III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2024.

La inclusión de estudiantes con discapacidad con altos requerimientos de apoyo a la comunicación en las clases de matemática.

Cobeñas, Pilar y Grimaldi, Verónica.

Cita:

Cobeñas, Pilar y Grimaldi, Verónica (2024). *La inclusión de estudiantes con discapacidad con altos requerimientos de apoyo a la comunicación en las clases de matemática. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/293

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/esz9/HxY

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

La inclusión de estudiantes con discapacidad con altos requerimientos de apoyo a la comunicación en las clases de matemática

Cobeñas, Pilar (FaHCE/UNLP) — pilarcobenas@gmail.com
Grimaldi, Verónica (FaHCE/UNLP) — verogrimaldi@gmail.com

En este trabajo nos proponemos poner en diálogo abordajes desarrollados para el avance hacia prácticas inclusivas en aulas de matemática de escuelas comunes en las que participan estudiantes con discapacidad. Tomaremos dos situaciones que venimos estudiando en el marco de nuestras investigaciones por su potencia en términos de las condiciones en las que fueron llevadas a cabo; esto nos permitirá hacer un análisis comparativo de algunas características de ambas. Pondremos de relieve algunas barreras a la plena inclusión vinculadas a la comunicación en el aula de matemática, así como un conjunto de apoyos desarrollados en el vínculo entre saberes propios del campo de la didáctica de la matemática y los del campo de la educación inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva; didáctica de la matemática; estudiantes con discapacidad; apoyos a la comunicación; barreras a la inclusión.

Introducción

En esta ponencia nos proponemos analizar algunas barreras a la plena inclusión vinculadas a la comunicación, participación e interacción de estudiantes con discapacidad en aulas de escuelas comunes, así como un conjunto de apoyos desarrollados en el vínculo entre saberes propios del campo de la didáctica de la matemática y del campo de la educación inclusiva.

Nuestra intención es poner en diálogo abordajes desarrollados para el avance hacia prácticas inclusivas en aulas de matemática de escuelas comunes con estudiantes con discapacidad. Tomaremos dos situaciones[1] que hemos venido estudiando por su potencia en términos de las condiciones en las que fueron llevadas a cabo; esto nos permitirá hacer un análisis comparativo de algunas características de ambas.

En trabajos previos (Cobeñas y Grimaldi, 2021) estudiamos la noción de apoyo dentro del campo de la educación inclusiva desde una perspectiva didáctica, sosteniendo que se trata

[1] Este análisis se llevó adelante en el marco de tres proyectos de investigación desarrollados en la Universidad Nacional de La Plata vinculados al estudio de la enseñanza de las matemáticas en aulas en las que participan estudiantes con y sin discapacidad, desde un diálogo entre la perspectiva de la Educación Inclusiva y la Didáctica de la Matemática: PPID/H025 (2017-2018) “Aportes de la didáctica de la matemática para el estudio de la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes”; PPID/H054 (2019-2022) “La inclusión de alumnos con discapacidad en los proyectos de enseñanza. Aportes de la didáctica de la matemática” y PI+D E/H004 (2023-2024) “Educación inclusiva y matemáticas escolares: enfoques, saberes y prácticas”.

de una práctica inherentemente humana, tal como expresa el Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (ONU, 2016). En la escuela, implica desplegar las transformaciones que sean necesarias para asegurar los avances en la participación y los aprendizajes de todo el estudiantado, incluido aquel con discapacidad. En este sentido, diferenciamos la categoría apoyo de otras como adecuación o adaptación, basadas en la idea de que las personas con discapacidad requieren recursos individuales y diferenciados que "compensen sus dificultades" para poder acceder a las actividades de la propuesta pedagógica del aula.

