

La planificación didáctica: un abordaje para la inclusión educativa en el Nivel Superior

Fecha de recepción: junio 2021

Fecha de aceptación: agosto 2021

Versión final: octubre 2021

Leandro Ibáñez (*)

Resumen: Se propone una reflexión sobre las posibilidades que emergen de la confección de una planificación académica orientada en pos de una educación inclusiva, para que de esta manera se pueda llevar a cabo una propuesta pedagógica realizable que atienda a la diversidad en aulas heterogéneas en la universidad. Para esto se trabajará sobre la concepción de inclusión educativa que se desprende de la normativa vigente para el Nivel Superior y su relación con la planificación académica flexible en un ciclo de asignatura en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Se tendrá en cuenta los ejes primordiales de una planificación profunda: metodología, propósitos y objetivos, contenidos y evaluación; todos ellos articulados bajo un Proyecto Integrador.

Palabras clave: Inclusión educativa – diversidad - aulas heterogéneas – didáctica - universidad – planificación didáctica

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 290]

A partir del 2006, con la aprobación de la Ley de Educación Nacional 26.206, se incorpora el concepto de Inclusión Educativa como uno de los objetivos primordiales en todos los niveles educativos de nuestro país. Si bien la concepción que aborda el artículo 26 de La Declaración Universal de los Derechos Humanos y artículo 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos sobre la inclusión educativa tiene varias acepciones, y en la medida en que se leen los capítulos y artículos que la componen se observan diferentes alusiones al derecho que tienen todas las personas a recibir una educación acorde con sus necesidades -inclusión social, igualdad de oportunidades en acceso a la educación, alfabetización de niños/as y adultos no escolarizados, acceso a la información y al conocimiento, inclusión de personas con discapacidad, desarrollo personal mediante la educación en las distintas etapas de la vida-, este ensayo pondrá el foco de análisis en el acceso a la educación superior desde una perspectiva inclusiva. Particularizando en la normativa nacional que regula el accionar de las instituciones universitarias, además del Capítulo V de la Ley 26.206 sobre Educación Superior, la Ley de Educación Superior 24.521 -con las modificaciones que incluyó en su cuerpo la Ley 25.573 del año 2002-, en sus Art. 2, Art. 13 inciso f, Art. 28 inciso a y Art. 29 inciso a, se introduce el derecho de las personas con discapacidad a recibir una formación superior mediante los ajuste institucionales necesarios para garantizar la accesibilidad física y comunicacional para su formación científico-profesional en vistas del desarrollo de su autonomía personal si así lo quisiesen. Cabe destacar que estas leyes se enmarcan en una normativa internacional y superior que es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -a la cual la Argentina adhirió mediante la Ley 26.378 y que tiene jerarquía constitucional a partir de la Ley 27.044-. En el Artículo 24 de la Convención, destinado al derecho a la educación, y específicamente en su inciso 5°, se dispone que “*Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación*

superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás”. Atendiendo a la normativa expuesta e interpretando el concepto de Inclusión Educativa en el marco de la Ley 26.206 para la Educación Superior, es que aquí se propone una reflexión sobre las posibilidades que emergen de la confección de una planificación académica significativamente orientada en pos de una educación inclusiva, para que de esta manera se pueda llevar a cabo una propuesta pedagógica realizable que atienda a la diversidad en aulas heterogéneas en la universidad.

Diversidad en la universidad y desafíos de la didáctica en el Nivel Superior

Si bien hasta este punto se ha puesto el foco en la inclusión educativa en relación directa con el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad, esto se debe a dos cuestiones principales. La primera corresponde a que desde el año 2008 en que la Argentina adhirió a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad diferentes políticas públicas, y particularmente las educativas, se han centrado en asegurar que las personas con discapacidad tenga la oportunidad en constituir su autonomía personal, entre otras esferas, mediante la formación técnica o profesional. Es decir, no acceder solamente a los niveles obligatorios, sino también continuar sus trayectorias escolares en el nivel superior. La segunda cuestión, que en cierta medida deriva de la primera, es la imagen social de los grupos escolares que se construyó a partir del concepto Inclusión Educativa incorporado en las normativas antes citadas y diversas resoluciones del Consejo Federal de Educación. Si se observa únicamente a la diversidad en las aulas a partir del derecho de las personas con discapacidad a la educación y la presencia de andamiajes para estudiantes con necesidades educativas especiales, implica una mirada sesgada sobre la diversidad; es a partir de mediados del siglo XX que se estudia la diversidad en el aula como una posibilidad de incluir

