

Reflexiones sobre prácticas inclusivas utilizando Tics.

“Una mirada para generar cambios”

Diana Baliño

3.776.260-3

Tesina de la Especialización Inclusión Social educativa.



RESUMEN

La escuela ha buscado múltiples soluciones a la problemática de la comprensión lectora sin encontrar resultados esperados.

En los últimos tiempos, se ha hablado sobre niveles de desempeño o perfiles de egreso de los alumnos.

En el año 2016 el Consejo de Educación Inicial y Primaria lanzó una iniciativa de apoyo a la formación inicial en Lectura y Escritura de la lengua materna (cuaderno de trabajo para el alumno) para trabajar en forma sistemática con frecuencia semanal exigida. Esta medida resulta como otra alternativa para **fortalecer** la comprensión lectora, lo que evidencia esta problemática.

Los alumnos de Educación Primaria deben tener las mismas oportunidades para desarrollar el nivel de dominio lingüístico que las distintas interacciones sociales involucra. Toda socialización supone un intercambio comunicativo que está situado en un contexto social, de manera tal que el dominio de la lengua que tenga una persona a partir de sus logros en la formación de competencias lingüísticas va a incidir en la manera como esa persona será concebida por los demás y en la conformación de su identidad individual y social.

La propuesta se realizó en una escuela APRENDER de la ciudad de Salto, en la institución se observó que año tras año los resultados de sus evaluaciones no ha sido ajena a la realidad de la problemática observada en el sistema educativo.

No lograr la comprensión lectora podría ser causa de dificultades en la continuidad del desarrollo escolar potenciando efectos de exclusión.

El interés de este trabajo se centró en la indagación del colectivo docente sobre prácticas inclusivas realizando una sistematización y análisis de los datos obtenidos para luego brindar un aporte desde nuestra perspectiva jerarquizando la lectura multimodal como facilitadora para la inclusión educativa nuestro aporte a partir del análisis de las

estrategias de abordaje de la comprensión lectora educativa con el fin de conocer las dificultades que presentan los alumnos de sexto año de la escuela nombrada anteriormente al enfrentarse a diversos formatos de textos.

A partir de los resultados obtenidos se realizó una devolución a la institución aportando insumos para la reflexión y práctica docente teniendo en cuenta las representaciones que tienen los docentes sobre la Inclusión educativa, las tics como facilitadoras de prácticas inclusivas en comprensión lectora y en la aplicación en todas las áreas de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN:

El siguiente trabajo surge de un proyecto de intervención en Inclusión social y Educativa realizado en una escuela ubicado en la Zona este de la ciudad de Salto. A Partir del mismo se buscó **orientar a los docentes sobre Inclusión educativa utilizando las tics como herramientas facilitadoras del aprendizaje en este caso en comprensión lectora y brindar a los mismos estrategias utilizando estas herramientas como facilitadoras o mediadoras de aprendizajes, el proyecto de intervención se realizó en tres etapas:**

En la primera se realizaron entrevistas en profundidad a equipo de dirección inspectoras del área Aprender y maestros de sexto años con el fin de recabar información acerca del tema en cuestión.

En segundo lugar se realizó una intervención con niños de sexto años utilizando la lectura multimedia como una herramienta mediadora de aprendizaje con el fin de conocer debilidades y obstáculos en este tipo de prácticas.

En la tercer etapa se realizaron entrevistas en profundidad a todo el equipo de maestros de la escuela con el propósito de conocer las “representaciones” que tiene el equipo sobre el tema inclusión educativa, las tics como mediadoras de aprendizajes en sus prácticas.

Como parte de la intervención se realizó una devolución a los docentes de los resultados de las entrevistas generando un espacio de debate, destacando los resultados de las

entrevistas y aportando insumos desde la inclusión social educativa para mejorar y transformar sus prácticas educativas.

Marco teórico:

El marco teórico refleja una postura epistemológica relacionada con el paradigma posmoderno que reivindica, el transaccionalismo y la valoración del contexto. Para ser coherentes con el enfoque anteriormente señalado, se eligió una metodología de investigación de corte cualitativo donde "no se buscan verdades últimas, sino relatos" (Valles, 1999, 56). Estos nos aportaron insumos para destacar las concepciones que tienen los docentes en cuanto la Inclusión Educativa, el resultado de los mismos refleja sus prácticas cotidianas y sus decisiones frente al aprendizaje en sí mismo.

Concepciones sobre Inclusión Educativa

La inclusión se plantea como una ideología social y educativa que defiende el derecho a la participación, sin exclusiones. No se trata tanto de un conjunto de acciones como de una actitud o sistema de creencias ante la educación. La inclusión es una forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado en sí mismo y es valorada su participación y pertenencia al grupo. Ello requiere una transformación de la escuela, de manera que tenga en cuenta la diversidad, como una condición inherente a la persona.

