

GUÍA DE ADECUACIONES CURRICULARES



Departamento Integral
del Estudiante

 **ces**
Consejo de Educación Secundaria

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN
PÚBLICA (ANEP)

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN)

Profesor Wilson Netto Marturet
Presidente

Magister María Margarita Luaces Marischal
Consejera

Profesora Laura Motta Migliaro
Consejera

Maestra Elizabeth Ivaldi
Consejera

Doctor Robert Silva García
Consejero

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (CES)

Profesora Inspectora Celsa Puente
Directora General

Profesor Javier Landoni
Consejero

Profesora Isabel Jaureguy
Consejera

POR EL DEPARTAMENTO INTEGRAL
DEL ESTUDIANTE - CES

AUTORÍA:

Prof. Lic. Gabriela Garibaldi

Prof. Lic. Gerardo Verdier

GUÍA DE ADECUACIONES CURRICULARES

PROYECTO EDITORIAL:

Responsable: Daniela Pereira
Diseño: Diego García Pedrouzo
Corrección: Laura Zavala

ISBN: 978-9974-711-93-8
Noviembre 2017

ÍNDICE

.....

Capítulo 1 ¿Por qué una Guía?.....	7
Capítulo 2 Caminando en la diversidad.....	11
Capítulo 3 Un dispositivo de cambio: los Equipos Educativos (EE).....	17
Capítulo 4 Adecuaciones Curriculares: el qué, el quiénes y el cómo.....	23
Capítulo 5 La discapacidad y las altas capacidades: Al este y al oeste de la curva de Gauss.....	29
Capítulo 6 Las AACC en otras discapacidades.....	37
Capítulo 7 Los trastornos de aprendizaje y las adecuaciones de acceso.....	51
Bibliografía.....	92
Anexos y recursos.....	95

CAPÍTULO 1

¿POR QUÉ UNA GUÍA?

.....

Desde setiembre del año 2014, a través de la circular 3.224, el Consejo de Educación Secundaria (CES) se propone modificar la forma de acompañar a los estudiantes que por alguna razón presenten problemas para aprender. En esta circular se establece que para estos casos los enseñantes debemos realizar adecuaciones curriculares (AACC).

La norma plantea que todo estudiante que presente fragilidades para el aprendizaje –del tipo que fueran– tiene derecho a recibir una enseñanza acorde a sus posibilidades y fortalezas, por lo tanto una educación que logre eliminar las barreras para el ejercicio de su derecho a la educación: aprender.

Consideramos a esta nueva circular como el puntapié inicial para explicitar y promover un conjunto de transformaciones en relación con los problemas que tenemos dentro de las comunidades educativas para lograr un genuino encuentro entre las intenciones de enseñanza y el aprendizaje efectivo.

Para lograr que los estudiantes aprendan lo que sus educadores se proponen enseñarles es necesario, entonces, visualizar las dificultades que se presentan para sostenerlos en el proceso.

Por esta razón es que una AC es una herramienta fundamental a la hora de pensar y gestionar la enseñanza ya que implica la toma de decisiones para adecuar la respuesta educativa a las potencialidades del estudiante y así garantizarle el acceso al currículo y a la enseñanza.

Este ajuste de la ayuda pedagógica supone modificaciones de la oferta educativa en varios niveles y dimensiones. Los cambios deben pensarse y ejecutarse en colectivo, en forma oportuna y sostenida, por lo que entonces implica transformaciones profundas. Es claro que esas transformaciones son costosas de construir, pero sin lugar a dudas muy redituables luego de ser implementadas, a la hora de valorar procesos y resultados.

Por todo esto es que desde el departamento venimos acompañando a las comunidades a pensar e implementar las AACC. En este proceso hemos colaborado con la construcción de diferentes instrumentos y estrategias que facilitan la concreción de las AACC.

Nos proponemos aquí compartir herramientas teórico-técnicas y fundamentos para la implementación de las AACC. Desde el año 2015 se llevan a cabo AACC con resultados alentadores, en relación con la construcción de opciones adecuadas y de intervenciones educativas que contribuyen en la inclusión de todos/as.

El lector encontrará aquí una síntesis de todo lo producido en este período, con la intención de colaborar en todo el proceso de elaboración de una AC. Los contenidos que se comparten con el propósito de facilitar y simplificar procedimientos, desde la convicción de que cada comunidad, cada grupo y cada estudiante presentan ciertas singularidades y complejidades que deben ser pensadas y tenidas en cuenta. No se pretende simplificar el análisis de cada caso, el que no debería ser capturado por un plan general o receta global.

