos sean incluidos. Hacer que los estudiantes solo concurren a una escuela especial, se podría considerar como una discriminación que genera aislamiento y quita socialización (observación 5, participante N; participante VN; participante MGU)

Los docentes plantean la importancia de la interacción que debe existir entre la escuela especial y la escuela común:

El último año que trabajé como maestra de apoyo que trabajaba con el inspector de educación especial se estaba tratando de apuntar a eso que se plantea, que las escuelas especiales fueran un sostén, un apoyo a la escuela común, como un centro de recursos, que los maestros de las escuelas comunes se apoyaran en la escuela especial como centro de recursos justamente. (Observación 5, participante N)

Además destacan lo positivo que puede ser la interacción que se produce entre los estudiantes al no hacer una diferencia entre las escuelas, ya que de esta manera se promueve la socialización: “He visto chiquilines que tienen dificultades pero se integran con otros que no las tienen y de a poco van superando, aunque en lo que tiene que ver con el proceso de socialización” (observación 5, participante M).

Vygotsky (1997) plantea que cuando la interacción se produce entre estudiantes con diferentes niveles de saber, se pueden dar nuevos conocimientos y nuevas habilidades. Cuando interaccionan estudiantes en un mismo nivel de saber puede que no se logre ese desarrollo porque falta esa interacción. A lo que uno de los participantes complementa:

Y creo que sí, sería como un complemento el mezclar diferentes capacidades, como que unos aprenden con otros y pueden desarrollar ciertas habilidades, que si ponemos a chiquilines que tienen toda la misma discapacidad capaz que jamás se desarrollarían porque, justamente, es como un complemento, me parece. Uno le enseña al otro (observación 5, participante VN).

Vygotsky se refiere a esa heterogeneidad en cuanto a la organización de los estudiantes, y si bien, no se refiere a la escuela común, sí menciona la mezcla de personas con diferentes niveles de saber:

Todos comprenden que no hay nada más infundado que una selección según rasgos negativos. Cuando realizamos una selección de ese tipo,

corremos el riesgo de aislar en un mismo grupo a niños que, desde el ángulo positivo tienen poco en común. (VYGOTSKY, 1997, p. 132)

La socialización logra que el estudiante en situación de discapacidad se sienta incluido, y además incentiva a la formación de hábitos de convivencia, aprendiendo desde el aprendizaje en compañía con otros independientemente de que no se llegue a un aprendizaje igual entre todos (entrevista 10, participante M; observación 5, participante M)

Los participantes en reiteradas ocasiones mencionan la dificultad que se presentan en los centros educativos al recibir esta población, pero también coinciden en que se han dado cambios paulatinos. Si bien las escuelas comunes y los centros de educación media básica, carecen de recursos, se han ido dando cambios positivos, en el apoyo de las personas con discapacidad que están concurriendo (observación 5, participante N). Las principales dificultades que surgen en el abordaje de esta situación en la escuela común muchas veces provienen de los propios docentes, ya que muchos plantean que no saben cómo actuar, como manejarlo (observación 5, participante M; entrevista 10, participante M)

5.2.3 Estrategias para la enseñanza en la discapacidad

Las estrategias planteadas por los participantes para enseñar en la discapacidad parten desde la planificación, la metodología a utilizar en el aula, los recursos, la evaluación (ya sea individual o grupal) para valorar los logros alcanzados. “Teniendo en cuenta en nuestro trabajo y planificación la colaboración y el diseño de metas, la organización de los estudiantes, recursos, los medios, evaluación individual y grupal, y sobre todo valorar los logros alcanzados” (entrevista 1, participante CL)

Se debe adecuar la planificación del alumno que presenta discapacidad, buscando actividades donde él tenga que esforzarse y también pueda destacarse. Como lo plantea el entrevistado: “Yo cambié totalmente, busco actividades en las que él va a destacarse y yo sé que él va a tener que esforzarse y que sé que él puede llegar a lograrlas, lo primero, por ejemplo” (observación 4, participante T)

Cuando en un grupo se trabaja con un alumno en situación de discapacidad, se debe tomar ciertas medidas al comienzo, evaluar, realizar un diagnóstico para poder identificar sus potencialidades y de esa manera organizar la planificación. Además es importante mantener una comunicación con sus antiguos maestros para tener una guía de trabajo y abordaje de los estudiantes. También se deberían propiciar ciertos cambios dentro del salón de clase, en las metas, evaluar si realmente se está propiciando el aprendizaje (entrevista 11, participante V; observación 3, participante C)

Los participantes están de acuerdo en que para que se pueda realizar una inclusión real, los docentes deben entender la nueva visión que se tiene de la discapacidad, recordar que esta ya no es vista como algo global en la persona, sino que se debe tratar a cada persona como un ser individual, reconocer sus capacidades, qué puede hacer, teniendo en cuenta su ambiente social y cultural. Ya no se puede denominar a una persona como “ciega” o “autista”, porque la persona no es su discapacidad, no la define. Como explica el entrevistado “Y la persona no es eso, eso no la define, la persona tiene autismo, pero eso no es todo eso, tiene un montón de cualidades más que no definen lo que es la persona” (entrevista 4, participante MG). El profesor debe tener en cuenta la heterogeneidad que tiene un grupo para poder atender a todos los estudiantes. Es por ese motivo que el rol del docente es fundamental (observación 7, participante Y).

Un participante explica la vigencia de lo que plantea Vygotsky, en cuanto a que la práctica educativa debe crear instrumentos culturales que auxilien en el aprendizaje.

Actualmente sigue en vigencia lo que propone Vygotsky: “nueva práctica que auxilie en la creación de instrumentos culturales especiales y adaptados a la estructura psicológica del niño con deficiencia”, esto se traduce en el trabajo de maestras itinerantes, maestras de apoyo y de escuelas especiales que promueven la inclusión de los estudiantes con discapacidades y barreras (entrevista 1, participante CL)

A continuación ilustran estas ideas con diversos ejemplos:

“Nosotros tenemos en tu un alumno que tuvo contaminación con plomo. Y el alumno aparte de dificultades de todo tipo, cognitivas, tiene problemas de memoria, él clase a clase se olvida de lo que dimos. Entonces yo lo que hacía todos los días era volver a leer determinada parte del texto que estábamos trabajando para recordarle y lo primero que hacía era una

pregunta textual que yo sabía que me la iba a responder brillante, elevaba su autoestima porque. Se veía su carita al decir pude. Y ahí estamos trabajando sobre su autoestima, y le cambiamos el entorno, le cambiamos su vida, no le decimos vos no puedes. Como a mí me lo hicieron en toda mi infancia, yo con mis hijos soy diferente. Hasta en los juegos, mi hijo adolescente se enoja y yo le digo préndelo, vas a poder. Lo hacemos con los alumnos y me parece que funciona, no poner esos límites esas trabas” (observación 4, participante T)

En el ejemplo notamos cómo los docentes, a pesar de no tener un apoyo en la formación, prueban, buscan formas de llegar a sus estudiantes y ayudarlos en sus aprendizajes.

Sin dudas que sí, y eso me recuerda una película que vimos que se llama “Campeones” que trata justamente del personaje principal, un hombre tuvo un accidente por ir alcoholizado y como pena sustituta lo hacen hacer trabajo comunitario y tuvo que entrenar personas con discapacidad. Él era entrenador de baloncesto y tuvo que ir a entrenarlos en baloncesto. Y hubo una situación curiosa, porque él llegó y cuando los vio, en su interior pensó, qué voy a hacer acá, de qué manera yo los voy a enseñar a jugar. Y de repente las cosas empezaron a fluir, porque él tampoco no creía mucho que ellos fueran a lograr gran cosa porque tenía muchos prejuicios hacia todas esas personas. Eran un montón y cada uno con su discapacidad específica. Llegó cerrado de entrada y sin embargo, fue pasando el tiempo, ellos fueron entrenando y él se fue dando cuenta que él podía adaptarse a sus discapacidades y lograron muchísimo. Lograron llegar a la final de un campeonato. Y el tipo tuvo un cambio de perspectiva, de mentalidad asombrosa, porque se dio cuenta que era mejor trabajar en colaboración con ellos y con todo ese potencial que ellos tenían por desarrollar que ir solamente con ese prejuicio de lo que se ve aparentemente, de lo que tenés adelante tuyo y pensás no, no lo van a lograr. No lo juzgues dale la oportunidad (entrevista 2, participante C)

Yo traté, con esta chiquilina que tuve (deficiente auditiva) fue integrarla al grupo, y que el grupo y que en sí la pudieran ayudar también, que no fuera algo diferente, sino que ella tiene su capacidad sí, como cada uno, todos somos seres diferentes” (observación 5, participante MGU)

Es debido a esto que los participantes explican que el abordaje de la discapacidad, debe partir desde lo que él puede realizar, como un sujeto de posibilidades. Lograr un estímulo tanto desde el centro educativo como desde la familia que logre un desarrollo de sus potencialidades y habilidades para mejorar sus aprendizajes (observación 5, participante N; entrevista 2, participante C; entrevista 4, participante MG). “Capaz que no es ver lo que le hace falta, o lo que no puede hacer, sino lo contrario ver lo que ellos pueden llegar a lograr, ver los logros y cómo aprenden. Sus potencialidades” (observación 3, participante CL).