diferentes modos de aprendizajes, respetando la singularidad de cada estudiante y enriqueciendo las propuestas pedagógicas a partir de las múltiples trayectorias escolares (Anijovich, 2014, pp. 20-21).

Esta corriente que establecía que un aula es diversa por la convivencia de estudiante sin y con discapacidad se ha ido corriendo cada vez más a pensar en aulas heterogéneas como un enfoque orientado a que todos los presentes aprendan según sus singularidades. Anijovich define que:

En el enfoque de trabajo en aulas heterogéneas, reconocemos la existencia de diferencias entre las personas en sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, intereses, cultura, tipos de inteligencia, entre otras. Pero también se reconocen las diferencias en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, pasando por un nuevo diseño del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación. (Anijovich, 2014, p. 25)

En este punto es pertinente abordar los desafíos de la didáctica del nivel superior al introducir los preconceptos que subyacen en el imaginario docente sobre los estudiantes universitarios. Bajo el concepto de didáctica del sentido común Alicia Camilloni (1995) describe algunas de estas ideas preconcebidas que operan en contra de procesos de enseñanza acordes a los alumnos reales. Algunas de ellas son que los alumnos son jóvenes y con capacidad ilimitada de aprendizaje, que al ser el nivel superior un espacio formativo no obligatorio deben operar como filtro social para que solamente continúen sus trayectorias de manera exitosa quienes presenten las mejores condiciones y que los docentes universitarios son modelo de profesionalismo y conocimiento para los estudiantes; sintetizando estos preconceptos en palabras de la propia autora “La buena docencia deviene directamente (ilusión del a-didactismo) de los saberes científicos del propio docente. El logro de los aprendizajes depende de la responsabilidad del alumno (paradoja del sujeto joven y maduro a la vez) y de las posibilidades que este tiene para desarrollar las competencias que la Sociedad, la Ciencia y la Profesión exigen de un graduado de la Educación Superior (mito del filtro social).” (Camilloni, 1995, pp. 7-8). Estos conceptos rígidos, sin bases pedagógicas que los fundamenten, tiene por efecto concebir un diseño de clase y de enseñanza completamente opuesto al que apunta la Inclusión Educativa, homogeniza al grupo de estudiantes estereotipándolos en un modelo ideal de alumno.

Por lo arriba expuesto, es que en este ensayo se abordará la inclusión educativa en el nivel universitario no solamente enfocada en la población de personas con discapacidad, sino poniendo el ojo en un aula heterogénea, rica en los diferentes modos de aprender, en la que haya lugar para las distintas trayectorias educativas con las que llegan los estudiantes, respetando y aprovechando las diversas procedencias socio-culturales, intereses y capacidades para producir experiencias educativas

realmente significativas en las que se coloquen a los estudiantes como protagonistas de sus aprendizajes.

La planificación: aporte desde la didáctica para pensar la inclusión educativa en el Nivel Superior

Entendiendo entonces que la inclusión educativa no se restringe únicamente a los niveles obligatorios de educación formal y reconociendo que en las aulas universitarias también se encuentran grupos de estudiantes heterogéneos que no solamente se constituyen por la presencia de personas con discapacidad, ¿qué aportes se pueden realizar desde una didáctica orientada a la enseñanza universitaria teniendo presente la diversidad en el nivel superior como punto de partida al momento de diseñar una planificación?

