

## Inclusión y comunicación en la clase de inglés durante ASPO

Inclusion and communication in the english class during non ftf period

Patricia Alejandra Muñoz

[patriciale2002@yahoo.com.ar](mailto:patriciale2002@yahoo.com.ar)

Universidad Nacional de San Juan

República Argentina

### Resumen

La expansión de la educación secundaria ha producido una diversificación social y cultural que, con el trasfondo de las transformaciones socio-culturales más amplias, nos plantea nuevos desafíos. Una problemática actual es la inclusión de personas con discapacidad, enmarcada en un paradigma social. Asimismo, el inglés, como lengua de la comunicación y acceso al conocimiento, presenta el desafío de enseñar a la diversidad del alumnado. Este artículo es parte del proyecto *Prácticas inclusivas y trayectorias escolares de alumnos con discapacidad en la clase de inglés como lengua extranjera*. Se analizan los datos de 4 escuelas de San Juan, Argentina con el programa Atlas.ti 9. Se considera la relevancia de la comunicación entre los diferentes actores y del uso de las TIC con ese fin durante el período de aislamiento, preventivo, social y obligatorio (ASPO) en el marco de la pandemia de Covid-19.

**Palabras claves:** inclusión - comunicación - inglés- trayectorias - no presencialidad

### Abstract

The expansion of secondary education has produced a social and cultural diversification that, considering the background of wider socio-cultural transformations, sets new challenges. One of these is the inclusion of disabled people within a social paradigm. English, as the language of communication and access to knowledge, faces the challenge of attention to diversity. This article is part of the project: *Prácticas inclusivas y trayectorias escolares de alumnos con discapacidad en la clase de inglés como lengua extranjera*. Data was collected in 4 schools in San Juan, Argentina during the ASPO and it was analyzed with Atlas.ti 9 programme focusing on the relevance of communication among the different actors and the use of ICT tools to enhance communication during the isolation, preventive, social and compulsory period in the Covid-19 pandemic.

**Key words:** inclusion – communication– English– trajectories - non FTF

**Cómo citar este artículo:** Muñoz, P. (2022). Inclusión y comunicación en la clase de inglés durante ASPO. *Contextos de Educación* 32 (22).

**Artículo recibido:** 15 de septiembre de 2021

**Artículo aceptado:** 24 de febrero de 2022

## Introducción

Es indiscutible que la escuela secundaria actualmente debe enfrentar nuevos tiempos y nuevos públicos. La expansión de la educación secundaria ha producido una diversificación social y cultural del público que asiste a las escuelas que, con el trasfondo de las transformaciones socio- culturales más amplias, cuestiona las funciones selectivas originales del nivel y plantea nuevos desafíos (Terigi, 2007). Una problemática que presenta nuevas exigencias y que se encuentra en proceso de expansión en el nivel secundario, requiriendo de una mayor atención, es la inclusión de personas con discapacidad. Asimismo, es indudable que el inglés es reconocido mundialmente como la lengua de la comunicación y del acceso al conocimiento, y este hecho no es ajeno a la realidad en nuestro país. Cada vez más se presentan nuevos desafíos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y uno de ellos es hacerlo accesible a la diversidad del alumnado. Este artículo presentará algunos hallazgos del proyecto *Prácticas inclusivas y trayectorias escolares de alumnos con discapacidad en la clase de inglés como lengua extranjera*, el cual indaga acerca de las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad incluidos en la clase de inglés en el nivel secundario y las prácticas inclusivas implementadas. En este artículo analizamos los datos de 4 escuelas de San Juan, Argentina con el programa Atlas.ti 9. El objetivo de este artículo es destacar la relevancia de la comunicación entre los diferentes actores: directivos, DAI (Docentes de Apoyo a la Inclusión), gabinete, docentes de inglés, y la familia de los alumnos incluidos, así como el uso de las TIC con el fin de favorecer la comunicación en la etapa de no presencialidad durante el período de aislamiento, preventivo, social y obligatorio (ASPO) en el marco de la pandemia de Covid-19.

## Marco Teórico

El concepto de *discapacidad* tomado en este trabajo es el del modelo social:

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 (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2007, Art. 1)

Como argumentan Iacoboni y Moirano (2018), es la sociedad la que, en parte, crea la discapacidad, ya que ha sido diseñada de una manera que obstaculiza la participación de las personas con discapacidad en la vida en comunidad. Esto no implica que se busque una comunidad y un sistema educativo homogéneo. Al contrario, se debe atender a la diversidad y abandonar aquella concepción del alumno ideal que logra hacer la misma tarea, de la misma forma, al mismo tiempo (Viera y Zeballos, 2014).