Asegurar la continuidad de los niños en el sistema educativo y dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje se constituye en esta realidad, en uno de los mayores desafíos del sistema educativo de nuestro país.

En el término "Inclusión Educativa" conviven diversas concepciones. Mancebo y Goyeneche (2010), reconocen seis énfasis nítidos al hablar de inclusión educativa: la advertencia que **la desigualdad** puede operar como una verdadera trampa para los docentes, la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores.

Entre los muchos factores que intervienen en el fracaso escolar, diversos autores señalan que el lenguaje ocupa un lugar central. Nussbaum y Tusón (2002) sostienen que, en reiteradas ocasiones, lo que se llama “fracaso escolar” tiene sus causas en fallos de comunicación que pueden ser momentáneos o bien tener su origen en desajustes culturales entre alumnado y profesorado. La sociolingüística ha señalado en estudios realizados en distintas sociedades, que el comportamiento lingüístico es un indicador claro de la estratificación social, ya que los grupos sociales se diferencian por el uso de la lengua.

La lectura es una práctica social y cultural que se desarrolla en diversos contextos e instancias en la vida de las personas. Su propósito y motivación son amplios, desde el ocio y el entretenimiento hasta metas laborales y educativas. A su vez, la lectura constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de la personalidad y de habilidades sociales y cognitivas, las cuales contribuyen a la convivencia en democracia y abren oportunidades de desarrollo para los individuos.

Según Ocampo González (2015) el aprendizaje de la lectura es un objetivo prioritario del currículo de Educación Primaria. Sin embargo, hay pocos escolares que llegan a leer bien. Muchos pueden repetir oraciones largas, memorizar párrafos y repetirlos literalmente, pero pocos pueden comprender, sentir, y apreciar lo que leen.

Vivimos en la sociedad de la información y de la comunicación, en la que resulta fundamental el entendimiento y la utilización de los sistemas de información. Ahora bien, para un gran número de personas con limitadas capacidades para la lectura, la escritura o la comprensión, existen serias dificultades para el acceso a la información.

Olson y Torrance plantean que

“El lenguaje se usa para representar el mundo; permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él. La escritura se usa para representar el lenguaje; permite reflexionar sobre el lenguaje y tomar conciencia de él. Aquí es donde la lectura y la escritura inciden en el pensamiento. Al manejar lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje.”

(1991:351)

Situados en el siglo XXI, pensar en el ser humano y su posibilidad de estar realmente vinculado con el mundo es pensar en cómo la alfabetización y sus altos niveles de complejidad influyen en todas las esferas del desarrollo del individuo. Esto hace imprescindible el aprendizaje del código escrito. **En este sentido, podemos señalar que la alfabetización no solo es poder leer y escribir textos de distintos niveles de dificultad sino que, además, es una manera de estar activa y críticamente en el mundo y poder desempeñar en él un papel sustancial.**

Al decir de Behares y Erramouspe:

“Un sujeto letrado no es aquel que conoce el instrumento lengua escrita en abstracto o como código, sino aquel que puede realizar un conjunto de operaciones sociales para las cuales ese código se usa como instrumento.”

(1997:16)

La alfabetización como todo hecho social ha estado y está atravesada por las contingencias sociales, culturales y educativas de cada momento histórico.

Estas formas y funciones de la alfabetización a las que se refieren los autores están en estrecha relación de dependencia con las prácticas de lectura. Los textos escritos se enmarcan en una comunidad y dan forma a los estilos de vida de esa comunidad, imprimiendo rasgos distintivos a esas prácticas lectoras y determinando, en consecuencia, los modelos de alfabetización. Cada contexto histórico y social implica escritos diferentes que, a su vez, requieren de recursos verbales y procesos cognitivos distintos.

De este esfuerzo por centrar la implicancia de estar o no estar alfabetizado en el mundo letrado contemporáneo surge el término **literacidad** (Cassany 2006) que conceptualiza nuevos modos de leer y escribir.

El Programa de Educación Inicial y Primaria no permanece ajeno a este concepto y a la postura de intervención didáctica que implica. Sobre él señala que la literacidad implica una lectura crítica del contexto socio-histórico en que el texto considerado tuvo origen y ha circulado o circula, en relación con la ideología que reposa en los enunciados formulados, partiendo de la base de que no es palabra neutra. Además, tiene que ver con el considerar los interlocutores involucrados y las esferas de las actividades humanas

donde funcionan los textos a la hora de efectuar una lectura que trascienda lo estrictamente lingüístico.

La enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de la literacidad implica ampliar la mirada y pensar en una lectura y una escritura utilizadas con un propósito que trasciende el ámbito escolar. Leer y escribir no pueden ser fines en sí mismos, por el contrario, deben ser instrumentos que ayuden al logro de objetivos sociales y que posibiliten otras prácticas culturales más amplias y externas a la escuela.

La literacidad implica más que codificar y decodificar, más que producir y comprender; en esencia es fundamentalmente social.

En el Programa de Educación Inicial y Primaria se plantea que las prácticas para desarrollar la Lectura incluyen la profundización en las estrategias cognitivas (anticipación, predicción, inferencia, verificación y confirmación) y discursivas (genérica, enunciativas y organizacionales) las que permitirán captar el sentido global de los textos.

Las estrategias de lectura (procesos cognitivos que el lector pone en acción para interactuar con el texto), se utilizarán para que el alumno pueda: planificar su tarea de lectura de acuerdo con su interés o necesidad, facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee y tomar decisiones adecuadas en función de los objetivos que persigue.

Maite Alvarado plantea que un lector experimentado con habilidades de lectura afianzadas distribuye sus recursos de manera que el proceso de comprensión no sea obstaculizado. Cuando los recursos mentales no se utilizan equilibradamente, se produce una sobrecarga cognitiva, situación que incide negativamente en la comprensión. Por ejemplo, un lector hábil que domina el nivel subléxico de identificación de letras no necesita dedicar recursos a este proceso, pues lo realiza de manera automática, sin consagrar atención.

Es así que se aprecia en la Escuela que los niños le dedican mayor atención al proceso de decodificación.

Siguiendo con la idea de esta autora, si el material que se presenta al niño, es por ejemplo una fotocopia borrosa o con letras indescifrables con terminología compleja, la comprensión del significado se verá afectada.

En la Escuela, son variadas las instancias donde el niño tiene contacto con los textos donde debe emplear los recursos que posee en el descifrado, viéndose resentida la tarea de la comprensión. Por eso, se considera que presentarles textos en variados soportes facilitaría la comprensión de los mismos.

Este contacto con los textos se iniciará sistemáticamente a los tres años, continuando a lo largo de todo el ciclo escolar en una nueva concepción que va desde leer para aprender, a aprender a leer.

Siguiendo los lineamientos del Programa de Educación Inicial y Primaria desde una perspectiva discursivo-cognitiva que hace énfasis en el proceso interactivo entre el lector u oyente y el texto (oral o escrito), la comprensión tiene que ver con la realización de inferencias, las cuales se realizan cuando se establecen relaciones de significado en el mismo.

La Escuela por lo tanto, debe enseñar al niño a realizar las inferencias que le permitan identificar por ejemplo, la intención del discurso (oral o escrito), los puntos de vista y las voces que aparecen en el mismo, la ideología del autor, el mensaje global y el desarrollo del mismo en subtemas, la información explícita y la implícita, así como lo no dicho.

Investigaciones realizadas desde la psicolingüística han demostrado que los niños de entre 5 y 6 años ya están capacitados para leer fluidamente, dedicando mínimos recursos al desciframiento de letras y de signos de puntuación (Borzzone de Manrique, 1996).

Contrariamente a esto, desde las prácticas cotidianas en el aula se constata cómo los recursos empleados por niños están puestos en el descifrado y en la decodificación de palabras, lo que afecta el nivel de comprensión. Para que la comprensión lectora se lleve a cabo satisfactoriamente, es imprescindible que el nivel subléxico de procesamiento se encuentra automatizado, y no consuma recursos mentales durante la lectura.

Como bien se explicita en el Programa de Educación Inicial y Primaria la enseñanza del código escrito, de las estrategias o de inferencias, se realizará sobre los textos, en su soporte clásico o electrónico.

Daniel Cassany (2006) plantea que existen nuevas literacidades: literacidad digital o literacidad electrónica, literacidad en línea, literacidad informática o computacional, literacidad de pantalla. Este autor afirma que esta variación terminológica se refiere con matices al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales) que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica. Se trata así de un componente, de un plano nuevo que se suma a la literacidad que conocíamos hasta ahora. La lectura en papel no desaparece, pero se acomoda a un mundo nuevo.

Este autor hace referencia a una lectura multimodal. Plantea que quizás lo más relevante de la literacidad electrónica es que favorece la integración de otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato. El discurso ya no sólo se compone de letras: también tiene fotos, videos, audio, reproducción virtual, etc. El texto adquiere la función de multimedia o multimodal.

