



DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Diagnóstico pedagógico y propuestas de intervención

Dispositivo para la Educación Inclusiva

Claudia Cavallero

Cavallero, Claudia
Dificultades de aprendizaje: diagnóstico pedagógico y propuesta de intervención: dispositivo para la educación inclusiva / Claudia Cavallero
1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2026.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-511-8

1. Dificultad de Aprendizaje. I. Título.
CDD 370

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Rector:

Dr. Raúl Andrés GIL

Vicerrectora:

Mgtr. María Claudia BRUSASCA

Secretario de Imágen y Comunicación Institucional:

Téc. Ramiro Gabriel REZZANO KLEMENT

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950
Edificio Rectorado - 2º piso - Pasillo A. D5700HHW
Tel. (+54) 0266-4520300 int. 5197
www.neu.unsl.edu.ar - unslneu@gmail.com

Coordinación General:

Lic. Mariano Daniel PEREZ

Dpto. Administrativo:

Tec. Silvia GARRO

Dpto. Edición:

Tec. Enrique SILVAGE

Lic. Cecilia RODONI

Edición Septiembre de 2026

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

ISBN 978-987-733-511-8

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU

Los compiladores y la Editorial no se responsabilizan por la actualidad, exactitud, calidad o completitud de la información incluida en este volumen ni por ningún tipo de perjuicio que de lo aquí expuesto se pudiera derivar. La presentación formal de los resúmenes es responsabilidad de los autores.

Índice

PRESENTACION	6
CAPITULO 1:	
1. Evolución histórica de las concepciones sobre las Dificultades de Aprendizaje: de los modelos médicos a los enfoques pedagógicos.	13
Introducción	
1.1. Construcción histórica de las Dificultades de Aprendizaje: de los modelos médicos a las perspectivas pedagógicas.	14
1.1.1. La fase inicial, de fundación o de los fundamentos (1800-1940).	14
1.1.2. Fase de transición (1940-1963)	14
1.1.3. La fase de integración (1963-1980)	15
1.1.4. El inicio formal del área de las Dificultades del Aprendizaje	16
1.1.5. Fase contemporánea o etapa actual (1980 en adelante)	18
2. Aportes de diferentes disciplinas a la comprensión de las Dificultades de Aprendizaje: Desde los enfoques situados en el sujeto hacia una mirada interactiva y contextual.	
2.1. Aportes de la Medicina (1800-1940)	19
2.2. Aportes de la Psicología y la Pedagogía. (1940-1963)	20
2.2.1. La orientación centrada en el sujeto: Estudios perceptivos y perceptivo-motores	21
2.2.2. La orientación centrada en el sujeto: Estudios psicolingüísticos	22
2.2.3. La orientación centrada en la tarea	23
2.3. Hacia un enfoque de derecho	26
2.3.1. Necesidades educativas especiales	28
2.3.2. Aportes del modelo social: barreras para el aprendizaje y la participación	30
CAPITULO 2: El diagnóstico pedagógico como proceso integral y multidimensional.	34
Introducción	
2.1. El diagnóstico pedagógico más allá del rótulo	35

2.1.2. El diagnóstico pedagógico desde una perspectiva interactiva y contextual	39
2.2. Instrumentos de generación de la información	43
2.2.1 La observación. Concepto y características	44
2.2.2. La entrevista	45
2.2.3. Registro de la información	47
CAPITULO 3: Dimensión institucional del diagnóstico: políticas, prácticas y culturas educativas inclusivas.	
Introducción	48
3.1. El Contexto Institucional	50
3.1.1. Acerca de la organización	50
3.1.2. Acerca de las prácticas, las políticas y las culturas	52
CAPITULO 4: El aula como espacio de análisis en el diagnóstico pedagógico	
Introducción	59
4.1. La relación docente – alumno- conocimiento	60
4.2. Dimensiones para orientar la observación en el aula	61
CAPITULO 5: La evaluación del estudiante en el diagnóstico pedagógico	
Introducción	66
5.1. Dimensiones a tener en cuenta en la evaluación diagnóstica.	66
5.1.1. Datos personales	70
5.1.2. Historia escolar/trayectorias educativas	71
5.1.3. Observación del estudiante en el aula	72
5.1.4. Análisis de sus producciones	73
5.1.5. Valoración del Estilo de Aprendizaje	74
5.1.6. Saberes vinculados al curriculum	78
5.1.6.1 Saberes en relación a Lectura y Escritura	80
Análisis del acto lector	82
Construcción del sistema de escritura	87
Comprensión de textos	92

Producción de textos	97
5.1.6.2. Saberes en relación a Matemática	100
Conocimientos de la vida cotidiana	101
El sistema de numeración	103
Situaciones problemáticas	105
Las operaciones	106
5.1.6.3. Acerca del Diagnóstico Operatorio	107
CAPITULO 6: El informe pedagógico como herramienta para acompañar trayectorias educativas.	
Introducción	109
6.1. El propósito del informe	110
6.2. Estructura del informe	110
Datos de identificación	110
Historia escolar/Trayectoria educativa	110
Aspectos del desarrollo y del aprendizaje	110
Estrategias pedagógicas	111
Apreciación general y avances observados	111
Orientaciones	111
Cierre y firma	112
CAPITULO 7: Enseñar y aprender en una escuela para todos: Estrategias para atender a la diversidad	
Introducción	113
7.1. Estrategias para promover la reflexión y el trabajo colaborativo en la institución	116
7.1.1 Guía para la evaluación y mejora de educación inclusiva: el Index for inclusión.	117
7.1.2 Los talleres	117
7.1.3. Técnicas con expertos	119
7.1.4. Entrevista a especialistas	119
7.1.5. Mesa redonda y panel	119
7.1.6. Estudio de casos	119

7.1.7 Otras técnicas	120
7.1.7.1. Tertulias pedagógicas	120
7.1.7.2. Reflexión sobre la práctica	120
7.1.7.3. El trabajo en red	120
7.2. Estrategias para enseñar a aprender y aprender a aprender en aulas heterogéneas	121
7.2.1. La enseñanza para la comprensión	122
7.2.2. Las inteligencias múltiples (IM) en el aula	125
7.2.3. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	126
7.3. El diseño universal de aprendizaje (DUA)	128
7.4. La participación familiar como eje del acompañamiento educativo: Propuestas para orientar la práctica.	131
Referencias bibliográficas	135

PRESENTACION

El presente texto tiene como propósito sistematizar la experiencia desarrollada a lo largo de varios años de trabajo como docente responsable de la asignatura Dificultades de Aprendizaje e Intervención Pedagógica, correspondiente al tercer año del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, recuperando enfoques, decisiones metodológicas y criterios de intervención construidos en la práctica.

En este marco, se abordan conceptualizaciones en torno a las Dificultades de Aprendizaje así como también comprender el diagnóstico y la intervención educativa como parte de un dispositivo pedagógico orientado a la educación inclusiva.

El término dispositivo se utiliza para dar cuenta de un entramado de prácticas, saberes, estrategias e instrumentos que, articulados entre sí, permiten analizar las barreras que inciden en los procesos de aprendizaje y participación de los estudiantes, así como generar respuestas pedagógicas situadas.

En este marco, la propuesta tiene como propósito orientar y acompañar a estudiantes que se inician en el estudio de esta temática, promoviendo una mirada crítica y reflexiva sobre los modos de comprender, diagnosticar e intervenir en relación con las Dificultades de Aprendizaje. Asimismo, ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para el diseño de propuestas de enseñanza inclusivas y contextualizadas

A su vez, se propone como un aporte para profesionales de la educación interesados en problematizar esta problemática desde una perspectiva crítica e inclusiva, centrada en la identificación de barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación, y en la transformación de las prácticas educativas.

En esta línea, se desplaza el foco desde el “déficit” o la “falla” del sujeto hacia el análisis de las condiciones que lo rodean. Esto no implica afirmar que las dificultades “residen” ahora en el contexto, sino comprender que emergen de la interacción entre las características singulares de cada estudiante y las barreras pedagógicas, institucionales, culturales o materiales, presentes en su entorno. Las prácticas docentes, la organización

escolar, los recursos disponibles y las expectativas institucionales pueden, en este sentido, ampliar o restringir las oportunidades de aprendizaje.

Por lo tanto, para poder comprender y explicar las dificultades es necesario un abordaje integral, capaz de dar cuenta de la multiplicidad de dimensiones (cognitivas, emocionales, sociales, institucionales y culturales) que intervienen en su configuración.

En este sentido, se enfatiza la necesidad de revalorizar la tarea docente tanto en los procesos de diagnóstico como en la construcción de estrategias pedagógicas que posibiliten trayectorias educativas inclusivas. Esto se fundamenta en que la práctica docente se encuentra directamente vinculada con la enseñanza y con la construcción cotidiana de las trayectorias escolares de los estudiantes, lo que le otorga un conocimiento situado, contextualizado y especialmente sensible a las singularidades de cada sujeto.

Cabe señalar que, de manera histórica, el estudio de las Dificultades de Aprendizaje se ha focalizado en una dimensión reduccionista: la del “alumno que no aprende”. Desde esta mirada, el problema quedaba circunscripto al estudiante que, a pesar de contar con una inteligencia considerada “normal”, no lograba alcanzar los niveles educativos esperados y evidenciaba bajo rendimiento en las áreas instrumentales, particularmente lengua y matemática. Dichas dificultades eran atribuidas, casi de manera exclusiva, a causas de origen orgánico, desestimando la complejidad de los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El concepto de “Dificultades de Aprendizaje” se consolida en la década de 1960 de la mano de Samuel Kirk, como alternativa a las denominaciones utilizadas hasta entonces, tales como daño cerebral, disfunción cerebral mínima o problemas perceptivos, que resultaban fuertemente estigmatizantes. Esta nueva categoría vino a ofrecer un marco menos patologizante y más abarcador para comprender las problemáticas vinculadas al aprendizaje escolar.

Las mismas eran definidas como:

Un retraso, desorden o desarrollo lento en uno o más de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares, resultante de un déficit psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o emocional o trastornos conductuales. No es el resultado de retraso mental, deficiencia sensorial o factores culturales o educativos (Kirk, 1962, p. 263, citado por Aguilera 2004, p. 44)

En adelante, diferentes disciplinas, entre ellas la medicina, la psicología y la educación, retomaron y revisaron el término, produciendo enfoques diversos tanto en la manera de diagnosticarlas como en las estrategias de abordaje.

Una de las definiciones más difundida es la que aportó la Association for Children with Learning Disabilities (Asociación para niños con Dificultades de Aprendizaje, [L.D.A]), en el año 1963. La misma surgió del movimiento de asociaciones de padres, quedando expresado el concepto de la siguiente manera:

Las Dificultades de Aprendizaje específicas significan un desorden en uno o más procesos psicológicos básicos empleados en entender o usar el lenguaje hablado o escrito que se puede manifestar en una habilidad imperfecta en tareas de escucha, pensamiento, habla, lectura, escritura o cálculo matemático. El término incluye condiciones tales como disfunción perceptiva, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia de desarrollo. Y no incluye a los niños afectados por problemas de aprendizaje que son derivación primaria de la ceguera, la sordera, la disfunción motora, el retraso mental, los problemas emocionales o problemas producidos por un ambiente cultural o económico deprivado (Association for Children with Learning Disabilities, 1963).

Con el transcurso de los años, el concepto continuó mostrando rasgos de ambigüedad y de controversia, manteniéndose abierto y en desarrollo.

Así, por ejemplo Valdivieso (1980) al referirse a las mismas, establece una diferenciación entre Problemas Generales del Aprendizaje y Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), destacando que si bien ambos tipos de deficiencias no son excluyentes, requieren tratamientos diferentes.

Según este autor, los primeros afectan el rendimiento global del niño, se manifiestan en lentitud y desinterés para el aprendizaje y pueden aparecer como un retardo mental leve. Destaca además, que la presencia de estas dificultades puede depender de las características de la escuela, los objetivos de cada curso y el nivel de exigencia. Así por ejemplo, el aprender a leer en primer grado puede resultar una exigencia que provoque problemas de aprendizaje en algunos niños carentes de estimulaciones culturales o de maduración.

Respecto de los TEA, los describe como las dificultades para seguir un ritmo escolar normal, que manifiestan aquellos niños que no tienen ni un retardo mental, ni deficiencias sensoriales o motoras graves, ni deprivación sociocultural ni trastornos emocionales graves. Los TEA se caracterizan por ser dificultades delimitadas a ciertas áreas del aprendizaje, que se manifiestan reiteradamente y que no se solucionan con los métodos de enseñanza corrientes. Así por ejemplo, la dislexia aparece relacionada con trastornos del desarrollo del lenguaje y/o de la percepción.

Otro término vinculado al concepto de Dificultades de Aprendizaje es el de “fracaso escolar”. El mismo estuvo relacionado con la expansión de la escuela obligatoria y gratuita, destinada a ofrecer educación a sectores de la población que previamente habían estado excluidos. En este contexto, comienza a observarse un grupo de niños que no logra aprender según los parámetros establecidos, evidenciando las limitaciones del modelo homogeneizador de la enseñanza, que pretendía escolarizar de la misma manera a todos los alumnos.

Frente a esta problemática, la educación recurrió a la psicología para establecer criterios de diagnóstico utilizando herramientas como los test de inteligencia de Binet y Simon, que permitieron clasificar a los estudiantes en categorías como deficiencia mental leve, moderada o severa.

El fracaso escolar, en este marco, fue interpretado bajo un modelo patológico individual, en el que las dificultades se atribuían al alumno y no a las condiciones educativas o contextuales. Para explicar estos déficits surgieron términos caracterizados por la partícula “dis”, tales como dislexia, disgrafía, discalculia, disortografía y dislalia, trasladando al lenguaje de la patología las dificultades que algunos niños experimentaban durante su escolarización.

En la última versión del DSM-V¹, se establecen los criterios diagnósticos para el trastorno específico del aprendizaje de la siguiente manera: A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de las intervenciones dirigidas a estas dificultades. 1. Lectura de palabras imprecisa o lenta con esfuerzo; 2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee; 3. Dificultades ortográficas; 4. Dificultades para la expresión escrita 5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo; 6. Dificultades con el razonamiento matemático.

Tal como se puede apreciar, existen un conjunto de términos que a lo largo del tiempo se han utilizado de manera prácticamente indistinta para referirse a estos niños: problemas de aprendizaje, trastornos de aprendizaje, incapacidad de aprendizaje, discapacidades de aprendizaje, incapacidad perceptual, disfunción cerebral mínima, daño cerebral, fracaso escolar, entre otros.

¹ Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (en inglés, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, abreviado DSM), editado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (en inglés, American Psychiatric Association, abreviado APA)

Si bien cada uno de ellos responde a concepciones epistemológicas distintas, es posible identificar algunos elementos comunes que se repiten en la mayoría de las definiciones. Uno de estos elementos hace referencia a la etiología, atribuyendo las causas de las Dificultades de Aprendizaje a una disfunción neurológica, es decir, a alteraciones del sistema nervioso central. Este tipo de causas, sin embargo, resulta difícil de evaluar y, en la práctica, suele inferirse principalmente a partir de la observación del comportamiento del estudiante. Otro elemento compartido por estas definiciones se relaciona con la naturaleza de las dificultades, reconociendo que pueden manifestarse de manera específica en las tareas académicas, afectando fundamentalmente el lenguaje, la lectura, la escritura y el cálculo aritmético, o bien reflejar alteraciones en los procesos psicológicos básicos. Esta diferenciación tiene implicancias directas en las estrategias de diagnóstico y de intervención, ya que orienta la elección de recursos y métodos según el tipo de dificultad que se observe.

Si bien las referencias etiológicas dominaron inicialmente el discurso sobre las Dificultades de Aprendizaje, con el tiempo se fueron incorporando enfoques más educativos y contextuales, que desplazan el foco desde la supuesta deficiencia individual hacia la interacción entre el estudiante, el docente y las condiciones del entorno escolar. Esta perspectiva reconoce que los problemas de aprendizaje no pueden entenderse únicamente como resultado de anomalías neurológicas, sino que emergen en un marco complejo, donde confluyen factores pedagógicos, sociales, emocionales y culturales.

De este modo, el diagnóstico y la intervención dejan de ser procedimientos meramente clasificatorios y se transforman en herramientas para la comprensión y la acción pedagógica, orientadas a generar estrategias inclusivas y diferenciadas que respondan a la diversidad de los estudiantes. La mirada educativa, entonces, promueve una comprensión holística de las Dificultades de Aprendizaje, en la que el docente desempeña un papel central tanto en la observación y valoración de las necesidades de los estudiantes como en el diseño de propuestas que promuevan aprendizajes significativos.

En este marco, se elabora este dispositivo con el propósito de que los futuros docentes de Educación Especial, puedan comprender la naturaleza de las Dificultades de Aprendizaje y analizarlas en contextos reales de enseñanza. Asimismo, busca promover la reflexión crítica y la toma de decisiones fundamentadas, favoreciendo la construcción de propuestas didácticas inclusivas y diferenciadas, ajustadas a la diversidad de los estudiantes.

La incorporación de la metodología del estudio de caso busca que los estudiantes puedan articular teoría y práctica, desarrollar competencias analíticas y participar, de manera guiada, en procesos de diagnóstico y planificación de la enseñanza. De este modo, se

fortalece su capacidad para intervenir de forma reflexiva y efectiva en situaciones educativas complejas.

En el primer capítulo se ofrece una revisión del concepto Dificultades de Aprendizaje y su evolución a partir de los diferentes enfoques que surgieron a lo largo del tiempo, realizando un recorrido desde las perspectivas centradas en el sujeto hasta llegar a la perspectiva interactiva y contextual. Se hace referencia a la contribución de diferentes disciplinas a la comprensión de dicho concepto. Finalmente se resalta la importancia de asumir un posicionamiento teórico, tanto para identificar como para explicar e intervenir frente a las Dificultades de Aprendizaje.

El capítulo 2 inicia con una problematización de la conceptualización del diagnóstico desde perspectivas centradas en el déficit, orientadas a la clasificación y al rótulo. Luego, se propone un abordaje desde una mirada interactiva y contextual, que recupera la complejidad de las trayectorias y de los contextos educativos. Asimismo, se presentan los principales instrumentos de generación de información utilizados en este proceso, tales como la observación, la entrevista y las formas de registro de la información.

El capítulo 3 se orienta al análisis del contexto institucional en el que se inscriben los procesos educativos. Se consideran aspectos vinculados con la organización escolar, así como las prácticas, políticas y culturas institucionales que pueden constituirse en facilitadores o barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

El capítulo 4 focaliza la mirada en la dimensión áulica, entendida como un espacio privilegiado para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este capítulo se analizan las relaciones entre docente, estudiante y conocimiento, y se proponen dimensiones que orientan la observación y el análisis de las prácticas pedagógicas.

El capítulo 5 aborda la dimensión centrada en el estudiante, considerando diferentes aspectos relevantes para la comprensión de sus procesos de aprendizaje. Se analizan datos personales, trayectorias educativas, observaciones en el aula y producciones escolares.

Asimismo, se incluyen orientaciones para la evaluación de saberes vinculados al currículo, particularmente en relación con la lectura, la escritura y la matemática, junto con aportes del diagnóstico operatorio.

En el capítulo 6 se desarrolla la importancia del informe pedagógico como instancia de síntesis, comunicación y orientación para la toma de decisiones educativas, destacando su valor para el acompañamiento de las trayectorias escolares desde una perspectiva inclusiva.

Finalmente, el capítulo 7 presenta un conjunto de estrategias pedagógicas orientadas a favorecer el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, en coherencia con los principios de la educación inclusiva.

CAPITULO 1: Evolución histórica de las concepciones sobre las Dificultades de Aprendizaje: de los *modelos* médicos a los enfoques pedagógicos

*No basta con enseñar.
No basta con dar respuestas.
Hay que provocar en los alumnos
el deseo de aprender y
de formularse preguntas.*
Philippe Meirieu

Introducción

El presente capítulo tiene como propósito realizar un breve recorrido por las diferentes concepciones que han acompañado el concepto de Dificultades de Aprendizaje a lo largo del tiempo. Estas perspectivas se han configurado a partir de distintos enfoques teóricos que, en cada momento histórico, intentaron dar respuesta a las preguntas sobre su origen, su etiología y los modos de intervención considerados más adecuados.

Lejos de entender las Dificultades de Aprendizaje como un fenómeno aislado o naturalizado, es necesario reconocerlas como una construcción teórica y práctica, que se ha ido redefiniendo en función de los contextos sociales, culturales, pedagógicos y científicos.

Cada enfoque ha aportado explicaciones y propuestas de intervención que reflejan no solo el estado del conocimiento en determinada época, sino también las concepciones predominantes acerca de la infancia, la enseñanza, el aprendizaje y la diversidad.

De este modo, el recorrido histórico no se limita a un repaso cronológico de teorías, sino que permite comprender cómo se han configurado distintas miradas sobre el aprendizaje y sus obstáculos, cómo estas han orientado prácticas educativas y diagnósticas, y cómo aún hoy siguen teniendo efectos en la manera en que se interpreta y se interviene frente a las dificultades de los estudiantes.

La mayoría de los autores coinciden en que los cambios que han marcado la transición entre un enfoque y otro están más bien en el orden de lo metodológico ya que en general siguen compartiendo los mismos supuestos básicos, lo que hace que tengan más

puntos similares que diferencias, es decir que se podría hablar de cambio en las concepciones más que de transformaciones paradigmáticas.

Aun así estos enfoques nos permiten poner a debate la orientación que han tomado los desarrollos teóricos en este campo, cuyos cambios se fueron produciendo en torno a las siguientes fases:

- a- Fase de fundación (1800-1940)
- b- Fase de transición (1940-1963)
- c- Fase de integración (1963-1980)
- e- Fase contemporánea (1980 en adelante)

1.1. Construcción histórica de las Dificultades de Aprendizaje: de los modelos médicos a las perspectivas pedagógicas

1.1.1. La fase inicial, de fundación o de los fundamentos (1800-1940): en esta etapa la disciplina que se interesó por el estudio de las Dificultades de Aprendizaje fue la Medicina, siendo los primeros investigadores médicos, especialmente neurólogos y también oftalmólogos. Sus estudios se centraron en pacientes adultos cuyos cerebros estaban dañados por una lesión o enfermedad. El interés estaba puesto en identificar las áreas cerebrales implicadas en las diferentes funciones humanas, a partir de estudiar primero el comportamiento de los pacientes que habían perdido alguna función, como la capacidad de hablar o de leer, haciéndolas corresponder (mediante exámenes postmortem) con áreas cerebrales específicamente dañadas. Estas conclusiones, que carecían de comprobación empírica, se utilizaron también para explicar la causa que hacía que niños que no habían padecido enfermedad ni accidente alguno, manifestaran disfunciones similares que se atribuían a una lesión cerebral. La norma parecía ser «a igual sintomatología, igual causa». (Aguilera, 2004, p. 2)

1.1.2. Fase de transición (1940-1963): En esta etapa se produce el pasaje de las contribuciones de la medicina hacia aquellas de carácter psicológico y educativo, impulsadas por los avances de la Psicología y la Pedagogía. El interés empieza a centrarse en la instrucción y, como consecuencia, en el diseño de instrumentos de evaluación y enseñanza. La explicación de las causas de las Dificultades de Aprendizaje, hace foco en las disfunciones psicológicas: perceptivas, psicomotoras, habilidades cognitivas, etc. Se coloca el acento en los niños que presentan trastornos en su desarrollo, más que en los adultos.

Los aportes fundamentales de este modelo son en relación al diagnóstico de las Dificultades de Aprendizaje, el cual se centra, casi de forma exclusiva, en «medir» en cada sujeto las aptitudes consideradas relevantes, para lo cual se usan de manera exhaustiva, reiterada, e incluso abusiva (Vallés, 1998) los test, que se constituyen en pruebas estandarizadas para categorizar y ubicar a los sujetos en su grupo de referencia. Se destacan, además, como hitos relevantes, la aparición e importancia concedida a los tests de inteligencia (desde Binet y Simon, 1905, hasta Wechsler, 1974) y la propuesta del CI (Coeficiente Intelectual, Stern, 1912).

Los postulados teóricos fueron llevados al terreno de la práctica correctiva, de allí que tanto psicólogos como psicopedagogos se abocaron al diseño de instrumentos de diagnóstico (elaboración de test) y de intervención (programas de entrenamiento).

Si bien en esta etapa el enfoque neurológico aún conserva vigencia, comienza a evidenciarse un corrimiento hacia el enfoque psicológico. Este desplazamiento no solo implicó un cambio terminológico, de expresiones como “lesión, daño o disfunción” hacia otras como “dificultad” o “discapacidad de aprendizaje”, sino también una transformación en la manera de comprender al sujeto que aprende. De una mirada centrada en la alteración orgánica, se pasó progresivamente a una interpretación que reconoce la complejidad de los procesos psicológicos y su incidencia en las trayectorias escolares.

Este giro conceptual tuvo profundas repercusiones en el ámbito educativo. Al desplazar el acento desde la causa neurológica hacia los procesos cognitivos, se abrió la posibilidad de pensar estrategias de enseñanza y de intervención pedagógica que ya no se limitaban a la rehabilitación clínica, sino que buscaban incidir directamente en el aprendizaje. En este sentido, la escuela comenzó a adquirir un papel más activo en la identificación y acompañamiento de los estudiantes, y el docente se convirtió en un actor clave para generar condiciones de enseñanza más sensibles a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.

1.1.3. La fase de integración (1963-1980 aproximadamente), también se la puede encontrar en la bibliografía como período de desarrollo, etapa de los precursores o etapa de los primeros años. La misma marcó un punto de inflexión en la evolución del estudio de las Dificultades de Aprendizaje, en tanto comienza a constituirse como un área de estudio específica a partir de la confluencia (de ahí el nombre de «integración») de las tres tradiciones de investigación de fases anteriores: la que se ocupaba de los problemas de

lenguaje oral, la relativa a las dificultades de lenguaje escrito y la referida a los trastornos perceptivos y motores.

Según Hammill (1993, citado por Aguilera 2004) este período se caracteriza, en EE.UU., por cinco grandes aspectos: a) el interés por llevar a cabo fundaciones de nuevas organizaciones específicas del área; b) la provisión de considerables dotaciones económicas así como de una legislación federal diseñada para proteger los derechos de los niños con dificultades, autorizando programas especiales para ellos; c) la rápida expansión de programas escolares; es decir, el incremento de servicios educativos específicos estimulados por la nueva legislación y dotaciones económicas; d) la presencia de nuevos grupos implicados en este área además de médicos y psicólogos (padres, educadores, especialistas en patologías del lenguaje, investigadores, neuropsicólogos, etc.); y e) el uso ecléctico de una amplia variedad de teorías, técnicas de evaluación y estrategias de intervención educativa y la formación de grupos de profesionales de distinta procedencia que se unen al movimiento de las «Dificultades del Aprendizaje», generando serios conflictos con respecto a paradigmas, procedimientos diagnósticos e intervenciones

1.1.4. El inicio formal del área de las Dificultades de Aprendizaje

Los niños con Dificultades de Aprendizaje, al no presentar ninguna deficiencia ni física ni psíquica ni sensorial ni ningún otro tipo de invalidez, asistían a la escuela ordinaria, donde no recibían ninguna atención especial. De allí, que tanto padres como educadores comenzaron con la creación de asociaciones locales que se dedicaban a brindar clases complementarias para estos alumnos con problemas de aprendizaje, para suplir las ayudas que no se les daban en las escuelas ordinarias. Más tarde se consolidan como movimientos sociopolíticos y educativos que contaron con el asesoramiento de profesionales como Kirk, Cruickshank, Kephart, Frostig, Lehtinen quienes se propusieron movilizar a los grupos políticos y sociales para detectar niños con Dificultades de Aprendizaje y, sobre todo, crear servicios públicos cualificados para atenderlos. De esta manera surge la Association for Children with Learning Disabilities (ACLD)

El primer reto, de esta asociación fue elegir un término para distinguir los niños con Dificultades de Aprendizaje de aquellos otros niños con problemas escolares y formular una definición que estableciera límites precisos con otros sujetos y patologías. Samuel Kirk tuvo la solución acuñando el término de «Learning Disabilities» (discapacidades de aprendizaje).

Esta denominación que engloba a una multitud de términos como dislexia, hándicaps

perceptivos, Disfunción Cerebral Mínima, etc., fue recibida por los padres con esperanza y optimismo y rápidamente acogida porque pareció poco agresivo, socialmente más deseable que las alternativas existentes y útil para las necesidades de la asociación, puesto que con dicho término se calificaba a todos los niños que presentaban una problemática escolar (y por lo tanto necesitaban ayuda) pero no podían incluirse en otros tipos de categorías ya consolidadas en la Educación Especial.

En este contexto Kirk propuso la siguiente definición que sirvió de base al trabajo de la ACLD y al posterior estudio de los expertos.