Borsani (2020) articula ciertos conceptos que ayudan a pensar en el cómo de la educación inclusiva. Uno de ellos es la *diversificación curricular*. Implica “singularizar dentro de lo contextual y plural” (p. 25) Uno de los aportes a esta flexibilización del currículo es el del *Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA). Los tres principios del DUA son: ofrecer la misma información en varios formatos, permitir múltiples maneras de interactuar con el material, y permitir maneras diferentes de participación. Así, se busca eliminar “barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos” (Borsani, 2020, p. 30) Con el concepto de *justicia curricular*, Borsani (2020) resalta la *equidad* y el privilegiar el punto de vista de los más desfavorecidos socialmente.

Si pensamos en construir prácticas educativas más inclusivas es necesario romper con la idea de un currículum que equipara lo común con lo mismo, basado en la lógica de la homogeneidad. Hoy se considera que es justamente en aquella clave homogeneizadora donde reside parte del problema de la inclusión educativa (Terigi, 2009). Terigi (2008) postula que aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión. Teorías actuales, enmarcadas en una perspectiva socio-cognitivo-constructivista, entienden que el currículum debe ser flexible, que puede ser revisado y adaptado según los alumnos y los contextos, que admite la inclusión de contenidos significativos y es integrador de asignaturas en áreas, que prioriza los procesos de aprendizaje y en el que el error se ve como parte de un proceso. En esta postura se concibe al docente como mediador del aprendizaje y como investigador (Borsani, 2008), por tanto, es más afín

con los requerimientos de una escuela inclusiva. Coincaud y Díaz (2012) sostienen que para comprender la complejidad de las prácticas curriculares entre educación común y especial es preciso un trabajo colaborativo entre profesionales de ambas. Para llevar a cabo una inclusión exitosa, se necesita la articulación entre los diferentes actores del sistema educativo, que comprende a supervisores, directivos, cuerpo docente, alumnado y familia. Los valores con los que se inicia a los sujetos desde la familia y la escuela marcan definitivamente las relaciones humanas a lo largo de la vida (Borsani, 2011, p. 198). Es por ello que es de fundamental importancia fomentar situaciones en las que se valore la diversidad y un ambiente plural desde la familia y la escuela.

Además de contar con el apoyo de la familia, y de directivos y docentes de la escuela, en algunas ocasiones, se hace necesaria la intervención de un acompañante pedagógico en la inclusión de alumnos con discapacidad. Este acompañante se denomina docente de apoyo a la inclusión (DAI). Su incumbencia es realizar el aporte de métodos y recursos y brindar asesoría, y conjuntamente con el docente diseñar e implementar ajustes razonables. Todo esto puede darse de dos maneras; por un lado, con una asistencia más específica y personalizada mediante su incorporación a la planta permanente de la escuela común; o, por otro lado, como un docente especializado, externo a la institución, quien acompaña el proceso de aprendizaje dentro del aula regular (Borsani, 2011).

En una educación para la diversidad, se hace necesario replantear conceptos e ideas acerca de la inclusión, debido a que éstas tienen consecuencias en el modo de actuar de las personas involucradas: los destinatarios, que son los alumnos, y el sistema educativo en su conjunto. Esta nueva perspectiva inclusiva concibe al alumno como un sujeto de derecho enmarcado en un paradigma social de discapacidad, cuyo objetivo es otorgar a los alumnos una escolarización de calidad y sin exclusiones: “La ‘diversidad’ del alumnado en sus distintas dimensiones es un valor y todos los alumnos y alumnas tienen *derecho* a que se reconozca las necesidades educativas que se derivan de ella” (Echeita y Cuevas, 2011, p. 16).

En este sentido, es fundamental prestar atención a las trayectorias de los estudiantes. Mirar las trayectorias nos permite mirar para atrás cómo fue transitando su escolaridad, qué hizo la escuela; y para adelante, qué hacer (Rossano, 2007). Podemos realizar una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales o no encauzadas. El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas, las que expresan itinerarios en el sistema y que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Según tales trayectorias, el ingreso se produce en forma obligatoria a determinada edad, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales; pero según Terigi (2007), podemos reconocer también trayectorias reales, refiriéndose a los itinerarios de los niños y jóvenes que transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Terigi (2011) se refiere a estas trayectorias como *no encauzadas*, es decir que se salen de cauce, que no siguen el modelo de las trayectorias teóricas. Este último punto nos advierte sobre puntos críticos en los recorridos de los estudiantes en nuestras escuelas, y sugieren la importancia de dar visibilidad a ciertas problemáticas que surgen del análisis de las trayectorias escolares en el nivel medio:

- Las transiciones educativas.
- Las relaciones de baja intensidad con la escuela.
- El ausentismo.
- La sobreedad.
- Los bajos logros de aprendizaje.

Las relaciones de baja intensidad con la escuela se tratan, según Kessler, del

desenganche de las actividades escolares. En líneas generales, [los alumnos] continúan incipientes, yendo de manera más o menos frecuentes según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importa mucho las consecuencias de no hacerlo (Kessler, 2004, p.193).