Con el discurso electrónico crece la responsabilidad del lector en la construcción del significado. Se desvanece todavía más la idea de que existe un único sentido en cada texto.

Cassany (2006) define como *literacidad informativa* a la capacidad de buscar, encontrar, evaluar y manejar datos en una biblioteca electrónica tan descomunal como es la red. Leer ya no es sólo comprender las líneas o lo que hay detrás, sino poder encontrar lo que interese en el océano enfangado que es la red. Sin duda es una de las habilidades más trascendentales que exige la nueva sociedad de la información.

Walter Ong (1987) plantea que la transformación electrónica de la expresión verbal ha profundizado el sometimiento, iniciado por la escritura e intensificado por lo impreso, de la palabra al espacio, y ha conducido a la conciencia a una nueva era de oralidad secundaria.

Pese a lo que a veces se dice, los aparatos electrónicos no están eliminando los libros impresos, sino que en realidad producen más.

Agregando a la idea anterior, Olson afirma que los sistemas de escritura sólo captan ciertas propiedades de lo que se dice, es decir de la forma verbal -fonemas, lexemas y sintaxis- dejando al modo en que fue dicho y las intenciones radicalmente subrepresentadas.

El hecho de que los signos visuales puedan convertirse rutinariamente en formas verbales enmascara el hecho de que la verbalización puede producirse de varios modos diferentes variando la entonación y el énfasis, y dar origen a interpretaciones diferentes. Aprender a leer consiste en parte en comenzar a oír el habla y a reflexionar sobre ella de un modo nuevo.

La escritura encierra significados que algunas veces no se representan. Los enunciados orales tienden a representar lo que se dice y cómo debe ser interpretado, y los enunciados escritos representan sólo lo primero.

Halliday (1985) señala que estas omisiones son el resultado de la dificultad que tienen los sistemas de escritura para captar los rasgos prosódicos del habla, como la entonación de una pregunta, y los rasgos paralingüísticos, como el volumen y la calidad de la voz.

En este proyecto se pretende abordar las oportunidades de trabajo con la comprensión lectora de textos como un medio hacia la inclusión no homogeneizante.

Proceso que, en la actualidad, se ve enriquecido por las distintas maneras de leer y de escribir que facilitan las TICs, en tanto herramientas culturales que han permitido diversificar las prácticas de lectura y de escritura, y por ende, los modos de construir significados de los textos leídos.

La lectura a partir de formatos audiovisuales es una solución de accesibilidad a los contenidos textuales que permite salvar las barreras de comprensión a niños con dificultades en este ámbito. En la escuela, es una herramienta útil para la inclusión de alumnos que, por diferentes motivos, puedan tener problemas de comprensión. De forma general, estas herramientas de trabajo consisten en una apuesta por una comunicación para todos.

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

Investigaciones realizadas por María Beatriz Level Hernandez (2008-2009) en Venezuela sobre “Textos escolares: oralidad, lectura y escritura” sostienen que la propuesta de enseñanza de la lengua materna se desprende de las reflexiones lingüísticas actuales y contrastan con los enfoques tradicionales. Los resultados mostraron que la propuesta editorial en materia de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna se encuentra matizada por un barniz de renovación.

Otros autores como Brown (1980), dan a conocer que una de las razones del bajo nivel lector de una amplia población de estudiantes está en su no implicación metacognitiva en la tarea. Y continúa diciendo que es tarea de quien enseña, abordar cómo ayudar al alumno a hacerse consciente del proceso metacognitivo, mediante estrategias que faciliten su desarrollo. Es aquí precisamente donde surge la discusión y el “encuentro” o “desencuentro” según desde dónde se posiciona cada quien de acuerdo al paradigma que se sustenta.

Por ejemplo, “desde la premisa de que los procesos de pensamiento que explican el funcionamiento ejecutivo de los niños se comienzan a desarrollar a partir del estadio de las operaciones formales (10/11 años), a veces se ha creído desde algunos sectores de la investigación y de la docencia, que la enseñanza de estrategias metacognitivas en el aula es una pérdida de tiempo”, argumentando que primero es preciso enseñar habilidades de decodificación, conciencia fonológica y velocidad lectora, para luego, llegado al estadio del desarrollo intelectual, abordar la instrucción en el manejo de estrategias de comprensión. Pero, contrario a esto, los “datos empíricos demuestran que ya niños de 4 años son capaces de emplear conocimiento metacognitivo mientras leen” (Brenna, 1995; Glaubman et al., 1997; Juliebo, 1998; Kinnunen et al, 1998; Williams & Grant , 2009). Así, estas investigaciones “aportaron datos que mostraban la efectividad de la enseñanza de estrategias metacognitivas a niños en edad Preescolar” lo que favorecía la comprensión lectora.