Vygotsky planteaba el resaltar las habilidades por encima de lo que la persona no puede realizar, como expresa el entrevistado: “Con los procedimientos

pedagógicos que se tienen que adecuar para que ellos expongan las habilidades que tienen” (entrevista 4, participante MG)

Algunos docentes consideran que el abordaje de los aspectos positivos, de lo que puede lograr una persona en situación de discapacidad es un gran desafío. Pero se lo puede lograr mediante la adaptación del currículum al estudiante. “porque obviamente que son, aunque la palabra es fea... necesita una atención diferente” (observación 3, participante Y)

Otro punto a tener en cuenta al enseñar en la discapacidad es en cuanto a la relación que se establece con los compañeros, esto es muy importante porque forman parte de la colectividad que rodea al estudiante en esta situación. Los entrevistados explican que para lograr armonía en el grupo se debe buscar la mejor forma de integrarlos. Es relevante la relación que se establece con los compañeros de su grupo, se debe fomentar el respeto, la empatía y la tolerancia para que el estudiante se sienta cómodo en su clase. Para que exista una adaptación y los alumnos no lo perciban como alguien diferente que está en la clase sino como un alumno más (entrevista 6, participante N; observación 4, participante C)

5.2.4 Implementar el trabajo colaborativo en el aula

Por diversos motivos que se apreciarán a continuación en las observaciones de los entrevistados, se seleccionó la actividad colaborativa como abordaje, herramienta y estrategia en el trabajo con los estudiantes en situación de discapacidad. Además, como se mencionó en el capítulo sobre la colaboración son diversos sus beneficios, desde la mejora del rendimiento intelectual, la socialización, la mejora en la relación entre los docentes de una institución, conducta de los estudiantes, etc.

Al hablar de esta modalidad de trabajo en el aula, la mayoría de los participantes coinciden en que este es muy positivo, siempre que es aplicado teniendo en cuenta determinados aspectos. Proponen que se debe partir de una buena organización de las actividades a realizar, con consignas claras, bien definidas, metas a alcanzar y siempre guiadas por los docentes (observación 6, participante T; entrevista 1, participante CL; observación 7, participante CL).

Tenerlo presente en la planificación, y antes de comenzar las actividades transmitirles a los estudiantes la dinámica de clase. Explicitando, cómo se va a producir el aprendizaje y cómo se realizará la evaluación. Si la actividad será en grupos, mediante proyectos, que se pueden rotar los roles que cada alumno tendrá, para poder identificar en cuál se siente más cómodo. Además tratar de que los grupos sean lo más heterogéneos posibles (observación 7, participante MGU; observación 6, participante Y)

En la colaboración se logra una mejora en el aprendizaje con la ayuda de unos con otros. El docente también puede identificar a aquel estudiante que tiene una mayor participación para poder ayudar a los demás, colocándolo en un rol en el que se va a sentir útil con sus compañeros. Actividades que siempre deben estar asesoradas y monitoreadas por el profesor (entrevista 9, participante E; entrevista 8, participante Y). La mejora del aprendizaje a la que se refiere el participante, tiene que ver con lo que plantean Coll y Colomina (1996), en cuanto al desenvolvimiento intelectual, ya que en las actividades grupales se plantean diferencias de opiniones que derivan en conflictos socio cognitivos, y esto provoca un progreso intelectual.

Uno de los participantes plantea, que es una modalidad de trabajo que llevó a una nueva pedagogía, un cambio sustancial, en la forma de trabajar en el aula:

Y algunas experiencias también que aportaron lo suyo en el Uruguay, el caso de la construcción de la primera educación técnica y de esa noción integradora de colectivizar el aprendizaje haciendo y pensando a la vez y obviamente de forma colectiva. Toda esa combinación digamos, generó y ha generado a la colaboración, digamos, tomemos el término lo más genérico posible como modalidad de trabajo en el aula, que construyó una nueva pedagogía, una nueva didáctica que está muy presente hoy día, que ha resignificado roles, que de una forma u otra ha dado vuelta los procesos de enseñanza aprendizaje, (entrevista 11, participante V)

Los docentes deberían ideológicamente involucrarse en el trabajo colaborativo, cada uno desde su realidad, con sus fortalezas y debilidades: "(...) para aprender juntos y para nutrirnos de las otras personas" entrevista 11, participante V). O sea, que lo plantean como una forma de compartir conocimiento entre los docentes, compartir experiencias áulicas y de esa manera mejorar la práctica educativa.

Las actividades en equipo se pueden clasificar según la interacción que se produce entre los miembros, si existe un estudiante que sabe más, si el objetivo es

perseguido por todos de la misma manera, según la forma de otorgar la recompensa, si es la misma para todos o no, etc.

La relación en la actividad grupal a la que se refieren los participantes se encaja en lo que Damiani (2008), define como aquel trabajo donde no se establece una orden jerárquica entre los miembros, las responsabilidades, objetivos y recompensas son compartidos entre los integrantes. Todos los participantes coinciden en que en el trabajo grupal se deben seguir ciertas pautas en la formación de los integrantes y en las actividades, con una buena planificación, designación de roles bien identificadas (quién va exponer, quién escribe, etc.), esta designación puede ser rotativa, para poder identificar en qué lugar se sienten mejor aprovechando además, la interacción que se produce entre los integrantes (observación 6, participante MGU; entrevista 7, participante VN; observación 7, participante M)

Claro, tratar de que cada uno como decía la compañera, de que transiten, bueno si todos tienen que responder, de que fulano participe o capaz se sienta mejor escribiendo siendo el que toma nota. Pero que en algún momento participe desde ese rol, tenga una participación también, identificar después cuál es el que le queda mejor a cada uno, (observación 7, participante MGU)

Otra estrategia es buscar a los que se desempeñan mejor en la asignatura y distribuirlos entre los grupos “En lo poco que he trabajado con los nenitos, en mi área hacemos mucho trabajo colaborativo, hacemos muchos grupos y siempre hay destacados, no quiere decir que en dibujo sino que se expresan que hacen más” (observación 6, participante E) Buscando un líder positivo, sin que esto opaque la participación de los demás (observación 6, participante MGU). En este caso, al designar con un rol de líder positivo a un estudiante por tener mayor conocimiento o ser un buen dirigente de grupo, se está dando lo que Coll y Colomina (1996), denominan como una relación tutorial de grupo. Este tipo de relación según estos autores, se da cuando un alumno (líder positivo) tiene un conocimiento mayor de un determinado tema y de esta manera puede instruir a los demás compañeros del grupo. Cumple un rol similar al del profesor, pero con la salvedad de que no posee la autoridad de este y su conocimiento es menor. Coll y Colomina (1996), destacan como positivo que por el hecho de que ambos estudiantes, e independiente de que

uno de ellos tenga un mayor conocimiento, la comunicación entre ellos va a ser más fluida y la relación implicará una mayor confianza.

Es muy importante el rol que cumple el profesor, este debe monitorear los equipos y ser un mediador en las actividades, controlar que todos los integrantes participen, y de esta manera se evita que los más introvertidos queden sin participar, o que los que tienen más facilidad realicen todas las tareas y resulten sobrecargados (observación 6, participante CL)

Pero es cómo buscamos la forma de todo sentido de cómo llegamos a ellos. Y creo que nosotras con nuestra profesora pudimos llegarles y adaptamos y una de las cosas que fue como implementar como sentarlos, cómo hacer los grupos, cómo distribuirlos, eso todo también en cierta manera habla Vygotsky. De cómo hacer los grupos para que ellos también se comuniquen entre sí, tengan una comunicación fluida entre ellos y con el docente también (entrevista 3, participante E)

Los participantes coinciden en afirmar que la modalidad colaborativa es un buen recurso para trabajar en el aula, independiente de las características que tenga el grupo, tenga o no un estudiante en situación de discapacidad o no. Además se puede aplicar en cualquier asignatura, lo que no quiere decir que existan algunas asignaturas, como ser talleres, en los que la facilidad de aplicación sea mayor (entrevista 7, participante VN; observación 7, participante Y; participante CL), pero para esto se tiene que controlar que todos los integrantes participen de la misma forma para que ningún estudiante quede relegado en la función del trabajo que va a realizar. Si algún integrante está en situación de discapacidad se debe buscar que la actividad lo haga participar en forma equitativa con sus compañeros (entrevista 10, participante M). “Tal cual planteé en clase considero que la teoría de la tarea colaborativa es excelente. Creo que no es una labor fácil y es necesario realizar una buena planificación y un excelente acompañamiento” (entrevista 7, participante T)

Los participantes plantean que la modalidad del trabajo colaborativo no solo se aplica sino que también se debe evaluar a los que participan en ella y para eso realizan varias observaciones, por ejemplo realizar una evaluación común, ya que puede ser una motivación para que todos trabajen por igual, y no se vean sobrecargados algunos. De esa manera los estudiantes se van a sentir todos participes (entrevista 4, participante MGU)

Johnson y Johnson (1998), plantean cinco dinámicas: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento de grupo. Se menciona la evaluación en la interdependencia positiva, donde se destaca que al estar los integrantes todos en la búsqueda del mismo objetivo, de los mismos logros y por ende recibir la misma recompensa, una misma calificación. Y aunque pueda parecer contradictorio, estos autores también destacan la evaluación individual, ya que el trabajo colaborativo también fomenta la autonomía y las actividades subsecuentes.