Esta baja intensidad conlleva una dificultad para garantizar los aprendizajes en condiciones que producen una disminución significativa del tiempo de exposición de los estudiantes a la instrucción y una discontinuidad de la experiencia de aprendizaje. Hay alumnos que asisten a la escuela mucho menos tiempo que el previsto, y en general esto no se compensa con trabajo extra clase (Barolli; Da Silva Dias, y Almeida de Souza; 2003; Jacinto y Freytes Frey, 2004).

El desafío parece ser que las propuestas dejen de ser consideradas como compensatorias y se formulen y desarrollen en el marco de proyectos vinculados a la enseñanza de manera más abarcativa e integral, que articulen una serie de acciones relevantes para que los alumnos aprendan mejor o recuperen sus aprendizajes, y que incluyan la enseñanza habitual. Donde algo de esto ha tenido lugar, se trata de escuelas con una perspectiva institucional sobre la enseñanza y con alguna experiencia de trabajo colaborativo, pues implica el logro de consensos en temas eminentemente técnicos que tocan la naturaleza misma de la tarea docente (Jacinto y Terigi, 2007).

Se trata de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho. La perspectiva del derecho a la educación nos exige encontrar las estrategias que permitan pasar de la situación actual, en las que muchos niños, niñas y adolescentes presentan trayectorias escolares en las que resultan incumplidos sus derechos educativos, hacia trayectorias educativas continuas y completas, realizadas además en proyectos formativos que les preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales. A medida que refinamos nuestros medios para educar, sabemos que las posibilidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de aprender en la escuela dependen cada vez menos de sus capacidades, de sus posibilidades individuales de aprender, y de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones institucionales y pedagógicas en las que tiene lugar su escolarización (Terigi, 2009). Esto se hace aún más relevante en los casos de alumnos con discapacidad incluidos en escuela común, en los que la escuela debe garantizar su derecho a la educación. Al decir de Terigi, debemos “acentuar las miradas críticas sobre los sistemas de diagnóstico, derivación y recuperación de niños considerados en dificultad; y visibilizar los procesos de etiquetamiento y segregación que tienen lugar en el sistema escolar frente a la diversidad de saberes y desempeños” (Terigi, 2009, p. 37).

Resultan necesarias políticas de seguimiento para que los estudiantes no se vuelvan invisibles. Según cuáles sean las razones que producen su situación de vulnerabilidad, los niños y niñas con trayectorias discontinuas cambian de escuela, dejan de asistir por un tiempo, se trasladan a otra zona del país, cambian de turno escolar; y, tanto debido a la falta de un sistema de información que siga al alumno como debido a que aún no ha sido completamente removido el modelo individual del fracaso que hace a los sujetos responsables de su situación educativa, estos movimientos los dejan fuera del foco de atención de las escuelas; en cierto sentido, podemos decir que estos niños y niñas se invisibilizan para el sistema. Tomamos la idea de invisibilidad del trabajo de Rossano (2006), centrado en la transición del nivel primario al nivel secundario. Las trayectorias teóricas prevén transiciones escolares en el pasaje de un nivel a otro del sistema. Rossano ha mostrado recientemente un fenómeno que se produce entre el egreso de los alumnos de la escuela primaria y su ingreso al nivel medio: en esa transición, se establece un territorio *sin jurisdicción clara*, y los niños y niñas se vuelven invisibles tanto para el nivel del que egresaron como para el nivel al que deben ingresar, “nadie los espera ni los busca pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa” (Rossano, 2006, p. 300). En estos cambios, se reproduce la *tierra de nadie* de que habla Rossano, y los niños, adolescentes y jóvenes vuelven a invisibilizarse. Esta reflexión abre el desafío de encontrar modos sistémicos de ocupar esa *tierra de nadie*, como constituir redes que contribuyan a dar visibilidad a los sujetos y los apoyen en el sostenimiento de sus recorridos escolares.

A pesar de la legislación existente en Argentina, la inclusión educativa es un desafío. Uno de los principales es superar el principio de homogeneización de las trayectorias escolares (Padín, 2013). La población más afectada es la de los alumnos con discapacidad. Además de la escasez de datos sobre su situación educativa en escuelas comunes (Skliar, 2015), prevalece una cultura escolar integradora donde el currículo se adapta a las necesidades especiales de los alumnos y estos últimos, a la escuela