Una dificultad en el aprendizaje se refiere a un retraso, desorden o desarrollo lento en uno más de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares, resultante de un déficit psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o emocional o trastornos conductuales. No es el resultado de retraso mental, deficiencia sensorial o factores culturales o educativos» (Kirk, 1962, citado por Aguilera 2004, p. 45)

En función de lo señalado, se puede concluir que esta fue una etapa muy activa en el campo de las Dificultades de Aprendizaje en la que se recogen aportaciones, enfoques, orientaciones, investigaciones y experiencias profesionales de momentos anteriores, y al mismo tiempo es una etapa que se proyecta hacia el futuro.

En síntesis, los dos hechos más importantes que se destacan en esta fase son: Por un lado la celebración de la Conference on Exploration into Problems of the aprendizaje en la que Samuel Kirk, propone por primera vez el uso del término “Dificultades de Aprendizaje”. Por otro lado la creación de la Association for Children with Learning Disabilities (ACLD), cuyos objetivos se orientan a fomentar la educación y el bienestar de los niños que presentaban este tipo de problemas y también propiciar la formación de profesionales; altamente cualificados para la actuación educativa en esta nueva especialidad.

Sin embargo, todos estos desarrollos no van a quedar exentos de discusiones y análisis, sobre todo al momento de establecer el término a utilizar, así como otros aspectos vinculados con la definición y los modos de abordaje.

1.1.5. Fase contemporánea o etapa actual (1980 en adelante)

Durante este periodo se continúa y profundiza en algunas de las aportaciones que aparecieron por primera vez en fases anteriores, tales como: a) el mantenimiento del apoyo

legislativo, b) el papel relevante de las asociaciones en torno a las Dificultades de Aprendizaje, y c) la integración en este área de profesionales de otras disciplinas.

Por otra parte, vuelven a reabrirse algunos debates, que anteriormente se habían cerrado en falso, en torno a la definición de Dificultades de Aprendizaje, el resurgimiento del modelo cognitivo «Procesamiento de la Información», y la revisión de la explicación etiológica.

También aparecen aspectos novedosos, entre los que se destacan: la ampliación de los límites de edad y del grado de severidad de las personas que se consideran afectadas por las Dificultades de Aprendizaje; los cambios en los sistemas de inclusión en la categoría de las Dificultades de Aprendizaje y en los servicios para atenderlas, que se integran dentro de los sistemas de educación especial y de educación ordinaria, destacándose la ubicación en aulas regulares; la aparición de nuevos programas de tratamiento, y el inicio en la utilización de la tecnología informática para ayudar a niños con dichas dificultades.

Si bien se indica la década del 80 como inicio de esta fase, debemos reconocer que los avances que se van a producir en este ámbito guardan relación con los movimientos que se generan al interior del campo de la Educación Especial.

A partir de la consolidación del concepto: "Necesidades Educativas Especiales" (NEE) en el marco de la publicación del denominado Informe Warnock (1978), se da inicio a una etapa orientada a: superar el lenguaje del déficit y la discapacidad a favor de su consideración en términos de diversidad de capacidades.

En este contexto las Dificultades de Aprendizaje se explican en función de la capacidad del sistema educativo de dar respuesta a las necesidades educativas especiales que plantean algunos estudiantes.

Si bien, estas aportaciones representan un avance significativo en relación a los modelos planteados anteriormente, en el sentido de considerar que las mismas no se encuentran solo en el alumno sino que pueden ser también deficiencias del entorno educativo, sin embargo resulta una definición tan amplia y vaga que termina convirtiéndose en una categoría que sirve para enmascarar y aglutinar a diferentes alumnos, convirtiéndose una vez más en un instrumento homogeneizador.

Serán los aportes del Modelo Social de la Discapacidad los que van a permitir una revisión y por tanto una nueva mirada al interior del campo de las Dificultades de Aprendizaje. En este marco, Booth y Ainscow (2000) proponen el concepto de barreras

para el aprendizaje y la participación, a partir del cual comienzan a considerarse aquellos aspectos que interactúan con las condiciones personales y sociales; es decir, los contextos.

2. Aportes de diferentes disciplinas a la comprensión de las Dificultades de Aprendizaje: Desde los enfoques situados en el sujeto hacia una mirada interactiva y contextual

2.1. Aportes de la Medicina (1800-1940)

Los aportes de la medicina a la comprensión de las Dificultades de Aprendizaje están ligados a los estudios que se corresponden con tres aspectos claramente definidos: las alteraciones en el lenguaje oral, las dificultades en el lenguaje escrito, especialmente la lectura y los trastornos perceptivo-motores (Aguilera, 2004, p. 2).

En relación a las alteraciones del lenguaje oral, sobresalen los estudios del neurólogo francés Pierre Paul Broca (1861), quien fue el impulsor de la afasiología, al postular que los trastornos en el lenguaje expresivo eran debidos a lesiones en la 3° circunvolución frontal izquierda del cerebro, conocida como área de Broca.

El médico alemán Carl Wernicke (1908) continúa con los estudios sobre la afasia, señalando que un área del lóbulo temporal (área de Wernicke) era la que se encontraba directamente implicada en la comprensión verbal y en la asociación de sonidos

Respecto de las dificultades en el lenguaje escrito, especialmente la lectura, se destacan los trabajos de Hinshelwood (1917) un oftalmólogo británico, a quien se deben los primeros estudios sistemáticos sobre las dificultades en la lectura. Es considerado pionero en la documentación de la naturaleza hereditaria de la ceguera de palabras, planteando además que la misma era una condición neurológica. Su trabajo sentó las bases para entender la dislexia como un trastorno específico y no como un problema de inteligencia general.

Orton, médico psiquiatra (1925), va a objetar a Hinshelwood formulando su propia tesis respecto de la dislexia, señalando que la misma estaba determinada por la existencia de una dominancia cerebral poco definida (perspectiva funcional) que producía tartamudeo e inversión de sílabas y letras. Describió seis alteraciones debidas, según él, a la falta de dominancia del hemisferio cerebral izquierdo: alexia evolutiva, agrafía evolutiva, sordera verbal evolutiva, afasia motora evolutiva, tartamudez infantil y apraxia evolutiva

En cuanto a los trastornos perceptivo-motores se destacan los estudios de Goldstein (1927) quien observó que los adultos que habían sufrido alguna lesión cerebral presentaban alteraciones motoras, perceptivas y emocionales, describiéndolas en términos de “reacciones catastróficas”.

Los estudios de Heinz Werner (psicólogo evolutivo) y Alfred Strauss (neuropsiquiatra), van a marcar el inicio de la transición del modelo médico al modelo psicológico para explicar las Dificultades de Aprendizaje, tomando como punto de partida las teorías de Goldstein sobre las alteraciones perceptivas en la lesión por traumatismo cerebral y aplicando el concepto de «lesión cerebral mínima» a los problemas de aprendizaje de los niños en edad escolar.

Desde estos enfoques, el sujeto que presentaba un comportamiento anormal o deficiente era considerado como un sujeto enfermo, lo cual se manifestaba a través de un conjunto de síntomas neurológicos. Una vez que se realizaba el diagnóstico neurológico, se establecía un pronóstico sobre las posibilidades y resultados del tratamiento, que era fundamentalmente farmacológico, quirúrgico o rehabilitador.

En este marco el "problema" reside en la persona, ocasionando consecuencias solamente para ella. La discapacidad de aprendizaje es una experiencia del alumno a ser "combatida" con tratamientos. La intervención en los procesos de aprendizaje no está planteada ni para mejorar, ni para corregir dichos procesos.

Este modelo trasciende las fronteras de la salud y se instala en otros ámbitos como la educación, el empleo y el servicio social, entre otros. Por la influencia de este enfoque, fueron creadas políticas encaminadas para una asistencia paliativa, separada y protegida.

2.2. Aportes de la Psicología y la Pedagogía. (1940-1963)

A partir de los estudios acerca de la disfunción cerebral, las investigaciones comienzan a dirigir su atención al estudio clínico de los niños con alteraciones en su desarrollo que no lograban aprender. Esto surge a partir de la demanda creciente por parte de las organizaciones de padres así como de los educadores, de disponer de explicaciones e instrumentos de diagnóstico e intervención que les permitieran mejorar el progreso escolar de estos niños.

Este pasaje del modelo médico al modelo psicológico se ilustra en la expresión de Poplin (1988, p. 391), quien señala que “la diagnosis de las Dificultades de Aprendizaje pasa, del despacho del médico al despacho del psicólogo”, citada por Escoriza Nieto (1998, p. 148).

En esta época aparece el constructo «Disfunción Cerebral Mínima, desarrollado por Clements (1966), el cual resulta especialmente importante dado el uso que de él se ha hecho

posteriormente. Mora (1994) destaca dos elementos importante de este concepto que van a contribuir a la evolución de la teoría de las Dificultades de Aprendizaje.

El primero, que la disfunción puede deberse o no a lesión cerebral. Por tanto, a partir de la introducción del constructo como sustituto del de «daño cerebral» para explicar los problemas de aprendizaje, ya no es necesario el diagnóstico neurológico del daño. Son las propias manifestaciones conductuales las que determinan la atribución de disfunción.

De esta manera las Dificultades de Aprendizaje, a partir del concepto de Disfunción Cerebral Mínima, se explican ante la presencia de los problemas para aprender y, al mismo tiempo, se postula como la causa de ellos. La Disfunción Cerebral Mínima puede deberse a irregularidades genéticas, errores bioquímicos, lesiones cerebrales mínimas perinatales o ser secuela de enfermedades posteriores, a alteraciones en el desarrollo o a causas desconocidas (Clements, 1966, citado en Pérez Olmos, 1985). Por ello, decir que las Dificultades de Aprendizaje se deben a una Disfunción Cerebral Mínima es “decirlo todo sin comprometerse con nada”.

El segundo elemento, refiere a que un sujeto con Disfunción Cerebral Mínima tiene una inteligencia casi normal, normal o superior. Se excluye del constructo, por tanto, a los deficientes mentales y a los grandes lesionados. Esta idea se incorporó al concepto clásico de Dificultades de Aprendizaje, en respuesta a la presión social de asociaciones de padres. El concepto de Disfunción Cerebral Mínima puede considerarse como una buena transición entre la atribución de la dificultad a una lesión cerebral y la despreocupación por la cláusula etiológica.

En esta etapa, son dos las orientaciones que van a dominar el campo de estudio de las Dificultades del Aprendizaje. Una de ellas centrada en la perspectiva denominada “modelo de análisis de los procesos psicológicos básicos” (o centrado en el sujeto); dentro de esta orientación encontramos, a su vez, dos enfoques diferentes: el primero basado en estudios perceptivo-motores, y el segundo, el enfoque psicolingüístico.

2.2.1 La orientación centrada en el sujeto: Estudios perceptivos y perceptivo-motores se fundamenta en la tradición psicométrica, atribuyendo la etiología de las Dificultades de Aprendizaje, a las alteraciones sensoriomotrices y perceptivas. En este sentido se considera que las dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética tienen un origen perceptivo-visual, tomando relevancia los trabajos de Frostig (1964), quien comenzó centrando su trabajo en la percepción visual y luego se interesó por

los problemas auditivos, lingüísticos y cognoscitivos. En sus estudios sostiene que el conocimiento se obtiene fundamentalmente por el canal visual, y si el desarrollo de esta capacidad (entre los 4 y 8 años) sufre alguna alteración, aparecerán deficiencias cognoscitivas. Elaboró un test para el diagnóstico precoz de deficiencias en la percepción visual y un programa de recuperación de las deficiencias perceptivo-visuales. Se dedicó además a la formación de especialistas en Dificultades de Aprendizaje como Getman y Barsch (1967) quienes tuvieron a su cargo la elaboración de programas de recuperación de las deficiencias perceptivas y motoras. Por su parte, Kephart (1964) discípulo de Strauss y compañero de Cruickshank, reconoció que el desarrollo perceptivo-motor, basado en las habilidades sensiomotrices, es el punto de partida de todo aprendizaje. Construyó instrumentos de medida y materiales de recuperación para las deficiencias perceptivo-motoras. William Cruickshank (1957) extiende los estudios perceptivos a sujetos con «inteligencia conservada», aunque con Dificultades de Aprendizaje. Trabajó con personas con parálisis cerebral, de inteligencia límite, normal y superdotados. Lo interesante de su trabajo es que encuentra en los niños sin retraso mental las mismas alteraciones perceptivas que Werner y Strauss describían en los débiles mentales exógenos, proponiendo la tesis de que los niños con parálisis cerebral de inteligencia normal manifestaban pobres relaciones figura-fondo debidas, probablemente, a la desestructuración, al igual que los niños retrasados mentales de Werner y Strauss.

En su obra encontramos el primer intento formal de transferencia de los métodos de rehabilitación de Strauss a sujetos no deficientes mentales, con ejercicios y actividades que aún hoy se siguen encontrando en las publicaciones especializadas.

2.2.2 La orientación centrada en el sujeto: Estudios psicolingüísticos

Dentro de este mismo modelo de análisis de los procesos psicológicos básicos, un segundo enfoque, coloca el acento en el lenguaje, siendo los procesos a evaluar y sobre los que actuar los de recepción, comprensión y expresión del mensaje lingüístico.

Los estudios sobre el lenguaje comienzan a despegarse del enfoque médico para comenzar a hacer foco en los procesos de comunicación alterados, más que en la localización de la lesión.

Entre los autores que se destacan en esta línea de trabajo, encontramos a Samuel Kirk (1964) quien se centró en el estudio de los problemas de lenguaje de niños con Dificultades de Aprendizaje, llegando a considerar que las mismas eran el resultado de retrasos evolutivos en los procesos psicolingüísticos. Construyó el test ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic

Abilities - Prueba de habilidades psicolingüísticas)², la cual ha se considera un hito importante en el campo de las Dificultades del Aprendizaje debido a su gran difusión, su esfuerzo para apreciar las diferencias intraindividuales, el desplazamiento del interés desde el enfoque perceptivo dominante, la atención a la dimensión evolutiva y, sobre todo, su orientación educativa. Debido a esta última característica, y al igual que sucede con el test de Frostig³, se ha generado una gran cantidad de materiales de rehabilitación siguiendo el modelo de enseñanza prescriptiva, a elegir dependiendo de las puntuaciones obtenidas en el test.

Fue además quien definió las Dificultades Específicas del Aprendizaje para la Association for Children with Learning Disabilities. Es a partir de sus aportes que comienza a consolidarse este concepto.

Por su parte Midred McGinnis (1963), además de ser maestra de primaria, se ocupó de estudiar los problemas de comunicación de niños afásicos, considerando que los niños con retrasos lingüísticos podían clasificarse como afásicos expresivos (o motores)⁴ o como afásicos receptivos (o sensoriales)⁵. Creó un método estructurado para fomentar la actividad lingüística para la recuperación de niños afásicos, conocido como Método de Asociación Multisensorial, basado en la fonética, altamente intensivo, progresivo y sistemático, que permite a niños con graves dificultades de comunicación adquirir simultáneamente habilidades de lectura, escritura y lenguaje oral. Lo denominó Método de Asociación porque creía que los procesos esenciales de aprendizaje de la atención, la retención y la evocación debían integrarse para adquirir la automaticidad del lenguaje. El desarrollo de la memoria para el lenguaje aprendido es crucial.

2.2.3. La orientación centrada en la tarea

Investigaciones posteriores mostraron que el entrenamiento en los procesos psicológicos básicos no suponía avances en las habilidades vinculadas al aprendizaje

² Disponible en <https://es.scribd.com/document/828245064/MANUAL-ITPA>.

³ El Test de FROSTIG es una prueba psicológica ampliamente utilizada para evaluar la percepción visual y las habilidades viso perceptivas. Evaluando aspectos como la percepción de formas, seguimiento visual y coordinación ojo-mano, proporciona información valiosa para el diagnóstico de niños y adultos.

⁴ Conocida como afasia de Broca, es un trastorno del lenguaje caracterizado por una grave dificultad para producir habla, mientras la comprensión se mantiene relativamente preservada.

⁵ La afasia sensorial, comúnmente conocida como afasia de Wernicke o receptiva, es un trastorno del lenguaje fluido caracterizado por una grave dificultad para comprender el lenguaje hablado y escrito.

académico, por ello este enfoque es reemplazado por el modelo conductual de análisis centrado en la tarea.

El mismo cobra auge a partir de los años 60 y surge en oposición al modelo biomédico de las Dificultades de Aprendizaje, al cual se le critica el uso de constructos psiquiátricos y de términos médicos, los cuales tienen una fuerte connotación de enfermedad, anormalidad, innatismo y estabilidad. También se pone en tela de juicio el hecho de confundir la normalidad biológica con la normalidad funcional y la tendencia a generar expectativas pesimistas hacia el escolar y a favorecer una intervención centrada en el déficit (en lo que no puede hacer) en lugar de hacerlo en base a sus capacidades (en lo que sí puede hacer).

Este modelo está basado en las aportaciones de Watson, Thorndike, entre otros, en torno al aprendizaje, tomando las bases del condicionamiento clásico, el condicionamiento operante y al aprendizaje vicario u observacional. Desde este enfoque las Dificultades de Aprendizaje se conciben como parte del propio proceso de aprendizaje y se atribuyen a la falta de estimulación o una estimulación inadecuada, así como a la falta de experiencia y práctica de la tarea escolar. El interés se focaliza en la conducta observable y en este sentido, el diagnóstico se basa en la evaluación de resultados y apunta a identificar la conducta problemática a través de datos objetivos y exactos que se presentan de manera cuantitativa (pruebas pedagógicas). El objetivo final de la evaluación es obtener una descripción precisa y objetiva del problema, analizando mediante tareas, las conductas que conducen al logro de determinadas habilidades académicas (habilidad para la lectura, la escritura, el cálculo). Se analizan las destrezas escolares que el niño necesita para aprenderlas, las cuales son colocadas en una secuencia lógicamente ordenada y en base a ellas se lo evalúa determinando cuáles posee y cuáles no, (Jiménez, 1999).

Las dificultades se identifican a partir de la partícula “Dis”: dislexia, disgrafía, discalculia, entre otras. No se otorga importancia a los aspectos subjetivos, ni a la identidad personal del individuo, reduciendo el examen a los aspectos externos. En este sentido el diagnóstico se aborda desde una perspectiva mecanicista y rígida, a través de pruebas estándares que miden el rendimiento del alumno.

En tanto que la intervención le va a otorgar un papel crucial al refuerzo y a la estructuración del ambiente, de allí que se oriente a ejercitar las habilidades académicas como el lenguaje, la lectura, la escritura, la matemática y a implementar estrategias de modificación de las conductas que se consideran perturbadoras del contexto escolar. Quienes se alinean en este enfoque consideran que los profesores, en lugar de enfocarse en los pre-

requisitos para el aprendizaje, deben proceder directamente a la enseñanza de las conductas sociales y académicas para promover el avance en los conocimientos escolares.

Estos aportes de las posturas conductistas al campo de las Dificultades de Aprendizaje contribuyeron a cuestionar el origen constitucional y la «incurabilidad» de los trastornos del aprendizaje, abriendo paso a que se tuvieran en cuenta influencias sociales y culturales en el mayor o menor funcionamiento intelectual y rendimiento escolar (Marchesi y Martín, 1990).

En este sentido, a partir de los aportes de la psicología cognitiva y dentro de esta los enfoques del procesamiento de la información, se produce un nuevo giro que hará que la atención comience a centrarse más, en cómo aprende el alumno, que en cuánto ha aprendido, surgiendo así el **enfoque del aprendizaje estratégico**. Esta etapa, se considera muy activa en el campo de las Dificultades de Aprendizaje puesto que retoma los aportes, enfoques, orientaciones, investigaciones y experiencias profesionales de momentos anteriores para abordarlas.

Para algunos autores, este nuevo enfoque resulta de la integración de los principios cognitivistas que abordan estructuras y procesos de la competencia cognitiva humana y los principios conductistas, llevándoles a denominarlo como “modificación cognitiva de la conducta”.

En él aparecen dos términos importantes: procesos y estrategias. El aprendizaje supone un conjunto de procesos, para cuyo desarrollo el aprendiz realiza una serie de actividades mentales: estrategias. Los procesos son las actividades mentales necesarias para incorporar la información a la memoria y luego recordarla para poder utilizarlas. El resultado final depende de varios factores: la atención que se preste a la información, el tipo de estrategia que se utilice, la intensidad con la que se aplique, entre otros. De allí que las propuestas de enseñanza se orienten a la aplicación de las conductas estratégicas que se consideran necesarias para realizar las actividades académicas, se trata de que los estudiantes “aprendan a aprender”.

Desde este enfoque se considera que las Dificultades de Aprendizaje se presentan cuando el alumno carece de estrategias para hacer frente a las complejas exigencias de las tareas académicas y es incapaz de descubrir su potencial académico. Esta situación puede explicarse por diversas causas que corresponden a diversos tipos de dificultades. Tomaremos la interpretación que realizan Stone y Conca, 1993 citados por Escoriza Nieto, (1998, p. 84) quienes señalan que las Dificultades de Aprendizaje pueden deberse a que:

1. Las personas con Dificultades de Aprendizaje no hayan conseguido llegar a dominar en su totalidad los subcomponentes de habilidades que posibilitan la ejecución eficaz de la

estrategia, es decir que estas personas pueden fracasar no solo porque no conocen la estrategia, no la comprenden o deciden no emplearla, sino porque la misma requiere para su ejecución un gran esfuerzo mental.

2. Una segunda explicación es que las personas con Dificultades de Aprendizaje pueden tener dificultades para emplear adecuadamente el feedback proporcionado por las consecuencias inmediatas de su propia conducta. Estas personas suelen atribuir el éxito de la ejecución a causas externas, “lo hice bien porque me ayudaron, porque era fácil...”
3. Una tercera explicación, consiste en considerar que algunas deficiencias pueden ser el resultado de interacciones inadecuadas o no adaptativas en el contexto tanto familiar como escolar.

Las críticas a este modelo señalan la falta de garantías científicas en los procedimientos empleados y su excesiva dependencia de tareas experimentales tipo laboratorio (Verdugo & Jenaro, 1994)

En el plano educativo, se crean servicios educativos especiales para los alumnos que tienen Dificultades de Aprendizaje leves y específicas, dado que se considera que necesitarían un ambiente de clase más estructurado (el grado especial), una atención más personalizada (el profesor de educación especial en problemas de aprendizaje) y un currículo con mayores ajustes (adaptaciones curriculares).

2.3 Hacia un enfoque de derecho

A partir de la década del 60 comienzan a producirse cambios en el campo de la Educación Especial impulsados fundamentalmente por los movimientos sociales que reclaman mayor igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos y la superación de todo tipo de discriminación.

Uno de los antecedentes fundamentales en la evolución hacia un enfoque inclusivo en educación lo constituye la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990. En este encuentro se reconoció de manera explícita la existencia de amplios sectores de la población infantil excluidos o marginados de los sistemas de enseñanza, entre ellos estudiantes con dificultades de aprendizaje y con discapacidad. A partir de esta conferencia se impulsó una agenda internacional orientada a garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los sujetos, ampliando la noción de derecho a la educación y promoviendo políticas de expansión y democratización educativa.

Otro hito relevante es la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), que afirma el principio de que las escuelas

comunes deben educar a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Este documento promueve explícitamente la educación inclusiva y sostiene que las instituciones escolares ordinarias, con una orientación inclusiva, constituyen el medio más eficaz para combatir la discriminación, construir comunidades integradoras y mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) otorga carácter jurídico vinculante al derecho a la educación inclusiva, al establecer la obligación de los Estados de asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles. La Convención reconoce la inclusión como condición indispensable para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación, no solo en términos de acceso, sino también de participación y aprendizaje, lo que implica la adopción de apoyos, ajustes razonables y transformaciones en las prácticas, culturas y políticas educativas.

En conjunto, estos desarrollos internacionales configuran el marco político y conceptual que sustenta el pasaje desde modelos centrados en el déficit individual hacia enfoques que analizan las barreras para el aprendizaje y la participación, y que promueven la transformación de los sistemas educativos para dar respuesta a la diversidad.

En síntesis, los principales factores que facilitaron estos cambios se relacionan con:

Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la discapacidad: el déficit deja de entenderse como una categoría de perfiles clínicos estables y pasa a analizarse en interacción con los factores ambientales y, especialmente, con las respuestas que brindan las instituciones educativas.

Una perspectiva renovada de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales: se destaca el papel activo del sujeto que aprende y adquiere centralidad la consideración de los conocimientos previos como punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes.

La revisión de la evaluación psicométrica tradicional: surgen sistemas alternativos de evaluación orientados al análisis de las potencialidades de aprendizaje de los y las estudiantes, superando enfoques exclusivamente clasificatorios.

El incremento de docentes con formación específica: se modifican los planes de formación docente, desplazándose desde modelos centrados en categorías diagnósticas hacia propuestas que priorizan la inclusión y la atención a la diversidad.

La extensión de la educación obligatoria: las instituciones escolares asumen el desafío de enseñar a la totalidad de la población estudiantil, haciendo visibles las diferencias en ritmos, estilos y condiciones de aprendizaje.

La problemática del abandono escolar: se constata que un número significativo de estudiantes no logra completar con éxito la escolaridad obligatoria, lo que impulsa la revisión de las condiciones pedagógicas e institucionales.

La revisión del papel de la educación especial: los limitados resultados obtenidos por muchas instituciones segregadas conducen a replantear su función y a promover modelos de escolarización más integradores.

Las experiencias positivas de integración escolar: la implementación de propuestas integradoras y sus resultados favorables contribuyen a consolidar actitudes y políticas educativas orientadas a la inclusión.

La consolidación de una perspectiva de derecho: se afirma el principio de que todos los ciudadanos deben acceder a los mismos servicios educativos, lo que implica evitar sistemas paralelos que segreguen a determinados grupos.

2.3.1. Los inicios: Las Necesidades Educativas Especiales

El concepto de necesidades educativas especiales es la expresión más destacada en los inicios de este proceso de cambio.

Se considera que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, por causas internas, o por dificultades o carencias del entorno socio-familiar, o por una historia de aprendizaje desajustada, y necesita para compensar dichas dificultades adaptaciones de acceso o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo. (Acuerdo Marco A 19⁶ – Ley Federal de Educación⁷)

En este marco las Dificultades de Aprendizaje comienzan a interpretarse de una manera interactiva y relativa. Interactiva en el sentido de que las mismas no se encuentran solo en el alumno sino que pueden ser también deficiencias del entorno educativo. Quiere decir entonces, que la escuela debe asumir un compromiso mayor a la hora de buscar una respuesta a estas dificultades. Relativa porque las necesidades educativas especiales varían en función de las características de la respuesta educativa. Cuánto más rígida e inflexible sea la misma, más se intensificarán las necesidades educativas de los alumnos, es decir que en

⁶ Acuerdo Marco para la Educación Especial. Serie A, N° 19 MCyE. 1998

⁷ Ley Federal de Educación N° 24.195. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación

muchos casos de la respuesta educativa depende que dichas necesidades puedan compensarse, relativizarse o acentuarse.

Desde esta perspectiva, el criterio fundamental que se utiliza para determinar si un alumno presenta más Dificultades de Aprendizaje que los compañeros de su edad ha de basarse en el hecho de que el mismo docente haya puesto en marcha y agotado todos los recursos ordinarios que dispone (cambios metodológicos, más tiempo, etc.) y considere que a pesar de todo, el alumno necesita una ayuda extra para resolver las dificultades.

Íntimamente ligado a este concepto se encuentra el de **integración**, el cual aparece reflejado en el informe Warnock (1978)⁸, donde se señala que todos los niños y niñas tienen derecho a asistir a la escuela común de su localidad sin posibilidad de exclusión.

La integración demanda que el alumno, aunque con apoyos, responda al sistema tal como está propuesto, entendiendo que la responsabilidad de sostenerse dentro del mismo, corresponde exclusivamente a la persona. Desde esta lógica es la persona la que no puede con “lo propuesto”. Las explicaciones respecto de dichas dificultades pueden variar, pero todas coinciden en que es responsabilidad del alumno, reforzando una valoración negativa hacia él. Más allá de que el principio de integración significó un avance en lo relativo a poder ejercer los derechos, no se puede dejar de mencionar el momento histórico en el que surge y fundamentalmente su vinculación con el concepto de normalización, lo cual implica que el peso central estuvo puesto en la persona que es la que tiene que adecuarse, con los apoyos necesarios, al medio.

Si bien este modelo dio un paso importante con intención de superar la clasificación y el etiquetamiento de los alumnos según la discapacidad, nunca dejó de poner el foco de atención en las necesidades que presenta el niño para que éstas sean subsanadas con ayudas y apoyos adicionales.

Aunque cada uno de los enfoques descriptos hasta aquí tienen particularidades que los identifica, y sin dejar de reconocer los aportes que realizaron en su momento al campo de las Dificultades de Aprendizaje, debemos señalar que todos ellos comparten una interpretación reduccionista del concepto, ubicando al alumno como único responsable de las dificultades.