En pos de una reflexión sobre los aportes de la didáctica, es lícito sostener que si bien esta disciplina tiene por objetivo el estudio de los procesos de enseñanza, quien llevan a cabo dichos procesos mediante sus ideas, decisiones y acciones son los docentes, siendo en el nivel superior muchas veces profesionales provenientes de diversos campos disciplinares con o sin formación en pedagogía. Estos profesionales/educadores que tienen la responsabilidad de enseñar una serie de contenidos curriculares de un plan de estudio se vuelven protagonistas; en palabras de Gloria Edelstein (2014) el docente es un sujeto creador con la posibilidad de reconfigurar modos de enseñar -que tal vez tomó como modelos didácticos cuando cumplió el rol de estudiante- y resignificar los conceptos que transmite con una mirada contemporánea para así activar en el estudiante procesos de metacognición en los que sea partícipe y no meramente un espectador de su formación (Edelstein, 2014, p. 22). En este sentido, la didáctica le ofrece al docente una variedad de herramientas conceptuales y prácticas para diseñar modos de enseñar a sus estudiantes, siendo una de ellas la planificación y armado del programa o plan de estudio de la asignatura que tiene a su cargo. Pero teniendo en cuenta esas aulas heterogéneas que se definió anteriormente y los desafíos derivados de la didáctica del sentido común, es que la confección del programa tiene el potencial de configurar lo que sucede en el aula de manera enriquecedora y significativa para cada uno de los estudiantes, poniendo en valor la diversidad que cada uno de ellos suma a la disciplina a enseñar.

El primer paso que aconseja dar Ken Bain (2007) al momento de embarcarse en el armado de una planificación de clase es preguntarse por los resultados que el docente espera fomentar en sus estudiantes en el transcurso de la asignatura, preguntarse “...si quieren que los estudiantes recuerden, comprendan, apliquen, analicen, sinteticen o evalúen” (Bain, 2007, p. 63), es decir, planificar hacia atrás, teniendo en claro hacia dónde el docente quiere llegar con su grupo de estudiantes, es que organiza la planificación para conseguirlo.

La planificación, o programación, es el proceso mediante el cual se organizan una serie de contenidos seleccionados previamente mediante secuencias didácticas y estrategias pedagógicas; este proceso tiene por objetivo anticipar, organizar y darle una forma específica a lo que un grupo de estudiantes en formación recibirán en su trayectoria universitaria. El resultado material de dicho ejercicio intelectual es el programa de estudio

(Feldman y Palamidessi, 2001, p. 3). Y este programa es a su vez un contrato pedagógico entre el docente y sus estudiantes, en el cual se establece un compromiso por parte del educador sobre los contenidos y los modos de enseñarlos, y los estudiantes se disponen a transitar los nuevos aprendizajes de manera activa desarrollando sus propias capacidades.

Feldman y Palamidessi (2001) detallan como aspectos presentes a tener en cuenta en la programación de la enseñanza los siguientes: objetivos o expectativas de logro, selección de contenidos, organización y secuenciación de los contenidos, actividades, selección de materiales y recursos, y evaluación de los aprendizajes (Feldman y Palamidessi, 2001, pp. 13-14). Sobre estos aspectos Gil y Sánchez (1999) proponen un abordaje de la programación que atienda a la diversidad teniendo en cuenta modos de desarrollarlos con las siguientes particularidades. En primer lugar los objetivos establecidos contemplando el desarrollo de las distintas capacidades de los estudiantes y que sean explicitados de forma tal que puedan ser logrados en diferentes grados y por distintas vías de acción. Luego, los contenidos seleccionados que refieran no solamente a conceptos sino también a procedimientos y actitudes. En tercer lugar, las actividades para la adquisición significativa de los contenidos planteadas de diferentes maneras y posibles de ser resueltas mediante distintos modos de ejecución. A su vez, estas actividades deben tener distintos niveles de dificultad y complejidad interrelacionados, mostrando una interdisciplinariedad entre los contenidos. Proponer distintos modos de agrupar a los estudiantes para la realización de tareas o actividades, con el objetivo de establecer múltiples modalidades de trabajo y metodologías de enseñanza. También, los materiales y recursos diversos teniendo en cuenta las características de los estudiantes y los múltiples modos de entrada al conocimiento. Y por último, la evaluación deberá cumplir con una serie de requisitos: deberá ir dirigida al conocimiento sobre el grado de consecución de los objetivos programados; explicitar los criterios de evaluación con los que se evaluará y apreciar el grado de consecución de las capacidades alcanzadas; incluir técnicas y procedimientos de evaluación diversos y adecuados a las características de los alumnos; y una adecuada temporalización de la misma que incluya la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. (Gil y Sánchez, 1999, pp. 109-110).