Proponen como recurso de evaluación el uso de rúbricas con listas de cotejo, enmarcadas en una dinámica donde el estudiante perciba el objetivo de la actividad y de la metodología de evaluación, y para que realicen una evaluación entre ellos:

“Al ser los miembros del equipo los que califican, van a sentir esa presión de que quién está dentro está viendo quién participa y quién no, en la rúbrica, capaz al evaluar los objetivos y no tanto la participación dentro del grupo, que se califiquen entre ellos cómo participan y unos siguen en los objetivos” (observación 6, participante VN)

El uso de rúbrica ayuda a que el docente identifique de dónde parte con sus alumnos, cómo es la realidad, y hasta dónde llegamos en los aprendizajes. Al estar explicitado para los alumnos, la lista de cotejo de la rúbrica, ellos también perciben los avances que se dan en sus aprendizajes. “eso de la rúbrica está muy bueno, nosotros el otro año, cuando trabajamos en red global que se trabaja mucho con el tema rúbrica” (observación 6, participante MGU)

El uso de rúbrica como instrumento de evaluación es muy efectivo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, según Fraile et al. (2016), fomenta transparencia, ya que los alumnos saben qué se está evaluando, además se lo puede utilizar como coevaluación y autoevaluación. Saben en qué nivel de aprendizaje se encuentran e identifican al nivel que deben llegar para mejorar.

Ilustran la aplicación del trabajo colaborativo con el siguiente ejemplo:

“Con las calificaciones, nosotros en el EMT tenemos proyectos y yo siempre trabajé en sexto año, hace 10 años que trabajo y lo que hacemos con el proyecto final que claramente es colaborativo es poner, viene estipulado, una nota general al proyecto que es el reflejo del trabajo grupal. Y después ponemos notas individuales pero no con respecto a dónde llegaron sino al esfuerzo. Nosotros con la profesora K, que tenemos todos estos años trabajando en dupla con ella lo que valoramos es el esfuerzo, porque ya hemos tenido alumnos con capacidades diferentes, pero en

realidad si vos miras. Y si bien el trabajo no llega a la excelencia, nosotros valoramos el compromiso, todo el trayecto que para mí es sumamente importante. No a lo que se llegó como producto sino el proceso para mí es fundamental” (observación 6, participante T)

También proponen que el foco de atención del profesor cuando aplica esta modalidad es en las competencias que se adquieren y no tanto en el contenido.

En el trabajo colaborativo se podrían evaluar las competencias, y de esa manera identificar qué puede realizar el estudiante y no centrarnos tanto en los contenidos de la asignatura. Nos estamos equivocando en la mirada, desde qué lugar evaluar. Lo digo por la experiencia que he tenido trabajando en propuesta 2016¹⁶, que se trabaja con un proyecto común y lo que se evalúa son capacidades, las competencias y capaz que sería el camino por ahí (observación 6, participante Y)

La participante propone un abordaje desde lo que el alumno puede realizar, sin darle tanto hincapié a los contenidos de la asignatura.

5.2.5 Cuidados al aplicar el trabajo colaborativo

Al aplicar el trabajo colaborativo en el aula, se deben cuidar ciertos aspectos, los participantes explican, por ejemplo, si el trabajo colaborativo se realiza mediante una actividad grupal, se debe controlar que todos trabajen por igual, para que no ocurra que algunos estudiantes resulten sobrecargados con las actividades, fijarnos en qué rol se siente más cómodo el estudiante (observación 6, participante T; observación 7, participante CL)

Son diversos los resultados positivos que se logran al trabajar la modalidad colaborativa en el aula, los participantes indican muchas:

- En el trabajo colaborativo se puede dar una interacción mejor de la que se puede dar con el docente. Y eso se debe a la relación de pares que se da en la clase. Esto no quiere decir que un estudiante realice todas las tareas del

¹⁶ La Propuesta 2016 comienza a gestarse en el año 2015 como parte de un proceso de incorporación a los liceos de una población con perfil de alta vulnerabilidad social y educativa atendida por el Programa Aulas Comunitarias. Se implementa en forma gradual, iniciando con primer año en 2016, segundo año en 2017 y tercer año en 2018. Los estudiantes se incorporan solamente en 1° a los efectos de realizar el proceso en todo el Ciclo Básico. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/propuesta%202016/Ciclo_Bsico_Propuesta_2016_Documento_marco.pdf Acceso el día: 10/10/2021

otro, pero sí se puede generar una buena dinámica de aprendizaje (entrevista 6, participante N)

- El trabajo colaborativo suele ir acompañado de una buena participación por parte de los estudiantes, debido a que en algunas situaciones ellos pueden sentirse más cómodos ante la explicación de un compañero que del docente. Tienen otra relación de confianza que se produce en esa dinámica de interacción (entrevista 7, participante VN)
- Las actividades colaborativas generan cooperación y autonomía, porque si bien el docente debe estar monitoreando las actividades, también es bueno que ellos tengan autonomía en el trabajo (entrevista 5, participante MGU)
- El cambio de roles en el trabajo grupal, logra que los integrantes salgan de su zona de confort, haciéndolos desarrollar las habilidades que cada uno tiene. Superando los obstáculos que cada persona pueda tener (entrevista 7, participante VN)
- En las actividades grupales pueden haber estudiantes que naturalmente son líderes, y se sientan muy motivados con las actividades. Así como también puede suceder que otros estudiantes sean más retraídos, menos participativos, el líder, si es positivo, es un incentivador de sus compañeros, los organiza y ayuda (observación 6, participante CL; participante C, participante E; participante MGU)
- En la colaboración además de la autoevaluación también se puede dar la evaluación del compañero, reconocer sus dificultades para poder ayudarlo (observación 6, participante, MGU)

Además de los aspectos positivos, algunos docentes expresan que se puedan dar experiencias negativas incluso una de las participantes manifestó no sentirse cómoda con estas modalidad. Ya que considera que el trabajo colaborativo no es eficiente en todas las situaciones y que no ha tenido buenos resultados.

Igual desde mi experiencia, yo no tengo buena experiencia con los trabajos colaborativos. No me gusta como adulto realizar trabajos colaborativos. La primera vez en mi vida que he tenido un trabajo en dupla, fue ahora en la maestría con una compañera del chuy, trabajamos excelente las dos de la misma forma, pusimos la misma energía. Pero no he tenido la misma experiencia como adulto, no he tenido buenas experiencias como adolescente (observación 6, participante T)

Esta experiencia la podemos fundamentar desde lo que plantea Toomela (2007) donde explica que en los trabajos grupales no siempre se da una participación de todos los estudiantes, puede suceder que no se respeten los turnos, que se interponga la comunicación, etc.

Esto puede ser debido a que el docente, no realizó una adecuada planificación de su clase, de las consignas y formas de trabajo, resultando así, en algo que no funciona.

La eficiencia y eficacia del trabajo colaborativo depende mucho del grupo, la materia, y la temática. Hay temas que se prestan mucho más para trabajar con esta metodología. Todas las personas somos diferentes, los grupos no son la excepción. En situaciones tenemos grupos con un excelente grupo humano en donde la unión predomina y en otros es imposible trabajar así.

Lo vemos en los docentes, en lo largo de mi carrera he podido realizar muy pocos trabajos colaborativos que tengan buenos resultados. La mayoría de las veces una o dos personas salen recargadas, las más responsables, al momento de exponer esta situación cambia (observación 6 participante T; entrevista 7, participante T)

Los demás participantes han tenido, en lo general, buenas experiencias y consideran que es una metodología importante ya que como seres sociales que somos, necesitamos a otros para aprender, para compartir y validar nuestros conocimientos así como en la adquisición de nuevas herramientas de aprendizaje. El trabajo colaborativo además tiene un sustento teórico consistente (entrevista 11, participante V; entrevista 8, participante Y).

La colaboración propicia que el estudiante se sienta apoyado, logrando mejores resultados.

Que si vos trabajas colaborativamente con alguien, es mucho más rico, porque el otro puede ver cosas que vos no ves, y atender ciertos problemas que vos capaz no te das cuenta. A mí me parece que sí. Incluso desde el lado de la persona que tiene la discapacidad me parece que también (entrevista 8, participante Y)

En actividades colaborativas se pueden observar diferentes puntos de vista y formas de pensar, ya que se puede estar de acuerdo o no con lo que plantea la otra persona. Y esto ayuda a que los integrantes mejoren su comunicación, y por ende, el aprendizaje también, y de esta manera se están promoviendo habilidades que no siempre se logran en una clase tradicional. “Y a mí me han dado buenos resultados, por lo general, ellos charlan, debaten” (entrevista 2, participante C;

entrevista 3, participante E; participante VN; observación 6, participante MGU; participante CL). Con esto se logra que los estudiantes se sientan más autónomos, desarrollen la comunicación y se sientan apoyados por sus compañeros (entrevista 3, participante E). Como también reafirma el participante: “Creo que con el trabajo colaborativo lo que se puede llegar a lograr es que ellos mismos, se esfuercen un poco y mejoren la autonomía de ellos, el interactuar con el otro, estar en un grupo” (observación 7, participante CL)

Los entrevistados plantean que la colaboración es útil en aquellos grupos “difíciles”, con problemas de conducta, al realizar un trabajo en grupos, por ejemplo, se logra un mayor control de todos (entrevista 3, participante E). Es una modalidad que se puede aplicar en cualquier grupo y no solamente cuando tenemos estudiantes en situación de discapacidad, ya que logra que las personas se sientan integradas, parte de algo. Se da el aprendizaje mutuo, y en una actividad en grupo todos pueden aportar algo. Al encontrar el rol de cada uno, todos trabajan colaborativamente. La persona en situación de discapacidad también participa y se siente incluido, se produce una interacción que lo favorece logrando competencias que por sí solo puede tardar más en adquirir (entrevista 4, participante MG; entrevista 6, participante N)

Lográndose con esto lo que Vygotsky define como zona de desarrollo próximo:

Como resultado de las investigaciones de los procesos de enseñanza y desarrollo así como de los períodos sensitivos (óptimos) en el desarrollo de las funciones psíquicas, fue promovida y fundamentada la idea de que es preciso corregir en una etapa temprana el desarrollo anormal y tener en cuenta la zona de desarrollo próximo se basa en la idea de que tanto esta última, como las posibilidades potenciales del niño se van ampliando. La introducción de estos conceptos por Vygotsky tiene una importancia invaluable para determinar el estado, el ritmo y las perspectivas del desarrollo mental tanto en el niño normal como en el niño anormal. (VYGOTSKY, 1997, p. 370)

Concepto que también se aprecia en las palabras de los siguientes entrevistados: “Como una persona en situación de discapacidad puede en el apoyo del otro llegar a lograr esa competencia que tiene el otro, con su ayuda. Y después puede hacerlo solo. Entonces me parece que sí, el trabajo colaborativo es muy importante” (entrevista 8, participante Y)

“Porque a veces unos solo no llega a tal cosa, pero con otro o en grupo sí. También depende de la persona. También más allá de las personas que tienen discapacidad o no, todos tenemos diferentes maneras de aprender” (entrevista 4, participante MG)

Algunos docentes explican que las clases expositivas prolongadas de un determinado tema, llevan a la falta de interacción. Sienten que les falta la validación del aprendizaje. Falta retroalimentación que brinda la interacción con el otro, ejemplificando con la adquisición de una lengua extranjera.