También hemos podido advertir que un recurso puede constituirse como un apoyo o como una barrera -es decir, un aspecto escolar que impide o restringe el pleno ejercicio del derecho a la educación en todo el alumnado- dependiendo de las características de la práctica en la que se desarrolle. Asimismo, los apoyos pueden transformarse en el tiempo, según los contenidos, los procesos de avance en los conocimientos, el desarrollo propio del estudiantado y la revisión sobre dichos apoyos, entre otras cuestiones. Esto no significa que deben ir desapareciendo como efecto del crecimiento de la autonomía de los y las estudiantes, sino que deben asegurar el pleno ejercicio de la autonomía y la participación. Por último, sostenemos que es imprescindible pensar en los apoyos a la enseñanza por lo que, desde esta perspectiva, no siempre deben estar dirigidos al estudiantado con discapacidad, sino también, o en su lugar, a las y los docentes.

Análisis de dos situaciones

La primera situación (Grimaldi, 2021) tuvo lugar en un aula del nivel secundario en la que participaba Juan, un estudiante con discapacidad que utiliza Comunicación Aumentativa Alternativa[2]. Por sus características, la figura del asistente resulta necesaria como apoyo para el uso de comunicadores. Estos consisten en tableros, con letras y/o números, que se le van ofreciendo en función de sus pedidos y la tarea que esté en juego. A medida que Juan va señalando lo que quiere decir, la asistente lo va leyendo en voz alta o lo escribe sobre un papel. Este es su modo de interacción en el aula, y es él mismo quien enfatiza la necesidad de que se respete su voz: quien habla es él a través de su asistente.

Si bien una primera aproximación a las funciones de esta figura podrían llevarnos a considerar que se trata de un apoyo para el estudiante, el hecho de que medie en la comunicación nos permite ubicarla también como apoyo para la enseñanza. Dado que la educación es un hecho inherentemente interactivo (Sadovsky y Espinoza, 2017), la docente no puede enseñar si no se comunica con Juan, y esto está garantizado por la mediación de su asistente, en la medida en que no agregue interpretaciones propias a lo que él dice. Si este fuera el caso, su presencia

[2] "Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad" (Fuente: https://arasaac.org/saac).

podría constituirse en barrera, puesto que obtura las posibilidades de que la profesora acceda a las ideas de Juan, las incorpore a las discusiones del aula y promueva su avance.

Señalamos que la asistente no tiene funciones pedagógicas. Sin embargo, el hecho de que su tarea se desarrolle dentro de una escuela hace que estos límites no siempre sean claros. Así, la misma profesora señala que durante los primeros meses de trabajo en esta situación inédita para ella, sus roles se solaparon y ciertas intervenciones propias de la tarea docente quedaron por momentos a cargo de la asistente. Este solapamiento fue revisado a medida que construía su relación pedagógica con Juan, y este modo de interacción pasó a ser parte de lo habitual dentro del aula.

Otra de las tareas revisadas en el tiempo fue la confección de los comunicadores, en principio a cargo de la asistente. Se necesitaba incorporar simbología matemática específica del contenido a trabajar, y la docente debió involucrarse en estas decisiones ya que el uso de distintas escrituras y/o representaciones condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje de dichos contenidos. La colaboración entre ambas figuras, profesora y asistente, hizo posible la construcción de condiciones para la participación y los avances en los aprendizajes del estudiante con discapacidad.

La segunda situación (Cobeñas y Broitman, 2024) tuvo lugar en un aula de segundo grado del nivel primario de una escuela común con estudiantes sin y con discapacidad. Entre estos últimos estaba Tomás, que asistía a clases con una acompañante terapéutica (AT), cuya función -según ella misma- era apoyarlo en “lo vincular”. En observaciones naturalistas previas a la investigación relevamos que Tomás no interactuaba con sus pares ni participaba en clase. En una segunda fase y con la intención de promover su participación en una actividad, diseñamos con la docente una propuesta centrada en un contenido geométrico que resultara nuevo para todas y todos. Dicha actividad se organizó en torno a un juego en el que la docente seleccionaba el dibujo de una figura a partir de una colección visible para toda la clase. Las y los estudiantes debían “adivinar” la figura elegida a partir de “pistas” que ella les ofrecía. Desde la investigación informamos pero no hicimos partícipe a la AT de la toma de decisiones didácticas para el desarrollo de la actividad. Durante la clase, como parte de las intervenciones acordadas, la docente le dio la palabra a Tomás y le hizo una pregunta sobre la figura seleccionada. En ese momento, la AT le dijo la respuesta correcta al oído de forma audible para todo el grupo, y Tomás respondió correctamente. La clase continuó pero nadie volvió a interactuar con Tomás. Al finalizar, la docente expresó haber escuchado que la AT le “sopló”[3] la respuesta a Tomás. Cuando le preguntamos a la AT sobre la intención de su