Es posible observar que en el tipo de planificación que argumentan los autores, se pone el foco en las características de los estudiantes, en sus intereses, procedencias, capacidades y modos de aprender diversos. Entonces el docente tiene la posibilidad de arma de manera artesanal una propuesta didáctica no centrada en los contenidos a transmitir, sino que la misma sea un rico diálogo entre la propuesta creativa y original del educador, los contenidos disciplinares seleccionados particularmente planificados en tiempo presente y la diversidad presente en un aula heterogénea, que se enriquece con los aportes de todos los protagonistas.

La planificación en un ciclo de asignatura

A modo de conclusión y cierre, se propone poner en relación la planificación académica desde una perspecti-

va inclusiva y el ciclo de asignatura vertebrado mediante un proyecto integrador. Al momento de programar el plan de materia bajo el modelo pedagógico de ciclo de asignatura, el docente tiene la posibilidad de estipular los objetivos y expectativas de logro de manera flexible e ir ajustándolos en vista del grupo de estudiantes y sus procesos de aprendizaje, seleccionar los contenidos disciplinares atento a las procedencias culturales e intereses presentes en el aula, proponer diversas actividades que se inserten en el proyecto integrador en la medida en que observa los diferentes estilos de inteligencias y capacidades, y evaluar cada una de las etapas del proyecto a la luz del camino que se va construyendo entre objetivos, contenidos y actividades.

La planificación académica flexible es una oportunidad para tomar a la diversidad como una manera creativa de armar proyectos didácticos que incluyan a todos -docentes y estudiantes- resaltando el valor del intercambio y la construcción colectiva del saber hacer y el conocimiento disciplinar.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*.
 Bain, Ken (2007) Cap 2 “¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos? En *Lo que hacen los Mejores Profesores de Universidad*. Univiersitat de Valencia
 Camilloni, Alicia R. W de. (1995) Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Ponencia en: *Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación* “Didáctica de Nivel Superior Universitaria”. Chile
 Edelstein, Gloria (2014) Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. En *Política Universitaria “Fortalecimiento de la docencia y democratización universitaria* IEC- Conadu
 Feldman, Daniel y Palamidessi, Mariano (2001) Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Colección Universidad y Educación. *Serie Formación Docente N°1*. Área Planificación, Evaluación y Pedagogía. Secretaría Académica – UNGS
 Gil, Carlos F. Garrido; Sánchez, Pilar Arnaiz (1999) La atención a la diversidad desde la programación del aula. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nro. 36, p. 107-121.
 Maggio, Mariana (2014) La Enseñanza Poderosa. En *Enriquecer la Enseñanza*. Buenos Aires. Paidós

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Karina Agadia en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: A reflection on the possibilities that emerge from the making of an academic planning oriented towards an inclusive education is proposed, so that in this way a feasible pedagogical proposal can be carried out that attends to diversity in heterogeneous classrooms at the university. For this, we will work on the conception of educational inclusion that emerges from the current regulations for the Higher Level and its relationship with flexible academic planning in a course cycle

at the Faculty of Design and Communication of the University of Palermo. The main axes of deep planning will be taken into account: methodology, purposes and objectives, contents and evaluation; all of them articulated under an Integrating Project.