(Valcarce Fernández, 2011). Como afirma Muñoz (2015), si bien en las últimas décadas se ha estudiado acerca de la inclusión e integración de alumnos con discapacidad en la educación común, “el área de las lenguas extranjeras carece de una investigación exhaustiva.” (p. 16). Dicha autora indagó acerca del proceso de inclusión de alumnos sordos e hipoacúsicos en el espacio curricular inglés, tomando cinco casos en escuelas de educación común, en San Juan, Argentina. La investigadora pudo comprobar que cuando el profesor adopta un enfoque cognitivista del aprendizaje de lenguas y cuando el alumno sordo e hipoacúsico auto-regula su aprendizaje a través de las diferentes meta-estrategias, estos últimos “pueden ... lograr un nivel óptimo en la producción escrita del inglés ...” (p. 227). En una investigación más reciente, Muñoz y Castañeda (2019) indagaron acerca de las prácticas inclusivas implementadas en la clase de inglés en escuelas secundarias de la ciudad de San Juan, considerando las posibilidades de inclusión de los alumnos en el nivel superior. Las autoras observaron que los actores involucrados trabajan conjuntamente en pos de la inclusión, aunque según lo inferido de las entrevistas a supervisores, “el sistema privado muestra una forma más atomizada y un sistema de trabajo menos interdisciplinario” (p. 5). El objetivo general de esta investigación fue profundizar en el estudio de la inclusión de personas con alguna discapacidad en la escuela común en la provincia de San Juan, y analizar el impacto que pudiera tener en el ingreso de estos alumnos a la universidad. En particular, los objetivos eran indagar acerca de las prácticas inclusivas que se estaban implementando en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en escuelas comunes del nivel secundario de la ciudad de San Juan, Argentina, en vistas a la inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel superior, que es el ámbito donde desarrollaba la labor pedagógica el equipo investigador.

Un estudio internacional exploró las políticas de inclusión en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia desde el punto de vista de algunos autores colombianos que publicaron en la revista *PROFILE* entre los años 2008 y 2011. En este estudio se realizó un análisis crítico del discurso por el que se concluyó que algunas políticas -principalmente el Programa Nacional de Bilingüismo y los Estándares básicos de competencias en inglés como lengua extranjera- contienen elementos estrechamente relacionados con la lógica de actitudes discriminatorias y segregativas en la enseñanza del inglés. Los resultados de ese análisis pretenden generar mayor interés en los académicos por estudiar las políticas lingüísticas y trabajar aún más para erradicar las desigualdades en educación (Robayo Acuña y Cárdenas, 2017).

## **Metodología**

Este estudio es de carácter exploratorio-descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2006) dado que se propone abordar un fenómeno determinado: la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a alumnos con discapacidad incluidos en el nivel secundario, para examinarlo e intentar describir los desafíos que este presenta. Este estudio está enmarcado dentro de una investigación cualitativa y de una indagación naturalista, es descriptivo y heurístico, y adopta una visión holística de la situación. Los datos se recaban de una muestra de cuatro escuelas de gestión pública y privada de la provincia de San Juan, Argentina. Se trabajó con los sujetos pedagógicos y las instituciones educativas que participaron en el proyecto anterior<sup>2</sup>. Estas escuelas fueron seleccionadas teniendo en cuenta que hubiese alumnos con discapacidad que estuvieran cursando la materia Inglés. Se priorizó a los casos que estuviesen cursando el ciclo orientado de la escuela secundaria durante el ciclo lectivo 2020, incluyendo el período de ASPO decretado en el marco de la pandemia por Covid-19. Estos datos se analizaron valiéndose del software de análisis cualitativo de datos Atlas. ti.9. Esta metodología cualitativa de análisis se basa en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Los datos se recolectaron a través de encuestas estructuradas y semiestructuradas a directivos, DAI, gabinete y docentes de inglés.

## Análisis e interpretación de los datos

En este recorte del proyecto, el objetivo es analizar la relevancia de la comunicación y el uso de las TIC entre los diferentes actores con el fin de favorecer la comunicación durante la no presencialidad. En otras presentaciones se tratarán otros aspectos relevantes, tales como los apoyos y materiales utilizados y las voces de los alumnos y familias, que se obtuvieron en una etapa posterior de investigación.

### 1. Visión de los docentes

En primer lugar, analizaremos las encuestas a las docentes de inglés. Solo respondieron a éstas, docentes de tres instituciones educativas. Estas docentes cuentan con más de ocho años de antigüedad en la docencia. Asimismo, las tres profesoras presentan entre dos y cuatro estudiantes con discapacidad en su clase de inglés: un estudiante con Síndrome de Down, otros con hipoacusia y otros con leves trastornos del aprendizaje. En algunos casos, las docentes cuentan con la cooperación de una DAI, tal es la situación de los chicos que presentan Síndrome de Down e hipoacusia, no es así con aquellos alumnos que presentan dificultades cognitivas.