Siguiendo con esta idea, aportes de la Psicología Evolutiva señalan que en la etapa Preescolar los niños comienzan a desarrollar sus capacidades metacognitivas a través de preguntas que acostumbran a plantear, y señala que las familias tienen una misión importantísima en el desarrollo metacognitivo de sus hijos, al estimular su capacidad de

reflexión, atendiendo sus preguntas, “los por qué” muy frecuentes en niños pequeños, como así también formulando preguntas, planteando interrogantes que los haga pensar, haciendo que el niño tenga que verbalizar y explicar su pensamiento.

Por otro lado, pero siguiendo con la competencia metacognitiva, Myers y Paris (1978) en un trabajo de investigación llevado adelante, entrevistaron a grupos de alumnos de 2° a 6° de Educación Primaria con el propósito de analizar el conocimiento que mostraban acerca de ellos mismos como lectores, la práctica lectora y las estrategias que usaban para comprender mejor. Como resultado llegaron a la conclusión que “los lectores más jóvenes eran poco conscientes de que leer supone comprender el texto, dado que para ellos la lectura suponía decodificar en lugar de la obtención de significado.

Mientras tanto, los niños de clases superiores decían que leer implica comprender el texto.

“En lo que concierne a la capacidad de control y autorregulación de la comprensión lectora, diversos trabajos concluyeron que aquellos alumnos más expertos, que habían sido entrenados en estrategias de reparación de significado perdido, mostraban resultados superiores en comprensión lectora y en conciencia metacognitiva. Entre los distintos autores, se encuentran, Baker (1984), París y Myers (1981), Mateos (1991, 2001), y Vergara y Velásquez (1999).

Otras Investigaciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua materna en un grupo de sexto grado, de un colegio público del Caribe colombiano han ido más allá de una prueba diagnóstica de las competencias de los alumnos y estudiaron en profundidad el contexto para comprender mejor lo que allí sucede. Para la recolección de la información, utilizaron la observación no participante y las entrevistas en profundidad. También examinaron documentos como los planes curriculares de lengua castellano de sexto grado, los cuadernos de los estudiantes y los materiales de lectura utilizados en clase. Así mismo, aplicaron una prueba de lectura y escritura diseñada por los autores Barletta, Toloza, Rodriguez, que pertenecen al grupo Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte. Los resultados indicaron que el programa, los materiales y la práctica docente están incidiendo de forma negativa en el nivel de competencia logrado por los estudiantes. La planeación

del curso es débil por ser normativa y no estar orientada al desarrollo de las competencias comunicativas. Los materiales son escasos y, en ocasiones, inadecuados. La práctica docente tampoco favorece el aprendizaje significativo. Todo indica que esta situación se da con la anuencia tanto de la institución como de los órganos oficiales de control externo.

Solé. I. en su libro “Estrategias de lectura” (pág. 36), se apoya en las conclusiones de algunas investigaciones reveladoras, como por ej. Durkin (1978-79), quien observó que de 17.997 minutos de prácticas de lectura en el aula entre clases de 3° y 6° años, sólo 50 (0,27% del tiempo observado), podrían ser considerados como de enseñanza de la comprensión lectora, donde el maestro proporcionaba consejos a sus alumnos para que éstos pudieran comprender el texto. Este trabajo dejó ver que las intervenciones más frecuentes de los maestros tenía que ver con actividades evaluatorias (interrogar a los alumnos sobre el texto leído y preguntas para responder sobre el mismo, muchas veces, tenían que ver con las aplicaciones de los librillos de trabajo).

La misma autora, Solé, I. (1987), en una investigación realizada en aula de 2° y 3° año, puso de manifiesto también que las intervenciones dirigidas a evaluar el resultado de la lectura superan con creces las destinadas a enseñar. Asevera que la frecuencia y, a veces, la exclusividad con que aparece la secuencia lectura-preguntas-ejercicios, indica que para profesores, autores y editores, ésta es la mejor y tal vez la única forma de proceder en la enseñanza de la comprensión.

Sin embargo, investigaciones llevadas adelante por Baumann, 1990, Colomer, Camps, 1991; Cooper, 1990; Smith y Dahl, 1988, entre otros, indican que es posible enseñar a los alumnos otras estrategias que favorezcan la comprensión lectora y la utilización de lo leído para múltiples finalidades. (Solé, I. “Estrategias de Lectura”,pág 36/37).