El objetivo del diagnóstico es identificar los déficits específicos, los cuales se constituyen en la esencia de la intervención. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son

⁸ Documento completo disponible en <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>

unidireccionales, el profesor es el que sabe y determina lo que debe ser aprendido y el alumno se limita a intentar aprender.

Como lo expresa Najmanovich, (2011)

En todos ellos hay un abordaje desde un enfoque de la simplicidad, basado en una lógica de la pureza, la definición absoluta y la exclusión (El Ser Es). Desde esa mirada, la diversidad, la vaguedad, la heterogeneidad son inconcebibles (El no ser no es). La diferencia remite siempre a la identidad, como desviación o degradación del verdadero ser (p. 46).

Estos modelos resultaron funcionales para aplicar en contextos estables y aislados, donde era necesario disciplinar los cuerpos y estandarizar la conducta a través de los distintos dispositivos que se crearon para domesticar al sujeto: la escuela, la fábrica, el ejército.

Los modelos teóricos de la modernidad se han caracterizado por una restricción profunda a explorar lo diverso, a dar cuenta de lo diferente, lo creativo, lo no domesticable, lo que se inscribe como acontecimiento y no puede fosilizarse en un modelo, o en una estructura, o en un pattern fijo (Najmanovich, 2011, p. 49).

2.3.2. Aportes del modelo social: barreras para el aprendizaje y la participación

El modelo social aporta un cambio profundo de enfoque para comprender y abordar las Dificultades de Aprendizaje. Desplaza la mirada desde el “déficit individual” hacia las barreras del entorno, las prácticas educativas y las condiciones sociales que obstaculizan la participación y el aprendizaje.

De esta manera, contrasta con los modelos anteriores que consideran que las dificultades son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo **al considerar que las mismas resultan de la interacción entre las condiciones particulares del sujeto y un entorno que no ofrece condiciones de accesibilidad.**

La pregunta deja de ser: *¿Qué le pasa al alumno?* y pasa a ser: *¿Qué condiciones del entorno están dificultando su aprendizaje?*

En este marco, Booth y Ainscow (2015) son quienes proponen sustituir el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) por el de barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales definen de la siguiente manera:

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las

políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2015, p. 44).

Aplicado al campo educativo, el modelo social propone revisar críticamente la cultura institucional, las prácticas de enseñanza, las configuraciones curriculares y los dispositivos de evaluación que, cuando son rígidos y homogéneos, producen situaciones de exclusión.

En este sentido, como lo expresan Echeita (2006) y Ainscow, Booth & Dyson, (2006), las dificultades de aprendizaje no se interpretan únicamente como limitaciones inherentes al estudiante, sino también como el resultado de propuestas pedagógicas poco flexibles y formatos únicos de acceso al conocimiento. De allí que la pregunta pedagógica debería dejar de centrarse en las supuestas carencias del alumno, para interrogarse por las barreras didácticas y organizacionales que condicionan su trayectoria escolar.

Por lo tanto, las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Otro aporte fundamental de este modelo es la concepción de la diversidad como rasgo constitutivo de toda población escolar. Las diferencias en los modos, ritmos y estilos de aprendizaje no son entendidas como desviaciones de una norma, sino como expresiones de la variabilidad humana.

En consecuencia, el diagnóstico pedagógico debe trascender la identificación de déficits individuales para abordar también las barreras contextuales que impiden el acceso y la participación plena de los estudiantes (Echeita, 2006; Ainscow, 2020).

En este marco, el mismo implica una tarea compleja y multidimensional, puesto que debe contemplar no solo las características individuales del estudiante, sino también las condiciones del contexto escolar, social y político que afectan la posibilidad real de acceso, permanencia y participación de los estudiantes en los procesos educativos: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales, entre otras

De allí que se requiera de una construcción colectiva entre todos los profesionales implicados, lo cual no es una cuestión meramente estratégica ni metodológica, sino inherente al propio proceso de identificación de las barreras y facilitadores, de manera tal que pueden

minimizarse, al mismo tiempo que se maximicen los recursos para apoyar el acceso y la participación.

Estamos en presencia de un modelo interactivo, no-dualistas, donde cada uno de los elementos que lo conforman, son parte de un entramado de dinámicas multidimensionales y complejas.

Tal como lo expresa Najmanovich, D. (2011) estamos viviendo la disolución de un mundo: el de la física clásica y el del sujeto moderno. Ya a comienzos del siglo XX se hicieron evidentes las fisuras del pensamiento atomista y esencialista. En este sentido los modelos teóricos de la modernidad, inscriptos en el paradigma de la simplicidad, resultan acotados para dar cuenta de la diversidad, lo diferente. Pasar del paradigma de la simplicidad a un enfoque de la complejidad, implica asumir que:

El sujeto no es meramente un individuo, es decir un átomo social, ni una sumatoria de células que forman un aparato mecánico, sino una unidad heterogénea y abierta al intercambio. El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto sólo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio (Najmanovich, 2011 p.37).

Desde esta nueva mirada, el sujeto no es una sumatoria de capacidades o constituyentes elementales sino una organización emergente que deviene tal en la trama de relaciones (familiares, de amistad, laborales, recreativas, políticas) de una sociedad.

El paradigma de la complejidad propone correr el foco conceptual desde sistemas cerrados, en equilibrio, hacia sistemas más abiertos que pongan en diálogo al sujeto con su ambiente. La historia no es mera repetición, ni despliegue de lo ya contenido en el pasado. El ruido, el azar, el otro, lo distinto son las fuentes de novedad radical y vías para el aumento de complejidad y no meros defectos despreciables (Najmanovich, 2011 p.37)

Sin lugar a dudas estamos frente a un nuevo desafío que nos obliga a cambiar la mirada que se ha venido sosteniendo, a lo largo de muchos años, en torno a las Dificultades de Aprendizaje, pero este cambio no es solo conceptual, implica que estemos dispuestos a abrirnos a otras formas de conocer y de actuar.

Esto comienza a dejar en evidencia la necesidad de avanzar un paso más en lo que se refiere a la flexibilización de los sistemas en general y particularmente en este caso el sistema educativo, en tanto que con este movimiento se desplaza el peso puesto en la persona hacia el

entorno. Es el entorno el que puede o debe modificarse para alojar a las personas, dando lugar al principio de Inclusión, que parte de la valorar la participación plena de todos, reconociendo la dignidad inherente de la persona. Esto exige la transformación de las condiciones de enseñanza, la flexibilización curricular y la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes

En los postulados de la educación inclusiva, como señalamos anteriormente, el concepto necesidades educativas especiales no se utiliza debido a que se considera que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Ello ocurre, por un lado porque al etiquetar al alumno con necesidades educativas especiales, se pueden generar en los docentes expectativas más bajas. Por otro lado esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están etiquetados, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. El concepto tiende, además, a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado con necesidades educativas especiales en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

CAPITULO 2: El diagnóstico pedagógico como proceso integral y multidimensional

“Se porta mal, es inquieto, se mueve todo el tiempo, molesta a sus compañeros, ha cambiado varias escuelas, también ha visitado varios médicos y recibido diferentes tratamientos psicopedagógicos”.

Introducción

Frases que resuenan habitualmente en el ámbito escolar y que suelen concluir en la derivación, casi masiva, de estos niños que no se acomodan a lo esperable, que no aprenden al ritmo previsto, que no prestan atención o que tienen una inquietud constante, en busca de una categorización diagnóstica que les otorgue “el pasaporte” para su ingreso, circulación y permanencia en el sistema educativo.

Hoy en día nos encontramos en las aulas con muchos niños con Trastorno por déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), Trastornos oposicionista desafiante (TOC) o Trastorno Generalizado del desarrollo (TGD), los cuales han sido evaluados o diagnosticados a partir de la conducta observable, sin profundizar en cuales podrían ser las causas que los llevan a comportarse de esta manera y lo que es más preocupante aún, muchos de ellos con tratamientos farmacológicos.

Dicha situación se explica, en parte, porque en muchos docentes se ha interiorizado la errónea y perjudicial creencia de que el diagnóstico pertenece exclusivamente a otros campos profesionales, como el médico, el psicológico o el psicopedagógico, a quienes se atribuye la responsabilidad no solo de nombrar o determinar “qué le pasa” a estos estudiantes, sino también de ofrecer las orientaciones o sugerencias necesarias para intervenir en el aula

Nuestra postura sostiene que el docente ocupa un lugar central e indelegable en el proceso de diagnóstico pedagógico. Es precisamente quien, por su intervención directa en la enseñanza y su conocimiento situado de los estudiantes y del contexto educativo, debe asumir la responsabilidad de llevarlo adelante. El diagnóstico pedagógico le proporciona información relevante y contextualizada para tomar decisiones fundamentadas, orientadas a acompañar las trayectorias educativas, definir apoyos y realizar los ajustes necesarios en sus propuestas de enseñanza.

Antes de proceder a “derivar” a un estudiante, resulta fundamental que el docente se tome un tiempo para:

- **Analizar** los factores que actúan como facilitadores o barreras para la permanencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, considerando que estos surgen de la interacción entre los sujetos y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, así como las circunstancias sociales y económicas que atraviesan sus vidas.
- **Observar y mantener un diálogo atento con el estudiante** a lo largo del desarrollo de las actividades, con el fin de identificar sus formas de aprendizaje, motivaciones, saberes previos, aquello que despierta su interés, su disposición hacia las tareas y las formas en que se relaciona con los contenidos, como parte de una comprensión integral de su trayectoria escolar.
- **Dialogar y coordinar** con el equipo de profesionales (psicólogo, fonoaudiólogo, neurólogo, docentes colegas) que intervienen en el proceso educativo, con el fin de establecer un trabajo transdisciplinario y colaborativo.
- **Reflexionar de manera crítica sobre las propias prácticas de enseñanza**, reconociendo las concepciones que las sustentan, las estrategias que se implementan y los efectos que generan en los estudiantes, con el propósito de transformarlas y favorecer procesos de inclusión y mejora educativa.
- **Fortalecer los vínculos con las familias**, con el fin de incorporarlas activamente en el proceso educativo, promoviendo el intercambio de información, la corresponsabilidad y la construcción conjunta de estrategias que favorezcan el aprendizaje y el bienestar del estudiante.

De este modo, la información que el docente logre registrar de forma rigurosa y sistemática resultará mucho más significativa para el diseño de una propuesta educativa ajustada a las necesidades de todos los estudiantes que aquella que se base únicamente en diagnósticos elaborados por otros profesionales o en datos obtenidos a partir de pruebas estandarizadas.

2.1. El diagnóstico pedagógico más allá del rótulo.

Las prácticas en torno al diagnóstico se desarrollan en un campo marcado por disputas y polémicas terminológicas que con frecuencia generan confusión y ambigüedad, sobre todo en el ámbito educativo.

Esta falta de precisión conceptual no es un aspecto menor, ya que impacta directamente en las decisiones que se toman al momento de su implementación.

La acepción más generalizada y a la cual nos remite en primera instancia el término ‘diagnóstico’ se relaciona con el sentido heredado del campo médico, asociado a la identificación de déficits individuales, de causa orgánica dejando totalmente de lado los factores socio culturales y contextuales.

La crítica a este modelo radica en la tendencia a buscar una etiología orgánica en todos los casos así como las connotaciones de enfermedad, anormalidad, innatismo y estabilidad que tienen los términos médicos que suele emplear y que generan expectativas pesimistas hacia el escolar (Fernández Ballesteros y Carrobes, 1987 en Aguilera, 2004).

No obstante, a pesar de las críticas, Suárez (1995, en Aguilera, 2004) señala que la perspectiva biomédica “siempre habrá de ser tenida en cuenta y que en la actualidad sigue teniendo vigencia en el campo de las Dificultades del Aprendizaje”. Respecto de esta consideración coincidimos en la importancia de reconocer que existen ciertos problemas orgánicos que conducen a Dificultades del Aprendizaje, y una patología orgánica diagnosticada precozmente puede sernos de utilidad para brindar una educación temprana y de esta manera poder prevenir la aparición de dificultades futuras.

En el contexto educativo, el diagnóstico surge como una necesidad de manera contemporánea con la escolaridad obligatoria y gratuita, que obligó a articular los sistemas educativos diferenciando etapas, ciclos, cursos, niveles.

Será la Psicología y en particular la Psicometría, tal como se señaló en el capítulo anterior, la disciplina que realizará aportes de en este campo, a partir de la introducción de diferentes instrumentos como los test psicométricos, basados en criterios de medición estandarizada que partían del supuesto de que era posible cuantificar la inteligencia y, a partir de ello, clasificar a los sujetos según su nivel de capacidad. La aplicación de tales instrumentos contribuyó a fijar parámetros rígidos de lo considerado ‘normal’ en términos de aprendizaje y desarrollo, ubicando automáticamente en los márgenes a quienes no respondían a dichos estándares.

Estas prácticas de diagnóstico comienzan a convivir a partir de los años 60, con las aportaciones del conductismo en relación al aprendizaje y de allí la concepción que deviene de las dificultades, las cuales se conciben como parte del propio proceso de aprendizaje y se atribuyen a la falta de estimulación o una estimulación inadecuada, así como a la falta de experiencia y práctica de la tarea escolar.

Desde esta perspectiva, el proceso diagnóstico se orienta hacia la medición del rendimiento manifiesto del estudiante, tomando como referencia principal sus respuestas observables frente a tareas escolares específicas. La evaluación privilegia indicadores empíricos y verificables, contruidos a partir de registros cuantitativos obtenidos mediante instrumentos pedagógicos estandarizados, como por ejemplo las pruebas pedagógicas.

La evaluación se centra en desagregar los aprendizajes en componentes operativos, entendidos como habilidades parciales que pueden ser evaluadas de manera aislada. A través de la resolución de tareas graduadas se establece el nivel de dominio alcanzado en áreas académicas tales como lectura, escritura y cálculo, comparando el desempeño con secuencias de destrezas previamente definidas que funcionan como parámetros de logro (Jiménez, 1999).

En este marco, las dificultades se tipifican mediante denominaciones diagnósticas específicas (dislexia, disgrafia, discalculia, entre otras), que remiten a déficits localizados en funciones o habilidades particulares (lectura, escritura, matemática). El análisis se centra en el rendimiento externo y deja en un segundo plano los procesos subjetivos, la historia escolar y las condiciones contextuales. En consecuencia, el diagnóstico adopta un carácter técnico-instrumental, sustentado en pruebas normativas y en criterios de medición estandarizados del desempeño académico.

Este modo de entender la evaluación y el diagnóstico, centrado en la medición de rendimientos parciales, la comparación con parámetros normativos y la identificación de déficits específicos, no se limitó a describir desempeños, sino que tuvo efectos directos en las decisiones pedagógicas e institucionales.

La información obtenida a través de dichas pruebas estandarizadas se convirtió en criterio principal para categorizar a los estudiantes, establecer pronósticos de aprendizaje y definir modalidades de escolarización.

De este modo, el diagnóstico pasó a funcionar como un mecanismo de clasificación que ordenaba a los alumnos según sus supuestas capacidades o limitaciones, con escasa consideración de las condiciones de enseñanza y del contexto educativo. En muchos casos, estas categorizaciones derivaron en respuestas segregadas o en circuitos educativos diferenciados, tal el caso de “grados niveladores” o “grados especiales” que funcionaban dentro de las escuelas. Así, se fue configurando un dispositivo que no solo legitimó la clasificación y separación de los estudiantes, sino que también justificó la construcción de trayectorias educativas que discurrían de manera paralela a la educación general,

frecuentemente orientadas por un enfoque deficitario más que por una perspectiva de derechos y de inclusión educativa.

Frente a estas concepciones hegemónicas, que aún se encuentran fuertemente arraigadas en nuestros sistemas educativos, se vuelve imprescindible recuperar el sentido del diagnóstico pedagógico como una alternativa que trascienda esta lógica del déficit.

En el campo de la Educación Especial, la noción de “diagnóstico pedagógico” tiende a asociarse casi exclusivamente con la intervención del psicopedagogo. Esta asociación predominante ha contribuido, en numerosos casos, a desplazar o debilitar el reconocimiento del papel que corresponde a los docentes, y de manera particular al docente de Educación Especial, en los procesos de indagación, interpretación y toma de decisiones pedagógicas.

Cuando el diagnóstico se concibe como una tarea externa al quehacer docente cotidiano, se restringe su alcance pedagógico y se pierde de vista su valor como herramienta formativa para orientar la enseñanza.

Desde una mirada ampliada, el diagnóstico pedagógico no constituye solo una instancia técnica de evaluación, sino que es un proceso situado de comprensión e intervención que, asumido por el propio campo docente, adquiere un potencial transformador para las prácticas de enseñanza y para el acompañamiento de las trayectorias educativas.

En el ámbito de la Educación Especial, la noción de “diagnóstico pedagógico” suele estar asociada al trabajo del psicopedagogo, quedando desplazado el protagonismo que corresponde a los docentes, y especialmente a los docentes de Educación Especial, en los procesos de análisis e interpretación de las situaciones de aprendizaje. Como consecuencia, el diagnóstico ha tendido a concebirse como una instancia técnica externa a la práctica de enseñanza, más vinculada a la evaluación especializada que a la intervención pedagógica cotidiana.

Desde una perspectiva pedagógica e inclusiva, resulta necesario ampliar esta concepción y recuperar el lugar estratégico del docente en la construcción del diagnóstico. En este marco, se sostiene que los docentes de Educación Especial deben asumir un papel central en este proceso, en tanto su práctica se encuentra directamente vinculada con la enseñanza y con la configuración diaria de las trayectorias escolares. Esta posición les proporciona una mirada situada y contextualizada, especialmente atenta a las singularidades de cada estudiante y a las condiciones concretas del contexto en que se desarrollan sus aprendizajes.

Asumir esta responsabilidad trasciende la mera aplicación de instrumentos o la identificación de dificultades: implica un proceso de indagación e interpretación orientado a la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas para el diseño de apoyos y ajustes que favorezcan el aprendizaje y la participación.

A su vez, este enfoque exige una reflexión ética sobre el impacto de tales decisiones en las experiencias escolares de los estudiantes. Así, el diagnóstico pedagógico deja de entenderse como una práctica clasificatoria para constituirse en una herramienta crítica que demanda un posicionamiento epistemológico y político por parte del docente, desde el cual la diversidad debe ser reconocida como valor pedagógico y no como déficit, evitando que las diferencias se traduzcan en etiquetamientos o exclusiones.

En coherencia con este posicionamiento, la asignatura adopta una definición de diagnóstico pedagógico orientada a fundamentar tanto su objeto como su finalidad. No se trata únicamente de delimitar su sentido y sus alcances conceptuales, sino de destacar su valor como herramienta pedagógica al servicio de prácticas inclusivas, reflexivas y comprometidas con el derecho a la educación de todos los estudiantes.

En este marco, y recuperando los aportes del modelo social de las Dificultades de Aprendizaje, la propuesta se inscribe en una perspectiva que permite abordar la problemática en toda su complejidad, atendiendo a las dimensiones (pedagógica, institucional, social y contextual) que intervienen en el proceso de diagnóstico.

De este modo, el diagnóstico pedagógico se concibe como una práctica situada, interpretativa y orientada a la transformación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje

2.1.2. El diagnóstico pedagógico desde una perspectiva interactiva y contextual.

En función de lo señalado, desde esta perspectiva se entiende el diagnóstico pedagógico como:

Un proceso sistemático, interpretativo y continuo de indagación que realiza el docente, de manera individual y/o colaborativa, para comprender cómo aprenden los estudiantes y qué condiciones favorecen u obstaculizan sus procesos de aprendizaje y participación. No se centra exclusivamente en las características del alumno, sino en la interacción entre dichas características y las propuestas de enseñanza, el currículum, la organización institucional y el contexto socio comunitario.

En este marco, constituye una herramienta para reconocer tanto las barreras, presentes en las prácticas, culturas y políticas educativas, (que obstaculizan el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación) como los facilitadores que los favorecen, con el propósito de fundamentar la toma de decisiones y promover la transformación de las condiciones de enseñanza hacia mayores niveles de inclusión.

Un diagnóstico pedagógico que conciba las dificultades de aprendizaje como barreras para el aprendizaje y la participación requiere analizar las condiciones del estudiante en interacción con los diversos contextos en los que se desarrolla su trayectoria educativa. Esto implica considerar las condiciones institucionales (recursos disponibles, apoyos especializados, formación docente), las dinámicas del aula (organización, estrategias de enseñanza, formas de evaluación, accesibilidad curricular), las relaciones interpersonales (actitudes de docentes y pares, clima de aula, prácticas de convivencia), las políticas educativas (normativas de inclusión y estrategias de atención a la diversidad) y el contexto familiar.

Desde este enfoque, las dificultades no se entienden como rasgos inherentes al sujeto, sino como emergentes de la interacción entre variables individuales y contextuales. En consecuencia, el diagnóstico no puede reducirse a la aplicación de pruebas estandarizadas ni a procesos de etiquetación, sino que debe inscribirse en un modelo interpretativo e interactivo.

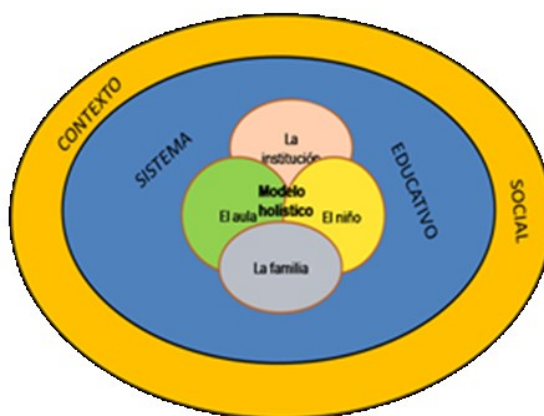
Reconocer el carácter pluri causal de las Dificultades de Aprendizaje supone adoptar una perspectiva relacional, en la que los distintos factores se comprenden en su interdependencia y no como variables aisladas. El conjunto no se explica como la suma de partes independientes, sino como el resultado de las múltiples relaciones que el sujeto establece con los contextos que lo rodean.

En este marco, el diagnóstico pedagógico se concibe como un proceso compartido, sistemático y dinámico de recolección e interpretación de información relevante sobre las distintas dimensiones que intervienen en los procesos de aprendizaje. Se desarrolla de manera continua y articulada con la enseñanza, formando parte constitutiva de la práctica educativa.

Su propósito central es orientar la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de apoyos y ajustes que promuevan altos niveles de logro y participación para todos los estudiantes, y no únicamente para quienes presentan Dificultades de Aprendizaje (Cavallero, 2021, p. 25).

El esquema que se presenta a continuación resume la perspectiva interactiva y contextual que se ha venido desarrollando.

Esta mirada posibilita reconocer que cada uno de estos elementos forma parte de un entramado dinámico, donde el análisis integral de las relaciones se vuelve clave para identificar barreras y favorecer procesos de aprendizaje verdaderamente inclusivos.



Finalmente, asumir este modelo implica, además, un desplazamiento epistemológico y ético: en lugar de centrar la mirada exclusivamente en las dificultades del sujeto, se busca comprender cómo estas emergen de la interacción con los contextos y cómo pueden ser transformadas mediante ajustes pedagógicos e institucionales.

Así, el diagnóstico deja de ser un acto clasificatorio para convertirse en una práctica situada, reflexiva y orientada a la construcción de propuestas inclusivas que reconozcan la diversidad como un valor y no como un obstáculo.

De allí que se sostiene que no existen recetas únicas ni lineales para llevarlo adelante, sino más bien, se requiere apoyarse en ciertos criterios pedagógicos sólidos, acompañados de una indispensable cuota de reflexión crítica, debate colectivo y creatividad docente. Es importante tener presente que, al colocar un “nombre” o una categoría sobre una situación, corremos el riesgo de generar efectos adversos tanto en el estudiante como en su familia.

En este sentido, los rótulos no solo tienden a patologizar las diferencias, sino que en muchos casos actúan como verdaderas profecías autocumplidas, condicionando las expectativas de los adultos y limitando las capacidades y potencialidades de los niños y jóvenes. Esto no afecta únicamente a quienes presentan dificultades en sus aprendizajes, sino también a aquellos que, aún sin un diagnóstico formal, quedan atrapados en miradas

reduccionistas que restringen el reconocimiento de su singularidad y de sus modos diversos de aprender.

En síntesis, el diagnóstico pedagógico no busca etiquetar ni segregar, sino comprender los procesos de aprendizaje en su complejidad, reconociendo la interacción entre las características singulares del sujeto y las condiciones sociales, institucionales y pedagógicas que configuran su trayectoria escolar. En este marco, se constituye como una herramienta situada, que habilita al docente a problematizar las prácticas, visibilizar las barreras y diseñar apoyos que favorezcan la participación plena de todos los estudiantes.

En función de estos señalamientos, se considera que una pieza clave en este desafío de transformar las prácticas hegemónicas en torno al diagnóstico pedagógico la constituyen los espacios de formación, donde los futuros profesionales no solo deben adquirir herramientas conceptuales y metodológicas, sino, fundamentalmente, construir una mirada crítica y reflexiva frente a los discursos dominantes. Estos espacios se vuelven instancias privilegiadas para problematizar los supuestos que sostienen la patologización de las diferencias, promover nuevas formas de comprender la diversidad y ensayar prácticas que sitúen al sujeto en el centro, reconociéndolo en su singularidad y en relación con los contextos que lo atraviesan.

De allí que los propósitos generales de la asignatura Dificultades de Aprendizaje e Intervención pedagógica se orientan a que los estudiantes puedan

- Construir un posicionamiento epistemológico crítico en relación con el diagnóstico, la interpretación y la intervención pedagógica frente a las Dificultades de Aprendizaje, desde una perspectiva social e inclusiva.
- Analizar y orientar los procesos de identificación, explicación e intervención pedagógica en torno a las Dificultades de Aprendizaje desde un enfoque contextual e interactivo, superando perspectivas reduccionistas centradas exclusivamente en el sujeto.
- Identificar y problematizar las barreras y los facilitadores para el aprendizaje y la participación, considerando las dimensiones pedagógicas, institucionales y contextuales involucradas.

- Desarrollar una actitud reflexiva y de indagación pedagógica, formulando preguntas relevantes sobre las prácticas diagnósticas y de intervención, orientadas a la construcción de propuestas educativas más inclusivas.

Para realizar un diagnóstico pedagógico, con la seriedad que se merece, se requiere por un lado, conocer acerca de los instrumentos para generar información, tales como: la observación, las entrevistas, el análisis de documentos, las intervenciones para analizar las competencias y el estilo de aprendizaje. Por otro lado, es necesario contar con una formación sólida en torno a los marcos de referencia que permitan asumir un posicionamiento epistemológico reflexivo y crítico al momento de su realización. Cada uno de los enfoques desarrollados en el primer capítulo, conlleva modos de diagnóstico y por tanto de intervención diferentes, lo cual tiene una incidencia directa en las decisiones que se tomen respecto de la trayectoria educativa de los estudiantes.

2.2. Instrumentos de generación de la información

INSTRUMENTO	AMBITOS DE APLICACION
OBSERVACIONES (participantes/no participantes)	• del contexto institucional • del contexto áulico • del estudiante en diferentes situaciones dentro y fuera del aula
ENTREVISTAS (semi-estructuradas)	• directivos y docentes • con los miembros de la familia • con profesionales que atienden al estudiante • con el estudiante • etc.
INTERVENCIONES PARA ANALIZAR LAS COMPETENCIAS Y EL ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO	• en las diferentes áreas curriculares • en situaciones de la vida cotidiana • etc.

ANALISIS DE DOCUMENTOS	• el cuaderno de clases • los informes que constan en el legajo • proyecto áulicos • proyecto institucional (PEI) • diseños curriculares • Proyecto Pedagógico Individual (PPI)
------------------------	--

2.2.1. La observación. Concepto y características.

Cuando hablamos de la observación en el marco de las instituciones, particularmente las educativas, el sentido que se ha instalado a partir de tradición positivista es el de “vigilancia”. En general, tanto los docentes como los estudiantes, se sienten “evaluados” por el observador, lo cual sin lugar a dudas tensiona la situación. Resulta entonces importante comenzar progresivamente a cambiar estas concepciones en tanto el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente. (Anijovich, 2014, p. 63)

Desde esta propuesta consideramos que la observación es inherente a la labor docente, a tal punto que la mayoría de las veces la desarrollamos de manera casi espontánea, de allí la importancia que tiene como herramienta para recoger información relevante para la realización del diagnóstico en el ámbito educativo.

De Ketele (1984) define la observación como “un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal u organizador, y dirigido a un objeto con el fin de obtener información” (p. 12).

Estamos frente a un fenómeno que lejos de ser simple, tiene su complejidad, en tanto exige al sujeto que la va a realizar, capacidad para concentrar la mirada de manera selectiva, esto es, hacer una selección de la información relevante y dejar otra, por fuera del foco de la observación. Otras condiciones de una buena observación se vinculan con la intencionalidad, es decir, el propósito que la guía y también con tiempo requerido para llevarla adelante, lo cual como señala Anijovich, (2014) significa exactamente lo contrario de “dar una ojeada” (p. 64).

