

Implementación de un ambiente de aprendizaje inclusivo en el octavo año de la UECIB “Cacique Tumbalá”

Wilmer Fernando Quinde Sánchez

Estudiante - investigador

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad el análisis de la implementación de un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Durante las prácticas pre-profesionales, desarrolladas en el octavo año de la UECIB “Cacique Tumbalá”, a través de una investigación acción participativa con enfoque cualitativo, se identificó que existía un estudiante con discapacidad auditiva, el cual era aislado, debido a que el aprendizaje en el aula era estandarizado.

Se pudo identificar algunas problemáticas como la exclusión del estudiante con discapacidad, el exceso de trabajo individualizado, la falta de motivación y el uso de materiales descontextualizados. Estos factores afectaban a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura.

En función de lo antes mencionado, se tomó acción y se implementó un ambiente de aprendizaje contextualizado y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Para la evaluación de este proyecto, se abordaron variables como el trabajo grupal, la capacidad para expresar ideas y la autorregulación. Como resultados, se puede rescatar que crear ambientes de aprendizaje inclusivos y contextualizados, reduce las brechas de exclusión, fomentando así la igualdad entre todos los estudiantes.

Palabras clave: ambientes de aprendizaje, inclusión educativa, competencias comunicativas, discapacidad auditiva.

Abstract

This research aims to analyze the implementation of an inclusive learning environment.

During the pre-professional practices, developed in the eighth year of UECIB “Cacique Tumbalá”, through a participatory action-research with a qualitative approach, the presence of a hearing impaired student was identified, who was isolated, due to the fact that the learning in the classroom was standardized.

Some problems were identified, such as the exclusion of the student with disability, the excess of individualized work, a lack of motivation and the use of decontextualized materials. These factors affected the teaching-learning process in the Language and Literature class.

On the basis of the aforementioned, measures were taken and a learning environment was implemented, which was contextualized and adapted to the needs of the students.

For the evaluation of this project, variables such as group work, ability to express ideas and self-regulation were addressed. As a result, we can state that the creation of inclusive and contextualized learning environments reduces the exclusion gaps, thus promoting equality among all students.

Keywords: learning environments, educational inclusion, communicational skills, hearing disability.

Contextualización

Engabao es una comuna ubicada al norte del cantón Playas, en la provincia del Guayas, en la región litoral del Ecuador. El territorio de lo que actualmente se conoce como Engabao, en tiempos prehispánicos, se encontraba ocupado por grupos precolombinos como los Manteño-Huancavilca (Álvarez, 1997).

Los pobladores de la comuna Engabao se identifican como descendientes de la agrupación que colaboró con el Cacique Tumbalá en el levantamiento contra los españoles en la Isla Puná en 1541 (Álvarez, 1997).

Las actividades económicas de la comuna Engabao están relacionadas, en su mayoría, con la pesca artesanal. En el octavo grado, de los 42 estudiantes, 32 provienen de familias que dependen de la pesca. Sin embargo, se realizan otras actividades económicas como la venta de comida, la construcción y el trabajo en las camaroneras.

En el puerto de Engabao se visualiza, a partir de horas de la tarde, la presencia de niños y jóvenes que ayudan, desde edades muy tempranas, en actividades relacionadas con la pesca o en la pesca directamente.

Fotografía 1. Puerto de Engabao



Fuente: El autor

A partir de octavo grado, aproximadamente, los chicos ingresan en el mundo laboral, ya sea en la pesca o como fornido (estibador), los chicos comienzan a ser remunerados con un valor que no representa su esfuerzo.

Esto genera que los estudiantes se sientan más motivados por el trabajo, ya que esta actividad les genera dinero; de modo que continuar con el proceso escolar ya no les resulta de tanta importancia. El hecho de que un niño o joven trabaje hasta las 11 o 12 de la noche le impide que demuestre todo su potencial en clases, debido a que está cansado por la jornada del día anterior. Esto ocasiona que haya estudiantes que se duerman durante las clases, un fenómeno que es 'normal' para los profesores.