Keywords: Educational inclusion - diversity - heterogeneous classrooms - didactics - university - didactic planning

Resumo: Propõe-se uma reflexão sobre as possibilidades que emergem da elaboração de um planejamento acadêmico voltado para uma educação inclusiva, para que assim seja realizada uma proposta pedagógica viável que atenda à diversidade nas heterogêneas salas de aula da Universidade. Para isso, trabalharemos a concepção de inclusão educacional que emerge da normativa vigente para o Nível Superior e sua relação com

o planejamento acadêmico flexível em um ciclo de cursos da Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo. Serão considerados os principais eixos do planejamento profundo: metodologia, propósitos e objetivos, conteúdos e avaliação; todos articulados em um Projeto Integrador.

Palavras chave: Inclusão educacional - diversidade - salas de aula heterogêneas - didática - universidade - planejamento didático

(*) **Leandro Ibañez:** Fotógrafo profesional (Escuela de Fotografía Creativa). Maestría en Crítica y Difusión de las Artes (UNA). Profesor de la Universidad de Palermo en el Área de Diseño Visual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Alumno protagonista. El alumno en la era de la virtualidad

Fecha de recepción: junio 2021

Fecha de aceptación: agosto 2021

Versión final: octubre 2021

Gisela Vargovcik (*)

Resumen: Este escrito propone una reflexión acerca de cuáles son las mejores estrategias que el docente universitario puede diseñar para colocar al alumno en el centro de la escena virtual. Intentar explorar cuáles son los desafíos que se encuentra el docente en esta nueva enseñanza no presencial, en donde se pueden encontrar alumnos que traen consigo diferentes bagajes socio-culturales.

Palabras clave: Enseñanza comprensiva – modelo constructivista – alumno protagonista – autonomía – habilidades metacognitivas – entorno – actividades – motivación – saberes previos – virtualidad – docente universitario

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 292]

Pensar al alumno como protagonista, conlleva inicialmente ubicarlo dentro de los parámetros estudiados en la pedagogía-didáctica, para su posterior análisis y diseño de las estrategias. Siendo la modalidad presencial o virtual, el docente debe desempeñar una enseñanza comprensiva, donde centrará su enfoque en cómo hacer para que los estudiantes aprendan. Siguiendo esta política de enseñanza, se lo puede ubicar dentro de un modelo constructivista, en el que el interés será nuevamente en un alumno activo, que pueda lograr un quiebre en sus modelos mentales, partiendo de los saberes previos que el alumno trae al aula.

Dentro de un aula virtual, el docente se enfrenta a un conjunto de estudiantes, cada uno de ellos con sus estructuras cognoscitivas, formadas a través de experiencias individuales previas. Son, por lo pronto todos distintos unos de otros, se encuentra con diferencias de edades, condiciones socioeconómicas, lugares de residencia, distintos momentos de la carrera (algunos de ellos serán ingresantes, otros recursantes, etc.) y aquí parte la principal problemática del docente universitario: debe colocarlos en el centro de la escena a todos ellos, motivarlos, no podrá hacer una consigna o desafío

cognitivo para cada uno de ellos. Entonces, ¿Qué estrategias llevará a cabo el docente para lograr un rol protagonista para cada uno de sus alumnos? ¿Qué actividades propondrá el docente y cómo es la mejor manera para llevarlas a cabo?

Desde el primer día de clase, resulta conveniente conocer a sus alumnos, que ellos “prendan la cámara” y generar ciertas preguntas personales como ¿de dónde son?, ¿es el primer año en la Universidad?, ¿cuáles son sus expectativas frente a la materia?, ¿trabajan en algo relacionado con lo que están estudiando? Con estas preguntas sencillas, el docente podrá reconocer al sujeto en un contexto, conocer sus intereses, trayectorias escolares. A partir de este reconocimiento, podrá reformular sus estrategias propuestas al momento de planificar la materia para lograr el protagonismo de sus alumnos. En relación a lo mencionado y tomando las palabras de Rebeca Anijovich (2020) “el protagonismo o no de un personaje depende del peso dramático que tenga en la historia que narra la obra”. Así como en el teatro, el peso dramático recae en el actor que tiene más parlamentos y presencia en el escenario, es hora de que el docente le ceda la palabra al alumno, para que desarrolle sus