Tradicionalmente uno de los criterios empleados para establecer los distintos tipos de observación, se relaciona con el grado de participación del observador. En tal sentido se considera que la misma puede ser participante o no participante.

La observación no participante: implica que la misma es realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines. En tal caso, resulta prácticamente una ilusión, pensar que el observador pueda separarse por completo de la situación y lograr objetividad.

2.2.2. La entrevista

Es una técnica que se caracteriza por encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes (Cisterna Cabrera, 2007) y como tal se convierte en una herramienta para recabar información relevante al momento de conocer y analizar las barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación.

Existen distintos tipos de entrevista, las cuales podrán utilizarse en función de los objetivos que las promueven.

a) La *entrevista conversacional informal*: la cual se caracteriza por el surgimiento y realización de las preguntas en el contexto y en el curso natural de la interacción (sin que haya una selección previa de temas, ni una redacción previa de preguntas). La información que circula al interior de las instituciones educativas y que suele transmitirse informalmente, pueden ser una fuente de conocimiento significativa para la elaboración del diagnóstico pedagógico.

b) La *entrevista basada en un guión*: cuando surgen temas particulares para tratar, es conveniente la preparación de una guía, a fin de ordenar y focalizar en preguntas relevantes para evitar desviarse de aquellos aspectos fundamentales del tema que la convoca.

c) La *entrevista estandarizada abierta*: a fin de conocer la opinión de varios entrevistados, se puede utilizar este tipo de entrevistas que se caracteriza por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos. Las respuestas son libres y abiertas.

d) La *entrevista estandarizada cerrada*: cumplen la misma función que las anteriores, pero la diferencia es que las respuestas son cerradas. Estas últimas corresponden a la típica entrevista de encuesta, basada en un cuestionario cerrado en su mayor parte.

En cualquier caso, será el entrevistador (en este caso el docente) quien seleccionará el tipo de entrevista a realizar en función del grado de estructura (rigidez), semi estructura o estructura de las preguntas y la libertad o rigurosidad con que considere deban ser respondidas.

Para favorecer un buen desarrollo de la entrevista, es importante que el entrevistador genere un clima favorable, mostrándose tranquilo, siendo abierto, respetuoso y no ofensivo con las respuestas de su interlocutor, siempre escuchando y no cortando el discurso del entrevistado. También es conveniente controlar el ritmo de la entrevista y dinamizarlo cuando sea necesario, por ello no deberá leer al pie de la letra las preguntas en las que consiste el guión.

Deberá adecuarse el registro lingüístico del entrevistado y no usar palabras demasiado técnicas, así como motivarlo y despertar su interés para que nos proporcione más información.

Lo que nunca debería hacer un buen entrevistador es ser agresivo, crear un clima demasiado formal y rígido, mostrarse nervioso, hablar descontroladamente interrumpiendo al entrevistado, crear discusiones, intentar persuadirlo o desvalorizar las respuestas del entrevistado, pues con ello no conseguirá sino perder el tiempo y no conseguir ningún tipo de colaboración, implicación e información por parte del entrevistado.

Cada pregunta debe ser relevante, tanto desde la dimensión temática como desde la dimensión dinámica. La dimensión temática se refiere a que la pregunta importa en relación con el tema de la investigación; la dimensión dinámica, a la relación interpersonal durante la entrevista.

En cuanto al registro de la información, dado que tomar notas suele perjudicar el ritmo de la entrevista, aunque ayuda a la posterior recopilación y evaluación de la información solicitada, se sugiere la utilización de una grabadora, siempre que al entrevistado no le importe, de esta manera se recoge la información de forma más fiable.

En los capítulos siguientes se desarrollan una serie de guías que pueden orientar en este proceso de generación y análisis de información relevante en relación a:

➤ Los observables relativos al contexto institucional, tomando los aportes del Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (Booth y Ainscow, 2000)⁹, el cual brinda un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva.

⁹ La traducción al castellano del Índice de Inclusión, es realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Los autores alientan a su utilización, adaptándolo de acuerdo con las circunstancias locales, siempre que se mantenga el espíritu central del proceso: revisión, consulta, recopilación de información y plan de desarrollo de una escuela inclusiva, que ayude a romper con las barreras al aprendizaje y la participación.

- Los observables relativos al aula: focalizando en la relación docente-alumno-conocimiento.
- Los observables relativos a la condición particular del estudiante: para conocer más en relación a la trayectoria educativa, el ritmo y estilo de aprendizaje, los saberes curriculares, puntualizando en las áreas de lengua (análisis de las competencias en lectura y escritura) y matemática.

Es importante recordar que el propósito de estas guías es ofrecer una orientación para la observación y la intervención docente. Por ello, su aplicación requiere un conocimiento previo y profundo de cada estudiante, de modo que las propuestas diagnósticas que se diseñen puedan adecuarse a sus particularidades y trayectorias de aprendizaje. En ningún caso deben ser utilizadas como un “molde” o una “receta”, sino como un punto de apoyo flexible que permita al docente reflexionar, ajustar y recrear sus estrategias en función de las necesidades reales del grupo y de cada alumno en particular.

2.2.3. Registro de la información

Se sugiere la utilización de sistemas narrativos abiertos, en tanto brindan la posibilidad de realizar descripciones detalladas y amplias de los fenómenos observados. Los principales sistemas narrativos son: las notas de campo: durante la estancia en el escenario se realizan punteos a manera de recordatorios de aquello que se desea registrar y luego cuando se dispone de tiempo, se amplían con notas más extensas. En estas notas se pueden incluir aspectos como lo que dicen los participantes, vivencias, y también comentarios interpretativos, así como las percepciones del observador.

Los registros anecdóticos son sistemas más restringidos, en tanto se utilizan para registrar un segmento específico de la situación. Y por último los diarios que permiten realizar registros retrospectivos de la situación en base a su continuidad en el tiempo.

CAPITULO 3: Dimensión institucional del diagnóstico. Políticas, prácticas y culturas educativas inclusivas.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado.

(Booth y Ainscow, 2002).

Introducción

El proceso de inclusión no se limita a un grupo específico de estudiantes, sino que comprende la diversidad amplia y heterogénea de los sujetos que conforman la vida escolar. Su alcance se fortalece cuando las instituciones se disponen a revisar críticamente sus prácticas y modos de organización, buscando promover el aprendizaje y la participación de todos, más allá de las categorías o diagnósticos de discapacidad.

Con frecuencia, la inclusión se asocia al proceso de incorporación de un grupo de estudiantes que, en otro tiempo, permanecía al margen de los distintos niveles del sistema educativo y que ahora se procura integrar. Esta concepción, centrada principalmente en el acceso, tiende a reducir la inclusión a una cuestión de presencia física o de participación formal, sin considerar que implica garantizar condiciones reales de aprendizaje, reconocimiento y pertenencia. La verdadera inclusión supone revisar las estructuras, las prácticas pedagógicas y las representaciones que sostienen las desigualdades, promoviendo entornos educativos capaces de responder a la diversidad y de eliminar las barreras que obstaculizan la participación plena de todos los estudiantes.

Como señalan Del Torto y Toscano (2023)

No estamos hablando de una inclusión que debe pedir permiso para entrar en el ámbito educativo ¡ya no! Quizás haya sido así en otros momentos históricos no tan lejanos, pero los tiempos de pensar y analizar como transformamos la educación y las prácticas de enseñanza ya caducaron. [...] Un cambio que no va a

surgir de ninguna galera ni acto de magia. El cambio deberá provenir y germinar de cada actor educativo que, desde su posición y rol implicados en su tarea, emprende la transformación pedagógica y didáctica que hoy está reclamando la educación (p. 12).

Por lo tanto, se requiere de compromiso y convicción para trabajar con la finalidad de:

- Aumentar la participación y transformar las condiciones que generan exclusión en la cultura, los currículos y las prácticas educativas.
- Transformar la cultura, las políticas y las prácticas institucionales con el propósito de atender a la diversidad del alumnado en función del contexto sociocultural al que pertenece.
- Garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en situación de vulnerabilidad frente a la exclusión, no solo de aquellos con discapacidad.
- Reconocer que la superación de las barreras que obstaculizan el acceso y la participación de un estudiante en particular puede evidenciar las limitaciones estructurales de la institución para atender adecuadamente la diversidad de su alumnado.
- Aceptar que todos los estudiantes tiene derecho a recibir educación en el ámbito de su comunidad de pertenencia.
- Reconocer que la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Asumir que la inclusión implica el fortalecimiento de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades y, en este sentido, la educación inclusiva constituye un componente esencial de una sociedad inclusiva.

En este marco y tal como lo señalamos en el capítulo anterior las dificultades de aprendizaje no se explican únicamente por variables personales, sino también por las formas en que las instituciones estructuran sus propuestas de enseñanza, distribuyen los apoyos y construyen sus respuestas frente a la diversidad.

Es por ello que el diagnóstico pedagógico, comprendido desde esta perspectiva inclusiva, requiere incorporar de manera sistemática la dimensión institucional, en tanto las condiciones organizativas, culturales y políticas de las escuelas configuran oportunidades o restricciones para el aprendizaje y la participación. De allí la necesidad de identificar tanto las barreras que limitan la permanencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el ámbito educativo, con el propósito de superarlas, como así también reconocer los

“facilitadores” de estos procesos. como las personas (docentes especializados, el trabajo colaborativo entre docentes de apoyo y el de nivel, los propios compañeros de aula, los padres y la comunidad), así como recursos institucionales (materiales, infraestructura accesible) y estrategias que promueven dicho procesos.

A fin de acompañarlos en esta tarea, brindamos a continuación una guía cuyo propósito es orientar el proceso de identificación de barreras y facilitadores en el contexto institucional. No es un procedimiento rígido ni cerrado, sino un recurso flexible que busca acompañar la reflexión y la toma de decisiones de quienes la utilizan, permitiendo adaptaciones según las características de cada institución y de su alumnado.

3.1. El Contexto Institucional

3.1.1. Acerca de la organización

Al momento de analizar la situación actual de la institución, así como sus posibilidades para avanzar hacia una mayor inclusión, se sugiere comenzar con la observación del contexto escolar a fin de conocer aspectos generales del mismo en relación a: el ambiente físico, su emplazamiento, el tipo de población que recibe, acerca de la planta funcional, los recursos con que cuenta, entre otros.

NOMBRE DE LA INSTITUCION:	
DIRECCION:	TE:
EQUIPO DE GESTION:	
FECHA EN LA QUE SE RECOGE LA INFORMACION	
DIA:	MES: AÑO:
ASPECTOS A CONSIDERAR	COMENTARIOS
 Emplazamiento de la institución (zona urbana, rural, u otra)  Características de la población que recibe.  Trayectoria de la institución.  Tipo de gestión.	
 Organización de la Institución: distribución de ciclos, niveles, turnos, cantidad de alumnos, de docentes, no docentes, otros profesionales, etc.	

✚ Criterios que se utilizan para la distribución de los espacios, tiempos y organización de las actividades de enseñanza.	
✚ Infraestructura edilicia: aulas, salones de uso múltiple, espacios compartidos, distribución de espacios cubiertos y al aire libre, entre otros. Condiciones de accesibilidad.	
✚ Equipamiento técnico con el que cuenta: computadoras, TV., pizarras, reproductores de audio y video, equipos multimedia, conectividad.	
✚ Laboratorios, talleres, otro equipamiento: utilización.	
✚ Biblioteca/s: organización, utilización que hacen de la/s misma/s tanto los docentes como los alumnos.	
✚ Materiales didácticos disponibles en formatos accesibles.	
✚ El proyecto educativo institucional (PEI) de qué manera se contempla la atención a la diversidad, concepción de enseñanza, aprendizaje, evaluación. ✚ La propuesta curricular. ✚ El trabajo en equipo docente ✚ Jornadas institucionales ✚ Proyectos extra curriculares ✚ Proyectos orientados al proceso de inclusión ✚ Trabajo el red con otras instituciones (centros de salud, instituciones educativas, otras) ✚ Otros.	

3.1.2. Acerca de las prácticas, las políticas y las culturas.

A continuación se ofrecen una serie de indicadores con el propósito de ayudar en el proceso de identificación de aspectos vinculados a las prácticas, las culturas y las políticas que actúan como facilitadores y aquellos que operan como barreras para la permanencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Los mismos son tomados, a manera de ejemplo, de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. “Index for Inclusion”. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Este material elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000)¹⁰ es una herramienta que sirve como base para el análisis del centro educativo, a partir de la revisión, consulta, recopilación de información y elaboración de un plan de mejora, orientado a minimizar las barreras al aprendizaje y la participación y maximizar los facilitadores para alcanzar los objetivos de una escuela inclusiva.

En este sentido, dicha guía plantea explorar la inclusión y la exclusión, a partir de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica, señalando que:

Durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de los centros, factor que puede apoyar o perjudicar los avances en la enseñanza y en el aprendizaje. Gracias a la cultura de los centros educativos inclusivos se producen cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar. (Index for inclusión, 2000, pp 8)

La dimensión de las **culturas inclusiva**, se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y las familias, que se transmiten a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura

¹⁰ Versión original en inglés escrita por Tony Booth y Mel Ainscow. Este material anima al equipo docente a compartir y, construir nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos y además, les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus centros para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos.

escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Por su parte la dimensión de las **políticas inclusivas** tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

En tanto que la dimensión de las **prácticas inclusivas** refleja la cultura y las políticas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que tanto las actividades en el aula como las extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos propios y también de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Es importante recordar que las dimensiones se superponen entre sí, ya que los avances en la cultura escolar requieren, a su vez, la formulación de políticas y la implementación de prácticas.

Cada dimensión se divide en dos secciones, que se centran en un conjunto de actividades que las instituciones educativas deberían comprometerse a realizar como vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación: **Dimensión A: Crear culturas inclusivas:** Construir comunidad y establecer valores inclusivos. **Dimensión B: Elaborar Políticas inclusivas:** Desarrollar una escuela para todos y organizar la atención a la diversidad. **Dimensión C: Desarrollar Prácticas inclusivas:** Orquestrar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos.

Cada sección contiene indicadores, hasta un máximo de doce, que tienen como propósito ayudar a dirigir la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en la institución. El significado de cada uno se explica a través de una serie de preguntas. Las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas proporcionan progresivamente un mapa más detallado que guía el análisis de la situación del centro en ese momento y determina futuras posibilidades de acción.

En el siguiente cuadro encontrará, a modo de ejemplo algunos indicadores con sus preguntas en relación a cada una de las dimensiones. Recuerde que la guía que se propone no es una planificación exacta, solo una orientación, por ello se recomienda consultar el documento original.¹¹

Dimensión A: CREAR CULTURAS INCLUSIVAS 1. Construir una comunidad 2. Establecer valores inclusivos	
INDICADOR A.1. 1. Construir una comunidad A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.	
¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela? ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como por ejemplo, los niños de familias migrantes? ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad? ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ej., está disponible en braille, grabada en audio y video o en letras grandes, cuando sea necesario)? ¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje de señas y de otros idiomas cuando hay alumnos que requieren este curso?	

¹¹ Las dimensiones, los indicadores y las preguntas se presentan en una versión completa en la Parte 3 de la guía “Index for inclusión”, Boot y Ainscow (2000).

https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos? ¿Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar? ¿La escuela considera y valora las culturas locales y los colectivos de nueva inmigración a través de símbolos y exposiciones? ¿Hay rituales o actos sociales para la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela? x. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o a su aula de tutoría? ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del Consejo Escolar y los miembros de la comunidad siente que pertenecen a la escuela?	
Dimensión B: ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS 1. Desarrollar una escuela para todos 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad	
INDICADOR: B.1 Desarrollar una escuela para todos B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.	
¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela? ¿Reflejan los puestos y el equipo directivo el equilibrio de género y de otros colectivos presentes en la escuela? ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela? ¿Hay una estrategia clara para eliminar las barreras al nombramiento del personal con discapacidad?	

¿Favorecen de forma desproporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad? ¿Se han establecido en la escuela metas para asegurar la igualdad de oportunidades para el personal? ¿Es un criterio especial para el nombramiento del personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes? ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela? ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados?	
Dimensión C: DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS 1. Orquestrar el proceso de aprendizaje 2. Movilizar recursos	
INDICADOR C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.	
PREGUNTAS ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje oral y escrito? ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo? ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación? ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas? ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ella actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros? ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están	

aprendiendo castellano inglés en el original, como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna? ¿Se motiva a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna del castellano? ¿Pueden los estudiantes participar en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas? ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en el arte o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus culturas o creencias religiosas? ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles? ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer en los labios o utilizar ayudas visuales? ¿Reconoce el profesor el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades? ¿Proporciona el profesorado movilidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en educación física?	
--	--

En síntesis, incorporar la dimensión institucional al diagnóstico pedagógico implica reconocer que la inclusión no depende exclusivamente de intervenciones individuales, sino de procesos colectivos de revisión y transformación de las condiciones escolares. En este sentido, el análisis de políticas, prácticas y culturas institucionales, junto con la identificación de barreras y facilitadores, permite construir diagnósticos más integrales y orientar decisiones pedagógicas y organizativas comprometidas con el derecho a la educación de todos los estudiantes.

La comprensión de la inclusión como un proceso amplio y dinámico requiere transformar las prácticas, políticas y estructuras educativas para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

La guía orientativa ofrecida en este capítulo, tiene por finalidad acompañar, de manera flexible, el proceso de identificación de barreras y facilitadores en el contexto institucional, promoviendo la reflexión crítica y la toma de decisiones fundamentadas para construir entornos educativos inclusivos y equitativos.

CAPITULO 4: El aula como espacio de análisis en el diagnóstico pedagógico.

El aprendizaje tiene que ser cercano y divertido. Los docentes deben escuchar a los niños para enseñarles a partir de lo que ya conocen y teniendo en cuenta lo que les motiva y les interesa. Además, deben ser capaces de aprovechar la capacidad de los niños para concentrarse y esforzarse en aquello que les gusta y les divierte, motivarles y apelar a su forma de trabajar, sus fortalezas y sus capacidades concreta.
(Francesco Tonucci)

Introducción

La observación áulica constituye una herramienta central dentro del diagnóstico pedagógico, ya que permite relevar evidencias situadas y contextualizadas sobre cómo se desarrollan efectivamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No se trata solo de describir lo que ocurre en la clase, sino de interpretar las prácticas, las mediaciones didácticas y las dinámicas vinculares para comprender cómo inciden en las trayectorias escolares de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el diagnóstico pedagógico se apoya en la observación sistemática para reconocer barreras y apoyos, orientar la toma de decisiones didácticas y fundamentar propuestas de intervención ajustadas a las necesidades del grupo y de cada alumno.

Los indicadores y las actitudes que orientan las pautas de observación deben construirse de manera conjunta entre los equipos docentes (docente de nivel y profesor de Educación Especial) a partir del intercambio, la reflexión y la experiencia compartida en el trabajo cotidiano.

El registro de observación debería ser una herramienta clara y de uso ágil y flexible que permita historizar la trayectoria educativa de los estudiantes.

Teniendo en cuenta, que en general al docente le genera cierta “incomodidad”, que lo observen, es necesario generar una dosis de confianza a partir del trabajo colaborativo, sin partir de roles predeterminados en lo referente a observador y observado, todos los docentes

deberían tener alguna experiencia en ambos roles, solo así se puede analizar la riqueza y las dificultades de la metodología empleada.

Se pueden realizar observaciones directas en el aula (participantes-no participantes) o bien realizar el registro de una secuencia didáctica en video y trabajar sobre este material a posteriori. En cualquier caso lo importante será hacer foco en las interacciones que se desarrollan dentro del contexto áulico entre el docente-el alumno y el conocimiento.

4.1. La relación docente – alumno- conocimiento

Cuando se piensa en la tarea docente, hay una tendencia a situarla inmediatamente en el aula, concebida como el “microcosmos del hacer”: un espacio privilegiado donde la acción educativa se concreta, pero también un ámbito que, en muchos casos, se convierte en el único horizonte desde el cual se piensa y se evalúa dicha tarea.

Sin embargo, es preciso recordar que todo lo que aquí acontece se inscribe en el marco de la estructura y dinámica de la institución a la vez que forma parte del sistema educativo inmerso en un contexto social.

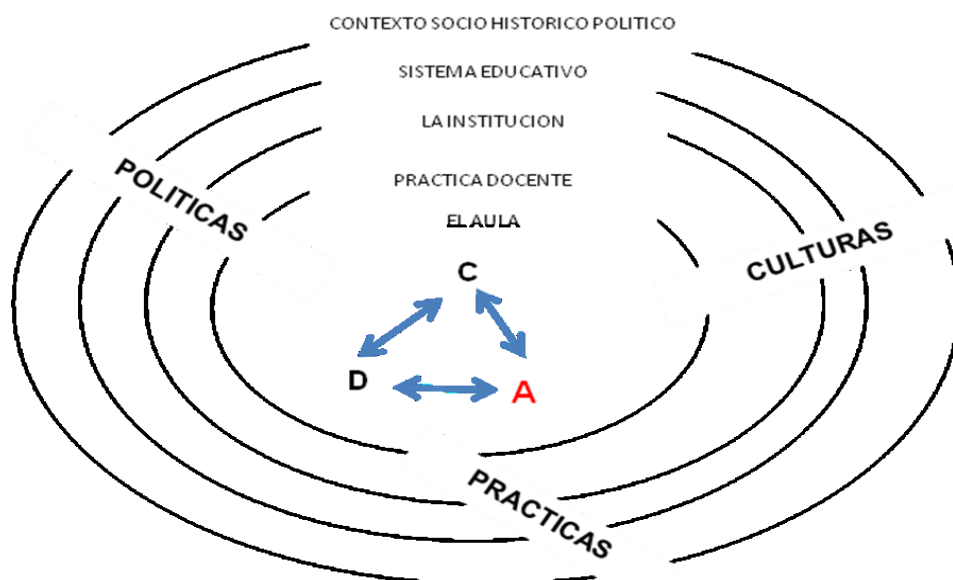
Por ello, para profundizar en el análisis de las barreras y facilitadores del contexto áulico, desde la perspectiva de la presente propuesta, es necesario asumir a la práctica educativa como una práctica social compleja, que se estructura a partir de la articulación de tres funciones: sujeto enseñante – sujeto que aprende – conocimiento.

Siguiendo a Guyot, (1999)

Esta articulación desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de esos elementos determina el valor y la posición de los otros, los cuales adquieren su significación en el sistema de relaciones que interjuegan y remiten unos a los otros. Del sujeto que enseña en su modo de vinculación con el conocimiento, a la forma en que el conocimiento es transmitido, se genera el proceso de relación con el sujeto que aprende con el conocimiento por la mediación del sujeto que enseña. La práctica educativa requiere esta mutua referencialidad de las funciones y no se puede definir al margen de ella. (p. 8)

La adopción de este modelo, como unidad de análisis de los procesos que se dan en el aula, permite retirar el foco de atención del alumno como portador de un déficit, tal como estuvo planteado tradicionalmente en el ámbito de la Educación Especial, para pasar a comprender que las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a un determinado contenido se dan de manera articulada, sin que ninguno adquiera mayor relevancia por encima de los restantes.

El siguiente esquema¹² grafica estas consideraciones respecto del modelo complejo de la práctica docente que asumimos para el análisis de las Dificultades de Aprendizaje en términos de barreras para el aprendizaje y la participación.



Al igual que en el capítulo anterior, se ofrece a continuación una guía con sugerencias sobre algunos aspectos o dimensiones que pueden orientar la observación en el aula teniendo siempre en cuenta las características de cada estudiante y el contexto educativo.

Recordar que no se trata de un modelo prescriptivo, sino de un recurso abierto y adaptable, pensado para acompañar los procesos reflexivos y las decisiones pedagógicas en función de cada situación en particular.

4.2. Dimensiones para orientar la observación en el aula

DIMENSIONES	COMENTARIOS
La planificación de la unidad didáctica.	
Materiales disponibles en el aula: biblioteca, juegos, material de lectura, tic, material concreto en formatos accesibles. ¿En qué situaciones se los utiliza? ¿Cuál es la finalidad?	

¹² Adaptación del Modelo propuesto desde el PROICO "Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas. Directora Guyot, Violeta. FCH.UNSL. 1999

<i>En relación con la actividad general del grupo</i> • El enlace entre la actividad observada y la actividad anterior. Actividad oral o escrita. • Normas para la presentación del trabajo. • Material utilizado en formato accesible. • Tiempo de realización de la actividad.	
<i>Inicio de la actividad</i> • Consigna oral o gráfica. Explicaciones respecto al material a utilizar.	
• Seguimiento de la consigna: oral, por partes, en pequeño grupo o individual. • ¿Cómo se asegura la comprensión?	
<i>Desarrollo de la actividad</i> • Actividad conjunta, en pequeños grupos o individual. • Actividad diferenciada, en pequeños grupos o individual. • Tipo de actividad: receptiva, reproductiva o productiva. • Estrategias de enseñanza: entendidas como el conjunto de decisiones intencionadas que orientan la práctica docente y que buscan generar condiciones favorables para el aprendizaje, como por ejemplo organización del espacio y los tiempos, selección y secuenciación de contenidos, la mediación pedagógica y el uso de recursos diversificados que promuevan la participación activa de todos los estudiantes. Aplicación del DUA (Diseño universal de Aprendizaje)	
<i>Actitud general del grupo</i> • Interés por la tarea • Seguimiento de la tarea por los alumnos • Grado de implicación • Pérdida progresiva del interés • Reconducción de la actividad • Eficacia de las intervenciones del profesor	
<i>Realización de las actividades</i> • Número de alumnos que siguen la actividad • Estimación de las dificultades más generales del grupo • Tiempo medio de ejecución • Apreciación general de la elaboración de las tareas	

escritas. • Intervenciones: de disciplina, aclaraciones, organización, correcciones generales, ayudas solicitadas, propuestas de reflexión general o individual, para dar ánimos, otras intervenciones ajenas a la tarea.	
<i>Final de la actividad (Evaluación)</i> • Intervención final del profesor para reflexionar sobre la tarea realizada • Tipo de corrección: colectiva, individual, autocorrección, etc. • Sistema de recogida del trabajo realizado • Propuesta de trabajo individual o de grupo con la finalidad de consolidar los contenidos. • Avance de la actividad para la próxima sesión.	
<i>En relación con la actitud del profesor hacia los alumnos en general</i> • Clima social de la clase. Los alumnos se muestran contentos y participativos. El profesor mantiene una relación personalizada y cordial. Alza el tono de voz a lo largo de la sesión. • . Gestión del grupo de clase: estrategias que utiliza para motivar a los alumnos, prevenir conflictos y favorecer un clima de trabajo colaborativo.	
<i>En relación a la concepción del docente respecto de las Dificultades de Aprendizaje</i> • Concepciones en relación a origen, causa y abordaje de las Dificultades de Aprendizaje • Concepciones en relación al alumno que no aprende • Concepción de aprendizaje y de enseñanza.	

El aula constituye un espacio dinámico y complejo, donde convergen múltiples dimensiones (pedagógicas, institucionales, vinculares y culturales) que inciden de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comprender su entramado supone reconocer que cada situación educativa está atravesada por relaciones, decisiones y contextos que la configuran, y que el modo en que los docentes interpretan y actúan sobre ellas define las oportunidades reales de aprendizaje para todos los estudiantes.

Analizar el contexto áulico desde una perspectiva inclusiva permite superar miradas reduccionistas que lo conciben solo como un espacio físico o como el escenario donde se gestiona un grupo. El aula es, ante todo, un entramado de interacciones, significados y

prácticas que se construyen cotidianamente y que pueden transformarse para favorecer u obstaculizar la participación y el aprendizaje de todos.

Pensarla de este modo implica asumir que no se trata únicamente del lugar donde “ocurre la enseñanza”, sino de un territorio de posibilidades para la reflexión, la innovación y la construcción de vínculos pedagógicos más justos, equitativos y comprometidos con una educación verdaderamente inclusiva.

A modo de cierre, puede afirmarse que la observación sistemática en el aula no solo enriquece la comprensión de la dinámica pedagógica cotidiana, sino que se configura como un componente esencial del diagnóstico pedagógico. Al ofrecer información situada sobre las prácticas de enseñanza, las condiciones de aprendizaje y las interacciones, posibilita construir interpretaciones fundamentadas y no meramente presuntivas. De este modo, el diagnóstico deja de ser una instancia aislada para convertirse en un proceso continuo de indagación y comprensión, orientado a la toma de decisiones didácticas, la identificación de barreras y facilitadores, y el diseño de propuestas de intervención más pertinentes, inclusivas y contextualizadas.