Pero directamente en lo que tiene que ver con el aprendizaje colaborativo se asumió que para la adquisición de una lengua extranjera una de las estrategias más productivas es justamente desprenderse del modelo de las clases expositivas tratar de liderar espacios y no de conducir procesos. Por lo tanto eso nos llevó a nosotros a siempre trabajar en grupo y de formas colaborativa, interdisciplinar, entre otras cosas. Realmente y siendo extremadamente honesto, no logro concebir un inicio de una propuesta educativa que no contemple momentos importantes de aprendizaje colaborativo (entrevista 11, participante V).

Muchos de los participantes destacan la importancia de la colaboración en la adquisición de valores, empatía, compañerismo, entre otros. Es por este motivo que aprecian la importancia de la colectividad como refuerzo de la modalidad colaborativa en el aula “yo creo que el compañerismo, la reciprocidad de estar ayudando uno al otro y no tan solo para el docente sino principalmente para el alumno” (entrevista 3, participante E)

La mayoría de los entrevistados se sienten cómodos con esta modalidad y expresan que los estudiantes también, ya que se generan otras dinámicas en el grupo: En el aula no solo se deben trabajar los contenidos de la asignatura, también se debe tratar de formar ciudadanos que sean buenas personas y el trabajo colaborativo también fomenta valores en los estudiantes cuando es aplicado: “promuevan los valores, empatía, tolerancia, respeto, participación, escucha, intercambio de información y es una forma de promover las habilidades grupales y personales” (observación 1, participante CL; entrevista 11, participante V).

Desde la perspectiva de querer ayudar a la otra persona esta modalidad es una buena herramienta, mejorando así la autoestima ya que el estudiante se siente capaz de enseñar al tener que explicar su punto de vista o un tema que el otro no entienda, colaborando así con los demás y los demás colaboran con él. Hace que

los estudiantes se sientan incluidos, que aprendan y que enseñen (entrevista 2, participante C; entrevista 4, participante MG; entrevista 7, participante VN; observación 6, participante MGU)

“Entonces yo enfatizo en esto, sí creo que es totalmente válido, que es totalmente útil. Por la experiencia que tengo creo que ha dado muy buenos resultados y después lo otro, lo humano, lo afectivo, lo emocional que también va de la mano con los aprendizajes en el aula” (entrevista 11, participante V).

Uno de los participantes explica que el aprendizaje colaborativo, no debe tomarse como una única modalidad de trabajo ya que pueden darse circunstancias en que no funcione.

“Entonces tratando de responder un poco, yo creo que es extremadamente esencial, y que no es ni un modo ni una estrategia única, eso está claro, acá nada es absoluto. Puede beneficiar a una situación, a una persona en una situación de discapacidad particular y puede complejizar al máximo a otra persona, entonces no podemos asumir nada como absoluto, mayoritariamente, el trabajo colaborativo, me ha servido y que creo que es una experiencia muy rica” (entrevista 11, participante V)

No siempre se va a obtener buenos resultados con esta modalidad, dependerá de diversos factores como por ejemplo, el grupo en que se lo aplica. Lo importante es tener un conocimiento profundo del grupo con el que se trabaja pero además no perder el interés de mejorar la propia práctica educativa, buscando siempre estrategias para implementar en el aula.

5.2.6 Beneficios para la práctica educativa de los temas trabajados en los encuentros

Los participantes expresaron en diversas ocasiones los beneficios que iban obteniendo con los encuentros, tanto por la reflexión que les provocó, y porque además algunos ya lo iban aplicando en algunas actividades con sus estudiantes, “Bueno como te dije estamos haciendo un proyecto con una compañera y nos sirvió muchísimo” (entrevista 3, participante E). Los temas trabajados los apliqué con la maestría que estoy realizando, enfocándolos en el comportamiento de los estudiantes en la clase, (observación 8, participante Y).

Opinaron que el aporte teórico recibido fue enriquecedor para las prácticas educativas, sobre todo para ayudar a los estudiantes en situación de discapacidad.

Creo firmemente que mientras más conocimientos se poseen mejor es nuestro desempeño en el aula. Es necesario ampliar nuestro universo cultural y más sobre lo vinculado a las discapacidades. La educación de calidad en Uruguay es un derecho, brindar las mismas oportunidades es un requisito indispensable. Mientras más información tengamos mejores serán nuestras prácticas, (entrevista 7, participante T)

Plantearon además que al ver las presentaciones se percataron que muchas veces aplicaban esta estrategia, sin saber que lo estaban haciendo, y con los encuentros estas actividades se vieron enriquecidas y sustentadas con la teoría (entrevista 5, participante MGU).

Otro aspecto que destacaron fue la forma en que se presentó la información, manifestaron que fueron planteados desde una perspectiva práctica, de fácil aplicación: “Los materiales en los encuentros fueron concretos y concisos, textos, autor y presentación. Material con sustento teórico que se puede utilizar en la práctica educativa”, (entrevista 11, participante V).

Otro participante también expresó la importancia del aporte teórico y planteó la posibilidad de llegar a más personas con los encuentros realizados: “Yo creo que sí, todo aporte teórico siempre es bueno, son temas que no sé si sería la frase correcta, no van a pasar de moda. Y más ahora que tanto se habla de inclusión me parece que es muy bueno. Es más me parece que estaría bueno llegar a más personas con este trabajo” (entrevista 6, participante N)

También destacaron el buen criterio de elección de los participantes, debido a varios factores:

“Entonces eso creo que es algo muy bueno, el otro aspecto positivo fue el hecho de poder intercambiar y escuchar lo vivencial de una gama amplia de participantes en los encuentros. Es decir, no éramos todos estudiantes, no éramos todos docentes, entonces esa amalgama de diferentes miradas, realmente nutre. Los encuentros fueron integrados con personas que representaban diversas miradas, profesores egresados con una larga trayectoria educativa, estudiantes, adscriptos. Lo que resultó en diversas miradas y aportes (entrevista 11, participante V)

El participante expresa que la elección de los participantes brindó la posibilidad de que todos se nutrieran de varias miradas, cada uno desde sus

experiencias, realizando aportes tanto desde la experiencia de larga data, como de los futuros profesores aún en formación. Compartiendo su visión del abordaje de la situación de discapacidad desde diversas perspectivas.

6 Consideraciones finales

El objetivo de esta pesquisa fue analizar el aprendizaje de los profesores de las temáticas estudiadas en encuentros virtuales que trataron sobre el abordaje de estudiantes en situación de discapacidad desde una metodología de aprendizaje colaborativo.

La metodología aplicada fue la cualitativa, y los instrumentos utilizados fueron la observación y la entrevista semiestructurada. Fueron 11 participantes en los encuentros y en las entrevistas, entre ellos profesores y estudiantes de profesorado, algunos con años de experiencia y otros que recién se están incursionando en la profesión.

El marco teórico utilizado para la realización de esta investigación tuvo como base diversos capítulos de la obra de Vygotsky, varios autores y organizaciones enfocados en la situación de discapacidad y teóricos que teorizan sobre el aprendizaje colaborativo.

El análisis textual cualitativo que se realizó de los encuentros producidos con los profesores y las entrevistas individuales, se dividió en dos grandes temáticas que reflejaron lo tratado en los encuentros. La primera categoría fue **“La Identificación de la situación de discapacidad”** para eso se comenzó tratando sobre el significado y concepción de la discapacidad a lo largo del tiempo, cómo esto fue cambiando y el nuevo significado que se produce a partir de 2001 desde la Organización Mundial de la Salud, donde cada sociedad aporta una mirada distinta de esta situación.

Luego nos situamos específicamente en Uruguay y en cómo el país ha ido acompañando esos cambios. Los cambios que se produjeron en cuanto al abordaje que se realiza de las personas que están en esa situación, las leyes y normativas que los identifican como sujetos de derecho, discutiendo también los aspectos en los que aún no se ha avanzado, ya que si bien se han producido cambios muy positivos y sustanciales, todavía falta mejorar.

Además se focalizó en cómo la educación ha ido cambiando en ese proceso de escolarización y los obstáculos que se les presentan. Dichos obstáculos tienen que ver con la formación de los docentes, y el escaso abordaje que se realiza en el currículo del profesorado en Uruguay. Carencia que afecta directamente en el aula,

cuando el profesor se enfrenta con estudiantes que tienen discapacidad, dejando como saldo positivo, que muchos busquen capacitaciones al respecto, para poder mejorar sus prácticas, mejorando así como profesionales.