La propuesta

Problemática

Durante las cuatro semanas en las cuales se desarrollaron las prácticas pre-profesionales, se identificaron algunas dificultades que pueden estar afectando los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales detallaremos a continuación.

En el octavo curso estaban matriculados 42 estudiantes, pero en pocas ocasiones acudieron todos los estu-

diantes matriculados. Por lo general, asistían entre 36 y 38 estudiantes.

En la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, la docente trabajaba con el libro entregado por el Ministerio de Educación como recurso principal y, en ocasiones, utilizaba el cuaderno de la asignatura para desarrollar otras actividades y para copiar dictados.

En una clase sobre la entrevista, la docente utilizó un programa radial que pertenecía a una cadena comercial muy importante del país. Este recurso, completamente descontextualizado de la realidad de los estudiantes, presentaba un contenido que era una manipulación de la información, ya que trataba de convencer lo buena que era la cadena comercial; a pesar de que la escuela tiene, en teoría, el deber de ser un espacio que escape de todos estos discursos que repercuten en el pensamiento de las nuevas generaciones.

En la semana de evaluaciones se pudo evidenciar que la mayoría de las pruebas eran de carácter tradicional y memorístico. Este tipo de evaluaciones no permiten identificar si los estudiantes han alcanzado las competencias y conocimientos que deben desarrollar.

En las semanas de presencia en la institución, se presentó un caso llamativo: el de un estudiante que no asistió a clases hasta el martes de la segunda semana. Los otros estudiantes relataron que el estudiante tenía una discapacidad auditiva. En las evaluaciones de las distintas asignaturas, se pudo notar que en ningún caso los docentes trataron de adaptar la evaluación para las capacidades de este estudiante.

Esto fue relevante porque no existía un intento para incluir al estudiante a las clases y mucho menos en las evaluaciones, lo cual generaba que el estudiante se aísle.

Durante esas 4 semanas se pudo detectar algunas dificultades que afectaban el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura. Por ejemplo, se observó que, al momento de comunicar sus ideas, los estudiantes se quedaban en silencio y se mostraban incómodos, pues tenían miedo a equivocarse y ser motivo de burla.

También se identificó el caso de desmotivación del estudiante con discapacidad auditiva. Y es que los docentes no adaptaban los contenidos a las necesidades del estudiante, ni se preocupaban por comunicarse con él. Resultaba lógico que el estudiante se aburriera por la ausencia de actividades.

Partiendo de estas dificultades, se generó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se pueden desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de una manera inclusiva en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana en el octavo grado de la UECIB “Cacique Tumbalá”?

Objetivo general

Generar un ambiente de aprendizaje activo e inclusivo para un estudiante con discapacidad para el desarrollo de competencias comunicativas con los estudiantes del 8vo año de EGB, en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Cacique Tumbalá”.

Ambiente de aprendizaje

Para construir un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, el docente debe generar un ambiente de aprendizaje significativo acorde a las necesidades de los estudiantes. Forneiro (2008) lo define como “un todo indisociable de objetos, olores, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un marco físico que lo contiene todo y es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida” (p. 232).

Inclusión

La educación inclusiva es un tema que ha ido ganando espacio y, con ello, importancia en varios proyectos educativos y sociales, tanto a nivel internacional como local. En la actualidad, no se puede concebir un proyecto de educación que no abarque de alguna manera la inclusión.

Para comprender la importancia y el trasfondo de este concepto que pretende disminuir los efectos causados por las desigualdades, es necesario describirlo según autores.

Para explicar de mejor forma el concepto de inclusión, el mismo puede contraponerse a la exclusión. Esto implicaría que nadie, por diverso que sea, puede ser apartado o, en otras palabras, una educación para todos. Con esto se puede entender que se trata de una educación para todos, la cual se va a adaptar a las necesidades y requerimientos de los alumnos y no, como generalmente pasa, que los alumnos sean quienes se tienen que esforzar por ser incluidos.