CAPITULO 5: La evaluación del estudiante en el diagnóstico pedagógico

*El niño tiene cien lenguas,
cien manos, cien pensamientos,
cien maneras de pensar,
de jugar y de hablar
cien, siempre cien
maneras de escuchar,
de sorprenderse, de amar
cien alegrías, para cantar y entender,
cien mundos que descubrir,
cien mundos que inventar
cien mundos que soñar.
El niño tiene cien lenguas
(y además cien, cien, y cien)
pero se le roban noventa y nueve
(Loris Malaguzzi,*

Introducción

La evaluación diagnóstica del estudiante tiene como propósito comprender el grado de desarrollo alcanzado en las distintas dimensiones de su aprendizaje y de su experiencia escolar. Este proceso implica analizar las capacidades cognitivas, motrices, comunicativas, emocionales y sociales, así como las condiciones del contexto que influyen en su desempeño. Lejos de reducirse a la detección de dificultades o limitaciones, la evaluación diagnóstica busca identificar potencialidades y particularidades de cada estudiante, generando información valiosa para orientar las decisiones pedagógicas y construir entornos de aprendizaje que favorezcan la participación y el desarrollo de todos.

En este sentido, reconocer la presencia de dificultades en el proceso de aprendizaje u otras condiciones particulares no implica centrarse en el déficit, sino comprender cómo estas interactúan con las oportunidades, apoyos y barreras del entorno escolar.

A continuación se enumeran describen las dimensiones a tener en cuenta en la evaluación diagnóstica de los estudiantes en situación educativa.

5.1. Dimensiones a tener en cuenta en la evaluación diagnóstica

I- Datos personales

II- Historia escolar/ Trayectorias educativas

El propósito de este apartado es conocer cómo se ha desarrollado la trayectoria escolar del estudiante, así como el tipo de apoyos o ajustes que ha recibido a lo largo de la misma.

Factores como repitencias o cambios frecuentes de escuela pueden ser indicadores de exposición a fracasos reiterados, con la frustración que esto suele generar. Estos estudiantes a menudo presentan baja autoestima, lo que puede dar lugar a un círculo en el que resulta difícil determinar si las dificultades académicas son causa o consecuencia de dicha autoestima disminuida.

- Observación del estudiante en el aula

Es importante como primera aproximación para explorar la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con los docentes y con sus compañeros. Se recomienda observarlo en todas las áreas (artística: música, plástica; educación física; tecnología) ya que pueden dar indicios de otras capacidades, las cuales pueden resultar “la puerta de entrada” para abordar las dificultades.

- Análisis de sus producciones

El cuaderno y/o carpeta es un documento que aporta información en relación a los saberes adquiridos, el modo de resolución de las actividades, la manera en que es evaluado, el manejo del espacio gráfico, aspectos vinculados con el sistema de escritura, estrategias utilizadas para resolver actividades, entre otros tantos.

Además es importante dialogar con el estudiante respecto de algunas producciones con el fin de conocer sus argumentos y la valoración que él hace respecto de las mismas, procurando identificar cuáles son sus capacidades y dónde se presentan las dificultades al momento de resolver las actividades en el cuaderno/carpeta.

Es conveniente que esta información pueda ser contrastada con la apreciación del docente a cargo del grado y el resto de los docentes de la institución que son parte de esta trayectoria educativa.

También las notas o comunicaciones que el docente mantiene con el tutor, pueden aportar información respecto del desempeño y la participación del estudiante en las actividades del aula.

Valoración del estilo de aprendizaje

El término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

Que no todos aprendemos igual, ni a la misma velocidad no es ninguna novedad. En cualquier grupo en el que más de dos personas empiecen a estudiar una materia todos juntos y partiendo del mismo nivel, nos encontraremos al cabo de muy poco tiempo con grandes diferencias en los conocimientos de cada miembro del grupo y eso a pesar del hecho de que aparentemente todos han recibido las mismas explicaciones y hecho las mismas actividades y ejercicios. Cada miembro del grupo aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en unas áreas que en otras.

Esas diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, como por ejemplo la motivación, el bagaje cultural previo y la edad. Pero esos factores no alcanzan para explicar las diferentes maneras de aprender, porque con frecuencia nos encontramos con alumnos con la misma motivación y de la misma edad y bagaje cultural y sin embargo, aprenden de distinta manera, de tal forma que, mientras a uno se le da muy bien redactar, al otro le resultan mucho más fáciles los ejercicios de gramática. Esas diferencias sí podrían deberse, sin embargo, a su distinta manera de aprender.

Tanto desde el punto de vista del alumno como del punto de vista del profesor el concepto de los “estilos de aprendizaje” resulta especialmente atrayente porque nos ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo.

Este concepto se vincula directamente con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. Si se considera que aprender equivale a recibir información de manera pasiva, lo que el estudiante haga o piense carece de relevancia. Por el contrario, si el aprendizaje se entiende como un proceso de elaboración e interpretación de la información, resulta evidente que cada sujeto construye y relaciona los nuevos conocimientos en función de sus características, saberes previos y modos particulares de comprender la realidad. Desde esta perspectiva, el diagnóstico pedagógico adquiere un papel central, ya que permite identificar dichos saberes, comprender los procesos que el estudiante pone en juego y orientar la planificación de propuestas de enseñanza y apoyos acordes a sus necesidades educativas.

Los distintos modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje proporcionan un marco conceptual que facilita la interpretación de las formas en que los estudiantes aprenden y de los modos en que se evidencian en el aula. Esta comprensión resulta fundamental en el proceso de diagnóstico pedagógico, ya que permite reconocer las características individuales, identificar necesidades educativas y orientar la toma de decisiones didácticas.

Pero la realidad siempre es mucho más compleja que cualquier teoría. La forma en que elaboramos la información y la aprendemos varía en función del contexto, es decir, de lo que estamos tratando de aprender, de tal forma que nuestra manera de aprender puede variar

significativamente de una materia a otra. Por lo tanto es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas. Nuestra manera de aprender evoluciona y cambia constantemente, como nosotros mismos.

- Saberes vinculados al currículum

Resulta fundamental identificar los saberes que los estudiantes han construido en diálogo con el currículum escolar, lo cual implica reconocer que los aprendizajes de los estudiantes no se reducen, solamente, al cumplimiento formal de los contenidos o competencias prescriptas, sino que se inscriben en un entramado más amplio que articula conocimientos, experiencias, actitudes y modos de comprender el mundo.

Desde esta perspectiva, los “saberes vinculados al currículum” no son únicamente aquellos que pueden medirse o evaluarse, sino también los que se expresan en las maneras en que los estudiantes resuelven problemas, se comunican, argumentan, cooperan, y dotan de sentido personal y social a lo aprendido.

Por tanto, esta noción amplía la mirada sobre el aprendizaje, al incluir tanto los saberes formales (propios de las áreas de conocimiento) como los situados y experienciales, que emergen en la cotidianeidad escolar y en la relación con los otros.

El análisis de los saberes vinculados al currículum permite comprender no solo qué contenidos han sido apropiados por los estudiantes, sino también de qué manera los integran, los utilizan y les otorgan sentido en sus trayectorias educativas.

Desde el punto de vista metodológico, para recabar información sobre dichos saberes, se sugiere utilizar como herramienta la entrevista clínica, ya que la misma tiene como propósito comprender los procesos cognitivos que subyacen a las respuestas del estudiante. Esta herramienta se caracteriza por:

- Su flexibilidad y adaptación: El entrevistador no sigue un guion rígido, sino que ajusta las preguntas según las respuestas del estudiante, profundizando en sus razonamientos y justificando sus ideas.
- Favorecer la exploración del pensamiento y no del contenido: Lo central es entender cómo el estudiante construye el conocimiento, cuáles son sus esquemas mentales, cómo organiza la información y cómo resuelve problemas.

- Permitir una Interacción dialógica: Se establece un diálogo cercano y abierto, donde el entrevistador puede pedir aclaraciones, ejemplos o razonamientos, fomentando que el estudiante explique su pensamiento de manera espontánea.
- Su contextualización y significatividad: Las preguntas se diseñan para que los problemas sean significativos y comprensibles para el estudiante, de manera que la entrevista refleje procesos cognitivos auténticos y no solo respuestas memorísticas.

En el ámbito educativo, la entrevista clínica piagetiana se puede utilizar para:

- Conocer los niveles de desarrollo cognitivo de los estudiantes.
- Detectar ideas previas, concepciones y dificultades en relación con los contenidos curriculares.
- Orientar la planificación de estrategias pedagógicas, adaptadas al nivel de pensamiento y a los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

A continuación se brinda una guía destinada a orientar el proceso de generación de información en relación a cada una de las dimensiones.

La misma, tal como se ha venido señalando, no debe interpretarse como un cuestionario rígido ni como un instrumento tipo test; más bien, su propósito es facilitar la exploración de los saberes, experiencias y concepciones de los estudiantes de manera abierta y flexible.

Su utilización implica un enfoque cualitativo y dialógico, donde las preguntas y consignas pueden adaptarse según el contexto, las respuestas del estudiante y los objetivos de la observación o entrevista. La guía funciona como una herramienta de acompañamiento que permite profundizar en los procesos de pensamiento, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje, promoviendo una comprensión integral de la trayectoria educativa de cada estudiante.

5.1.1. Datos personales

NOMBRE Y APELLIDOS:	
FECHA DE NACIMIENTO:	EDAD:
DOMICILIO:	

NOMBRE DE LA INSTITUCION:	
GRADO:	TURNO:
NOMBRE DEL DOCENTE:	
MOTIVO DE LA CONSULTA: (Consignar los motivos por los cuales se solicita apoyo de profesional de Educación Especial)	
INFORMACION SOBRE EL CONTEXTO FAMILIAR:	
INFORMES DE OTROS PROFESIONALES:	
CUD:	

5.1.2 Historia escolar/trayectorias educativas

✓ Grados que cursó: 1º, 2º, 3º ✓ Escuela/s: ✓ Repitencias: ✓ Asistencia a servicio especial ✓ Cambio de escuelas: (indicar los motivos) ✓ Ausentismo ✓ Trayectoria compartida	
✓ Actividades extraescolares: deportes, arte, apoyo pedagógico o de otros profesionales.	
✓ Utilización de tecnologías (cuáles, cuánto tiempo, para qué, cuándo, supervisado por un adulto, etc.) ✓	
Juegos preferidos	

5.1.3 Observación del estudiante en el aula

❖ Interacción alumno-profesor: quién inicia la interacción, iniciativa que predomina por parte del alumno, tipo de respuestas.	
❖ Trabajo colaborativo entre pares: se solicita y se ofrece ayuda	
❖ El estudiante solicita ayuda del docente, de los compañeros.	
❖ Intervención del profesor hacia estudiante: para acompañar, alentar, andamiar, evaluar, modelar, brindar apoyo, sancionar, etc.	
❖ Intervención del estudiante hacia el profesor: solicitar ayuda en relación a la tarea, revisión de cualquier aspecto de la misma, intervenciones no relacionadas con ésta, etc.	
❖ La interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje	
❖ Configuraciones de Apoyo	
❖ Ajustes	
❖ Materiales accesibles utilizados por el estudiante: libros de texto, apuntes, fotocopias, folios, carpetas, etc.	
❖ Organización en el espacio gráfico: títulos, margen, fecha, distribución de las actividades, títulos, subtítulos.	
❖ Nivel de elaboración de los trabajos: completos o incompletos. Calidad de la escritura: tipo de letra,	

trazado	
❖ Tipos de actividades: experiencias directas, talleres, trabajo de laboratorio, en la biblioteca, con las TIC.	
❖ Errores más habituales.	
❖ Evaluación de los trabajos por parte del profesor. Tipo de correcciones y anotaciones. Comentarios escritos.	
RECUERDE: Observar al alumno en todas las áreas (artística: música, plástica; educación física; tecnología), también en los recreos	

5.1.4. Análisis de sus producciones

❖ Tipo de material que utiliza: libros de texto, apuntes, cuadernos, folios, carpetas, etc.	
❖ Normas de trabajo: seguimiento de las normas establecidas en clase (títulos, margen, fecha, organización del espacio en la hoja y distribución de las actividades, archivo de los mismos, etc.)	
❖ Nivel de elaboración de los trabajos, completos o incompletos. Calidad de la escritura.	
❖ Tipos de actividades que realiza con mayor frecuencia, más esporádicamente o casi nunca.	
❖ Errores más habituales	
❖ Evaluación de los trabajos por parte del profesor. Tipo de correcciones y anotaciones. Comentarios escritos	

5.1.5. Valoración del Estilo de Aprendizaje

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL ESTILO DE APRENDIZAJE PARA ALUMNOS DE ENSEÑANZA BÁSICA¹³

Alumno/a: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____

Curso: _____ Profesor/a: _____ Colegio _____ Fecha de recogida de datos: _____

1. MOTIVACIÓN, ATRIBUCIONES Y AUTOESTIMA.

Se enfrenta a la tarea con curiosidad y sin miedo al fracaso.	
Se aburre con tareas que domina.	
Busca tareas nuevas y que le supongan retos.	
Siente la tarea como una amenaza que evidencia sus deficiencias.	
Prefiere realizar tareas fáciles que ya domina.	
Siente el error como un fracaso.	
Para que acometa la tarea es necesario ofrecerle recompensas.	
¿Ante qué tipo de recompensas reacciona? (reforzadores primarios, sociales, de actividad...):	
Para que acometa la tarea es necesario recordarle que puede recibir algún castigo si no la realiza.	
¿A qué atribuye sus fracasos y sus éxitos? (Limitaciones personales, mala suerte, falta de ayuda...)	
Hace preguntas constantes sobre si está bien o mal realizado su trabajo.	

¹³ Extraído del portal Educreea: <https://educreea.cl/nosotros/>

Se siente competente de cara a la realización de las actividades escolares. Especificar si existen diferencias en su percepción de competencia en las distintas áreas del currículum:	
Se siente competente y satisfecho en las relaciones con sus compañeros.	
Se siente competente y satisfecho en las relaciones con sus padres y hermanos.	
Se siente competente y satisfecho con su capacidad física.	
Se siente satisfecho con su apariencia física.	
Es capaz de emitir un juicio maduro y acertado (ajustado a la edad) respecto al nivel de ejecución de las tareas que realiza.	
Muestra un estado de ansiedad excesivo ante la participación en clase en actividades grupales.	
Se muestra nervioso cuando le pregunta el profesor.	
Muestra signos inequívocos de ansiedad ante la realización de controles.	

2. PROCESO DE ATENCIÓN

Ante la presentación de actividades de enseñanza aprendizaje: focaliza la atención sin dificultades y sin precisar ayuda.	
¿Qué ayuda hay que prestar para que focalice la atención?	
¿Para qué tipo de información focaliza más la atención?	
Aproximadamente, ¿cuánto tiempo mantiene la atención?	
Focaliza más la atención cuando se le presenta la información de forma:	
Verbal	
Gráfica	
Kinésica	

De otra manera:

3. ESTILO Y HABILIDADES COGNITIVAS

Antes de enfrentarse a la tarea, atiende a las explicaciones del profesor y reflexiona sobre cómo acometerla de la mejor manera.	
Sigue los pasos previstos en la planificación inicial de la tarea.	
Hace verbalizaciones pertinentes como medio para controlar su conducta.	
Es impulsivo a la hora de enfrentarse a la tarea y obra por ensayo y error.	
Evalúa los resultados de su tarea y reitera la estrategia de resolución de problemas utilizada inicialmente.	
Evalúa los resultados de su tarea e intenta nuevas vías de solución distintas a las utilizadas inicialmente.	
Actúa con rapidez adecuada a la hora de realizar las tareas o de resolver los problemas.	

4. ESTILO DE APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON LOS MATERIALES

¿Qué materiales prefiere?	
Los materiales ordinarios del resto de los compañeros	
Materiales de recuperación y apoyo	
Material manipulativo diverso	
Material propio de educación artística y tecnología.	
Material propio del área de música	
Otros materiales:	
Se muestra responsable con el cuidado del material.	
Se niega a trabajar con material distinto al de sus compañeros.	

5. VARIABLES SOCIALES E INTERACCIONES EN EL AULA.

Mantiene una conducta aceptable en el aula respetando mínimamente las reglas básicas de convivencia.	
Necesita atención altamente individualizada en el aula por parte del docente a la hora de realizar las actividades.	
Necesita el apoyo de otro profesor o ayudante para realizar las actividades en el aula ordinaria.	
Puede realizar las tareas de forma autónoma aunque precise instrucciones altamente individualizadas por parte del profesor.	
Pregunta y pide aclaraciones al maestro en relación con la tarea a realizar.	
Pregunta y pide aclaraciones a sus compañeros en relación con la tarea a realizar.	
Prefiere hacer las mismas tareas que sus compañeros.	
Trabaja mejor cuando está solo.	
Trabaja mejor cuando está en un grupo pequeño.	
Cuando trabaja en un grupo pequeño, mantiene relaciones de colaboración.	
Cuando está en un grupo pequeño no mantiene relaciones, permanece realizando trabajo individual.	
Cuando está en un grupo pequeño, mantiene relaciones de interferencia.	
Cuando está en un grupo pequeño es respetado y ayudado por los compañeros.	
Cuando está en el aula ordinaria mantiene relaciones de interferencia.	
Cuando está en el aula ordinaria mantiene relaciones de colaboración.	

6. Variables sociales e interacciones en el patio de recreo.

Se muestra pasivo, no sabe qué hacer y tiene tendencia a estar solo/a.	
Se muestra activo pero molesta a los demás sin integrarse en los juegos.	
Se muestra activo pero es molestado e incitado por otros compañeros.	

Suele jugar con otros compañeros/as, integrándose en juegos de grupo.	
Busca la compañía de los maestros/as.	
Suele jugar con niños de su edad.	
Suele jugar con niños mayores.	
Suele jugar con niños menores.	
¿Qué tipo de juegos prefiere?	

7. Otras variables que condicionan su estilo de aprendizaje

5.1.6. Saberes vinculados al currículum

Para que cualquier enseñanza sea efectiva, y por tanto para que el aprendizaje tenga lugar, es fundamental que parta de lo que el estudiante es capaz de hacer, esto es, identificar cuál es el punto de partida para la ayuda que se ha de brindar.

Sólo a partir de ahí el estudiante podrá construir nuevos aprendizajes. Este es uno de los principios más importantes de la enseñanza efectiva, y, sin embargo, se descuida una y otra vez.

Todo proceso de construcción se inicia y reinicia siempre desde el punto donde se dejó, desde lo que ya se tiene construido con garantía, es decir partiendo de lo que el estudiante ya es capaz de hacer.

Por lo tanto, resulta fundamental conocer el punto de partida de los alumnos, identificando sus saberes previos en relación con los contenidos y objetivos que se pretenden enseñar. Esta información permite planificar con coherencia las acciones educativas, determinando la secuencia y el orden de los contenidos, las formas de organización y de enseñanza, así como los tiempos que se dedicarán a cada actividad, garantizando un proceso de aprendizaje efectivo y significativo.

Es importante resaltar que a la hora de evaluar lo que el alumno ya es capaz de hacer conviene tener presente que el aprendizaje se produce gradualmente, no es algo de “todo o nada”. Por eso en el camino hacia ser capaz de hacer o conocer algo, por sí solo, se pasa por el ser capaz de hacerlo con algún tipo de ayuda. Precisamente ese espacio (es decir, esos contenidos y situaciones intermedias) entre lo que el estudiante es capaz de hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer con ayuda de otro (el profesor u otro compañero) debe constituir el objetivo prioritario de toda intervención. Si cuando se le propone una tarea no es capaz de realizarla, aún con ayuda, es muy probable que se le esté ofreciendo una actividad demasiado lejos de sus posibilidades. En este caso lo razonable sería volver un paso más atrás o buscar una tarea más sencilla.

En este marco, y con el propósito de profundizar en los saberes vinculados al currículo que el estudiante ha construido en relación con la alfabetización y algunos conceptos matemáticos, se hace necesario diseñar una intervención diagnóstica que contemple sus particularidades y el contexto en el que se desarrollan sus aprendizajes.

En consecuencia, el diagnóstico pedagógico no responde a procedimientos estandarizados ni a la aplicación de instrumentos únicos, sino que implica la selección y construcción de estrategias e instrumentos pertinentes, acordes a las características y necesidades educativas de cada estudiante.

A través de esta intervención, será posible identificar los aprendizajes previos del estudiante, es decir, lo que ya sabe y sus potencialidades, así como los obstáculos y dificultades que puedan surgir en su proceso de aprendizaje.

La información obtenida permitirá orientar la planificación de estrategias pedagógicas personalizadas, diseñar apoyos específicos y realizar ajustes que respondan a los niveles de desarrollo, intereses y estilos de aprendizaje de cada alumno, promoviendo un proceso educativo más significativo y acorde a sus necesidades.

5.1.6.1. Saberes en relación a la Lectura y la Escritura

El propósito general de esta intervención diagnóstica es indagar los saberes que el estudiante ha construido en torno a la lengua escrita, así como las capacidades y

potencialidades que pone en juego al leer, escribir y reflexionar sobre el lenguaje, reconociendo también las posibles barreras que inciden en su aprendizaje y participación.

En este sentido, la información que aporta el diagnóstico pedagógico constituye un insumo fundamental para la toma de decisiones didácticas, ya que permite determinar el punto de partida del estudiante y orientar, en aquellos casos que así lo requieren, el diseño e implementación del Proyecto Pedagógico Individual (PPI). Asimismo, posibilita la planificación de intervenciones y apoyos pertinentes destinados a favorecer el acceso, la participación y la construcción de nuevos aprendizajes en el proceso de alfabetización.

Esta propuesta toma como marco de referencia los aportes del constructivismo y las investigaciones en el campo de la lingüística, entendiendo que ambos enfoques ofrecen fundamentos teóricos y metodológicos esenciales para comprender cómo los estudiantes construyen conocimientos sobre este objeto de conocimiento.

En este sentido, la perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza concibe al sujeto como protagonista activo en la construcción del conocimiento, que aprende en interacción con otros y con los objetos culturales, reelaborando de manera permanente sus saberes a partir de la experiencia y la reflexión.

Aplicada al campo de la alfabetización, esta perspectiva sostiene que aprender a leer y escribir implica un proceso de construcción progresiva del sistema de la lengua escrita, en el que el error y la exploración ocupan un lugar central como manifestaciones del pensamiento en desarrollo. En esta línea, Ferreiro y Teberosky (1979) demostraron que los niños no se limitan a reproducir modelos, sino que construyen activamente el conocimiento sobre la escritura, elaborando hipótesis acerca de su funcionamiento que evolucionan a través de distintos niveles de conceptualización.

En este marco, el diagnóstico pedagógico adquiere un carácter interpretativo, orientado a analizar las producciones del estudiante para identificar las conceptualizaciones que ha construido sobre el sistema de escritura, reconocer su nivel de comprensión y orientar la planificación de intervenciones pedagógicas y apoyos que favorezcan el avance en el proceso de alfabetización.

Más que centrarse en la detección de errores o en la comparación con un modelo ideal, se trata de reconocer en las producciones de los alumnos huellas significativas de su modo de pensar, comprender y apropiarse del lenguaje escrito.

Estas producciones constituyen evidencias valiosas del proceso de construcción del conocimiento, ya que permiten al docente acceder a las estrategias que los estudiantes

utilizan, a las hipótesis que elaboran sobre el sistema de escritura y a las formas en que otorgan sentido a los textos.

Profundizando en esta mirada, el diagnóstico pedagógico debe apoyarse también en las nuevas concepciones lingüísticas y psicocognitivas acerca de los procesos de lectura y escritura, las cuales han permitido superar visiones tradicionales centradas en la repetición o en la simple decodificación del código escrito.

Desde la nueva concepción lingüística de la escritura, esta se entiende como un proceso de producción de textos con sentido, donde escribir implica construir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios concretos (Jolibert y Jacob, 1998). La escritura deja así de ser una práctica mecánica orientada a la copia o a la caligrafía, para convertirse en una actividad comunicativa y reflexiva, en la que el autor planifica, revisa y reescribe su texto de manera permanente. Un texto no se elabora de una sola vez, sino que se va conformando en sucesivas capas, en un constante ir y venir entre las intenciones del escritor y las necesidades lingüísticas y discursivas del texto. Por ello, se aprende a escribir escribiendo, es decir, produciendo diversos textos en contextos comunicativos auténticos, con propósitos reales y en el marco de proyectos significativos.

Del mismo modo, la concepción psicocognitiva de la lectura entiende que leer no es simplemente decodificar signos gráficos ni reconocer letras o sílabas para acceder posteriormente al sentido, sino que leer implica un proceso activo de construcción de significado que se inicia desde los primeros encuentros del niño con la lengua escrita y continúa a lo largo de toda su vida. En esta perspectiva, leer es interrogar un texto con un propósito, buscando en él respuestas a una necesidad o inquietud, en el marco de una situación comunicativa concreta. Supone, entonces, un encuentro dinámico y reflexivo entre un lector curioso y un texto portador de sentido (Jolibert y Jacob 1998).

Estas concepciones constituyen un sustento teórico fundamental para el diagnóstico pedagógico y la enseñanza de la lengua escrita, en tanto priorizan los procesos de construcción, interpretación y producción de significados por sobre la simple reproducción formal del código. Desde esta perspectiva, el diagnóstico pedagógico no se limita a constatar aciertos o errores, sino que se orienta a comprender los procesos de pensamiento que subyacen a las producciones del estudiante, con el fin de orientar la toma de decisiones didácticas y la planificación de intervenciones ajustadas a sus necesidades y posibilidades de aprendizaje

Se ofrecen a continuación algunas guías para orientar el diseño de una propuesta de intervención diagnóstica para el área de lengua, tomando como ejes de análisis:

- 1- El acto lector.
- 2- La construcción del sistema de escritura. El nombre propio
- 3- La comprensión de textos.
- 4- La producción de textos.

Bajo ninguna circunstancia las mismas pretenden ser un modelo, ya que cada estudiante es particular y por tanto necesitará de una propuesta que contemple su singularidad y trayectoria educativa, que responda a su modo de aprender y que atienda a sus potencialidades.

El aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia muy tempranamente en la vida de un niño. Aquellos que están rodeados desde muy pequeños de libros y otros materiales de lectura y a quienes les leen regularmente, a los 2 ó 3 años pueden identificar rótulos, logos, palabras. Si además tienen la oportunidad de experimentar con lápiz y papel, realizan sus primeros garabatos y la escritura aparece mucho antes de aprender la escritura convencional.

Análisis del acto lector

Es preciso reconocer que si bien el conocimiento de las letras es necesario para aprender a leer y escribir, no resulta suficiente, ya que este aprendizaje implica un proceso de reconstrucción progresiva del sistema de escritura que excede el mero reconocimiento de las grafías. Leer es mucho más que sonorizar las letras, dado que el sistema de escritura no representa únicamente sonidos, sino que también vehiculiza significados y responde a convenciones propias del lenguaje escrito.

Como señala Smith (1983), la lectura es un proceso psicolingüístico interactivo en el que el lector no se limita a descifrar signos gráficos, sino que integra la información visual del texto con sus conocimientos previos o información no visual, anticipando y construyendo activamente el significado.

Los niños que todavía no leen de manera convencional hacen lo mismo que los buenos lectores adultos: tratan de coordinar la información de los textos escritos con los datos que suministra el contexto a fin de acceder al significado. Al principio no toman en consideración la información que provee el texto (cantidad de letras o palabras, qué letras aparecen, etc.) y basan su interpretación en las características del contexto (por ejemplo una imagen que ilustre el texto o el objeto sobre el cual aparece la escritura).

De allí la importancia de comprender que los textos están siempre incluidos en un contexto por eso no es conveniente sacarlos artificialmente del mismo.

En este apartado se presentan propuestas de intervención diagnóstica orientadas a indagar los saberes que los estudiantes han construido en relación con el sistema de escritura, incluso antes de su ingreso formal a la escolarización. Estas propuestas se sustentan en el supuesto, ampliamente sostenido por las perspectivas constructivistas, de que los niños no llegan a la escuela como tabulas rasas, sino que portan experiencias, saberes y representaciones previas sobre la lengua escrita, adquiridas en sus contextos familiares y sociales.

Reconocer estos saberes previos constituye un punto de partida indispensable para comprender cómo cada estudiante se aproxima a la lectura y la escritura, qué hipótesis ha formulado acerca del funcionamiento del lenguaje escrito y qué apoyos requiere para avanzar en su proceso de alfabetización.

Esta información permite al docente diseñar propuestas de enseñanza ajustadas, que partan de lo que el estudiante ya sabe, amplíen su campo de comprensión y favorezcan aprendizajes significativos y sostenidos en el tiempo.

Es fundamental tener en cuenta que siempre deberá confeccionarse teniendo en cuenta la singularidad de cada estudiante.

OBJETIVOS:

- Identificar saberes previos del estudiante acerca de la lengua escrita y sus funciones sociales.
- Conocer y analizar las estrategias que utiliza al enfrentarse a portadores de texto (anticipación, interpretación a partir de imágenes, reconocimiento de letras, entre otras).
- Identificar el nivel de conceptualización de la escritura (presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético) en relación con los procesos de lectura.

a) Saberes en relación a los textos de circulación social.