Otro obstáculo son las instituciones educativas, si bien en este país, la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en los centros denominados “comunes” ya se realiza hace un tiempo, estos no han acompañado en su totalidad estos cambios. Ya que, por ejemplo, en cuanto a espacios físicos, aún se cuenta con grandes carencias, que van desde el ingreso, aulas, baños, etc. Y en cuanto a contención, muchas instituciones no cuentan con los actores necesarios que apoyen tanto a alumnos como a docentes, por ejemplo, equipos multidisciplinarios (psicólogos, asistentes sociales, intérpretes, etc.)

La identificación de los cambios producidos a lo largo del tiempo en el significado y concepción de la discapacidad, cambios que si bien dependen de cada sociedad y lugar determinado, sirvió para contextualizar a los participantes en la realidad que tiene esta situación en Uruguay. Cómo se han producido los cambios en la sociedad uruguaya, el reconocimiento de estas personas como sujetos de derecho y además identificaron que si bien Uruguay no escapa a esa realidad, al igual que el resto del mundo, aún faltan muchos logros por alcanzar. Los entrevistados coinciden en la falta que aún se percibe en cuanto a la “mirada” de la sociedad, o como uno de ellos especificó “abrir las cabezas”, aceptar al otro como es y superar los prejuicios que aún existen. Percibir primero a la persona y no al “defecto”. Plantean que esta situación, no define a la persona, sino una parte de él y que los obstáculos a los que ella se enfrenta, muchas veces son impuestos por la sociedad.

Con la Ley de Educación N° 18437 se intenta garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos, contemplando en el artículo 8 específicamente, a los colectivos minoritarios y vulnerables para asegurar el derecho a la instrucción y su inclusión social real. Tratando de garantizar de esta manera, una adaptación a la particularidad de cada estudiante y de potenciar sus fortalezas.

Este derecho incluye a las personas en situación de discapacidad en todos los centros educativos, lo que llevó a un gran avance en cuanto a la escolarización y cambios en el sistema, sobre todo de primaria con diferentes apoyos para estos niños. Interesante fue la apreciación de uno de los entrevistados, donde propuso

estrechar ese vínculo entre la escuela especial y la escuela común. Donde la escuela especial, brinde un apoyo y sirva de orientación a la escuela común, complementándola.

Estos cambios en leyes y normativas que se aplicaron, tienen aspectos muy positivos, pero también revelan grandes carencias como por ejemplo, lo edilicio, ya que no todos los centros educativos se encuentran aptos en cuanto a ingreso a la institución, salones, baños, etc. Y además esto reveló también las carencias de los profesores en su formación, ya que muchos expresaron el no saber abordar la discapacidad en el aula. Así como tampoco sienten el apoyo de las instituciones en las que trabajan, ya que muchas carecen de equipos multidisciplinarios (sicólogos, educadores, etc.) Por lo que podemos concluir que pese a las leyes y normativas aplicadas, aún faltan grandes cambios por emerger, cambios que si bien implican grandes inversiones (por ejemplo, en cuanto a lo edilicio y al capital humano) no son imposibles.

Como se mencionó anteriormente los cambios expusieron carencias, y una de ellas es la formación de los profesores. Si bien no todos los participantes son egresados, recordemos que fueron seleccionados: profesores egresados, no egresados (que no están estudiando) y estudiantes en formación. Se considera positivo este aspecto, ya que nos brinda una mirada desde diferentes ángulos. Todos manifestaron que la formación de profesores en Uruguay no proporciona herramientas suficientes para abordar la discapacidad.

Esta situación, a pesar de generar inseguridad en todos los participantes, tiene como aspecto positivo, el despertar del interés por parte de ellos, en buscar las herramientas necesarias, mediante capacitaciones, cursos, etc., que los mejore como profesionales de la educación. Y de esta manera lograr un mejor abordaje de la discapacidad. Es una conclusión a la que llegaron todos los entrevistados, independientemente del tipo de formación que tenía cada uno.

También expresaron que debería haber una mayor teorización por parte de los docentes sobre sus prácticas. Que esto no quede en las conversaciones de sala de profesores. Muchas veces los docentes aplican estrategias que han adquirido mediante las propias experiencias en el aula o de los demás, pero no existe un registro, una publicación de ellas. Entonces coinciden que registrar la propia práctica con una base teórica que fundamente la misma sería algo muy productivo para

mejorar la profesión. Además no se escudaron para nada en la carencia que presenta la formación docente, sino que propugnaron la importancia de la formación continua. Como menciona Abello et al. (2004), la actualización del profesor debe entenderse como la posibilidad de mejorar la práctica pedagógica.

La segunda categoría en la que se dividió el análisis textual de los datos obtenidos fue sobre los **“Aportes teóricos para abordar la situación de discapacidad”**. Y tiene que ver con los aportes teóricos trabajados en los encuentros para abordar la temática.

Se partió de los conceptos trabajados de Vygotsky en los encuentros, para poder fundamentar la elección del aprendizaje colaborativo como modalidad de trabajo en el aula, ante la posibilidad de tener estudiantes en situación de discapacidad.

Vygotsky (1997), explica la importancia que tiene la colectividad en la vida de la persona en esta situación. Desde cómo lo perciben todos los que los rodean, sus padres, sus compañeros, sus profesores, etc. La mirada que tienen los padres de un niño en esta situación, es algo fundamental, ya que esto puede condicionar en aspectos positivos o negativos en su vida. El reconocimiento temprano por parte de los padres, puede derivar en una mejor atención y estímulo para que el niño se supere. En cambio la no aceptación, puede llevar a que los diagnósticos se tarden más, y de esta manera la persona se ve perjudicada. La discapacidad en muchos casos también puede generar una sobreprotección desmedida por parte del entorno del niño, y esto siempre atrasa el desenvolvimiento natural de la persona, ya que no se generan los obstáculos necesarios para que el niño realice rodeos del problema y aprenda.

La mirada de los profesores, el enfoque que ellos tienen, deben percibir al estudiante como un sujeto de posibilidades, partiendo de los aspectos positivos, de lo que él puede lograr y buscar la forma de potenciar sus fortalezas. Como plantea Vygotsky (1997), el niño en situación de discapacidad, es un niño que aprende de otra manera, no un niño que aprende menos que el que no se encuentra en esa situación. El docente debe buscar la forma de no rotular a esos estudiantes como alumnos que “no pueden”, identificar la forma de ayudarlo desde la planificación del aula y con el trabajo de los demás estudiantes teniendo en cuenta el entorno de ellos, como por ejemplo la comunicación con su familia para poder así lograr una

retroalimentación que favorezca al alumno. Potenciar la visión que el estudiante tiene de sí mismo para que se produzca lo que Vygotsky (1997) denomina como compensación, lograr que esa compensación tenga un desenlace positivo (lo que no siempre ocurre). Esta es la identificación de su propia situación de discapacidad y el rodeo que se produce para superar ese obstáculo derivado de la misma.

Justamente la importancia de la colectividad, el entorno del estudiante hizo que los participantes destacaran que las personas que presentan discapacidad concurren de ser posible a la escuela común, pero aclararon que en algunos casos, independiente de que se considere provechoso, no siempre esto es posible y va a depender directamente de la situación de discapacidad de cada persona. Lo ideal es la interacción y apoyo entre la escuela común y la especial, que esos alumnos concurren a la escuela común con el apoyo de la escuela especial. Todos los participantes destacan como positivo la socialización que se produce en una población heterogénea de saberes. Como lo planteaba Vygotsky (1997), evitar la homogenización por rasgos negativos, ya que nada puede salir de allí, no hay interacción que ayude al estudiante.

Por lo tanto es de relevancia la mirada que se tiene y que el propio alumno con discapacidad tiene de sí mismo. El docente debe tener en cuenta esos aspectos a la hora de planificar, nutrirse de lo que pueda aprender con la familia, de la relación que el estudiante tiene con sus compañeros, identificar sus fortalezas y potenciarlas. Lograr la inclusión del estudiante en el grupo, mediante actividades minuciosamente planificadas, buscando estrategias que ayuden a esto, por ejemplo la modalidad colaborativa.

El aprendizaje colaborativo tiene diversos beneficios para los estudiantes, independientemente de la situación en la que estén. En el caso de los participantes, la gran mayoría (excepto por uno de ellos), coincidió que es una gran estrategia de modalidad áulica ante la presencia de alumnos en situación de discapacidad ya que, favorece la socialización, los estudiantes interaccionan con otros, lográndose así una mayor participación (generalmente están más cómodos con un grupo pequeño de pares). Al realizarse actividades grupales, se puede planificar un cambio de roles para identificar en qué rol se está más cómodo, y de esa manera poder llegar a evitar que existan relaciones de jerarquía, acción que no siempre es posible.

En este tipo de trabajos también se potencia la Zona de Desarrollo Próximo ya que el estudiante puede, con la ayuda de sus compañeros, llegar a otro nivel de aprendizaje. A pesar de que son actividades en conjunto, de todas formas se logra fomentar la autonomía, ya que el integrante del equipo debe expresar su opinión, se intercambian ideas, se refutan o apoyan argumentos de los demás integrantes del equipo.

Es una estrategia que fomenta la autoestima, ya que al poder obtener logros de aprendizaje dentro de un grupo, el estudiante se siente mejor, empoderado con su desempeño al entender y al explicar las actividades planteadas. Los participantes coinciden también en que se enaltecen valores como el compañerismo, la empatía, la solidaridad, etc. Valores tan necesarios al incluir alumnos en situación de discapacidad y que tienen tanto que ver con la idea antes planteada de los entrevistados, sobre el cambio social que se debe dar en las personas “abrir las cabezas”, dejar de lado los prejuicios hacia esta población.