En cuanto a la teoría o enfoque de enseñanza utilizado por las docentes, las tres se basan en un enfoque comunicativo para el desarrollo de sus clases, otorgándole así máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de la lengua. Es decir, las tres docentes apuntan al desarrollo de una competencia comunicativa en los alumnos. A la vez, mencionan el trabajo con un sílabo enfocado en el desarrollo de la competencia comunicativa, empleando el modelo de Tessa Woodward (2001), *Exposure/Noticing/Use-Refinement* para la enseñanza de gramática, vocabulario y componentes fonológicos. También en algunos casos, se trabaja con el modelo *Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras* (en inglés *Content and Language Integrated Learning* o CLIL). Además, cabe mencionar el empleo de la metodología *Flipped Learning*, también conocida como *aula invertida* por la profesora de uno de los establecimientos educativos. Esta profesora considera esta metodología pertinente dado que *el alumno ahora tiene todo en sus manos y el profesor funciona como guía y coach monitoreando el progreso de manera remota*.

Respecto a las políticas inclusivas llevadas a cabo por la institución durante el ASPO, las docentes destacan el seguimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares de cada alumno, así como el trabajo colaborativo entre docente y DAI. Es necesario recalcar aquí que según manifiestan las docentes, la frecuencia de contacto entre los distintos actores de la institución (equipo de conducción, gabinete, docentes, DAI) fue frecuente en el caso de dos de los colegios, siendo pertinente mencionar el contacto directo con las DAI y la concreción de reuniones virtuales con equipo directivo y gabinete, especialmente en las instituciones de gestión privada, ya que en las de gestión pública, estos contactos eran directamente entre DAI, cuando lo había, y alumno. En relación con las políticas inclusivas durante el ASPO, resaltan la comunicación entre los diferentes actores, y el rol fundamental de la DAI o un tutor. Sin embargo, en una institución dicha comunicación no fue tan efectiva ya que la frecuencia de contacto fue escasa. El rol de las DAI y tutores es crucial para otorgar acompañamiento y sugerencias de estrategias, así como orientación sobre los ajustes a realizar.

En relación a cómo se comunicaron las docentes con los estudiantes, para compartir las guías de aprendizaje durante el ASPO, las tres docentes utilizaron como medios *Whatsapp* (con las DAI, directivos y preceptores), la plataforma institucional (con alumnos) y en algunos casos correo electrónico. En cuanto a la presentación de los estudiantes de estas guías, se observa un porcentaje positivo ya que más del 50 % de los alumnos pudieron presentarlas, incluidos los estudiantes con discapacidad. Vale la pena aclarar que el porcentaje aumentó conforme el paso del tiempo, destacándose dos etapas: antes del receso invernal y después de éste. Tomando las palabras de una de las docentes: *Antes de las vacaciones: el porcentaje fue de medio a bajo. Luego de las vacaciones: el porcentaje subió considerablemente de medio a alto, casi completo*.

En lo que respecta a los apoyos utilizados por las docentes para enseñar inglés a los alumnos incluidos, se incluye el empleo de imágenes, videos y fichas interactivas, entre las actividades que realizaron los

docentes en entornos virtuales para atender a la diversidad, se mencionan juegos y canciones para motivar a los alumnos, así como la realización de guías pedagógicas claras, organizadas y breves en extensión con el fin de *no aburrir al alumno*. También las docentes destacan el trabajo colaborativo con las DAI. En el caso de una de las escuelas, la docente no realizó ninguna actividad en entorno virtual.

Cuando se les preguntó qué obstáculos enfrentaron para incluir a los estudiantes en el contexto de ASPO, tres docentes destacaron la falta de contacto fluido con los alumnos incluidos ya sea por problemas de conexión a Internet o por poca colaboración y compromiso de parte de los padres. Además, advierten que por la falta de presencialidad se presenta la dificultad de afianzar el vínculo docente-alumno.

Los docentes fueron consultados acerca de su opinión con respecto a la inclusión de estos alumnos en un nivel superior de educación, y sus respuestas fueron variadas. Una de las docentes considera que su aprendizaje en el siguiente nivel no sería exitoso *ya que los estudiantes necesitan mucho apoyo de las DAI y no cuentan con la autonomía necesaria para un nivel superior*. Otra se muestra dubitativa expresando que esto depende de muchas variables tales como el tipo de formación superior a que se aspira, la capacitación de los docentes en ese nivel, el apoyo fuera del ámbito educativo para esos alumnos, etc. Por otro lado, una de las docentes se muestra sumamente positiva y considera que los alumnos tienen muy buenas perspectivas para continuar su formación en un Nivel Superior de Educación y expresa: *...los chicos estudian con gran entusiasmo, esfuerzo y dedicación, y van logrando los objetivos que se proponen. Además, cuentan con el apoyo incondicional de sus familias*.