MATERIALES: Textos de circulación social con imágenes que respondan a los intereses del niño. Se sugieren: cuentos, chistes, historietas, revistas infantiles, afiches de películas, canciones, etc.

INTERVENCION	Saberes construidos	Barreras	Sugerencias de intervención
- ¿Hay acá algo que se pueda leer? ¿Dónde? Señala con tu dedito (si señala el texto preguntar por la imagen y viceversa) - ¿Por qué se puede leer? ¿Por qué no se puede leer? - ¿Qué dirá? ¿Cómo sabes que dice eso? - ¿Quieres leerlo? - ¿Hay algo más en esta página? Indagar si reconoce signos de puntuación, números, etc. - ¿Se pueden leer? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Para qué sirven? ¿Por qué están ahí? -¿Podes indicarme con tu dedito por dónde comenzamos a leer? - Yo leí todo este renglón. ¿Podes indicarme por dónde debo continuar? - Concluida la página, indagar por dónde se debe continuar.			

b) Para ampliar el análisis del acto lector

Para profundizar en la indagación de los saberes que poseen los estudiantes que aún no leen de manera convencional, se sugiere presentar escrituras en distintos portadores y observar la manera en que son interpretadas.

Resulta fundamental que dichas escrituras se presenten acompañadas de un contexto gráfico o material (imágenes, etiquetas de productos, carteles, entre otros), a fin de analizar cómo el estudiante coordina la información visual con las características del texto escrito para anticipar su significado.

MATERIALES: Tarjetas con imágenes acompañadas de palabras u oraciones, envases

INTERVENCION	Saberes construidos	Barreras	Sugerencias de intervención
			
EL CONEJO SALTA			

- ¿Qué dirá acá? (señalando el texto)

Si solo da el nombre CONEJO

- Preguntar:

¿Dice CONEJO o puede decir EL CONEJO
SALTA?

- ¿Cómo sabes que dice eso?

-¿Dónde dirá CONEJO? ¿Dónde dirá
SALTA?

- ¿Podes leerlo?



ANIMAL

¿Qué podrá decir acá? (señalando el texto)

Si dice, “PERRO”

- Preguntar:

¿Puede decir PERRO?

- ¿Con qué letra empieza la palabra? ¿La
conoces?

-¿Si reconoce la letra “A”? Preguntar

¿Podrá decir PERRO?

Entonces ¿Qué dirá?

(Continuar con la indagación)



Leer etiquetas para identificar información,
decir de qué se trata, opinar sobre el
contenido

- ¿Qué podrá decir acá? (señalando la palabra LEDESMA) Si dice, “AZUCAR” - Preguntar: ¿Puede decir AZUCAR? - ¿Con qué letra empieza AZUCAR? ¿La conoces? -¿Si reconoce la letra “A”? Preguntar ¿Podrá decir AZUCAR? Entonces ¿Qué dirá? ¿Podrá ser la marca? ¿Conoces alguna letra? ¿Hay algún número? ¿Para qué sirve ese número? ¿Conoces algo más? ¿Dónde se puede leer? ¿Por qué?			
---	--	--	--

c) Nivel de conceptualización en relación a los procesos de lectura

Materiales: 20 tarjetas del mismo tamaño (3 cm. X 3 cm.) y del mismo color que contengan:

- ❖ LETRAS CURSIVAS – IMPRENTAS
- ❖ NUMEROS
- ❖ SIGNOS

Se le entrega al estudiante el material para que lo explore y se le invita a disponer las tarjetas sobre la mesa de modo que pueda verlas a todas, luego se interviene:

INTERVENCION	Saberes construidos	Barreras	Sugerencias de intervención
• Preguntar: ¿Qué hay en las tarjetas? ¿Cuáles de estas letras o números conoces? • Luego dar las siguientes consignas: - junta en un lado las tarjetas que se pueden leer - junta todas las tarjetas que no se pueden leer - dame las tarjetas que se pueden leer - dame las tarjetas que no se pueden leer • Finalizada la clasificación se le pide			

al niño: -Señala donde pusiste las tarjetas que se pueden leer y dónde colocó las que no se pueden leer. - Solicitar una justificación verbal de cada respuesta: ¿Por qué se puede leer esta tarjeta? ¿Por qué no se puede leer esta tarjeta? • Indagar si sabe cuáles son números, si los diferencia de las letras, etc.			
Observar • La denominación que da a las distintas grafías. • Las grafías que permiten un acto de lectura (hipótesis de cantidad y variedad) • Las grafías que no pueden leerse.			

Construcción del sistema de escritura

Cuando los niños perciben que algo es valioso e importante para los adultos, manifiestan el deseo de comprenderlo. No resulta extraño, entonces, que se interesen por esas marcas gráficas que llamamos escritura, las cuales se encuentran ampliamente presentes en el entorno social. Los automóviles presentan inscripciones en sus placas de identificación y marcas visibles; los comercios y las calles cuentan con letreros; las publicidades, las etiquetas de productos, los periódicos, las revistas, los calendarios y los libros constituyen portadores habituales de texto.

En la actualidad, a estos soportes tradicionales se suman las pantallas digitales y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como teléfonos celulares, computadoras, tabletas y televisores, que exponen a los niños a múltiples formas de escritura a través de mensajes, imágenes, íconos, subtítulos y entornos interactivos. Estas experiencias cotidianas amplían el contacto temprano con la lengua escrita y favorecen la construcción progresiva de conocimientos acerca de sus funciones y características, incluso antes de la enseñanza formal.

Tal como se señaló anteriormente, Ferreiro y Teberosky (1979) describen las diferentes formas de conceptualización del sistema de escritura que dan cuenta de un proceso evolutivo. En una primera etapa, denominada pre silábica, el estudiante aún no establece relación entre la escritura y la oralidad, por lo que las producciones pueden consistir en grafismos, letras sin correspondencia sonora o combinaciones arbitrarias. Posteriormente, en la etapa silábica, comienza a reconocer que la escritura representa la cadena sonora del habla y establece correspondencias entre cada sílaba y una letra u otro signo gráfico. En una instancia intermedia, silábico-alfabética, combina ambas formas de conceptualización, representando algunas sílabas de manera completa y otras de forma parcial. Finalmente, en la etapa alfabética, logra comprender el principio alfabético, estableciendo correspondencias más sistemáticas entre fonemas y grafemas, lo que le permite avanzar en la lectura y escritura convencional.

Reconocer estas conceptualizaciones resulta fundamental en el diagnóstico pedagógico, ya que permite interpretar las producciones escritas como expresiones de los procesos de pensamiento del estudiante y orientar la planificación de intervenciones pedagógicas acordes a su nivel de comprensión del sistema de escritura.

A fin de poder identificarlas, es necesario invitar a los estudiantes a realizar escrituras espontáneas. La escritura espontánea, a diferencia de la copia, permite que el estudiante exprese libremente los conocimientos que ha construido acerca del sistema de escritura, tanto en sus aspectos formales como conceptuales. Tal como señalan Ferreiro y Teberosky (1979), las producciones infantiles, aun cuando no se ajusten a la norma convencional, constituyen manifestaciones de las hipótesis que los niños elaboran sobre el funcionamiento del sistema de escritura.

En este sentido, resulta fundamental generar un clima de confianza que anime al estudiante a escribir libremente, con consignas como “escribí como te parezca” o “como vos creas que se escribe”, evitando la sanción o la corrección inmediata. De este modo, se favorece la explicitación de sus hipótesis y la manifestación de conflictos cognitivos, los cuales resultan necesarios para el avance en el proceso de construcción del sistema de escritura.

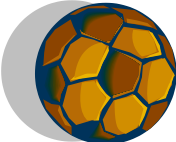
a) Escrituras espontaneas

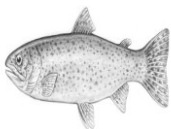
OBJETIVOS:

- Reconocer las hipótesis que el estudiante formula sobre el funcionamiento del sistema de escritura.
- Identificar el nivel de conceptualización de la escritura (presilábico, silábico, silábico-alfabético o alfabético).
- Analizar las estrategias que utiliza al producir escrituras espontáneas.
- Explorar el grado de correspondencia que establece entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.
- Observar el uso de letras conocidas, especialmente aquellas significativas como las de su nombre propio.
- Identificar los criterios que utiliza para diferenciar escritura de dibujo u otras marcas gráficas.
- Analizar la direccionalidad, linealidad y organización espacial de la escritura.

MATERIALES:

- PAPEL – LAPICES O CRAYONES O MARCADORES.
- Tarjetas con imágenes cuyas denominaciones correspondan a palabras monosilábicas bisilábicas y trisilábicas, seleccionadas intencionalmente en función de la hipótesis diagnóstica previa sobre el nivel de conceptualización de la escritura del estudiante.

INTERVENCION	Saberes construidos	Barreras	Sugerencias de intervención
* Hace un dibujo o dibuja lo que tengas ganas. * Colócale el nombre. * ¿Qué escribiste? ¿Podes leerlo? * Escribí como puedas el nombre de cada dibujo 			

b) El nombre propio

El nombre propio escrito permite una ampliación de la propia identidad. Ser “uno mismo” también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura que así deja de ser cosa “de los otros”, “de los grandes”. También me concierne. Tanta es la carga afectiva de esa escritura que no es extraño ver a niños que abrazan, acarician o incluso besan esa escritura diciendo “Esa soy yo”.

Escribir el nombre propio es apropiarse de formas-letras que “me pertenecen”. Eso ayuda a establecer un primer repertorio de formas.

Un primer repertorio de formas, y un orden específico de esas formas. (La primera.... la última). No se entiende por qué esas letras en ese orden, pero el reconocimiento del orden es ya de por sí importante.

En algunos casos ese primer repertorio sirve de abecedario básico para escribir otros nombres. Por ejemplo, Armando, 5 años 6 meses, escribe una serie de nombres de animales utilizando únicamente las letras de su nombre. Las va combinando de manera que nunca repite la misma serie. Armando está haciendo un descubrimiento fundamental para la escritura: con un conjunto limitado de formas, cambiando el orden, obtengo nuevas escrituras. Ese es un principio básico que rige a todos los sistemas de escritura. Es también,

aunque en un nivel actuado y no reflexionado, el descubrimiento de la combinatoria, una estructura lógico-matemática de primerísima importancia.

MATERIALES:

- HOJA BLANCA – PAPEL
- TARJETAS CON NOMBRES PROPIOS
- LETRAS MOVILES

INTERVENCION	Saberes construidos	Dificultades	Sugerencias de intervención
* Solicitar al estudiante que escriba su nombre como pueda. * Dadas varias tarjetas con nombres (4 ó 5) el niño deberá reconocer el suyo. * Indagar acerca de la letra con que inicia su nombre, la que finaliza. * Proponerle buscar otras palabras que empiecen como su nombre. * Si el niño aún no puede realizar por sí mismo las grafías se le ofrecen letras móviles para que lo componga. * Se pueden ocultar partes del nombre y preguntar qué dice, por ejemplo: LETI * Indagar: ¿Dice todavía LETICIA? Si la respuesta es negativa preguntar: ¿Qué dice? * Modificar el orden de las letras del nombre,			

estas nuevas escrituras se realizan debajo de la primera escritura del nombre, indicando al mismo tiempo, la nueva posición de cada letra (esta la pongo acá, esta acá, etc.). Ejemplo: L E T I C I A L I T E A C I * Hacer notar que en esta nueva escritura están todas las letras de su nombre, luego indagar ¿Dice todavía LETICIA? ¿Por qué? ¿Qué dice ahora?			
---	--	--	--

Comprensión de textos

“Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1992, p. 17).

Esto implica que estamos por una parte, ante un lector activo que procesa y examina el texto. Por otra parte, es necesario que siempre exista un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, “siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad”. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado)

Desde esta perspectiva se asume que, si bien el dominio de las habilidades de decodificación es necesario para leer, no resulta suficiente. Es indispensable, además, el desarrollo de estrategias que permitan construir la comprensión del texto, considerando al lector como un sujeto activo que procesa la información. La lectura se concibe, así, como un proceso dinámico de formulación y verificación de hipótesis, orientado a la construcción de significado, así como de control y regulación permanente de la propia comprensión.

En esta línea de pensamiento, Goodman (1982) concibe la lectura como un proceso activo de construcción de significado, en el que el lector formula, verifica y modifica hipótesis en interacción con el texto. Para ello, pone en juego diversas estrategias, tales como la anticipación, el muestreo de indicios gráficos, la inferencia, la confirmación y la autocorrección. Estas estrategias permiten al lector utilizar tanto la información visual proporcionada por el texto como sus conocimientos previos, con el fin de construir una interpretación coherente.

En el marco del diagnóstico pedagógico, el análisis de estas estrategias resulta fundamental, ya que posibilita reconocer los procesos cognitivos que el estudiante despliega frente a la lectura, identificar sus conceptualizaciones acerca del sistema de escritura y orientar la planificación de intervenciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora.

Se presentan a continuación una serie de actividades a modo de propuestas de intervención diagnóstica, orientadas a relevar y analizar los conocimientos, habilidades y estrategias que el estudiante pone en juego en los procesos de lectura y escritura. Estas actividades permiten observar sus modos de aproximación al sistema de escritura, el nivel de conceptualización alcanzado, el reconocimiento de correspondencias entre oralidad y escritura, el uso de estrategias de anticipación, decodificación y comprensión lectora, así como sus posibilidades de producción escrita. La información obtenida constituye un insumo fundamental para la interpretación pedagógica de sus procesos de aprendizaje, la identificación de barreras y apoyos necesarios, y la toma de decisiones didácticas que favorezcan su alfabetización en el marco de propuestas inclusivas.

a) Exploración diagnóstica de los saberes y procesos cognitivos involucrados en la comprensión de textos.

OBJETIVOS:

- Conocer las conceptualizaciones que el estudiante ha elaborado en torno a la lectura como práctica social y cultural.
- Identificar las hipótesis que ha construido sobre el funcionamiento del sistema de escritura.
- Describir los procesos de construcción de significado que pone en juego durante el acto lector.

- Valorar su nivel de comprensión respecto de la intencionalidad y estructura de diversos portadores de texto.

Para observar en el aula

- ¿Qué contenidos se están trabajando?
- ¿Qué se lee habitualmente: libro de lectura, cuentos, poesías, material de circulación social, libros de texto, enciclopedias, etc.?
- ¿Cuándo se lee: en la hora de lectura, un día determinado, en todas las áreas o solamente en el área de lengua?
- ¿Cómo se lee: en voz alta, lectura silenciosa?
- ¿Quién selecciona el material de lectura: el docente, los alumnos?
- ¿Lee el docente, qué les lee?
- ¿Para qué se lee?
- ¿Qué materiales de lectura hay disponibles en el aula?

MATERIALES:

- ❖ Una caja que contenga gran variedad de textos, como por ejemplo: Libros (de cuentos, de lectura, de texto, etc.), revistas (de hombre, de mujer, de niños, de moda, de deportes, científicas, etc.), poesías, adivinanzas, historietas, diccionario, enciclopedias, instructivos, afiches, propagandas, folletos, enciclopedias, entre otros.

INTERVENCION	Saberes construidos	Dificultades	Sugerencias para la intervención
Función social de la lectura: ▪ ¿Para qué sirve leer? ▪ ¿En tu casa te leen? ▪ ¿Qué te leen? ▪ ¿Cuándo leen y para qué? ▪ ¿Qué te gusta leer?			

Estrategias perceptivas de lectura: ▪ Tipos de letras (mayúscula, minúscula, imprenta, cursiva) ▪ Direccionalidad de la lectura ▪ Siluetas y portadores de texto			
Estrategias lingüísticas de lectura: • Proponerle al estudiante que clasifique el material (de la caja) como a él le parece que pueden agruparse, luego preguntarle ¿por qué los agrupaste así? ¿para qué sirven éstos, señalando por ejemplo los libros de cuento? ¿Por qué piensas que es un cuento? De la misma manera se puede actuar con el resto de los materiales. • Se pueden indagar además, sus intereses, preferencias, etc.			
Estrategias cognitivas de lectura: De todo el material disponible en la caja invitar al estudiante a seleccionar un texto para su lectura. <u>Antes de la lectura:</u> • Tratar de motivarlo, explicándole los objetivos de esta lectura, por ejemplo que van a leer este cuento para divertirse, para pasarla bien, etc., intentar crear un clima apropiado, buscar un lugar tranquilo, sentarse en el piso. • Activar los conocimientos previos para favorecer la comprensión del texto, ayudándolo a fijarse en determinados aspectos del texto como: título, subtítulos, ilustraciones, tipos de letras, palabras claves (“Había una vez”), el autor, los destinatarios. • Animarlo para que cuente lo que sabe respecto del tema que trata el cuento, por ejemplo la vida de los cerditos. • Guiarlo para que realice predicciones sobre el texto basándose en los mismos aspectos revisados			

anteriormente: título, ilustraciones, encabezamientos, etc. • Animarlo a formularse preguntas acerca del texto. Por ejemplo: ¿dónde ocurrirá la historia?, ¿quiénes serán los personajes? ¿de qué se tratará la historia?, animándole a justificar sus respuestas. <u>Durante la lectura:</u> a fin de indagar qué estrategias (clarificar dudas, resumir, plantear preguntas, etc.) utiliza durante la lectura se sugiere: • Realizar una lectura compartida, en la cual el docente y el estudiante asumen unas veces uno y otras veces el otro la responsabilidad de organizar la tarea de lectura. • Se puede leer un texto o una porción del mismo. Seguidamente: • El docente puede hacer una síntesis de lo leído y preguntarle si está de acuerdo. • Luego se le pueden pedir explicaciones o aclaraciones sobre determinadas dudas que plantea el texto. • Posteriormente se puede hacer una o algunas preguntas cuya respuesta requiera volver sobre la lectura del texto. • También se le puede invitar a establecer predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir). Esta secuencia se puede variar de acuerdo a la situación de lectura y a las características del estudiante. ❖ Para indagar acerca de las predicciones se pueden insertar a lo largo del texto preguntas que le hagan predecir lo que piensa que va a ocurrir a continuación. Por ejemplo: ¿qué			
---	--	--	--

piensas que se le ocurrió al Lobo para engañar a Caperucita? ¿Cómo crees que va a actuar Caperucita? <u>Después de la lectura:</u> ❖ Realizar preguntas de respuesta literal es decir que las mismas se encuentran directamente en el texto. ❖ Realizar preguntas cuya respuesta es deducible, que requieren que el lector relacione diversos elementos del texto. ❖ Realizar preguntas cuya respuesta no se puede deducir del texto sino que exigen la opinión del lector, o sea, preguntas de elaboración personal.			
--	--	--	--

Producción de Textos

“Escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales” (Jolibert y Jacob, 1998).

En este sentido escribir no es “transcribir” o “copiar” signos gráficos, sino un proceso cognitivo complejo mediante el cual el sujeto organiza sus ideas, selecciona recursos lingüísticos y construye significados en función de un propósito determinado.

La escritura constituye, además, una práctica social y cultural, ya que se aprende y se desarrolla en interacción con otros, en contextos donde cumple funciones concretas como informar, comunicar, registrar, narrar o expresar pensamientos y emociones.

Desde esta perspectiva, el estudiante no es un mero reproductor de formas gráficas, sino un sujeto activo que elabora hipótesis acerca del sistema de escritura y las pone a prueba en sus producciones, avanzando progresivamente en la comprensión del lenguaje escrito.

Tal como lo expresan Flower y Hayes, 1981 (en Cassany, 1997) la escritura es un proceso cognitivo complejo mediante el cual el sujeto planifica, organiza, textualiza y revisa sus ideas en función de un propósito comunicativo y de un destinatario determinado. No se trata de una simple transcripción gráfica, sino de una actividad de resolución de problemas que implica la activación de conocimientos previos, la toma de decisiones lingüísticas y el control metacognitivo del propio proceso de producción. Desde esta perspectiva, el escritor es

un sujeto activo que construye el texto a través de operaciones mentales interrelacionadas como la planificación, la puesta en texto y la revisión.

OBJETIVOS:

- Reconocer las conceptualizaciones que el estudiante ha elaborado en relación con la escritura como práctica social, atendiendo a los significados, usos y funciones que le atribuye en diferentes contextos comunicativos.
- Describir los procedimientos y estrategias cognitivas que el estudiante despliega durante las situaciones de producción escrita, analizando cómo organiza la información, qué recursos utiliza para representar el lenguaje por escrito y cómo resuelve los problemas que la tarea le plantea.
- Interpretar las producciones escritas como expresiones de su proceso de construcción conceptual, a fin de orientar la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de propuestas de enseñanza acordes a sus posibilidades actuales de aprendizaje.

b) Exploración diagnóstica de los saberes y procesos cognitivos involucrados en producción de textos.

MATERIALES:

- Lápices, marcadores, papel de diferente tamaño
- Pizarras magnéticas, equipos de letras, equipos de palabras

INTERVENCION	Saberes construidos	Dificultades	Sugerencias de intervención
Funciones de la escritura: ▪ ¿Para qué sirve la escritura? ▪ ¿En tu casa escriben, quiénes, para qué?			
Estrategias cognitivas de escritura Proponer al estudiante la producción de un texto, puede ser una carta, una invitación, un mensaje, un cuento, una historieta, un afiche, etc.). Si no quiere él dicta y el investigador escribe Indagar qué estrategias utiliza para planificar el			

texto: determina el destinatario, reconoce el formato (por ejemplo de una carta), establece el tipo de lenguaje a utilizar (formal, informal), reconoce la intención del texto (para invitar, para agradecer, para entretener), ¿qué conocimientos previos tiene respecto del texto que va a producir: conoce el formato, la intencionalidad, etc.? Indagar qué estrategias utiliza durante el proceso de redacción: - Sabe cuáles son los objetivos de la producción, genera ideas en relación al texto, organiza las ideas, etc. - Ajusta la producción a la intención, tacha, agrega, sigue una secuencia, cuál es su repertorio léxico, que recursos sintácticos usa, utiliza signos de puntuación ¿cuáles?, qué tipo de letra utiliza, respeta la direccionalidad de la escritura, hay una diagramación gráfica espacial, se le genera la duda frente a las dificultades ortográficas. Indagar acerca del proceso de revisión: • Una vez que ha finalizado la redacción o durante la misma: ¿relee la producción? ¿hace correcciones? ¿encuentra errores de ortografía o de redacción? Si la autocorrección no surge del niño el investigador le puede proponer una vez finalizada la producción leer, el texto.			
Convenciones básicas de la escritura - sistema alfabético de escritura - tipos de letras - direccionalidad de la escritura			

- convenciones ortográficas			
- diagramación gráfico-espacial			
- signos de puntuación			

5.1.6.2. Saberes en relación a Matemática

El marco de referencia que asume la propuesta para la realización del diagnóstico pedagógico en esta área, parte de considerar que:

- El conocimiento matemático no es una simple acumulación de datos. La esencia de la adquisición del conocimiento estriba en aprender relaciones generales y no en memorizar contenidos. Así por ejemplo la comprensión de nuestro sistema de numeración, en base 10, implica poder establecer las relaciones necesarias para comprender que el 2 en el 20 por ejemplo es 2×10 , en tanto representa la posición que ocupan las decenas.
- La construcción activa del conocimiento implica comprensión y la misma se construye desde el interior mediante: 1) el establecimiento de relaciones entre informaciones nuevas y lo que ya conoce (asimilación), 2) entre piezas de información conocidas pero aisladas previamente (integración). Ej. El estudiante que sabe que tiene 5 dedos en cada mano y que en total suman 10, pero insiste en resolver cada vez que se le dan problemas simbólicos como $5+5$. El conocimiento práctico que tiene de sus dedos no está conectado con su conocimiento formal de la adición. El crecimiento del conocimiento implica una construcción activa.
- El aprendizaje genuino implica modificar las pautas de pensamiento. Establecer una conexión puede modificar la manera que el estudiante tiene de pensar sobre algo. Ej. Dada la serie de problemas $2 - 1 = \dots$; $4 - 2 = \dots$; $6 - 3 = \dots$, la mayoría de los estudiantes los resuelven a través de la resta. Sin embargo, cuando logran comprender que estas combinaciones pueden verse como una representación de las sumas dobles, y que existe una conexión entre ambas operaciones, comienzan a mirar la sustracción desde otra perspectiva. Así, ante un problema como $5 - 3$, ya no se limitan a restar, sino que se preguntan: “¿3 y qué más hacen 5?”, evidenciando un cambio en su modo de razonar.
- Dado que los estudiantes no se limitan simplemente a absorber información, su capacidad para aprender tiene límites. A causa del proceso de asimilación e integración hace falta mucho tiempo para aprender la mayoría de las cosas que vale la pena saber. Puesto que la asimilación y la integración implican el establecimiento de conexiones con los

conocimientos ya existentes, el aprendizaje significativo depende necesariamente de lo que ya sabe un individuo determinado.

- El aprendizaje puede ser una recompensa en sí mismo. A medida que su conocimiento se va ampliando, los estudiantes buscan espontáneamente retos cada vez más difíciles. Se suele dar mucha importancia a la breve duración de la atención de los niños pequeños. La verdad es que la mayoría de ellos abandonan enseguida las tareas que no encuentran interesantes.
- Los errores en muchos casos pueden revelar qué conocimientos ha aportado el estudiante a un problema y cómo ha tratado de abordarlo. Cuando se encuentran con tareas para las que no están preparados, recurren frecuentemente a procedimientos inventados, inadecuados o parcialmente incorrectos que producen errores sistemáticos, estos pueden ser una señal muy valiosa de que las propuestas de enseñanza no logran atender plenamente las condiciones y modos de aprender de los estudiantes.

Conocimientos de la vida cotidiana

OBJETIVOS

- Explorar los saberes del estudiante en relación con el uso social de los números en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

MATERIALES

- Envases de diferentes productos comerciales para armar un supermercado u otra situación que permita indagar qué saben los niños con respecto a la utilización en la vida cotidiana de los números. Por ello le sugerimos incorporar: boletas de impuestos, ticket de compras, folletos de ofertas, material para contar: chapitas, ábaco, botones, etc., dinero, etc. También puede incluir balanzas, relojes, cintas métricas, control remoto, teléfonos, calculadoras, reglas, etc.

Conocimientos de la vida cotidiana	Saberes construidos	Barreras	Sugerencias de intervención
• Indagar acerca del uso social de que tiene el sistema de numeración:			

¿Para qué sirven los números? ¿Dónde se usan? ¿Para qué? Se pueden llevar diferentes materiales como por ejemplo una boleta de impuestos para indagar si reconoce el número que indica el importe, el que indica la fecha de vencimiento del pago, la dirección de la empresa que brinda el servicio, etc., un texto y ver dónde hay números y que función cumplen: el número de las páginas, la fecha, el estado del tiempo, el importe de cuotas de productos que se ofrecen, etc. • Proponer: Dramatizar alguna situación que resulte de interés para el estudiante y que permita representar situaciones de compra- venta, por ejemplo: el supermercado, la verdulería, el kiosco. • Indagar: De qué manera resuelve las situaciones problemáticas que se le plantean. Por ejemplo: si actúa de vendedor observar y registrar cómo resuelve las operaciones, si maneja el dinero. No es necesario en esta instancia exigir el uso del algoritmo convencional, en tanto lo que se busca es indagar acerca de conocimientos informales.			
--	--	--	--

Para observar en el aula y registrar

- ¿Qué contenidos se están trabajando?
- ¿Qué tipo de actividades se realizan?
- ¿Qué materiales o recursos accesibles se utilizan?
- ¿Cómo se abordan las situaciones problemáticas?
- ¿Cómo es la evaluación? ¿Qué se evalúa? ¿Quién la realiza?
- ¿Se plantean situaciones problemáticas? ¿De qué manera se resuelven?

El sistema de numeración

OBJETIVOS

- Analizar los conocimientos del estudiante acerca de la construcción y organización del sistema de numeración.
- Identificar las estrategias que utiliza el estudiante para resolver operaciones y situaciones problemáticas.