Si bien no quedan dudas de que el aprendizaje colaborativo es una excelente modalidad de trabajo para aplicar en el aula, se tenga o no estudiantes en situación de discapacidad, se deben tener en cuenta diversos aspectos a la hora de implementarlo. Esta estrategia no siempre va tener buenos resultados, un participante explicó que en los grupos que lo había aplicado (no tenía alumnos con discapacidad) no obtuvo buenos resultados, ya que le sucedió que en algunos momentos, hubo alumnos que salieron sobrecargados, trabajando más que otros, no obtuvo una participación homogénea de los participantes. Toomela (2007) explica que las actividades grupales, además de lo mencionado anteriormente, también puede suceder que la comunicación se vea afectada cuando no se respetan los turnos, cuando se interponen los diálogos, entre otros, por lo que este autor explica que no siempre se obtienen buenos aprendizajes con esta modalidad.

El mismo participante expresó que esto se puede solventar con un docente que realice un monitoreo exhaustivo de los equipos y con una buena planificación por detrás, un “pienso” que identifique claramente, los objetivos a seguir, la evaluación que se realizará, el rol que cumple cada uno, etc. Justamente los objetivos y la evaluación, también son dos aspectos muy importantes a tener en cuenta, los objetivos deben ser los mismos para todos los integrantes del equipo, de manera que se propicie la colaboración. En cuanto a la evaluación, según

Johnson y Johnson (1998), la ubica dentro de cinco dinámicas, dentro de la interdependencia positiva. Recomendando colocar la misma calificación para todos los integrantes del equipo pero aunque parezca contradictorio, también plantean que no se debe dejar de lado la evaluación individual, ya que estas actividades mejorarán también el desempeño particular.

Retomando el objetivo de esta pesquisa, se puede concluir que este objetivo se logró concretar y esto se apreció no solamente en la transcripción y análisis de los datos obtenidos, donde se demuestra el conocimiento de los temas que se trataron, sino que también, esto afloró en las opiniones finales, como se apreciará a continuación.

Los participantes coinciden en que los temas tratados fueron planteados en forma práctica, clara y concreta, las presentaciones fueron realizadas con un buen sustento teórico, de fácil aplicabilidad en el aula. De tal forma que algunos las fueron implementando en alguna de sus clases, con buenos resultados.

Están convencidos que a mayor caudal de conocimiento teórico mejor es el desempeño en el salón de aula, cuanto más información se maneje mejor será el rendimiento práctico en el salón, ya que estas actividades llevan a la reflexión. Incluso algunos se dieron cuenta que han aplicado el trabajo colaborativo en el aula, pero sin tener idea de toda la teoría que existe por detrás y con las presentaciones adquirieron herramientas necesarias, para que a la hora de aplicarlo los resultados sean mejores.

Otro punto que destacaron fue el criterio de elección de los participantes, apoyando el mismo, ya que consideraron muy enriquecedor el hecho de que existieran distintos perfiles, tanto como docente egresados desde hace muchos años, docentes que aún no han egresado, y estudiantes en formación. Según los entrevistados, cada uno de ellos realizó diferentes aportes que nutrieron y enriquecieron las diferentes interacciones que se dieron luego de cada presentación en los encuentros. Y para finalizar consideran que este tipo de actividades deberían llegar a más profesores para poder enriquecer la práctica educativa.

Referencias

ALVARÉZ, BURJEL, CUOZZI. **Educación inclusiva en los medios: orientaciones para la comunicación.** 2018.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Faculdade de educação/UFRJ. Mayo 1991

ANEP, CETP. **Documento de orientación para la protección de trayectorias y para la elaboración del proyecto de trabajo personal (PTP),** 2016

ARAP, Milena. **Actitud Docente e Inclusión Educativa: Un estudio de caso sobre la Influencia de la Actitud en la práctica docente en clases “Inclusivas”.** 2015, p. 45- Pre-proyecto de investigación. Universidad de la República. 2015
Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7556> Acceso el día: 13/11/2021

BENSADOUN-LAURENT FUNDACIÓN. **Discapacidad en Uruguay: ¿Qué hay que saber?** Disponible en:
<https://fundacionbl.org/discapacidad-en-uruguay-que-hay-que-saber/> Acceso: 13/11/2021

BULGRAEN, Vanessa. O papel do professor e sua medição nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo, Capivari.** V.1, n.4, ago./dez. 2010

CAMARGO, Marina et all. Las necesidades de formación permanente del docente. **Educación y Educadores.** V 7.

CES. **Ciclo Básico Propuesta 2016.**

CFE. Expediente N°: 2017-25-5-007670. **Seminario de “Aprendizaje e Inclusión”.** 7 de setiembre de 2017. Disponible en:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/seminarios/inclusion_diversidad.pdf Acceso: 13/11/2021

CFE. Expediente N°: 2016-25-5-000470. **Seminario de Educación en DDHH.** 12 de setiembre de 2017. Disponible en:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/seminarios/derechos_humanos.pdf Acceso: 13/11/2021

CIDDM-2: **Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad.** Borrador Beta-2, Versión Completa. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1999

CIF. **Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud.** Ginebra. Organización Mundial de la Salud. 2001

COLL César; Colomina Rosa. **Interação Entre Alunos e Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 4v.

CUADRA, Betina. **Educación inclusiva, propuestas de diseño para una mejora educativa**. 2018, p. 236. Tesis de Grado. Universidad de la República. 2018
 Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20267> Acceso el día: 13/11/2021

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. Campinas, 2012

DAMIANI Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**, n. 31, p. 213-130, 2008.

DÁVILA Mary. **Experiencias de inclusiones educativas de niños con Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual en una escuela común**. 2019. Tesis (Magíster en Psicología y Educación). Universidad de la República. Facultad de Psicología, Udelar. Montevideo, 2019.

DALL'OGGIO, Mariel. **Aprendizaje cooperativo para la inclusión educativa de niños/as con discapacidad intelectual en una escuela pública común uruguaya**. 2016. P. q36. Pre-proyecto de investigación. Facultad de Psicología. 2016. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/8471> Acceso el día 13/11/2021

EVALUACIÓN sumativa, evaluación formativa. Disponible en: <https://www.edu.xunta.gal/centros/cpicruce/system/files/tiposevaluacion.pdf>, acceso: 15 de febrero.

FRAILE, Juan; PARDO, Rodrigo; PANADERO, Ernesto. **¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?** N°28, p. 1321-1334, 2016

FREITAS M. T. **A abordagem sócio-histórico como orientadora da pesquisa qualitativa**, Juiz de Fora, 2002

FREITAS M. T. **A pesquisa de abordagem Histórico-Cultural um espaço educativo de constituição de sujeitos**, 2009

GARCÍA, Carlos; SANCHÉZ, Alicia. **Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad**. Murcia, noviembre 2001. Disponible en: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART6594/clasificacion_oms.pdf Acceso: 13/11/2021

GARIBALDI, Gabriela; VERDIER, Gerardo. **Guía de Adecuaciones Curriculares**. 2017

GERHARDT, T. E.; SILBEIRA D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUTIERREZ, Ángeles. **El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje.** Curso Gestión de páginas Web Educativas. México 2008

HAMUI S., Alicia; VARELA R., Margita. **Metodología de investigación en educación médica.** La técnica de los grupos focales. Vol. 2, n°5, p. 55-60, 2013

IBORRA C. Alejandro; IZQUIERDO A. Mónica. ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal, **Revista general de Información y Documentación**, año 2010, vol.20, p. 221-241, junio 2010

JOHNSON w. David; JOHNSON Roger. **Aprender juntos y solos.** Buenos Aires: Aique, 1999

JOHNSON W. David; JOHNSON T. Roger; SMITH A. Karl. A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades. **Qual é a Evidência de que Funciona?**, v. 30, n. 4, p. 26, Jul/ago 98.

Khatib, Ahmed; Chizzotti, Antonio. **Aulas por Videoconferência: Uma solução para o distanciamento social provocado pela COVID-19 ou um grande problema?** EdAPECI. V. 20, n°3, p. 20-45, Set/dez, 2020

KOUZULIN A., GANDIS, B. **Teoría sociocultural y educación de niños con necesidades especiales: De defectología de remediación pedagógica,** Nueva Yorck, 2007

LEAL d., NETTO N. B., **Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética,** 2013

MARTINEZ, Silvana. **Inclusión educativa y discapacidad en Uruguay.** 2016. Pre-proyecto de investigación. Facultad de Psicología. 2016, p. 23. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/8633> Acceso el día: 13/11/2021

MENGA Lúdk; MARLI, André E.D.A. **Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luzas compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação.** V. 9, n°2, p.191-211, 2003.

ORTIZ, Sánchez, Alfredo et all. **Evaluar contextos para entender el proceso de aprendizaje.** Jalisco, 2011.

PEREZ, Carolina. **La implementación del Protocolo de Actuación para personas con discapacidad en los centros educativos.** 2019, p.61. Tesis. Facultad de Ciencias Sociales. 2019
Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23633> Acceso el día: 13/11/2021

SÁNCHEZ, Arnaiz. **Educación en y para la diversidad.** Murcia. 2000

SCIELO URUGUAY, **Scientific Electronic Library Online**. Disponible en: <https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/> Acceso: 13/11/2021

SELAU, B. S. J. **Fatores associados à conclusão da Educação Superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski**. 2013. 287 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

TOOMELA, Aaro. **Sometimes One is More Than Two: When Collaboration Inhibits Knowledge Construction**. Agos. 2007. Disponible en: https://www.academia.edu/829130/2007_Sometimes_one_is_more_than_two_When_collaboration_inhibits_knowledge_construction Acceso: 28/08/2020.