## 2. Visión de los directivos

En este apartado analizaremos la perspectiva de los directivos en cuanto a la comunicación entre los diferentes actores. Solo tres equipos de conducción de las cuatro escuelas involucradas en el proyecto respondieron las encuestas. En estas tres instituciones educativas, los directivos promovieron políticas inclusivas durante el ASPO, adoptando líneas de acompañamiento distintas entre los distintos actores educativos. Entre las acciones mencionadas por ellos, una de las instituciones resalta la asistencia, la contención emocional y la articulación entre DAI y gabinete como instrumento de mediación en los aprendizajes. De manera similar, otra escuela hace mención del acompañamiento tanto a los docentes como al alumnado mediante la elaboración de informes y el análisis del progreso de los estudiantes para el trabajo coordinado con las familias. El tercer establecimiento, por su parte, destaca el uso de diferentes medios de comunicación y acciones diversas para favorecer la inclusión, como reuniones virtuales con padres y profesionales, tareas diferenciadas en plataformas educativas digitales y clases sincrónicas y asincrónicas.

Es importante destacar que, según la visión de los directivos, el contacto y la comunicación entre los distintos actores (DAI, gabinete, equipo de conducción, docentes, alumnos y familias) de estos establecimientos se dio de manera frecuente durante el ASPO, especialmente en las escuelas de gestión privada, ya que en las de gestión pública, al no contar con gabinete, dependían del docente para estos contactos. En las tres instituciones, los directivos mencionan el uso de *Whatsapp* y casillas de correo electrónico (100%) como principales medios de comunicación, pero también destacan el uso de plataformas institucionales virtuales (66%) para la presentación de materiales didácticos (por parte de docentes) y tareas realizadas (por parte de los estudiantes), excepto una de las escuelas, que no hace mención de una plataforma virtual, pero sí hace referencia a su Facebook institucional como medio de comunicación. Además, se impartieron clases sincrónicas de manera *online* y se realizaron videoconferencias en dos establecimientos. Desde la perspectiva de los directivos, todos estos medios de comunicación fueron un apoyo valioso no sólo para mantener un contacto frecuente entre los actores y brindar asistencia, sino también para realizar un seguimiento pedagógico de los alumnos y facilitar retroalimentaciones cualitativas correspondientes de tareas o guías pedagógicas realizadas.

En este contexto de aislamiento, los directivos de los tres establecimientos educativos señalan que se utilizaron recursos (dispositivos tecnológicos, materiales didácticos, etc.) y se llevaron a cabo estrategias de enseñanzas innovadoras que promovieron la inclusión de alumnos con discapacidad. Un colegio, por

ejemplo, hace hincapié en la elaboración de videos (or parte de los alumnos) transmitiendo experiencias y vivencias, y también, la participación en videollamadas y proyectos. Asimismo, otra institución destaca las clases virtuales sincrónicas, las jornadas espirituales virtuales y los audios de los docentes como recursos utilizados y como medios para realizar ajustes y/o intervenciones para favorecer la inclusión, mientras que la tercera institución subraya la importancia que ha tenido el uso de *Whatsapp* para consultar y despejar dudas por parte de los alumnos.

Asimismo, los equipos de conducción de estas instituciones expresan también las dificultades y/o obstáculos que tuvieron que enfrentar a la hora de incluir a los estudiantes durante el ASPO. Entre estas adversidades se acentúa la ausencia de la presencialidad (100%) y los problemas de conectividad subyacentes (66%). Esto, afirma el equipo de conducción de una escuela, trajo aparejado la poca comunicación y articulación de trabajo entre los docentes y otras instituciones externas para el apoyo a la inclusión a la hora de realizar ajustes pedagógicos correspondientes. También, el tercer establecimiento educativo destaca la falta de comprensión y apoyo por parte de algunas de las familias.

En lo que concierne a la opinión de los directivos respecto a las perspectivas de inclusión de estos alumnos en el nivel superior, se observan respuestas muy variadas. Por un lado, los directivos de un colegio aseveran que los estudiantes incluidos poseen las herramientas necesarias para insertarse en contextos educativos del nivel superior que respondan a sus capacidades o habilidades. Por otro lado, en otro de los establecimientos, sostienen que la inclusión de alumnos con discapacidad puede darse en el nivel superior siempre y cuando el alumno haya podido alcanzar una cierta capacidad intelectual y cuente con el apoyo de su familia. Sin embargo, el equipo de conducción de la tercera escuela considera que la inclusión en el nivel superior presenta grandes dificultades, ya sea por los diagnósticos que presentan los alumnos incluidos o por la ausencia de DAIs y la falta de contención emocional en ese contexto.