Sistema de numeración	Saberes construidos	Barreras	Sugerencia de intervención
Para indagar nociones vinculadas a la ordinalidad y cardinalidad, se sugiere: - Utilizando el material anterior, presentar por ejemplo 2 envases que contengan diferentes cantidades del mismo producto (caja de té de 25 y de 50 saquitos) e indagar: ¿dónde está indicada la cantidad? ¿Qué envase contiene mayor cantidad del producto? ¿Cuál es el número mayor? ¿Cuál el menor? ¿Conoces estos números? ¿Cómo se denominan? - Luego se puede indagar presentando solamente cantidades para comparar. Esta actividad requiere de un mayor nivel de abstracción que la primera. Ej. 106 y 306, si responde 306 es más grande continuar indagando, ¿en qué te fijaste para darte cuenta que 306 es más grande que 106?, contra			

argumentar para ver si mantiene la respuesta: Observa que las unidades y las decenas son iguales en las dos cantidades. - Presentar una serie de productos (caja de té de 25, de 50 y de 100 saquitos) y pedir que los ordene de mayor a menor o a la inversa. - Luego hacer lo mismo pero con los números solamente (Ej: 24, 35, 15, 10) Observar que estrategia utiliza: compara una a una las cantidades, va tachando las que ya ordenó, etc. Nociones vinculadas al valor posicional (unidades, decenas, centenas...) - Utilizando los símbolos que los niños manejan plantearle la siguiente situación: ¿sabrías escribir esto en números? Decenas Unidades <table border="1"><tr><td></td><td>○○○○ ○○○○</td></tr></table> - Indagar a partir de la respuesta del niño ¿por qué piensas que es 8 y en este espacio (decenas) que va? ¿por qué no se coloca el 0 aquí en las decenas? - Continuar con la siguiente consigna: “Ahora escribe esto en números” Decenas Unidades <table border="1"><tr><td>○ ○</td><td></td></tr></table> - A partir de la respuesta se continúa indagando, ídem al punto anterior. En todas las intervenciones solicitar que fundamente la respuesta, para poder indagar		○○○○ ○○○○	○ ○				
	○○○○ ○○○○						
○ ○							

en profundidad cómo está pensando, cómo funciona el pensamiento frente a las diferentes situaciones que se plantean. El cero y el valor posicional Indagar respecto del valor del 0 en una cantidad. - Presentar diferentes cantidades 01-10-40-108-1003-10000-, preguntar en cada caso ¿aquí el cero vale? ¿por qué te parece que vale (o no vale)? - Pedirle que escriba un ejemplo donde el cero valga. - Pedirle que escriba un ejemplo donde el cero no valga nada. Siempre pedir que justifique la respuesta, por ejemplo preguntando ¿por qué decís que aquí el “cero no vale”?			
---	--	--	--

Situaciones problemáticas

Estrategias para resolver problemas	Saberes construidos	Barreras	Sugerencia de intervención
- Proponer situaciones problemáticas que respondan a los intereses del estudiante. Pueden ser las mismas que se le presentaron cuando se trabajó con la dramatización de la compra-venta, solo que ahora se presentan escritas. Observar: Estrategias de lectura y comprensión del enunciado del problema. Estrategias de resolución: cuenta mentalmente, realiza marcas gráficas, utiliza material concreto, utiliza el algoritmo			

convencional para representar la operación - Plantear luego, situaciones problemáticas como las siguientes: <i>“Un autobús lleva 24 pasajeros, en una parada se bajan 17 ¿cuántos pasajeros quedan?”</i> Observar estrategias utilizadas. Lo resuelve sumando, es decir, diciendo cuánto le falta a 17 para llegar a 24; o restando a 24 le saco 17, u otra. - Solicitar que invente un problema, por ejemplo con una consigna como la siguiente: <i>“Inventa un problema que de 5”</i>			
---	--	--	--

Las operaciones

Estrategias para resolver operaciones	Saberes construidos	Barreras	Sugerencia de intervención
- Presentar operaciones y pedirle que las resuelva (suma, resta, multiplicación y/o división) Observar qué estrategias utiliza y compararlas con las que utilizó al momento de trabajar con las dramatizaciones de compra venta y también con las que emplea al momento de resolver las situaciones problemáticas escritas. Interpretación del significado de los signos (+ - =) - Al momento de resolver operaciones, es importante indagar sobre el significado de los signos matemáticos. Por ejemplo: ¿Qué signo es este (+)? ¿Para qué sirve? ¿Qué indica? Del mismo modo, se puede continuar explorando con los demás signos. El uso de la calculadora puede ser un recurso útil para reforzar esta exploración, permitiendo que los estudiantes verifiquen sus hipótesis y comprendan mejor el funcionamiento de cada operación.			

5.1.6.3. Acerca del Diagnostico Operatorio

Con el propósito de ampliar la información y conocer en mayor profundidad cómo está pensando el estudiante frente a determinadas situaciones, se sugiere utilizar una batería de diagnóstico operatorio. Este tipo de evaluación, inspirada en los estudios de Jean Piaget, permite explorar las estructuras del pensamiento del niño y el nivel de desarrollo de sus operaciones lógicas. A través de diversas tareas, se busca identificar cómo el estudiante

comprende, razona y organiza la información, más allá del resultado correcto o incorrecto. De este modo, el diagnóstico operatorio ofrece al docente valiosos indicios acerca del modo en que el alumno construye conocimiento, posibilitando ajustar las intervenciones pedagógicas a su nivel de pensamiento.

A manera de cierre

En síntesis, la evaluación del estudiante en el marco del diagnóstico pedagógico constituye un proceso complejo que trasciende la mera medición de desempeños o la identificación de déficits.

Desde la perspectiva pedagógica e inclusiva, evaluar implica comprender cómo aprende el estudiante, cuáles son los saberes que ha construido, qué estrategias pone en juego y qué condiciones del contexto favorecen u obstaculizan su aprendizaje y participación.

En este sentido, el diagnóstico se configura como una instancia de análisis integral que requiere considerar no sólo los procesos cognitivos involucrados en los aprendizajes escolares, sino también las prácticas de enseñanza, las propuestas curriculares y las condiciones institucionales en las que dichos aprendizajes se desarrollan.

La evaluación, por lo tanto, se orienta a producir conocimiento pedagógico relevante que permita interpretar las dificultades de aprendizaje como posibles barreras para el acceso al conocimiento, evitando miradas reduccionistas centradas exclusivamente en el estudiante.

CAPITULO 6: El informe pedagógico como herramienta para acompañar la trayectoria educativa

Introducción

El informe pedagógico es un documento que elabora el docente para comunicar información relevante sobre el proceso de aprendizaje, las capacidades, los avances, las dificultades y las necesidades educativas de un estudiante. (Ministerio de Educación de La Pampa, s.f.)

Su propósito fundamental es orientar las decisiones pedagógicas, promover la continuidad educativa y acompañar de manera sistemática el progreso de las y los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

Por ello, al momento de su elaboración, resulta imprescindible utilizar un lenguaje claro, preciso, coherente y sobre todo respetuoso, que permita a quien lo lee identificar rápidamente los aspectos más relevantes, facilitando la interpretación y toma de decisiones.

Evitar las etiquetas (“es lento”, “no puede”), es mejor reemplazarlas por descripciones como por ejemplo “requiere más tiempo para completar las tareas”, “hasta el momento es capaz de..”

Priorizar el enfoque pedagógico antes que el clínico o conductual, resaltando potencialidades y avances, no solo dificultades.

Se recomienda usar tiempo presente y verbos descriptivos tales como: “se observa”, “participa”, “requiere”, “logra”.

El uso de ejemplos concretos para ilustrar puntos clave brinda a los lectores un contexto real que facilita la conexión con la realidad del estudiante.

Destacar tanto los logros como las áreas de mejora en estas dimensiones contribuye a una comprensión más completa y equilibrada de los alumnos y alumnas.

Es importante brindar un conocimiento integral del estudiante, haciendo constar todo dato que se considere importante en el desempeño escolar y que permita comprender la situación en su singularidad.

Todo lo señalado, contribuye a eliminar ambigüedades y posibles malentendidos, favoreciendo una comprensión compartida del documento y facilitando su implementación efectiva por parte de los distintos actores institucionales. Es fundamental transmitir la información de forma accesible a todos los lectores.

Se comparten a continuación algunas orientaciones prácticas para su escritura:

6.1. Definir el propósito del informe

Antes de escribir, es importante tener claro para qué se realiza el informe:

- ¿Forma parte de un proceso de evaluación diagnóstica, de seguimiento o de cierre del ciclo escolar?
- ¿Quién/quienes son los destinatarios? Equipo docente, la familia, equipo de orientación, otros profesionales. Esto determinará el nivel de detalle, el tipo de lenguaje y el enfoque del documento.

6.2. Estructura básica del informe pedagógico

a) Datos de identificación

- Nombre y edad del estudiante. Fecha de nacimiento.
- Año o nivel escolar.
- Institución a la que asiste
- Docente/s a cargo
- Fecha de elaboración.
- Motivo del informe

b) Historia escolar o trayectoria educativa

Realizar una breve síntesis del recorrido escolar:

- Asistencias, cambios de escuela o repitencias.
- Tipos de apoyos o adaptaciones recibidas.
- Aspectos relevantes de la historia escolar que inciden en su aprendizaje.

c) Aspectos del desarrollo y del aprendizaje

Describir cómo aprende el estudiante, atendiendo a distintas áreas, teniendo en cuenta la información recogida en el análisis del estilo de aprendizaje

- Cognitivas: comprensión, razonamiento, atención, memoria, estrategias de aprendizaje.
- Lenguaje y comunicación: oralidad, lectura, escritura, comprensión de consignas.
- Área lógico-matemática: resolución de problemas, manejo de nociones básicas.
- Socioemocionales: vínculos con pares y docentes, expresión emocional, autonomía.
- Motores: coordinación, motricidad fina y gruesa (si corresponde).

d) Estrategias pedagógicas utilizadas

Explicar qué recursos o apoyos se están implementando:

- Tipos de materiales o apoyos (visuales, tecnológicos, manipulativos).
- Ajustes razonables
- Modalidades de trabajo (individual, grupal, con tutorías, etc.).

e) Apreciación general y avances observados

Aquí se sintetiza la **evaluación cualitativa** del proceso de aprendizaje en relación a los saberes pedagógicos, realizando:

1- Una descripción de la situación pedagógica del alumno en cada una de las áreas, consignando hasta dónde ha avanzado en su aprendizaje, en relación con los objetivos propuestos (Ver guías de análisis de saberes pag. ...)

2- Una Apreciación de los resultados obtenidos en relación a diferentes propuestas presentadas, describiendo logros y/o dificultades.

f) Orientaciones

Se realizan sugerencias para orientar tanto a la institución en general como al docente o equipo que participa del proceso educativo, tales como:

- Recomendaciones pedagógicas.
- Estrategias que se consideran efectivas.
- Apoyos.
- Materiales y recursos.
- Ajustes razonables.

- Aspectos a priorizar en el acompañamiento.

g) Cierre y firma

Finalizar con una frase de cierre reflexiva o valorativa y la firma del docente.

Por último es importante resaltar que la calidad del informe pedagógico se encuentra estrechamente vinculada con la solidez y coherencia del marco teórico que sustenta la práctica del/de los docente/s. En este sentido, los procesos de actualización y formación permanente adquieren un valor central, ya que favorecen la construcción de una cultura pedagógica que permita interpretar, analizar y registrar de manera fundamentada las necesidades educativas de los y las estudiantes.

De este modo, el informe pedagógico se constituye como el resultado de una observación sistemática y reflexiva por parte del docente, sostenida en un marco teórico consistente y articulado, que orienta tanto la lectura de las situaciones educativas como la toma de decisiones pedagógicas.

CAPITULO 7: Enseñar y aprender en una escuela para todos: Estrategias para atender a la diversidad

Introducción

La UNESCO define la educación inclusiva como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación”. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. La inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos.

La **presencia** se refiere al acceso y la **permanencia** en la escuela u otras modalidades no formales.

La **participación** significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela.

Los **logros** hacen referencia a la necesidad de que todos los estudiantes adquieran, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes establecidos en el currículo escolar necesarios para su desarrollo personal y socialización. La verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona.

Desde esta perspectiva, se comprende que el trabajo colectivo constituye el punto de partida para la construcción de propuestas educativas situadas, capaces de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes en los diferentes niveles y modalidades.

Tal como plantea Gimeno Sacristán (1988), la práctica educativa no puede reducirse a la mera aplicación de prescripciones, sino que implica un proceso de reflexión compartida donde los docentes interpretan, recrean y resignifican las propuestas en función de los contextos reales de enseñanza.

En este sentido, pensar las prácticas desde lo colectivo supone reconocer la escuela como un espacio de construcción conjunta, donde las decisiones pedagógicas se nutren de la diversidad de miradas y experiencias.

Como advierte Díaz Barriga (2003), la evaluación y los dispositivos de acompañamiento deben pensarse como procesos dinámicos y contextualizados, orientados a

comprender los modos en que cada estudiante aprende, y no a establecer categorías fijas o deficitarias.

Coll (2004), por su parte, sostiene que el análisis de las intervenciones educativas requiere reconocer el entramado de condiciones institucionales y vinculares que las hacen posibles, entendiendo que todo acto de enseñar se inscribe en una red de significaciones compartidas.

En este marco, los apoyos educativos constituyen una dimensión central para hacer efectiva esta diversidad de caminos posibles. No se trata únicamente de ofrecer ayudas compensatorias o recursos aislados, sino de diseñar intervenciones intencionales que permitan que cada estudiante despliegue sus potencialidades dentro del aula y en el contexto institucional. Así, hablar de apoyos implica considerar todas aquellas acciones, mediaciones, estrategias, recursos y decisiones pedagógicas que favorecen el acceso al currículo, la participación y el aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, Ainscow (2001) define los apoyos como todas aquellas acciones que aumentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad del alumnado. De modo complementario Booth y Ainscow (2015) sostienen que los apoyos deben orientarse a reducir barreras para el aprendizaje y la participación, y no centrarse en “corregir” las dificultades de los estudiantes.

En el mismo sentido, Echeita (2017) señala que los apoyos constituyen un elemento clave para garantizar el derecho a una educación inclusiva, y enfatiza que éstos deben ser distribuidos, coordinados y coherentes con el proyecto pedagógico institucional. Para el autor, los apoyos no deben recaer únicamente sobre un especialista externo, sino que deben formar parte de una responsabilidad compartida entre los docentes y la institución.

Desde el campo del aprendizaje y el curriculum, Coll y Onrubia (2019) entienden los apoyos como andamiajes pedagógicos que se ajustan a las necesidades del estudiante en función de su zona de desarrollo próximo, permitiendo que el alumno avance progresivamente hacia niveles crecientes de autonomía.

Asimismo, los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) proponen pensar los apoyos desde una lógica preventiva y de accesibilidad. Desde esta perspectiva, Muntaner, Pinya y De la Iglesia (2016) sostienen que el DUA implica anticipar la diversidad y planificar propuestas que ofrezcan múltiples formas de representación, expresión y participación, evitando que los apoyos se activen únicamente cuando ya se han manifestado las dificultades. De este modo, los apoyos se conciben como parte del diseño pedagógico inicial, y no como respuestas remediales.

En síntesis, las configuraciones de apoyo pueden entenderse como la organización deliberada de recursos, estrategias y decisiones pedagógicas destinadas a favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes en sus trayectorias educativas. Implican articular acciones entre docentes, equipos institucionales y familias, con el propósito de garantizar que todos los alumnos aprendan, participen y se sientan parte de la comunidad educativa.

En el documento Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina Orientaciones 1, del Ministerio de Educación (2009), los apoyos se definen como:

Las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible (p. 58).

Los apoyos y configuraciones de apoyo deberán ser flexibles, de modo que permitan seleccionar las estrategias más pertinentes según las necesidades de cada estudiante y las particularidades de cada situación.

Estas configuraciones pueden expresarse en diversas formas de intervención, tales como: la atención directa al estudiante, el asesoramiento y la orientación a docentes y familias, la capacitación de los equipos institucionales, la provisión de recursos materiales o didácticos, la cooperación y el trabajo coordinado entre profesionales, el seguimiento sistemático de las trayectorias educativas, e incluso la participación en procesos de investigación orientados a revisar y mejorar las prácticas escolares.

Desde esta perspectiva, las intervenciones educativas solo pueden comprenderse si se consideran las condiciones institucionales y vinculares en las que se desarrollan, es decir que no son acciones aisladas sino que se inscriben en un entramado institucional más amplio. De allí que resulta necesario interrogar y problematizar las configuraciones de apoyo que se implementan para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes.

Esto implica revisar críticamente las decisiones pedagógicas y organizativas para evaluar si los apoyos responden realmente a las necesidades de los estudiantes o si se transforman en prácticas estandarizadas que no consideran sus singularidades. Del mismo modo, requiere repensar la articulación entre los distintos actores institucionales para construir estrategias coherentes, integrales y sostenibles en el tiempo. En este proceso, resulta

fundamental analizar no solo la pertinencia y oportunidad de las intervenciones, sino también el modo en que favorecen o restringen el desarrollo de la autonomía, la participación y el aprendizaje significativo.

Este análisis permitirá orientar, redefinir y fortalecer las intervenciones, generando respuestas más inclusivas y ajustadas a las singularidades de cada trayectoria.

Este ejercicio reflexivo contribuye a garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, asumiendo que acompañar implica crear condiciones para aprender, más que aplicar un modelo preestablecido. En palabras de Sacristán (1988), se trata de reconocer que “la diversidad de los alumnos exige pensar en itinerarios diferenciados y en formas distintas de acceder al conocimiento escolar” (p. 72).

A continuación se presentan algunas estrategias que pueden acompañar estos procesos. Su propósito es ofrecer orientaciones posibles que sirvan como punto de partida para el análisis y la toma de decisiones pedagógicas. Cada una de ellas deberá ser evaluada y ajustada en función de las características del contexto institucional, las particularidades de cada trayectoria educativa y las necesidades específicas de los estudiantes involucrados.

Más que propuestas cerradas, se trata de orientaciones flexibles que invitan a construir intervenciones situadas y significativas.

7.1. Estrategias para promover la reflexión y el trabajo colaborativo en la institución.

En este ámbito la propuesta estaría básicamente orientada al trabajo colaborativo, puesto que la reflexión conjunta entre todos los miembros de la comunidad educativa resulta mucho más interesante y productiva para poner en práctica y resolver ciertos conflictos que impiden llevar adelante los cambios que se proponen.

Tomar distancia de la propia acción y poder reflexionar con otros permite preguntarse, aclarar ideas y también considerar otros puntos de vista.

El trabajo en la institución para promover prácticas inclusivas se hace posible cuando todos sus integrantes (equipo de gestión, docentes, no docentes, alumnos, familia) participan de un proyecto educativo institucional que les es propio, les interesa y les concierne.

Los desarrollos actuales en torno al tema, dan cuenta de una serie de herramientas diseñadas para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los equipos de gestión, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad. Estos materiales se plantean mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas.

7.1.1 Guía para la evaluación y mejora de educación inclusiva: el Index for inclusión.

Esta guía ha sido diseñada con el propósito de animar a los equipos docentes a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos en relación con lo que dificulta el aprendizaje y la participación en su centro. Y al mismo tiempo, les ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado.

Es necesario señalar que estos materiales no deben percibirse como “una iniciativa más para los centros educativos”, sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de mejora del centro educativo, fijando prioridades de cambio, implementando innovaciones y evaluando los progresos.

La propuesta se sustenta en el trabajo colaborativo y se presenta como un proceso articulado en 5 etapas. La primera etapa se inicia cuando el equipo responsable del plan de mejora, establece un grupo de coordinación. Los miembros de este grupo se informan y posteriormente transmiten la información al resto del profesorado sobre los conceptos del Index, los materiales y la metodología para recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar. En la segunda etapa, se utilizan los materiales como base para el análisis del centro educativo y la identificación de las prioridades que se quieren llevar a cabo. La tercera fase se trata de elaborar un plan de mejora que refleje los objetivos inclusivos y las prioridades particulares identificadas en la etapa 2. En la etapa 4 se implementan y apoyan las innovaciones, y finalmente en la etapa 5 se evalúa el progreso del proceso inclusivo en relación con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Las actividades que se proponen a continuación tienen como propósito promover la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, a partir de instancias de reflexión que articulen situaciones de la vida cotidiana de la escuela con marcos teóricos que sirvan como referencia para el análisis y la toma de decisiones.

7.1.2. Talleres constituyen espacios de encuentro y construcción colectiva de saberes. Se organizan en torno a una problemática o eje de trabajo y promueven la participación activa a través del intercambio de experiencias, el análisis de casos y la reflexión compartida. Su finalidad es generar un espacio donde los participantes puedan replantear supuestos, revisar prácticas y elaborar propuestas concretas para mejorar los procesos educativos. En este dispositivo, el rol del facilitador consiste en orientar la discusión, promover la escucha activa

y garantizar que todas las voces sean consideradas. Algunos temas en torno a los cuales podrían diseñarse los talleres:

Concepciones y marcos teóricos

- Educación inclusiva: de la integración a la inclusión.
- Barreras para el aprendizaje y la participación.
- Trayectorias educativas reales vs. trayectorias teóricas.
- Configuraciones de apoyo: qué son y cómo planificarlas.

Diseño de propuestas de enseñanza

- Introducción al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): principios y ejemplos.
- Planificación de secuencias didácticas con múltiples formas de representación, expresión y participación. Diversificación curricular.
- Adaptaciones curriculares vs. ajustes razonables: criterios de toma de decisiones.
- Evaluación inclusiva: otras formas de mostrar lo aprendido.

Prácticas pedagógicas y gestión del aula

- Estrategias de aula multinivel: propuestas dentro de un mismo grupo heterogéneo.
Planificación multinivel
- Trabajo con grupos flexibles y roles compartidos (co-enseñanza, apoyos dentro del aula).
- Recursos accesibles y uso de tecnologías de apoyo.
- Gestión emocional del docente ante la diversidad.
- El PPI (Proyecto Pedagógico Individual)

Dimensión institucional y vincular

- El trabajo con las familias en los procesos educativos.
- Construcción de acuerdos institucionales de apoyo a las trayectorias.
- Trabajo colaborativo entre equipos docentes y equipos de apoyo externos.
- Cultura escolar inclusiva: cómo generar un clima que habilite la participación de todos.

- La tarea del Docente de Apoyo a la Inclusión

Análisis de casos y reflexión sobre la práctica

- Estudio de situaciones reales del aula para tomar decisiones pedagógicas.
- Identificación de barreras y facilitadores en la escuela.
- Narrativas docentes: reflexionar sobre las propias creencias y supuestos.

7.1.3. Técnicas con expertos: consisten en la participación de un profesional o referente especializado, quien aporta conocimientos específicos sobre un tema de interés institucional. Su intervención busca ampliar la perspectiva de análisis, ofrecer marcos teóricos actualizados y brindar orientaciones para la toma de decisiones. Este dispositivo resulta especialmente valioso cuando se requiere profundizar en un área particular del conocimiento o cuando se necesita fundamentar cambios en las prácticas pedagógicas y organizativas. La presencia del experto funciona como disparador y orientador del debate, pero la elaboración de propuestas queda en manos del equipo institucional.

7.1.4. Entrevista a especialistas: sobre un tema específicamente, puede hacerlo un entrevistador delante en nombre de todo el grupo o de manera colectiva se formulan preguntas. Es una técnica ágil, que aporta información, conocimientos y opiniones precisas sobre algún tema, teórico o práctico, que resulte de interés para el grupo de trabajo. Puede haber más de un invitado.

7.1.5. Mesa redonda y panel: se trata de la presentación de un tema a cargo de un equipo de expertos que sostienen diferentes puntos de vista sobre el mismo, pudiendo ser más interesante si estos puntos de vista fueran incompatibles o contradictorios entre sí para abrir el debate y la reflexión. Brinda la posibilidad de brindar diferentes facetas de un tema. La propuesta invita a abrir un diálogo para intercambiar un modo “informal” y “espontáneo” posicionamientos teóricos, recorridos o experiencias. Es una dinámica amena, que permite el tratamiento de temas conflictivos, a veces tediosos, pero con seriedad y responsabilidad.

7.1.6. Estudio de casos: se trata del estudio profundo y minucioso de un asunto o situación determinada. Generalmente se trata de reflexionar sobre casos reales, pero también se puede trabajar con casos figurados. La selección del caso se hace en función de los objetivos específicos, la experiencia y el nivel de trabajo de los participantes. Cuando se trabaja con casos reales, generalmente se involucra subjetivamente a los participantes en tanto que los casos ficticios tienen la ventaja de la distancia.

7.1.7 Otras técnicas:

7.1.7.1. Tertulias pedagógicas: invitan al diálogo sobre un texto, una problemática o una experiencia ligada a la práctica educativa. Su propósito central es generar un espacio de intercambio horizontal, donde cada participante pueda expresar sus ideas, confrontar perspectivas y construir sentidos compartidos sobre la educación. Pueden organizarse a partir de: Lecturas compartidas en torno a un texto breve (artículo, capítulo, documento institucional) que todos leen previamente.; diálogo horizontal donde no hay “expositores” sino que el foco está en la conversación entre pares, con un moderador que facilita la participación.

7.1.7.2. Reflexión sobre la práctica: se busca vincular las ideas del texto con situaciones reales del aula y las instituciones un dispositivo de formación y reflexión colectiva en el que un grupo de docentes, directivos u otros actores educativos se reúne para dialogar

7.1.7.3. El trabajo en red: Las demandas actuales del campo educativo están generando nuevas formas de trabajo tanto para los docentes como para los investigadores, centrados en dos aspectos: la superación del aislamiento y la constitución de redes. Se trata de un esfuerzo progresivo por abandonar el concepto individualista y aislado de la profesionalidad del docente, incluyéndose en una más abarcativa que comprenda a otras instituciones, profesionales y actores de la comunidad. Este funcionamiento en red deberá ser contemplado tanto en el Proyecto Educativo Institucional, como en instancias regionales y locales de coordinación y acción. Para lograrlo será necesario realizar convenios con otros organismos, como por ejemplo:

- Con el sector Salud, sobre programas de prevención, para el trabajo conjunto en los servicios de atención y atención temprana, el control sanitario de la población atendida, y las prestaciones básicas.
- Con el Sector Desarrollo Social, sobre programas de prevención, para el trabajo conjunto en los servicios de atención temprana, servicios complementarios de alimentación y cobertura de necesidades básicas, provisión de prótesis, órtesis y otras adaptaciones o recursos no educativos, y para el financiamiento de programas específicos.
- Con el Sector Trabajo para la capacitación y la inserción laboral, y el resguardo del cumplimiento de las disposiciones legales en la materia.
- Con el Sector Justicia, para el resguardo de los derechos de los alumnos con discapacidad, evitando abusos y discriminación, mediante el cumplimiento de los instrumentos legales en vigencia.

- Con el Sector Deportes, a efectos de posibilitar el uso del tiempo libre y la práctica de deportes en forma integrada.
- Con las Comisiones Provinciales de la Discapacidad, a efectos de la coordinación de programas regionales y locales.
- Incorporar las ONG vinculadas a las distintas problemáticas a resolver.
- De personas con discapacidad.
- De padres y familiares de estas personas.

7.2. Estrategias para enseñar a aprender y aprender a aprender en aulas heterogéneas.

El trabajo en aulas heterogéneas no se reduce a la aplicación de un conjunto de estrategias aisladas, sino que constituye una forma particular de concebir la enseñanza y el aprendizaje, basada en el reconocimiento de que la diversidad es una condición inherente a cualquier grupo escolar. Desde esta perspectiva, enseñar en la heterogeneidad supone asumir que los estudiantes no aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo, y que las diferencias tanto cognitivas como culturales, lingüísticas, socioemocionales o vinculadas a los ritmos y estilos de aprendizaje, no deberían representar un obstáculo, sino más bien un punto de partida para el diseño de propuestas educativas inclusivas.

Trabajar con la diversidad implica planificar de manera flexible, anticipando variaciones en la forma de presentar los contenidos, ofrecer múltiples caminos para que los estudiantes se involucren y participen, y habilitar diversas maneras de expresar lo aprendido.

En este enfoque, el docente deja de ser un mero transmisor y se convierte en un diseñador de experiencias, capaz de generar condiciones para que todos los estudiantes accedan al currículum y progresen en sus trayectorias.

Asimismo, el trabajo en aulas heterogéneas requiere, tal como se viene sosteniendo en los capítulos anteriores, un enfoque relacional y colaborativo. Esto implica promover vínculos positivos, construir acuerdos de convivencia, potenciar el aprendizaje entre pares, y coordinar acciones con otros docentes y profesionales de la institución. En este marco, las estrategias no son recetas universales, sino decisiones pedagógicas situadas que responden a las características del grupo y del contexto.

Finalmente, abordar la diversidad en el aula supone una mirada ética y política: implica garantizar el derecho de todos los estudiantes a participar, aprender y sentirse parte de la comunidad educativa. Supone, también, revisar supuestos, modificar prácticas y

construir una cultura escolar que valore las diferencias como una oportunidad para enriquecer la vida institucional.

A partir de esta concepción del trabajo en aulas heterogéneas, se ofrecen a continuación algunos marcos teóricos que pueden sustentar prácticas de enseñanza acordes a las demandas que plantea la diversidad en el aula.

7.2.1. La enseñanza para la comprensión

Uno de los desafíos al que nos enfrenta la educación inclusiva, es la real posibilidad que tiene la escuela común para que todos los alumnos, sin discriminación, puedan ingresar y transitar por todos niveles educativos.

David Perkins (1995) hace referencia a la situación a partir de lo que él llama “las campanas de alarma” que suenan en la escuela y que se manifiestan en la desorientación de los maestros, el malestar de los padres que bregan por una educación de calidad para sus hijos, la dificultad para trabajar en equipo (miembros de la escuela común y escuela especial), entre otros.