UDELAR. **Conocimiento Libre Repositorio Institucional (UDELAR)**. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/> Acceso: 13/11/2021

URUGUAY. Ministerio de Desarrollo Social. Programa Nacional de Discapacitados. **Uruguay y la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad**. Mides, 2014.

URUGUAY. Decreto 76/015 de 26 de febrero de 2015. **Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos**. MEC. Disponible en: [file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/protocolo-de-inclusion%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/protocolo-de-inclusion%20(1).pdf) Acceso el día: 13/11/2013

URUGUAY. Ley 19889, 9 de julio de 2020. **Ley de urgente consideración**. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020> Acceso el día: 13/11/2021

URUGUAY. Ley 16095, 20 de noviembre de 1989. Ministerio de Salud Pública. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/16095-1989/1>, Acceso el día: 15 de marzo de 2020

URUGUAY. Ley 18437, 12 de diciembre del 2008. **Ley General de Educación**. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>. Acceso el día: 15 de marzo de 2020

URUGUAY. 18418, 5 de noviembre de 2018. **Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad**. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4527573.htm> Acceso el día: 15 de marzo de 2020

URUGUAY. 18651, 19 de febrero de 2010. **Ley de protección integral de personas con discapacidad**. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010> Acceso el día: 13/11/2021

UZCATEGUI, Karina, et all. **La Educación Inclusiva: Una vía para la integración.** Diversitas: Perspectivas en Psicologías. Año 2012, Vol. 8, N°1, p. 139-150, enero/junio 2012

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: una síntese.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VIERA, Andrea; Zeballos, Yliana. Inclusión Educativa en Uruguay: Una revisión posible. **Psicología, Conocimiento y Sociedad. Universidad de la República.** P. 237-260, noviembre 2014. Disponible en:
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/28856> Acceso el día: 13/11/2021

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas: **Fundamentos de defectología.** Tradução: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997a.

YUNI José; URBANO Claudio. **Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.** Córdoba: Brujas, 2014.

ZEBALLOS, Yliana. **Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja.** 2015, p.175, Tesis de posgrado. Facultad de Psicología. 2015.

Apéndice

APÉNDICE A - Término de consentimiento de entrevista

Título do proyecto: Mejora de la práctica educativa, en el abordaje de la situación de discapacidad, mediante el aprendizaje colaborativo

Pesquisidor responsable: Bento Selau da Silva Jr.

Pesquisidor participante: Alejandra Vergara

Institución: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Celular del pesquisidor para contacto: 098195556

Autorizo a la Prof. Alejandra Vergara a publicar la entrevista que se me realizó, la disertación “Mejora de la práctica educativa en el abordaje de la situación de discapacidad, mediante el aprendizaje colaborativo.”

Firma de la entrevistada

APÉNDICE B - Término de consentimiento de participación de los encuentros y entrevistas.

Título do proyecto: Mejora de la práctica educativa, en el abordaje de la situación de discapacidad, mediante el aprendizaje colaborativo

Pesquisidor responsable: Bento Selau da Silva Jr.

Pesquisidor participante: Alejandra Vergara

Institución: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Celular del pesquisidor para contacto: 098195556

Autorizo a la Prof. Alejandra Vergara a la utilización del material grabado en los encuentros virtuales mediante la plataforma zoom en la disertación “Mejora de la práctica educativa en el abordaje de la situación de discapacidad, mediante el aprendizaje colaborativo”

Firma de la entrevistada

Entrevista realizada por la profesora Alejandra Vergara a la maestra y referente de inclusión en CETP Laura Grazzi.

- Soy Laura Grazzi, referente de inclusión del Programa Planeamiento educativo del CETP, o sea, no referente del Programa sino el programa es responsable de la implementación del sistema de protección de trayectorias educativas, y a mí se me pidió que trabajara en el tema de inclusión desde el 2015, ese es mi cargo institucional por UTU. Hoy por hoy, también trabajo en Formación Docente, formando en la primera infancia. Soy maestra y trabajadora social, siempre trabajé en la ANEP. Trabajé en los cuatro subsistemas como docente, y en los dos de media como equipo multidisciplinario. Siempre he trabajado desde esta mirada de la inclusión, a veces con la discapacidad y a veces con otras dimensiones de personas que han sido excluidas, por eso se me han pedido que trabajara en este tema
- **¿Por qué en secundaria tenemos régimen de adecuación y en utu tenemos régimen de inclusión y adecuación?**
- El año pasado estuvimos trabajando en esa temática, trabajamos junto con Verónica Salomone y Mónica Roto que son de los diferentes organismos del CES, antes en CES estaba Gabriela Garibaldi, que en su lugar quedó Verónica Salomone. Por esto del sistema de protección de trayectorias, se creó una mesa que refiere a la inclusión, para contestar a tu pregunta medianamente, primaria, secundaria, utu y formación docente y la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA), todos tenemos aún diferentes miradas y concepciones de lo que es la inclusión. Entonces esta mesa se creó en 2017 en la ANEP, donde estamos todos los planeamientos, en la utu, siempre digo, en 2016 cuando empezamos a darnos cuenta que todos hablamos diferente de lo qué es la inclusión. Porque si yo miro solo la UTU tengo régimen de inclusión como dispositivo, tengo intérpretes de lenguaje de señas, tengo el centro nacional de ayudas técnicas, que también es otro dispositivo con otra mirada. Tengo equipos multidisciplinarios, con otra mirada y tengo la unidad coordinadora de atención al estudiante, con otra mirada. Y si nosotros los miramos a cada uno de los diferentes equipos,

que tratan de, no desde la prevención, sino desde la atención a la denuncia de una situación compleja, saliéndome de la discapacidad, sino de la inclusión; tenemos cinco equipos que atienden diferente, con miradas diferentes e intencionalidades diferentes y con objetivos y percepciones del sujeto, diferentes. Un sujeto al cual tengo que reparar o un sujeto al que le enseñe un poquito menos, o una mirada del sujeto en el cual es su derecho. Son tres modelos totalmente diferentes que conviven en el accionar profesional de nuestra institución UTU. Y los docentes se vuelven locos! Siendo sincera. Obviamente le decimos a algunas cosas inclusión que no lo son, pero las llamamos inclusión. A veces decimos integración; pero eso también es un posicionamiento complejo dentro de la UTU; detectamos esta dificultad y la planteamos. Si no logramos nosotros tener primero una mirada única desde la centralidad, no podemos decir que los docentes la tengan. Esa dificultad hizo que nosotros empezáramos a tratar de unir los diferentes equipos. Estamos en ese proceso, pero esto no quiere decir que todos los equipos que te he mencionado y algunos que no te he mencionado; porque bueno, los inspectores, técnicos y los regionales también los tenemos como equipos de trabajo porque también nos brindan orientaciones sobre qué hacer con respecto a la inclusión en general. Entonces bueno, todos juntos estamos empezando a trabajar, vamos a ver si nos permiten seguir como técnicos, seguir trabajando y construyendo documentos únicos. Eso es un proceso que está haciendo la utu, pero realmente algunos se niegan a llegar a acuerdos, no solo acuerdos “porque me gustan”, sino acuerdos porque hay una normativa internacional, nacional que refiere a lo que es inclusión. Entonces no es un capricho de que mi postura es tal, o que yo creo que la persona, no, hay una normativa internacional y nacional que la ANEP no está cumpliendo. Y si miro a la UTU, la UTU tampoco está cumpliendo. Ahora me voy a secundaria, entonces tenemos este proceso que empezó en 2016 en la utu, en el 2017 la ANEP empezó a pensar en lo que es la inclusión. Por eso hoy temprano decía Ana Berocay, la mesa de inclusión. En 2019, y ahí voy a contestar tu pregunta de secundaria y utu. El año pasado trabajamos muy juntos con secundaria, porque secundaria también se dio cuenta que tiene adecuaciones que tampoco van en esto del diseño universal de

aprendizaje. Que en definitiva sería la mirada de la inclusión dentro de lo que es el paradigma de inclusión y de sujetos de derechos, cuando hablamos de discapacidad o situación de discapacidad. Pero es el paradigma social, donde yo tengo que mirar mi práctica. Al trabajar juntos, primaria, secundaria, utu y formación docente, el año pasado que fue el primer año que trabajamos todos juntos, fue un año de mucho debate, vimos que todos tenemos algunas cosas que cambiar. Entonces estamos todos en pleno proceso de cambio, pero no podemos decirles a los docentes “cambiá” porque no hemos llegado a todos los acuerdos dentro de cada uno de los consejos. Por eso hay dos referentes dentro de secundaria, que no son del mismo equipo y hay dos referentes que tampoco somos del mismo equipo, en utu. Primaria tiene educación especial, que no es inclusión y esa es otra mirada, pero bueno que vienen tratando de cambiar la nominación y la forma de hacer, y ahí entra lo que se denomina como Proyectos Mandela. Sí es cierto que primaria lo impulsó, pero Mandela como sujeto no habló de la discapacidad en su vida. Nosotros tenemos otros referentes, pero bueno, el nombre Mandela tiene más trayectoria y más financiación. Lo que logramos hacer el año pasado fue tensionar esta situación, primaria – media y darnos cuenta de las distancias y las cercanías que teníamos en nuestros abordajes. Todavía no impactó en los docentes, porque recién estamos revisando las cabezas, nos llevó tres años movilizar cabezas de los programas centrales de los tres desconcentrados. Por más que se viene trabajando hace tres años, nos llevó tres años mover las cabezas de los mandos medios, los que orientan, inspectores, etc. Y eso no dice que estamos todos asegurados de que hayan comprendido lo qué es la inclusión, entonces, todavía no se han elaborado documentos, y ni se han aprobado para que lleguen a los centros educativos con un consenso. Bueno ahora nos toca el cambio de gobierno, previendo ese cambio, sin importar cuál fuera el partido. Los que estamos trabajando en esto somos técnicos, o sea que no nos movemos. Y además, algo muy importante a decir, es que hay una mirada internacional, porque nosotros estamos siendo observados como país, ya llevamos cuatro observaciones como país y eso implica que no vamos a tener el apoyo de la UNESCO, el apoyo de los organismos internacionales porque no estamos trabajando la