[3] “Soplar” es una expresión que se usa cuando alguien, a escondidas, dice o da pista a otra persona sobre lo que debe responder suponiendo que ella lo ignora y con la intención de que lo haga de manera correcta.

intervención, expresó que buscaba que Tomás pudiera participar “de la mejor manera” en la clase y que temía que si él respondía en forma errónea, sus pares no valoraran su palabra.

Reconocemos la buena voluntad de la AT al desplegar esta acción, así como la fundamentación que expresa, sustentada en su rol. Sin embargo, nos preguntamos si constituyó efectivamente un apoyo a Tomás o a su docente, o si colaboró en sostener barreras a la participación, la interacción y la comunicación. ¿Qué efectos puede tener sobre Tomás que su AT tome la palabra por él de forma visible, sobre cómo lo percibe el grupo y la docente? ¿Puede reforzar la idea de que no puede o no sabe, y que no tiene nada para decir sobre matemática? ¿Qué decisiones puede tomar Tomás sobre las intervenciones de su AT que le afectan? ¿Qué otras decisiones le son obturadas por intervenciones de la AT o la docente? ¿Por qué, luego de la intervención de la AT, la docente no volvió a darle la palabra durante el resto de la clase?

Creemos que analizar ambas situaciones desde la categoría apoyo colabora en la problematización de prácticas usuales que se constituyen como barreras, pero que son interpretadas como apoyos por las escuelas. En este segundo caso, el niño requiere significativamente menos apoyos que el estudiante del primero; sin embargo, las intervenciones de la docente y de la AT desarrollan más barreras a su participación, comunicación y a la posibilidad de interactuar con el grupo a propósito del conocimiento. Asimismo, estas prácticas que, con intención de significar apoyos resultan en barreras, tienen el riesgo de reforzar las bajas expectativas sobre la posibilidad de autonomía, participación, interacción y aprendizaje del estudiantado con discapacidad, como efecto de su desarrollo.

Conclusiones

Este análisis nos permite proponer algunas reflexiones sobre los apoyos y barreras en clave de educación inclusiva. Por un lado, resaltar la importancia de diseñar los apoyos para asegurar el pleno ejercicio de la autonomía del estudiantado -esto es, que pueda tomar decisiones-, y su plena participación -es decir, que su voz sea escuchada y que se considere que tiene cosas para decir-.

Por otro, avanzar en la consideración sobre tipos de apoyo y su temporalidad: algunos deben sostenerse en el tiempo -como la presencia de la asistente a la comunicación-, aunque sus funciones sufran cambios. Otros pueden ir disminuyendo a medida que la relación pedagógica se va consolidando dentro del aula.

Referencias bibliográficas

Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha I. y Escobar, M. (Coords.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 104-162). EDULP. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115580

Cobeñas, P. y Broitman, C. (2024). Procesos de segregación e inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas de matemáticas de escuelas comunes. Entre intenciones y tensiones. En Broitman, C., Cobeñas, P., Grimaldi, V., Escobar, M. y Sancha, I. (Coords.), *Enseñanza inclusiva de las matemáticas. Aportes para pensar las aulas con estudiantes con discapacidad* (pp. 437-489). EDULP. Recuperado de: https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/167468

Grimaldi, V. (2021). La construcción de la colaboración en un aula de Matemática del nivel secundario. Análisis de una experiencia. En Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha I. y Escobar, M. (Coords.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 413-449). EDULP. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115580

Organización de las Naciones Unidas (2016). Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad, A/HRC/34/58.

Sadovsky, P. y Espinoza, A. (2017). La enseñanza como hipótesis. *Revista Para Juanito*, Segunda etapa, Año 5 (14), 6-8.