Frente a esta situación, el autor propone crear una escuela inteligente informada, dinámica y reflexiva donde las metas sean la retención, la comprensión, y el uso activo del conocimiento.

Adquiere significación entonces el problema del conocimiento y categorías como la enseñanza para la comprensión que tienen origen en la psicología con los estudios de Perkins (1995), Gardner (1983) quienes señalan que las deficiencias en la enseñanza, estarían vinculadas fundamentalmente con *el conocimiento frágil* y *el conocimiento pobre*.

El concepto de conocimiento frágil alude a aquellos saberes que tienden a desvanecerse con facilidad o que permanecen inertes, en tanto pueden ser recordados pero no se transfieren a nuevas situaciones. Se trata de un conocimiento ritualizado o ingenuo, limitado a la repetición de tareas escolares sin que el estudiante logre apropiarse de él de manera significativa. En consecuencia, se configura como un conocimiento “pobre” porque los alumnos no hacen un uso activo del mismo ni pueden sostener argumentos, elaborar juicios propios o adoptar perspectivas fundamentadas.

Superar esta fragilidad supone promover aprendizajes que demanden comprensión profunda y movilización cognitiva. Esto no se reduce a vincular los contenidos escolares con experiencias cotidianas, sino que requiere ofrecer oportunidades para que los estudiantes relacionen hechos, establezcan conexiones, utilicen asociaciones visuales, elaboren ideas propias y puedan extrapolar lo aprendido.

En esta línea, los aprendizajes se fortalecen cuando se enseñan y practican estrategias intelectuales tales como observar, comparar, clasificar, justificar, asociar, formular hipótesis y comprobarlas, lo que contribuye a consolidar un conocimiento flexible, transferible y significativo.

Las investigaciones han puesto de manifiesto que se aprende más cuando se tiene una oportunidad razonable para hacerlo, de allí la importancia de elaborar propuestas donde se privilegie la comprensión por sobre cualquier otra actividad. Ello no significa negar la importancia de otras metas educativas, pero los alumnos no podrán aplicar lo que aprenden si no lo comprendieron.

Tishman, Perkins y Jay (1994) al definir la comprensión establecen que la misma es una materia sutil y que va más allá del hecho de saber. La misma incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.

El marco conceptual de la enseñanza para la comprensión incluye cuatro ideas claves: los tópicos generativos: son aquellos tópicos, cuestiones, temas, conceptos, ideas que proporcionan profundidad, significación, conexiones y una variedad de perspectivas suficientes para el desarrollo de comprensiones poderosas. Las metas de comprensión: son las metas, conceptos, procesos y habilidades en torno de los cuales deseamos que los alumnos desarrollen la comprensión durante todo el curso. Se las conoce también como “hilos conductores.” Los desempeños de comprensión: hacen referencia a las actividades que requieren de los alumnos usar el conocimiento de nuevas maneras o en situaciones inéditas.

Como señala Perkins, (1998) se trata de establecer en el aula, programas que promuevan el desarrollo del pensamiento, destacando que es necesario generar “una cultura donde el pensamiento sea parte del aire”.

En esas actividades, los alumnos reconfiguran, expanden y aplican lo que ya saben, y además, extrapolan y construyen a partir de sus conocimientos previos. La evaluación diagnóstica continua, la cual se lleva a cabo así porque los alumnos necesitan durante la enseñanza, oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza.

De esta manera si entendemos que la comprensión significa poder explicar y comunicar, saber cuándo y cómo actuar, y utilizar múltiples perspectivas en diferentes situaciones, tendremos que necesariamente buscar nuevas formas para evaluar, dejando de lado aquellas prácticas que están al servicio de la acreditación, bajo el mandato de la homogeneización, y pensar otras funciones y modalidades de la evaluación.

En este sentido, se considera que la evaluación debe ser auténtica. Siguiendo a Wiggins (1998) una actividad de evaluación es auténtica cuando considera los siguientes aspectos:

- Tiene un propósito claramente definido, un producto que hay que elaborar, un problema real para abordar, resolver o una meta para alcanzar.
- La tarea que los estudiantes deben realizar tiene destinatarios concretos, interlocutores del mundo real o cercano a él, a quienes se dirige.
- La tarea propuesta es desafiante y requiere enfrentar y resolver problemas, que pueden tener más de una solución, en los que puede haber información redundante o carencia de esta.
- Incluye restricciones y condiciones, tal como ocurre en la vida real, para lo cual es necesario reconocer cuáles son, buscar alternativas existentes o crear una y tomar decisiones para resolver los problemas planteados.
- Implica utilizar una variedad de recursos cognitivos, ya que las situaciones que se propone abordar son complejas.
- Requiere tiempo para desarrollar procesos de trabajo. se trata de ofrecer a los alumnos variadas oportunidades para buscar información y recursos, diseñar modos de resolución, habilitar espacios para que muestren sus avances y reciban retroalimentaciones de los docentes y de sus compañeros.

En síntesis, se trata de ofrecer a los alumnos propuestas que los desafíen a poner en juego los conocimientos aprendidos en lugar de evocar información para reproducir o resolver ejercicios.

El propósito es recoger información acerca del aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurren sin delimitar, el momento del aprendizaje y el de la evaluación, dado que la misma es un componente que está íntimamente integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje, al cual acompaña y apoya.

Es importante evaluar el proceso y no solo los resultados, teniendo en cuenta que estos últimos no se pueden explicar sin una comprensión de los procesos que han conducido a ellos.

En el marco de aulas heterogéneas será necesario diseñar instrumentos de evaluaciones diversas, ofreciendo diferentes opciones para que los estudiantes demuestren lo que han aprendido, respetando la idea de que todos aprendemos de diferente manera.

El docente que trabaja desde este enfoque cree en las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos ofreciendo una variedad de oportunidades para que den muestras de lo que han aprendido de diferentes maneras.

7.2.2. Las inteligencias múltiples (IM) en el aula: esta teoría resulta una herramienta importante al momento de pensar las propuestas tendientes a superar las barreras para el aprendizaje relacionadas con los contenidos curriculares, en tanto puede ayudar a los docentes a identificar los puntos fuertes de sus alumnos y su estilo preferido de aprendizaje.

Tal como lo plantea Gardner (2001), la inteligencia no es una capacidad única y general, sino un conjunto de capacidades distintas, relativamente independientes entre sí, que permiten a las personas resolver problemas, crear productos o brindar servicios valorados en uno o más contextos culturales. De esta manera el autor la define como: “la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un determinado contexto cultural o comunidad” (p.28).

Esta concepción de la inteligencia se distancia de la tradición psicométrica, en la cual era entendida como una habilidad unitaria, cuantificable y estrechamente asociada al rendimiento cognitivo en tareas específicas. Dicho enfoque se operacionalizó a través de los tests de inteligencia, que introdujeron el concepto de edad mental para evaluar el desarrollo intelectual mediante tareas graduadas según el nivel evolutivo.

En contraste, la propuesta de Gardner plantea una perspectiva pluralista de la inteligencia, al considerar que la misma no constituye una capacidad única ni homogénea, sino un conjunto de potenciales biopsicológicos relativamente independientes entre sí.

Gardner, en su primera obra de 1983 identifica siete tipos de inteligencia (a las que luego añadió otras), como la lingüística, lógico-matemática, corporal-kinestésica, musical, espacial, interpersonal e intrapersonal.

Cada una de ellas se manifiesta de modos distintos según el contexto cultural y las experiencias del individuo. De este modo, la teoría cuestiona la idea de que la inteligencia pueda reducirse a un índice numérico, proponiendo, en cambio, una mirada más amplia que reconoce la diversidad de talentos y formas de procesamiento humano.

Desde esta perspectiva, cada persona posee un perfil intelectual propio, conformado por diferentes tipos de inteligencia que se combinan y se desarrollan de manera particular.

Las concepciones hegemónicas han priorizado las intervenciones dirigidas a atender las dificultades que los estudiantes presentan en determinadas áreas del conocimiento, fundamentalmente como ya se señaló en matemática y lengua. Hacen hincapié en las debilidades descuidando el trabajo con las inteligencias que están más desarrolladas. Así por ejemplo hay estudiantes que aprenden mejor a través de la inteligencia musical, espacial, corporal-kinética, intrapersonal, etc.

Si bien esta teoría abre la puerta a una amplia variedad de propuestas de enseñanza que pueden implementarse fácilmente en el aula, es necesario tener presente que ningún conjunto de estrategias funcionara mejor para todos los alumnos en todo momento.

Todos los estudiantes poseen diferentes inclinaciones en relación con las siete inteligencias, de modo que cualquier estrategia es probable que sea altamente exitosa con un grupo de alumnos y menos exitosa con otros grupos.

7.2.3. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

La incorporación de las TIC en las aulas, lejos de constituir una solución automática, interpela a revisar las concepciones que sostienen nuestras propias prácticas. No se trata únicamente de sumar dispositivos o software, sino de comprender, tal como proponen las perspectivas inclusivas que la tecnología solo adquiere sentido pedagógico cuando se vincula con una mirada que reconozca la diversidad como condición inherente a toda experiencia educativa.

En este marco, lo transformador no es el recurso en sí mismo, sino el modo en que se interpreten las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y las decisiones didácticas que derivan de dicha lectura.

Cuando la práctica permanece anclada en un paradigma médico-rehabilitador, el estudiante con discapacidad es visto fundamentalmente desde sus limitaciones y no desde su potencia. Bajo esta lógica, las TIC suelen reducirse a herramientas para estimular, ejercitar o corregir funciones; actividades que, aunque se presenten tecnológicamente mediadas, reproducen un modelo centrado en el déficit y difícilmente propicien aprendizajes genuinos. Esta mirada restringe las oportunidades de participación y aprendizaje, al ubicar al alumno en un rol pasivo, subordinado a una idea de normalidad que opera como parámetro de ajuste.

En cambio, cuando se concibe al estudiante como un sujeto con capacidades que pueden expandirse y diversificarse, tal como sugieren los marcos de referencia que se asumen desde esta propuesta como el socio constructivismo y el enfoque crítico-social, la tecnología debería integrarse como un medio para acceder al conocimiento, interactuar con otros, producir, explorar y construir sentidos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se vuelve una experiencia situada y significativa, donde la actividad mental del alumno, sus intereses, su historia y sus modos particulares de participar adquieren centralidad.

La inclusión ya no se comprende como una adaptación para “encajar” en el sistema, sino como la creación de condiciones que permitan a todos aprender y aportar desde su singularidad.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofrece un marco especialmente valioso para comprender este giro conceptual. Al promover múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de compromiso, el DUA invita a pensar en propuestas que contemplen diferentes formas de acceder a los contenidos y de demostrar lo aprendido. En este sentido, las TIC amplifican las posibilidades de flexibilización curricular y didáctica, enriquecen las experiencias de aprendizaje y contribuyen a reducir barreras, no desde la compensación, sino desde la diversificación de oportunidades.

De allí que la inclusión eficaz de la tecnología, basada en el curriculum, requiere que el docente posea saberes en relación a lo pedagógico, lo disciplinar o curricular y el conocimiento tecnológico. Los primeros hacen referencia a los métodos de enseñanza y procesos de aprendizaje, al manejo y organización de la dinámica del aula y al desarrollo de estrategias de evaluación. Estos saberes les permiten a los docentes comprender cómo sus estudiantes construyen el conocimiento, adquieren habilidades y desarrollan capacidades para el aprendizaje. El saber disciplinar, se refiere a los contenidos que el docente enseña. Implica: conocer los hechos, conceptos, teorías y procedimientos fundamentales de cada área, como así también los diseños curriculares. El saber tecnológico se refiere tanto al conocimiento de las tecnologías tradicionales (libros, tiza y pizarrón, etc.) como a la utilización de tecnologías digitales, de comunicación, información, internet y los diversos dispositivos, formatos y aplicaciones que las mismas ofrecen al momento de diseñar propuestas de enseñanza.

El desarrollo de proyectos que incorporen la utilización de las TIC puede facilitar una mejora cualitativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desarrollar capacidades y competencias, atender a la singularidad y a las necesidades individuales de cada alumno y potenciar motivaciones que den un carácter significativo a los aprendizajes.

En algunos casos estas tecnologías actuarán como un apoyo que ayuda a vencer ciertas dificultades específicas y en otros, se utilizará como una herramienta para potenciar el desarrollo cognitivo y favorecer el logro de los objetivos pedagógicos.

Para muchos estudiantes con discapacidad, la falta de un mecanismo efectivo que les permita escribir, leer o comunicarse se convierte en una seria barrera de acceso al conocimiento, a las posibilidades de autonomía y desarrollo personal. En estos casos, un dispositivo tecnológico puede ayudar a satisfacer necesidades de comunicación y escritura;

puede usarse tanto en la educación, como en la recreación y la vida cotidiana y también para propiciar nuevos espacios accesibles.

La posibilidad de comunicarse y producir información en diferentes formatos (texto, audio, imagen, video), el acceso a Internet, los avances de la Inteligencia Artificial, los recursos para la producción y la colaboración, las redes sociales y el extenso abanico de posibilidades que brindan las tecnologías obliga a cambiar nuestra mirada sobre la propuesta tradicional de alfabetización, instalando una nueva necesidad de multialfabetización.

Tal como lo expresan Dussel y Southwell (2007)

Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas y escrituras sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación (p. 27)

Debe quedar claro que la utilización de la tecnología no es una meta en sí misma sino que responde a objetivos pedagógicos y propósitos de la enseñanza.

De este modo, integrar TIC en clave inclusiva implica asumir una postura ética y política: reconocer al alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje; diseñar experiencias que lo interpelen activamente; y utilizar la tecnología para expandir horizontes de participación, no para reforzar etiquetas o límites.

Solo así la mediación digital se convierte en un verdadero recurso pedagógico capaz de potenciar la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias cada vez más complejas.

7.3. El diseño universal para el aprendizaje (DUA)

Una de las barreras más importantes para acceder al aprendizaje lo constituye precisamente el currículum, sobre todo aquellos que están planteados como una “talla-única-para-todos”. Son precisamente los currículos inflexibles los que generan barreras para acceder al aprendizaje, no solo a los estudiantes que están en “los extremos”, como los superdotados y con altas capacidades o los alumnos con discapacidad, sino incluso para los alumnos que se pueden considerar “promedio” quienes muchas veces no encuentran respuesta adecuada a sus necesidades de aprendizaje debido a un diseño curricular rígido.

La identificación de estas barreras invita a repensar el modo en que se concibe la enseñanza y a interrogarse sobre qué condiciones se necesitan generar para que todos los estudiantes puedan participar y aprender.

En esta línea, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye una propuesta que amplía la mirada y orienta la construcción de entornos más accesibles y significativos. Desde este marco, sus principios permiten comprender cómo diversificar el acceso, la participación y la expresión de los aprendizajes.

Los desarrollos teóricos que dan sustento al DUA establecen tres principios fundamentales a tener en cuenta:

Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación. El *QUÉ* del aprendizaje.

Los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, aquellos estudiantes con discapacidad sensorial (ceguera o sordera), o aquellos que pertenecen a otra cultura, o aquellos que presentan Dificultades de Aprendizaje pueden requerir maneras distintas de abordar el contenido. Algunos podrán captar la información más rápido a través de medios visuales, otros podrán hacerlo a través de los auditivos o bien a través del texto impreso. Usar subtítulos en videos, transcripciones, audiolibros, texto digital (con zoom, contraste), imágenes y diagramas, son algunos ejemplos. Es decir, que no hay un medio de representación óptimo para todos los estudiantes, de allí que resulte esencial proporcionar múltiples opciones de representación de la información.

Desde esta perspectiva, es fundamental asegurar la claridad, comunicando y haciendo visibles los objetivos y las metas de la lección, y promover la comprensión mediante el uso de organizadores gráficos, mapas conceptuales y ejemplos que permitan concretar conceptos abstractos.

Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. El *CÓMO* del aprendizaje.

Los estudiantes difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben. Por ejemplo, las personas con alteraciones significativas del movimiento (parálisis cerebral), aquellos con dificultades en las habilidades estratégicas y organizativas (trastornos de la función ejecutiva), los que presentan barreras con el idioma, etc., se aproximan a las tareas de aprendizaje de forma muy diferente. Algunos pueden ser capaces de expresarse bien con el texto escrito, pero no de forma oral y viceversa.

También es importante reconocer que la acción y la expresión requieren una amplia variedad de estrategias, práctica y organización, y que este es otro aspecto en el cual los aprendices pueden diferenciarse significativamente. Por ello, el DUA propone diversificar las formas en que los estudiantes pueden demostrar lo que saben y brindar apoyos que favorezcan su desempeño.

En esta dirección, se sugiere ofrecer múltiples opciones para demostrar conocimiento, como ensayos, presentaciones orales, videos, grabaciones de audio o proyectos artísticos.

Asimismo, el uso de tecnología asistida como correctores ortográficos, software de predicción de palabras o teclados adaptados, pueden facilitar la expresión. A su vez, promover la organización mediante plantillas y listas de comprobación contribuye a que los estudiantes planifiquen y gestionen mejor sus tareas y proyectos.

En síntesis, no hay un medio de acción y expresión ideal para todos los estudiantes; por lo que proveer opciones para la acción y la expresión es esencial.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación. El *POR QUÉ* del aprendizaje.

El componente emocional constituye un elemento central en el aprendizaje, y los estudiantes difieren notablemente en la manera en que se implican o se sienten motivados para aprender.

La variabilidad afectiva individual puede explicarse por múltiples factores, entre ellos los aspectos neurológicos y culturales, los intereses personales, la subjetividad, el conocimiento previo y otras condiciones que influyen en la disposición para participar.

Así, mientras algunos estudiantes se sienten atraídos por la espontaneidad y la novedad, otros pueden sentirse incómodos o incluso amenazados por estos estímulos, prefiriendo rutinas claras y previsibles. Del mismo modo, hay quienes disfrutan del trabajo individual, mientras que otros se sienten más motivados al aprender junto a sus pares.

En esta línea, si la implicación y la motivación varían de un estudiante a otro, resulta fundamental ofrecer alternativas que contemplen dicha diversidad y favorezcan un compromiso auténtico con el aprendizaje.

Por ello, el DUA propone incorporar distintas vías que permitan a cada alumno involucrarse según sus preferencias, necesidades e intereses. De allí que resulte fundamental ofrecer opciones para que los estudiantes puedan elegir temas o formas de trabajar, conectar el aprendizaje con sus intereses y experiencias de vida. También es importante fomentar el aprendizaje colaborativo y el apoyo entre pares, así como generar un feedback a partir del uso de rúbricas, diarios de aprendizaje y autoevaluación para guiar la reflexión.

En síntesis, el DUA alude a un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:

- a) proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje.
- b) reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo

aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza.

En un aula basada en sus principios se disponen espacios de trabajos diversos y ajustables a las necesidades de los estudiantes. Esto incluye áreas destinadas al trabajo individual en silencio, así como sectores para el trabajo colaborativo en grupos pequeños o grandes. Asimismo, cuando los estudiantes requieren disminuir distracciones o aislarse del ruido, pueden optar por utilizar auriculares durante las actividades de trabajo independiente.

En esta misma línea de flexibilidad que propone el DUA en cuanto a la organización del aula y los modos de participación, tal como se señaló anteriormente, el uso de tecnologías digitales constituye un recurso fundamental.

Estas herramientas aportan la adaptabilidad necesaria para reducir las brechas entre los estudiantes y ofrecer múltiples vías de acceso al aprendizaje. Asimismo, las tecnologías de apoyo amplían las posibilidades de participación, favoreciendo que la calidad educativa sea accesible para un mayor número de estudiantes, lo que las convierte en un componente clave de la inclusión educativa.

A su vez, el empleo de tecnologías digitales permite personalizar de manera más precisa los planes de estudio y las experiencias de aprendizaje. Con la incorporación de la inteligencia artificial (IA), estos procesos se vuelven aún más efectivos y viables, facilitando ajustes continuos y pertinentes según las necesidades de cada estudiante.

7.4. La participación familiar como eje del acompañamiento educativo: Propuestas para orientar la práctica.

La necesidad de implicar a la familia en la tarea educativa no es una novedad. En las últimas décadas, este principio ha sido incorporado en diversas normativas, enfatizando la importancia de la coordinación entre la familia y la escuela para construir un proyecto educativo común orientado a la formación integral de todos los alumnos. No obstante, en la práctica, alcanzar este nivel de colaboración no siempre resulta sencillo y, en muchos casos, se vuelve un desafío difícil de concretar.

Es preciso, entonces, diseñar propuestas orientadas a facilitar la comunicación entre ambas partes, generar espacios de diálogo sostenido y construir vínculos de confianza que permitan compartir información, expectativas y responsabilidades. Solo a partir de estas bases es posible avanzar hacia formas de colaboración más profundas y significativas.

Una vía para hacer frente a dichos desafíos es facilitar el encuentro entre padres y profesores, generando instancias donde ambas partes puedan manifestar su interés por buscar formas innovadoras de promover la participación. Estos espacios deben propiciar un clima abierto de comunicación en el que puedan expresarse problemas, inquietudes, temores, miedos, inseguridades y necesidades mutuas de apoyo.

Cuando una escuela comienza a trabajar en el proyecto de integración es fundamental que informe a los padres de esta iniciativa y se presente como un trabajo mancomunado, ya que para efectivizarlo es necesario un amplio margen de colaboración mutua.

Esta construcción en conjunto puede abordarse a través de distintas actividades, tendientes a lograr una gestión abierta a la comunidad en un intento de construir una escuela inclusiva.

A continuación, se presentan algunas propuestas que pueden orientar estas prácticas, reconociendo que cada institución posee sus particularidades, su cultura institucional y un contexto socio comunitario específico. Por ello, las acciones sugeridas no deben entenderse como modelos rígidos, sino como orientaciones flexibles que cada escuela podrá adaptar según sus necesidades, recursos y características propias.

- ✓ Generar espacios de diálogo sistemático, promoviendo canales de comunicación claros y accesibles. Utilizar medios diversos (cuadernos de comunicaciones, plataformas digitales, reuniones presenciales, llamadas telefónicas, cartillas informativas, volantes, etc.) de manera que la información circule de manera sencilla entre todos los miembros de la comunidad educativa, con el fin de garantizar un flujo de información continuo y bidireccional.
- ✓ Crear instancias formales e informales de encuentro (entrevistas, reuniones periódicas, jornadas de apertura) que permitan compartir expectativas, inquietudes y valoraciones sobre el proceso educativo.
- ✓ Favorecer la participación activa en actividades escolares: Invitar a las familias a participar en proyectos, talleres, ferias, actividades culturales o espacios de intercambio, fortaleciendo el sentido de pertenencia y corresponsabilidad. Convocar a realizar aportes a partir de sus profesiones, experiencias o sentires vinculados con la inclusión educativa.
- ✓ Desarrollar acciones de formación y acompañamiento para familias: Ofrecer talleres, charlas o espacios de orientación que permitan abordar temas relevantes (desarrollo

infantil, estrategias de estudio, uso responsable de tecnología, acompañamiento emocional, etc.).

- ✓ Construir acuerdos pedagógicos compartidos: Trabajar junto a las familias en la definición de metas realistas, estrategias de apoyo y criterios comunes que favorezcan la continuidad entre el hogar y la escuela.
- ✓ Reconocer y valorar la diversidad familiar: Considerar las distintas configuraciones familiares, sus tiempos, recursos y posibilidades de participación, evitando supuestos preconcebidos y promoviendo prácticas inclusivas.
- ✓ Impulsar proyectos comunitarios, estableciendo redes con organizaciones barriales, centros de salud, clubes u otras instituciones del entorno, ampliando el acompañamiento a las familias y enriqueciendo las prácticas escolares.

Para cerrar, es importante destacar que la implicación de las familias en la vida institucional se construye a partir del trabajo conjunto en diversas actividades. En este proceso, y considerando las funciones propias de cada actor, padres y docentes pueden planificar acciones compartidas, entendiendo que el trabajo en equipo constituye un medio eficaz para estimularse, complementarse y brindarse apoyo mutuo.

Cuando las familias participan activamente en los distintos ámbitos de la vida escolar, se potencian los efectos positivos sobre el rendimiento de los estudiantes. Esta participación también contribuye a que los padres reconozcan el impacto de su acompañamiento en el proceso educativo, así como el papel fundamental que desempeñan en colaboración con la escuela.

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C., José Manuel Sánchez, J.M. y Zubillaga del Río, S.A. (2011) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Extraído de: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Aguilera, A. (2004). Introducción a las Dificultades de Aprendizaje. Mc Graw Hill. McGRAW- Interamericana de España, S.A.U.
- Anijovich, R. (2014) Transformar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias. Paidós.
- ----- (2016) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós.
- American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5ª Ed. Médica Panamericana
- Association for Children with Learning Disabilities (1963).
- Ainscow, M. (2001). Desarrollando escuelas inclusivas. Editorial Narcea.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Index for Inclusion: A guide to school development. Bristol: CSIE.
- Booth, T y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco. Extraído de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cassany, D. (1997). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós.
- Cisterna Cabrera, F. (2007). Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales (Texto de apoyo a la docencia). Universidad del Bío-Bío.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2019). Psicología de la educación y prácticas educativas. Madrid: Morata.
- Del Rincón, D. (1995). Cap. 9. Observación Participante en *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Del Torto, D y Toscano, M. (2023) Construir una didáctica (inclusiva). Del diseño universal para el aprendizaje y los nuevos desafíos de la enseñanza. Editorial Lugar.

- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar: Observación y evaluación en la práctica educativa*. Editorial Visor.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado en:
<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): Enseñanza inclusiva. (s.f.). Edu News.
<https://observatorio.tec.mx/disenio-universal-del-aprendizaje-dua-ensenanza-inclusiva/>
- Divito, I. & Pahud, M. F (2004) *Las prácticas docentes en Educación Especial*. Ediciones LAE. UNSL.
- Dussel, I y Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *Revista El Monitor de la Educación*. Nº 13, 5ª p.p 25 a 32.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- ----- (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99–118.
- ----- (2017). *Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas*. Ed. Morata.
- Escoriza Nieto, J. (1998). *Conocimiento Psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Universitat de Barcelona.
- Fenstermacher, G. D. (1983). La enseñanza como actividad moral. En T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación. Investigación y Estudios Complementarios* (Vol. 1, pp. 327–334). Vicens Vives.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gine, C. (2001). La evaluación psicopedagógica en *Desarrollo Psicológico y Educación*. Marchesi, Coll, Palacios (comp) Alianza editorial.
- Guyot, Violeta (1999). La enseñanza de las ciencias. *Revista Alternativas, serie Espacio Pedagógico*, Año 4 (17). Laboratorio de Alternativas Educativas, UNSL.

- Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Dolmen Estudio.
- Lerner de Zunino, D. (1992). La matemática en la escuela. Aquí y ahora. Aique.
- Mora, J. (1994). Dificultades del Aprendizaje. Proyecto docente. Universidad de Sevilla.
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., & De la Iglesia Villasol, M. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Una vía para atender a la diversidad en el aula. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 9(2), 208–221.
- Ministerio de Educación de La Pampa. (s.f.). El informe pedagógico. Dirección General de Educación Inclusiva. Recuperado de https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/unidades_de_organizacion/dgei/el_informe_pedagogico.pdf
- Perkins, D. (1995). La escuela inteligente. Ed. Gedisa.
-
- Sacristán, Gimeno, J. (1988). El curriculum. Una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata.
- ----- (2013). La educación que aún es posible: Ensayos sobre la cultura escolar, el currículum y el aprendizaje. Editorial Morata.
- Smith, F. (1983). Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas.
- Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Ed. Grao.
- Tishman, S. Perkins, D. & Jay, E. (1994). Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Aique.
- Valdivieso, L. (1980). Psicología de las Dificultades del Aprendizaje Escolar. Colección El Sembrador. Editorial Universitaria.
- Vallés, A. (1998). Autoconcepto y autoestima. Cuadernos de Tutoría de Educación Secundaria Obligatoria. Ed. Praxis.
- Verdugo, M. Á., & Jenaro, C. (1994). Evaluación profesional de personas con discapacidad. En (Cap. 11). Universidad de Salamanca.
- Wiggins, G. (1998) Rúbricas para la Evaluación (capítulo 7). En *Evaluación Educativa. Diseñando evaluaciones para informar y mejorar el desempeño de los estudiantes*. Jossey-Bass.

Documentos oficiales

- Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina Orientaciones 1. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2009)
- Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, ONU Doc. A/44/49 (1989)
- Plan Nacional de Educación Obligatoria, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Subsecretaría de equidad y calidad, Aprobado por Resolución N° 79/09 del Consejo Federal de Educación (2009) Buenos Aires
- Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación (2011) Buenos Aires
- Resolución 103/10 del Consejo Federal de Educación (2010) Buenos Aires
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de las Naciones Unidas (2006)
- Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Bs. As.