inclusión como debería de ser. Las orientaciones que se están dando a los centros educativos no están siendo claras, y eso está siendo observado por todas las instituciones nacionales e internacionales de los derechos humanos. Cuando miro la inclusión y especialmente cuando miro la discapacidad. Entonces hubo una intencionalidad de empezar desde abajo desde los docentes pero bueno, hay docentes que todavía están posicionados desde este paradigma de la rehabilitación y de la caridad y de que las personas con discapacidad no tendrían ni que estar! Entonces, no hemos logrado, ser tan inclusivos. En Uruguay cuando decimos inclusión, pensamos en discapacidad, pero no, inclusión, según los documentos internacionales, la inclusión es para todos. Desde esa mirada, la inclusión es sujeto de derecho y es convivencia. Entonces si un sujeto no está en la educación, teniendo que estarlo, estos sujetos son excluidos socialmente y educativamente. Si en Uruguay solo el 60% culmina el bachillerato, cuando nuestra ley hace diez años, nosotros la creamos, nosotros las votamos, plantea como obligatorio culminar bachillerato, y si el 60% no la termina, hay un 40% que no lo termina, es mucha gente que está siendo excluida. Si yo miro ahora el foquito de discapacidad solamente tenemos un 15% a nivel nacional de personas con discapacidad, que pasa el 40% son discapacitados en media? No. El 40% no culmina media. Hay personas con discapacidad que culminan media. Entonces no es la discapacidad es inclusión y son los que están excluidos, tenemos unas formas de invisibilizar las prácticas que excluyen: “mejor andate a otro lado”, “esto no es para vos”, “vos no sos para ciclo básico sos para FPB”. En Montevideo tenemos los Centros Educativos Comunitarios CEC, “bueno, vos no sos para un FPB, andate a un CEC”, y después “andate al Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP)”, ¿y después? ¿A dónde? Porque mientras que vos vas transitando y perdiendo, o sea, esas son prácticas exclutoras y no solo de personas con discapacidad, son de personas pobres, porque lo que los marca es la pobreza. Algunos con problemáticas familiares, algunos con discapacidad y algunos que en su tránsito por primaria, realmente no aprendieron algunos conceptos que son básicos. Entonces, eso también genera en los docentes una tensión, “A mí no me corresponde enseñarle esto, le correspondía a

primaria” pero bueno, en primaria no lo aprendió. Ya tuve alumnos en primaria, con 14, 15 años, que aprendieron conmigo a escribir. También en UTU y en secundaria. Y nunca fui profesora de Lengua, en secundaria fui profesora de música, y en la utu fui alfabetizadora laboral cuando era docente, pero yo les decía que ellos sabían leer, no importaba qué, que sabían leer. Y empezaban a creerse que podían leer, entonces, empezaban, interpretando imágenes, gráficos, pronunciando las letras que conocían. En menos de seis meses, esos gurises leían palabras, no leían textos complejos. Pero haber, si me pones un texto en un idioma que yo no domino, yo tampoco sé encontrar alguna palabra. Entonces, a veces uno tiene que enseñarle a encontrar cuales son las palabras que destacó el autor. Y el chiquilín empieza a generar confianza en sí mismo. Nosotros tampoco podemos decodificar un texto totalmente en la primera vez, entonces, nosotros como docentes si no logramos posicionarnos desde ese lugar, hacerlos sentir esa confianza en sí mismos. Eso es inclusión, “yo creo en vos”. Pero los chiquilines que no llegan a media, algunos de los que pasan por estos procesos, llegan tan creídos de que no saben, de que no pueden, de que no son capaces, que bueno, eso es lo que tenemos que trabajar. En las entrevistas que hicimos para esta presentación, los chiquilines nos decían “nunca me miró el docente”, “el docente nunca me miró”. “¿Pero tú entendías?” Sí, pero nunca me vio.” Es fuerte que un estudiante te este diciendo eso, eso es una práctica exclusora. Entonces cuando hablamos de inclusión, esa es la mirada que nos está costando, primaria, porque bueno, cuando hablamos de escuelas comunes, las categoriza según la condición socio-económica y sino escuelas especiales, entonces ahí viene un problema de que históricamente tenemos inclusión y discapacidad. Y si miramos media decimos adecuaciones, decimos los diferentes dispositivos pero cuando hablamos de discapacidad, pero no cuando hablamos de las demás personas que también lo necesitan. Ahora, si hacemos estrategias para todos, y todos están adentro no tendríamos que pensar estrategias para cada uno. Mientras exista una resolución sobre inclusión, cualquiera la puede usar.

- **¿Por qué algunos expertos, como ser psicólogos, manejan los dos términos, inclusión y adecuación?**

- Eso no es un problema de formación, hay formaciones que la tengo que hacer yo. No puedo esperar todo del otro.
- **¿Cómo es el régimen de inclusión?**
- El régimen de inclusión en UTU, lo dice la resolución, fue creado por educación básica, supuestamente para darle continuidad educativa a los estudiantes que egresaban de primaria especial, pero para darle una salida especial. Porque lo que dice el régimen es: no te califica, no te pasa lista y no te doy acreditación que se valide con algo, por consiguiente, vos puedes estar 40 años en el mismo curso. Para el equipo que está representado por los diferentes programas que te decía al principio, esto no tiene sentido. Y lo hemos elaborado, expedientes, explicando por qué no lo tiene, pero bueno, hay un equipo que se llama de educación inclusiva que entiende que sí. Y hay autoridades en la UTU que entienden que la educación especial y que la escuela especial es lo que tiene que ser hoy. El régimen de inclusión no es obligatoria, es un dispositivo. El dispositivo es algo que la institución genera para resolver un problema, entonces es un dispositivo la adecuación, es un dispositivo el régimen de inclusión, el intérprete de lengua de señas, etc. Porque es algo que yo genero para resolver un problema. Y los dispositivos se pueden mejorar.
- **¿Cuál es la importancia de la defectología de Vygotsky en Uruguay?**
- Como docente y trabajadora social, estudie Vygotsky y es fundamental, pero como profesional es una opción. En formación docente esta desde el aprendizaje, está en todos los programas, es básico. El problema es que nos olvidamos de Vygotsky cuando empezamos a ejercer. Nos olvidamos de esto de “juntamos a los diferentes en un mismo grupito, en una misma mesa. Tengamos en cuenta la heterogeneidad, eso es lo que nos dice Vygotsky. ¿Por qué Vygotsky? ¿cómo desarrolló su teoría? Trabajando con chicos con retardo intelectual, él desarrolló su teoría ahí, entonces él lo tenía muy claro, si yo pongo, en aquel momento se les decía “retardados”, si yo pongo a todos los retardados juntos, se imitan. Por eso es que no avanzan, pero si yo pongo un retardado con otro que no lo sea, el retardado va a imitar al otro. Y la imitación es la primera forma de aprender que tenemos todos. Un niño que

recién nació, te mira, te escucha y te repite, pero si tú no te relacionas con ellos, no te imitará. Por qué hay niños que escriben invertido, porque un docente cuando escribe en el pizarrón el niño lo ve invertido. Pero si nos olvidamos del concepto básico que me dice Piaget, de la adaptación y la adecuación que uno tiene que hacer cuando ve un objeto, y eso es básico del aprendizaje, no olvidamos de cómo se aprende. Y Piaget lo decía hay que asimilar para poder adecuarse y uno adapta eso a lo que sabe y lo utiliza. Eso dijo Piaget, así aprendemos. ¿Qué nos dice Vygotsky? Yo aprendo con alguien que no sepa lo mismo que yo, o que sepa más o que sepa algo diferente. Porque si sabe lo mismo es aburrido. Vygotsky ya hablaba de estas cosas, y un siglo después seguimos hablando.

- ¿Tus colegas tienen interés en ese autor?
- Te lo dicen no lo aplican, te hablan de Bruner, te hablan de Ausubel, de andamiaje, hay gente que de la boca para afuera está divina. Todos esos autores están en todos los programas de formación docente pero el hecho no es que vos lo sepas decir, que lo sepas aplicar y que realmente lo uses. Por eso la propuesta que usamos acá en UTU fue poder repensar, no te voy a decir desde todos los autores porque no da para un taller, pero el darnos cuenta de cuáles son nuestras prácticas y si realmente estamos repitiendo cosas o pensando en cómo aprende el otro. Sí, Vygotsky para mí es fundamental, como muchos otros teóricos. Bruner me dice “la educación es la puerta de la cultura” ¿qué es cultura? La cultura son todas las cosas que el hombre ha generado, todo, no solo la escritura. Y nosotros solo nos preocupamos solo por la escritura o ¿solo que aprenda a martillar? No, porque a veces si yo no sé el procedimiento, pero bueno esto es puntear, pero esto también es martillar, pero esto también es golpear, es el movimiento, la intensidad que le pongo, ¿en qué me estoy enfocando? Entonces en vez de mirar el proceso, me voy al resultado total. Entonces si el resultado no lo logran, está mal.