### 3. Visión de Gabinete y DAI

Tomaremos ahora la perspectiva del gabinete y las DAI. Solo tres de las cuatro instituciones participantes en el proyecto cuentan con gabinete psicopedagógico. Estos demuestran una comunicación frecuente con todos los actores de la comunidad educativa. Dicha actitud se ve reflejada en la siguiente cita realizada por una de las integrantes de los gabinetes:

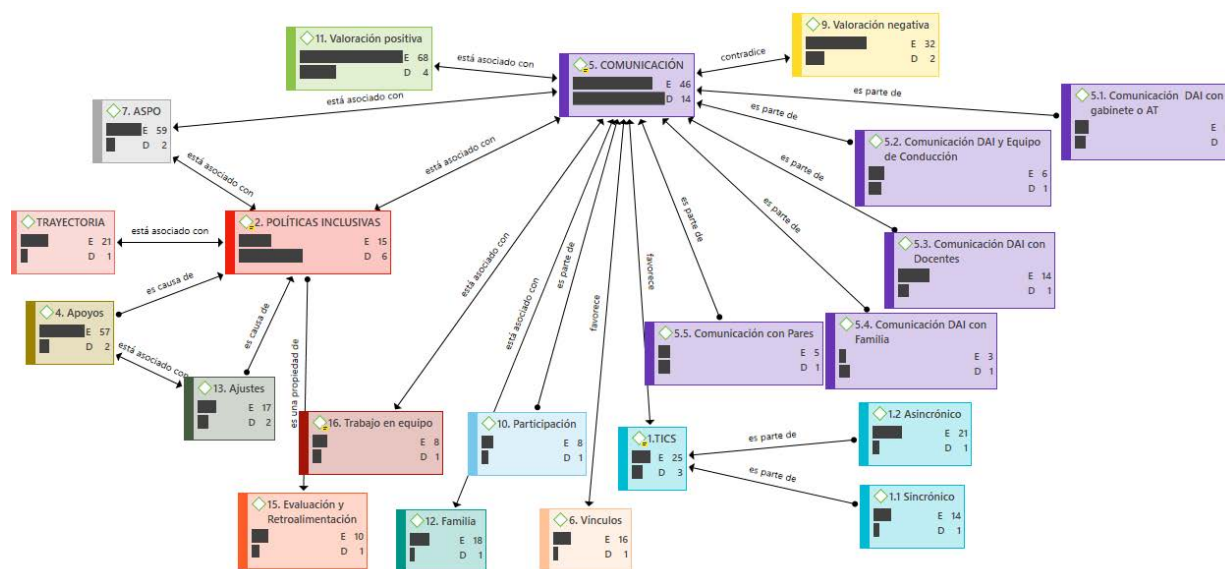
*Como política educativa de este colegio se entiende que es el diálogo y el acuerdo mancomunado el único marco posible para la construcción del aprender (Gabinete, Colegio 1)*

De todas maneras, vemos que este ideal de comunicación no es percibido de la misma manera por las DAI. Ellas manifiestan que generalmente tienen comunicación frecuente con gabinete y docentes, pero, una escasa comunicación con el equipo de conducción. En una sola institución expresan que existe una excelente comunicación con el equipo de conducción, docente y preceptores, favoreciendo ampliamente el trabajo.

Es relevante destacar en este momento que la comunicación posee un rol clave y central en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos incluidos. En la siguiente red (Figura 1) obtenida a través del programa Atlas.ti 9, hemos graficado las relaciones que se establecen a partir de la comunicación entre los diferentes actores en esta investigación. En esta red se muestran códigos que surgieron de los datos obtenidos en las encuestas. En cada código se muestran dos números, el primero (E-Enraizamiento) está relacionado con la cantidad de ocurrencias de la mención de este tipo de comunicación, y el segundo (D-Densidad), tiene que ver con la relación de ese código con otros códigos. Por la cantidad de menciones, podemos advertir la relevancia de la comunicación de las DAI con los demás actores: DAI y Equipo de Conducción E 6, DAI con Gabinete E6, DAI con Docentes E 14, DAI con familia E 3.



Figura 1: Red Comunicación (Atlas.ti 9)



En estas redes de comunicación que se han establecido entre los distintos sujetos en las instituciones analizadas, el medio de comunicación primario de gabinete y DAI durante el ASPO es el *Whatsapp*. La segunda más utilizada es la videollamada, luego siguen en el 50% la videoconferencia, y en menor medida la llamada telefónica. La comunicación a través de correo electrónico ha sido prácticamente mínima.

Por último, en relación a lo expresado por las DAI y Gabinete, advertimos una diferencia entre las escuelas de gestión pública y de gestión privada; se evidencia que en esta última la comunicación entre los actores fue frecuente, y por el contrario en la escuela pública muy escasa. En la escuela de gestión privada la intervención del gabinete fue crucial, oportuna y clave, mientras que la escuela pública, al no tener gabinete se sintió esa carencia. Además, las dos escuelas privadas recibieron información del año 2019 respecto de la trayectoria de los alumnos incluidos en ese ciclo (en un caso un reporte completo), sin embargo, en la escuela pública no se recibió información de la trayectoria de estos estudiantes.