ProLEE (Programa de Lectura y Escritura en Español), programa concebido por la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay, lanzó una iniciativa denominada Materiales para Docentes (2013), que procura contribuir con la mejora de los niveles de lectura y escritura de los niños y adolescentes uruguayos. “Escuela y familia: inclusión en la cultura letrada” se fundamenta en la importancia de brindar experiencias de contacto con la cultura letrada desde los primeros años de vida. La

enseñanza de la lectura y la escritura en Uruguay del 2013 tiene características específicas que no pueden desligarse. Vivimos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento con la incorporación masiva de medios electrónicos y tecnologías variadas. El lenguaje escrito está cada vez más vinculado a otros lenguajes (imágenes, sonidos) y a diversos formatos (digitales, impresos). Este trabajo se fundamenta en la idea de que no es posible enseñar a leer y a escribir fuera de este contexto. De él surgen los intereses de los niños por el aprendizaje. La utilización de las tecnologías son factores claves para que los niños deseen aprender a leer y a escribir.

PROCESO METODOLÓGICO:

Contexto de estudio: una escuela APRENDER del departamento de Salto.

Técnicas empleadas: Se aplicaron entrevistas abiertas., un cuestionario con once preguntas las cuales fueron analizadas en ocho categorías.

Población: Inspectora de zona, Maestro Director, Secretaria, Maestra de Apoyo, Profesor de Educación Física más los catorce maestros que tienen clases a cargo, llegando así a un total de diecinueve personas.

De este total (diecinueve), once respondieron a la entrevista.

Se aplicaron pruebas a alumnos en formato papel y virtual a los alumnos de sexto año.

Se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo teniendo como objetivo identificar y caracterizar las dificultades más frecuentes que presentan los docentes a la hora de pensar en prácticas inclusivas; conocer la incidencia del uso del soporte electrónico como facilitador en la comprensión lectora; y detectar fortalezas y debilidades referidas a la inclusión educativa del colectivo docente.

RESULTADOS DESTACADOS:

Del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes se aprecian los siguientes resultados:

En cuanto a la categoría, concepto de inclusión social y educativa se puede destacar que los docentes tienen dificultades para definir el concepto, lo confunden con términos como “integración”, “inserción” se observa que definen teniendo solo en cuenta un concepto equivocado de inclusión o no perteneciente al paradigma que manejamos en la actualidad. Manifiestan confusas concepciones emplean el término inclusión como sinónimo de integración, sólo atribuyen dentro de la concepción ideas asociadas a discapacidades físicas o intelectuales.

Del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, se aprecia que desde la práctica se suscitan tensiones a la hora de pensar en la inclusión. Asimismo se pudo constatar que muchos maestros emplean el término integración e inclusión como sinónimos.

“Entiendo estos términos como la inclusión de la educación especial en las escuelas comunes, o sea, la integración de alumnos con dificultades de aprendizaje y capacidades tanto físicas como intelectuales en nuestras aulas”. (Mtra I).

“Para mí es la integración de niños con dificultades de aprendizaje y/o capacidades diferentes tanto físicas como intelectuales en el aula” (Mtra II).

“Inclusión es integrar niños “normales” con niños que tienen dificultades motrices y/o mentales”. (Mtra IV).

Solamente una de las maestras entrevistadas abordó el concepto de inclusión como una práctica referida a toda la población estudiantil, donde el currículum es adaptado de acuerdo a las características de cada uno.

“Incluir a alumnas y alumnos a instituciones educativas adaptando la enseñanza, métodos, dispositivos, recursos, infraestructura para dar respuesta a las necesidades de todos y todas las personas o grupos” (Mtra III).

En lo que respecta a la **formación docente**, todos los maestros manifestaron que no cuentan con la formación ni con los conocimientos necesarios para realizar prácticas inclusivas en el aula. En este sentido, reconocen la necesidad de ser formados en esta área, debido a las realidades de las aulas de hoy en día, “tan diversa” y “con tantas problemáticas”, como lo expresan.

“ (...) sería erróneo pensar que estoy capacitada para hacerlo, no tengo formación al respecto”. manifiesta una docente.

“(...) no me siento preparada. Si debemos tener en cuenta la diversidad de aprendizajes en el aula, debemos formarnos para esa diversidad. Por lo que se debería formar a los docentes, para estas nuevas realidades que se viven hoy en día en muchas aulas”.
(Mtra V).

Los maestros entrevistados manifiestan no estar preparados para abordar esta problemáticas en las aulas, desconocen cómo pueden ayudar a cada niño desde su dificultad, no consideran las adaptaciones curriculares como estrategias válidas atribuyendo que frente al perfil de egreso todos tienen salir con los mismos conocimientos.