Según Sánchez y García (2013) la educación inclusiva: “parte de la base de una escuela para todos y de todos en la que puedan participar de manera activa: implica, por tanto, la transformación de los centros y las dinámicas escolares para incluir a todo el alumnado” (p. 35).

Competencias comunicativas

La comunicación es de suma importancia en el desarrollo de diversos procesos de la vida, puesto que es necesaria para interactuar frecuentemente con otras personas.

En 1965, Chomsky acuña el concepto de competencia lingüística y lo describe como “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” ((como se cita en Bermúdez y González, 2011, p. 98). Hymes (1971) desarrolla la concepción de Chomsky y la describe como una “actuación comunicativa acorde a las demandas del entorno” (p. 364). La forma de entender una competencia comunicativa de Hymes es de carácter social y psicológico.

La autora Reyzábal (2012) describe a la competencia lingüística como “un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que supone el adecuado empleo oral como escrito de una lengua, limitándola en escuchar, leer y hablar” (p. 68). No obstante, se debe ampliar esta consideración, ya que es necesario concebir de una manera más general a la competencia comunicativa (sin excluir la lingüística), a través de la incorporación de otros lenguajes, verbales o no verbales, como el matemático, el icónico, el musical, el estadístico o el gestual, entre otros.

La comunicación se puede dar de diversas formas y más aún cuando existe un alumno con discapacidad auditiva. Una alternativa para trabajar es la kinésica que se puede definir como “los conocimientos y posiciones conscientes o inconscientes, aprendidos de percepción visual, audiovisual, que aislados o combinados (...) poseen un valor comunicativo intencionado o no” (Poyatos, 1994, p.139). Como parte de la kinésica, los gestos son entendidos como señales emblemáticas; además, se puede entender que estas señales producidas con una intención tienen un trasfondo concreto que puede ser interpretado con palabras, por ejemplo. Gestos típicamente establecidos como el agitar la mano son considerados como una forma de saludo. Estos gestos pueden complementar o suplir la comunicación verbal y también pueden ser de gran utilidad cuando la comunicación verbal tenga algún impedimento (Pérez, 2001).

Esta forma de comunicación es una alternativa para trabajar con estudiantes con discapacidad y favorecer la participación de todos los estudiantes; además, estas actividades ayudan a que los estudiantes sean más empáticos y comprendan a sus compañeros.

Discapacidad auditiva

Las discapacidades auditivas se pueden catalogar por la causa de las alteraciones auditivas que las provocan y de acuerdo al momento de aparición de la discapacidad y el nivel de deficiencia auditiva de la persona (Soto-Rey & Pérez-Tejero, 2014).

De acuerdo con la OMS, se define a una persona con discapacidad auditiva como: “la persona cuya agudeza auditiva le impide aprender su propia lengua, seguir con las enseñanzas básicas, participar en actividades normales para su edad y cuya audición no le permite un desenvolvimiento completo en las actividades de la vida diaria” (como se cita en Soto-Rey & Pérez-Tejero, 2014, p. ###).

No obstante, se considera que la discapacidad auditiva puede también generar otras formas alternativas de comunicación, que sirvan para expresar las cosas más cotidianas y necesarias. En el caso que se observó en las prácticas pre-profesionales, se pudo identificar que el niño que sufre de esta discapacidad utiliza un código no verbal que es hasta cierto punto naturalizado por sus compañeros y algunos docentes.

Propuesta metodológica

El enfoque metodológico de este proyecto fue de tipo cualitativo, puesto que se analizó la realidad educativa a partir del acompañamiento y la observación de las actividades pedagógicas de los estudiantes y docentes de octavo año, durante un periodo de cuatro semanas.

El octavo año de la UECIB “Cacique Tumbalá” está conformado por 42 estudiantes matriculados, pero de ellos solo asisten frecuentemente a las clases 40, de los cuales 27 son hombres y 13 son mujeres.