### Algunas conclusiones

En este artículo nos propusimos presentar algunos hallazgos del proyecto *Prácticas inclusivas y trayectorias escolares de alumnos con discapacidad en la clase de inglés como lengua extranjera* relacionados con las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad incluidos en la clase de inglés en el nivel secundario y las prácticas inclusivas implementadas. En particular el énfasis está puesto en la relevancia de la comunicación entre los diferentes actores: los docentes de inglés, los directivos, las DAI y el gabinete psicopedagógico y la familia de los alumnos incluidos. Además, se investigó uso de las TIC con el fin de favorecer la comunicación durante la no presencialidad. También indagamos acerca de los obstáculos encontrados en la comunicación y las perspectivas de estos estudiantes para continuar en el nivel superior.

Concluimos que las instituciones participantes en este estudio están abocadas a construir prácticas educativas más inclusivas donde lo común no es lo mismo. En la mayoría se evidencia un trabajo colaborativo y en red de profesionales de la educación común y especial, priorizando la comunicación del gabinete y las DAI con los diferentes actores. Sin embargo, se advierte aún una relación de baja intensidad con la escuela por parte de la familia. Por su parte, las instituciones se interesan por implementar políticas inclusivas en cuanto a la formación de sus docentes y al reconocimiento del derecho del adolescente incluido a una escolarización de calidad y sin exclusiones. Un punto no menor derivado de esta investigación es la diferencia entre las escuelas de gestión privada y pública, advertimos cómo en esta última, la carencia de un gabinete en la escuela puede incidir en una menor comunicación entre los actores, inci-

diendo así en el seguimiento de las trayectorias escolares. Es fundamental la comunicación entre todos los actores para construir redes y así poder evitar la *invisibilización* de los estudiantes en sus trayectorias reales, de la que habla Rossano (2009).

Es solo con la colaboración de todos los actores y comunicación entre ellos, que podremos afianzar las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

### Notas

1. Arrope: abrigar, cubrir, resguardar (Wordreference.com/Online Dictionaries).

2. *Desafíos en la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera de alumnos incluidos en escuela secundaria en vistas a su inclusión en el nivel superior*, llevado a cabo en el Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la FFHA, UNSJ (CICITCA, 2018-2019-CS. Res. 011/18-FFHA).

### Referencias

Barolli, E.; Da Silva Dias, F. C. y Almeida de Souza, C. (2003). *La educación media nocturna en San Pablo, Brasil: estudio de caso*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Borsani, M. J. (2008). *Adecuaciones Curriculares*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Borsani, M. J. (2011). *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones*. Buenos Aires: Paidós.

Borsani, M. J. (2020). *Aulas inclusivas. Teorías en acto*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Borsani, M. J., y Gallicchio, M. C. (2008). *Integración o Exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Coicaud, C., Díaz, G. (2012). Hacia una educación inclusiva reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Ruedas. Red Universitaria de Educación Especial*, Año 2, No. 3, 18-3.

Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). Cap. 1. La educación inclusiva. En *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: GRAÓ de IRIF, S.L.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.

Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Iacoboni, M., & Moirano, A. M. (2018). Reflexiones acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase de lengua. *Relen, Revista Estudios de Lengua*, 1 (1), (104-116). <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/Relen/article/view/1039/999>

Jacinto, C. y Freytes Frey, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación en la ciudad de Buenos Aires*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO –IIPE. Santillana.

Kessler, G. (2004). Cap. 7. Sociología del delito amateur. En *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Muñoz, P. A. (2015). *La enseñanza de inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la Ciudad de San Juan, Argentina*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza.

Muñoz, P. A., & Castañeda, C. (2019). *Desafíos en la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera de alumnos incluidos en escuela secundaria en vistas a su inclusión en el nivel superior* (Informe

final). Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la FFHA, UNSJ (aprobado por CICITCA, Convocatoria 2018-2019-CS. Res. 011/18-FFHA.)

Padín, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 47-61. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art3.pdf>

Robayo Acuña, L. M., & Cárdenas, M. L. (2017). Inclusive education and ELT policies in Colombia: Views from some *PROFILE* journal authors. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 121-136. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.61075>.

Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.

Rossano, A. (13 de abril de 2007). *Alternativas al 'fracaso escolar': la construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular*. [Conferencia] Seminario de gestión educativa "Diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas", San Salvador de Jujuy.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, 11 (1), 33-43. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413740751004>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación, sobre "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy"*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Terigi, F. (2009a). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2009b). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N 50. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>

Terigi, F. (2011). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Pensar la Escuela 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10347/6228>

Viera, A., y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. En: *Psicología, conocimiento y sociedad*. Vol 4. Recuperado de: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243/227#>

Woodward, T. (2001) *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: CUP.

Fuentes documentales:

CAST (2008). *Guía para el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Versión 1.0. Wakefield, MA: Autor. Recuperado de: [http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseno\\_Universal\\_de\\_Aprendizaje.pdf](http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseno_Universal_de_Aprendizaje.pdf)

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: [www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf)

**Artículo recibido:** 15 de septiembre de 2021

**Artículo aceptado:** 24 de febrero de 2022