Como puede apreciarse, dan a conocer su falta de preparación para atender a la diversidad, desconociendo muchas veces en cómo ayudar a cada niño desde su dificultad, recurriendo al “ensayo y error”, como lo expresan, sin embargo, dejan manifestado explícitamente su esfuerzo por pensar e idear prácticas inclusivas en el aula, muchas veces sin certezas de los resultados a alcanzar. Se aprecia que dentro de sus concepciones los docentes manifiestan temor por cambiar sus estrategias frente a las dificultades de sus alumnos considerando el grupo como homogéneo por lo tanto todos deben responder de la misma manera a ciertos indicadores de evaluación.

Por otro lado, **al indagar sobre el uso de las TIC** en las propuestas de enseñanza, se evidencia que cinco maestros no utilizan este recurso, mientras que el resto lo hace en algunas ocasiones. A pesar de esto, la totalidad del colectivo docente reconoce los beneficios del uso de las tecnologías como facilitadoras a la hora de enseñar. *“Creo que nuestros alumnos son nativos digitales”.* Naturalmente cuentan con habilidades de lectura audiovisual. *En cuanto a la inclusión existen muchos programas y aplicaciones para personas con disminución visual, sordos, y otras que posibilitan y vehiculizan la comprensión y en definitiva la comunicación.”* (...) son más novedosas, se pueden usar

juegos interactivos, trabajar en plataforma, resulta una herramienta para atender la diversidad." (Mtra. VII).

Manifiestan confianza por los dispositivos describiendo diferentes utilidades para aplicar en el aprendizaje. En cuanto a la comprensión lectora destacan la importancia de utilizar videos, imágenes, sonidos, entre otros para aclarar o despejar dudas de diferentes textos expositivos.

Por el contrario, otros maestros piensan que este recurso no contribuye:

"No creo que la tecnología en el aula sea muy significativo en esto". (Mtra VIII). Se percibe una desconfianza de utilizar los dispositivos digitales argumentando que no todos tienen sus equipos en buenas condiciones, la conexión a internet no es buena se pierde tiempo acondicionando todo el lugar para utilizar las tecnologías (formar equipos, lograr conectarse, etc). Claramente se observa que los argumentos en contra del uso de los dispositivos son físicas no explicitan claramente si teniendo en orden las dificultades mencionadas lo utilizarían para lograr objetivos de aprendizajes.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los supervisores se lograron constatar algunos datos que aportan insumos a nuestro proyecto de intervención: en cuanto a la formación docente en el área de Lengua: *" se comenzó con el nuevo abordaje de la lectura se realizaron talleres con directores(supervisor de primer orden) encargado de transmitir a sus docentes los abordajes y directivas de inspección." (insp.1)*

Se entiende que las supervisiones de primer orden muchas veces no cumplen con el objetivo alcanzado, las directivas deben trabajarse en la sala docente cumpliendo con los diferentes lineamientos expresados por el cuerpo inspectivo.

Además se manifiesta que :

La utilización de los recursos tecnológicos le sirven al docente para filmar sus actividades y realizar narrativas. (insp.1)

Los equipos docentes tienen salas docentes para intercambiar prácticas y para formarse en diferentes dificultades que suscitan en sus prácticas entre ellas las de inclusión, manejo de tecnología, etc...) (Insp 2.)

“Las escuelas APRENDER están asesoradas por un equipo de escuelas disfrutables que realizan intervenciones en diferentes niños y contextos familiares” (Insp 2)

Se observa que desde equipos inspectivos existen diferentes lineamientos en comprensión lectora, uso de tecnologías andamiaje de la lectura a partir de las nuevas tecnologías , se atiende a dificultades de los alumnos a través de los equipos de escuelas disfrutables implementando estrategias familiares y sociales. La tecnología está a cargo de una maestra especializada que aporta estrategias para la implementación en el aula. Se fomentan participaciones en ferias departamentales de tecnología educativa.

Al realizar la devolución con los maestros y abordar las respuestas obtenidas en las entrevistas y reflexionar sobre el uso de las TIC como herramientas facilitadoras para la inclusión educativa, se llegó a un acuerdo en la conceptualización del término inclusión y se dio a conocer que todo el colectivo tiene conocimiento sobre las realidades educativas de las aulas hoy en día y que exigen la puesta en práctica de propuestas inclusivas. En este sentido, se analizaron algunos fragmentos de la Ley General de Educación N° 18.437, Cap. II y Cap. IX. Por otro lado, se precisó en la terminología: integración e inclusión, debido a que muchos maestros lo usaban como sinónimos. Una vez aclarados estos términos, se presentaron las ideas más mencionadas por el

colectivo en torno al uso de las TIC como herramientas a favor de la inclusión. Respecto a esto, la gran mayoría de los maestros manifestaron su disconformidad sobre las condiciones en las que los alumnos tienen sus equipos (XO, tablets, laptops). Este último hecho es al que mayormente le atribuyen el poco uso que le dan a estos artefactos en sus propuestas, a lo que se le suma las dificultades de conexión a la red.