Para el desarrollo del presente proyecto se utilizó una metodología de investigación-acción. Latorre (2005) afirma que la investigación-acción se trata de “un estudio que tiene como finalidad perfeccionar un aspecto de la realidad escolar, que se vale de sujetos comprometidos y relacionados en su propia práctica, que consecuentemente lleva a un proceso de reflexión” (p. 26).

En este proyecto de investigación, se utilizó la técnica de la observación participante, con la cual, en un primer momento, se evidenció el quehacer educativo en el octavo grado de la UECIB “Cacique Tumbalá”. Los diarios de campo y las guías de observación fueron utilizados para sistematizar la información adquirida para la implementación de este proyecto.

Desarrollo

Diseño

De acuerdo con lo registrado durante las prácticas pre-profesionales y con base en los conceptos descritos en el marco teórico, se considera necesario poner énfasis en la inclusión educativa y los ambientes de aprendizajes, ya que éstos pueden ser una posible solución a las problemáticas anteriormente descritas.

Fue necesario el abordaje de la inclusión como eje central de este proyecto para reducir las brechas existentes en el octavo año y promover la participación de los estudiantes en las clases de Lengua y Literatura, por medio de un ambiente de aprendizaje.

La igualdad es un concepto que depende del factor histórico, puesto que su concepción varía de acuerdo al momento histórico y con los logros sociales, que por lo general están ligados con reivindicaciones jurídicas, de modo que la igualdad es concebida como un ideal más que una realidad. En otras palabras, es una meta (Sánchez & García, 2013).

En el ambiente de aprendizaje, se organizó al alumnado por grupos de 5 estudiantes. Se asignó a cada grupo una temática (inclusión educativa, igualdad de género, cuidado del medio ambiente y trabajo infantil) que debía ser investigada a través de entrevistas dirigidas a actores educativos.

Utilizando la información recolectada, los estudiantes debían extraer las ideas más importantes, con el fin de presentarlas en clases a sus compañeros, a modo de un noticiero, en el cual dos estudiantes exponían sus temáticas, uno de manera oral y el otro de manera gestual utilizando su cuerpo.

Aplicación

Para aplicar el ambiente de aprendizaje inclusivo y activo en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, se utilizó el espacio durante tres días, para el desarrollo de todas las actividades planificadas.

En el primer periodo, se desarrolló la clase para reforzar las partes de la noticia. La clase y los ejemplos usados estaban relacionados con eventos recientes de la comunidad educativa. En el segundo periodo, el alumnado se organizó en grupos de 5 estudiantes y se asignó a cada grupo una temática para trabajar (inclusión educativa, igualdad de género, cuidado del medio ambiente, trabajo infantil). En cada grupo existían distintos roles: entrevistador (se encargaba de utilizar los cuestionarios previamente elaborados con su grupo), presentador (tenía que exponer a los otros grupos las partes más importantes de la información obtenida en las entrevistas) y escritor (encargado de transcribir el contenido de las entrevistas).

Los dos periodos siguientes fueron usados de la siguiente manera: en un primer momento se elaboraron los cuestionarios por cada grupo, después se hizo la revisión y corrección de los mismos. Finalmente, los cuatro primeros grupos realizaron entrevistas a actores educativos, por ejemplo, a la directora de la escuela, a la inspectora general de la institución y a la dueña del bar.

El último día, los grupos 5 y 6, durante el primer periodo, realizaron la entrevista sobre su tema al profesor Franklin y al profesor Juan Carlos. Otros diez minutos fueron ocupados para la organización del aula en forma de U, para la presentación de cada grupo desde la pantalla de cartón que simulaba una televisión. Los restantes cuarenta minutos se desarrollaron las presentaciones, ya que cada grupo necesitó de cinco minutos.

Evaluación

El siguiente análisis pretende reflejar los resultados generados a partir de la implementación del ambiente de aprendizaje inclusivo, en comparación con los rendimientos en las clases regulares.

Clases regulares:

En las clases de Lengua y Literatura, no se tomaba en cuenta al estudiante con discapacidad, el cual no participaba y se mantenía aislado. La mayoría de clases en esta asignatura eran magistrales y se basaban en el texto para el octavo nivel entregado por el Ministerio de Educación. En relación con este texto, se promovían las prácticas de memorización.

La forma de trabajo que se promovía era de tipo individual. Los estudiantes, al momento de exponer sus ideas o argumentos, se mostraban nerviosos y preferían no hacer la actividad. El docente concentraba toda la atención y los estudiantes no aportaban en las clases. Finalmente, al momento de la evaluación, solo se retomaba lo que los textos proponen en sus actividades y, aún peor, la evaluación no se adaptaba a las necesidades educativas del estudiante con discapacidad auditiva.

Ambiente de aprendizaje inclusivo:

Se trabajó con la finalidad de que el estudiante con discapacidad participara en las clases. La entrevista y su estructura, que pertenece a la unidad 55 del Currículo Kichwa, fue explicado con ejemplos cotidianos a los estudiantes. Se reforzó el trabajo escrito y simbólico para que el estudiante con discapacidad participara.

Los estudiantes están acostumbrados al trabajo individual y en las primeras actividades grupales mostraban resistencia a esta dinámica. Se trabajó con el fin que todos los grupos desarrollen la manera de comunicarse no solo de manera oral o escrita sino también kinestésica o simbólica.

Los estudiantes fueron los actores principales en las clases y el docente solo apoyaba sus actividades y despejaba dudas. Se evaluaba en función de un seguimiento de su desarrollo desde el inicio del proceso y se determinó el progreso de cada estudiante de manera cualitativa. Los resultados se presentaron de manera descriptiva.

Conclusiones

En efecto, el ambiente de aprendizaje se implementó y se obtuvieron resultados positivos como la participación de todos los niños –especialmente debido a la inclusión del niño con discapacidad auditiva, quien, aunque se notaba incómodo en un primer momento, ya que estaba acostumbrado a no ser parte de las clases y las dinámicas, fue un miembro importante de su grupo.

Es necesario retomar la capacidad de expresarse de manera kinestésica o por medio de gestos socialmente aceptados, puesto que estas formas de comunicación generan espacios de convivencia y expresión, que pueden responder a la diversidad de estudiantes.

En aulas con muchos estudiantes, una opción para desarrollar las clases es a través del trabajo grupos o en pares; esta estrategia permite una participación del alumnado y la autorregulación entre pares.

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que implican competencias no se puede hacer de manera tradicional, a través de *tests* o pruebas, sino que requiere la creación de espacios en los que se pongan en práctica las competencias.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Editorial Narcea
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*
- Casanova, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Santafé de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113.
- Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 49-70.
- Hymes, D. (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Filadelfia, Estados Unidos : University of Pennsylvania Press.
- Jiménez, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 2-3(54), 219-240.
- Latorre, A. (2005) *La Investigación -Acción, Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*, España- Editorial Graó.
- López A. & Lacueva A. (2007). “Enseñanza por proyectos una investigación-acción en sexto grado”, *Revista de Educación*, (342), 579-606.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- Múnevar, D., & Gómez A. (2014). *Rutas posibles desde el sur. Guía para transversalizar y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación e investigación*. Bogotá, Colombia: MISEAL-ALFA-UNC.
- Pérez, H. (2001). *Lenguajes verbales y no verbales*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77.
- Sánchez, M. (2013). *De la integración a la inclusión, ¿de nuevo integración? Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid, España: Los libros de la catarata.
- Soto-Rey, J. & Pérez-Tejero, J. (2014). Experiencia práctica: Estrategias para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 406, 93-101.
- UNESCO. (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A guide for teachers*. París, Francia: UNESCO.