En su mayoría, los maestros expresan que el contexto desfavorable del cual provienen estos niños influye en los aprendizajes. En algunos casos, el retraso, nivel descendido, dificultades conductuales u otras patologías que presentan muchos niños de esta población escolar, dificulta el enseñar y aprender.

Frente a las opiniones de los diferentes docentes manifestaron que el descuido de los equipos dificulta el trabajo en el aula. En segundo lugar, la falta de conexión a internet. En tercer lugar, la conducta con desajuste de algunos estudiantes resultan problemáticas a la hora de aplicar este tipo de tareas.

Discusión:

Luego de lo analizado anteriormente y dejando el tema en cuestión la comprensión lectora, la reflexión en cuanto a Inclusión Social Educativa me invita a revisar las concepciones que explicitan los docentes a la hora de planificar, claramente existen tensiones y desacuerdos en no tener en cuenta las TICS como facilitadoras de aprendizajes. Sin embargo esta brecha que parece muy amplia desde la aplicación de nuestro proyecto (2016) a la problemáticas actuales de pandemia. Existían problemas de capacitación docentes que se fueron puliendo, el mismo docente fue buscando sus propias estrategias para capacitarse y no perder comunicación entre sus alumnos.

En cuanto a lo institucional el docente es un actor fundamental para promover aprendizajes entre sus alumnos eliminando distancias se ha jerarquizado de forma progresiva el rol de los docentes, por ser quienes tienen la capacidad de influir directamente en el uso y la apropiación de la computadora por parte de los niños y adolescentes. Son quienes pueden promover el uso y la construcción del sentido que adquieren las TIC en la educación como herramientas que garantizan la equidad. Por lo tanto desde lo institucional se refleja una revalorización del rol docente ofreciendo capacitaciones que atiendan las demandas reales de los docentes a través de plataformas de Plan Ceibal.

Conclusiones:

En este trabajo de intervención se planteó como objetivos identificar y caracterizar las dificultades más frecuentes que presentan los docentes cuando realizan prácticas inclusivas. Se observan claramente tensiones, desacuerdos frente a las propuestas de incluir las nuevas tecnologías como alternativas para andamiar aprendizajes tanto en el área de comprensión lectora como en otras áreas de dominio docente. Se observa la falta de capacitación del docente en el tema Inclusión Educativa. Esto refleja ciertas inseguridades a la hora de tomar decisiones en cuanto a la grupalidad, le cuesta mucho romper con esquemas de homogeneidad grupal o entender que por situaciones sociales de diferentes características (exclusión social, violencia, abandono familiar, pobreza, lenguaje) los alumnos muchas veces no pueden responder de la misma forma frente al aprendizaje. En el término “Inclusión Educativa” conviven diversas concepciones. Mancebo y Goyeneche (2010), reconocen seis énfasis nítidos al hablar de inclusión educativa: la advertencia que la desigualdad puede operar como una verdadera trampa para los docentes, la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad

de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores.

Otro objetivo perseguido fue indagar las dificultades y desafíos que manifiesta el colectivo docente sobre la inclusión educativa. Se destaca la gran valoración que el docente realiza de sus alumnos explicitando estrategias para revalorizar los aprendizajes de cada alumno. Se muestran con mucho interés en poder solventar dificultades de sus alumnos pero las realidades de sus aulas (superpoblación ,conductas con desajustes, ausencia de la familia , dispositivos en mal estados, exigencias de inspectores por evaluaciones) no le permiten elaborar estrategias para utilizar las Tics como herramientas facilitadoras de aprendizajes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, Maite (2004) *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura.*

Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

ANEP-CEIP (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria.*

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Ed. Anagrama. Barcelona

García, O. (2014) *Lectura fácil. Colección Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. España.

Mancebo, M. , Goyeneche, G. (2010) *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*.

http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_

Ocampo González, A. (Coord.) (2015) *Lectura para todos. Plan de lectura inclusivo para el desarrollo de competencias interculturales*. Asociación Española de Comprensión Lectora.

Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona.

Ong, W. (1982) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, México.

ProLEE (2013) *Escuela y familia: inclusión en la cultura letrada*.
http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/pdf/escuela_y_familia-inclusion_en_la_cultura_letrada.pdf

Solé, I. (1998) *Estrategias de lectura*. Ed. Graó. Barcelona.