Se presenta una forma de organizar las recomendaciones y las reflexiones sobre cómo abordar la enseñanza en cada singularidad, fundamentada y organizada en función de las habilidades a desarrollar con los estudiantes y también en función del tipo de fragilidad que presentan. Se encontrará también una intencionalidad sostenida en la forma de tratamiento de los temas, debido a que consideramos importante llegar a ciertos acuerdos sobre la forma de proceder de los educadores en estos temas.

Consideramos fundamental que desde los centros podamos construir caminos certeros y fundamentados, sobre cómo intervenir con un estudiante que presenta una fragilidad y, por lo tanto, la posibilidad de desarrollar algún tipo de vulnerabilidad.

De esta manera, es imprescindible recorrer ciertos pasos:

- *La formación y la capacitación específica:* si fuera necesario, en el DIE contamos con profesionales para acompañar en esta fase, desde el asesoramiento puntual sobre qué leer y dónde encontrar información hasta una formación específica. También existen en el CES centros de recursos específicos: Centro de Recursos para Ciegos (CER) y Centro de Recursos para Sordos (CERESO) que están disponibles para la formación.
- *Recibir, escuchar y conocer a la familia del estudiante:* para poder comenzar a construir acuerdos y alianzas en relación con el proceso del joven y trabajar juntos en las sugerencias. Es fundamental la acogida que podamos darle a la familia, para lo cual será necesario, como mínimo, una primera entrevista y luego un acompañamiento que se realizará en función de las necesidades del estudiante.
- *Recolectar la información necesaria del perfil de aprendizaje del estudiante:* es importante recibir de primera mano la información de la historia de aprendizaje del estudiante y su trayectoria educativa. Para ello, cada liceo cuenta con educadores que realizan las entrevistas de ingreso con la familia, escuela de donde proviene, maestra itinerante o equipo externo, según el caso. Posteriormente procesan la información recibida para el resto del equipo educativo y los docentes como insumo fundamental para elaborar la AC.
- *Preparar al grupo:* cuando la inclusión implica ciertas modificaciones que son novedosas para el centro, los estudiantes que conforman el grupo pueden requerir de los adultos responsables una explicación o aclaraciones sobre cómo proceder o por qué realizamos ciertos procedimientos diferenciados en algunos casos. Es recomendable abrir el diálogo entre todos y explicitar los fundamentos de nuestras prácticas. En algunas situaciones los estudiantes necesitan que se acondicione el salón de clase.

- *Diagramar y desarrollar la ADECUACIÓN:* se realizará en función de las necesidades del estudiante y las posibilidades del centro.
- *Seguimiento y acompañamiento de la AC:* todo proceso implica cambios y los estudiantes desarrollan habilidades y pueden presentar contratiempos que hacen que la AC que se planificó deba ser revisada y modificada como mínimo una vez al año.

La diversidad es una realidad cotidiana en nuestras aulas de Educación Media. No todos los estudiantes logran los aprendizajes esperados en los tiempos propuestos. Las diferencias individuales en el proceso de aprender, en muchas ocasiones, no son acompañadas de la adecuación necesaria desde las instituciones; es así que muchos son los adolescentes que sufren el aprendizaje formal. De esta forma se agudiza el desencuentro entre el proceso de aprender y el de enseñar.

Por todo esto es que desde el Departamento Integral del Estudiante (DIE) del Consejo de Educación Secundaria (CES) venimos acompañando a las comunidades a pensar e implementar las AACC.

CAPÍTULO 2

CAMINANDO EN LA DIVERSIDAD

.....

Es fundamental entonces abordar los procesos de aprendizaje y enseñanza desde la concepción de la diversidad y aceptar que existen diferentes estilos de aprender. También se incluyen en este universo las dificultades específicas o trastornos en el desarrollo del aprendizaje.

Desde el Departamento Integral del Estudiante (DIE) como equipo de trabajo, participamos activamente en la creación, implementación y evaluación del proceso de adecuaciones curriculares (AACC) lo que significó producir una serie de instrumentos para llevar adelante este desafío.

Contexto educativo uruguayo 2017

En el marco de la Ley de Educación vigente en el país, así como de diferentes acuerdos internacionales a los que Uruguay ha suscrito, el Estado ha de garantizar una educación de calidad para cada uno de sus niños/niñas y jóvenes a efectos de consagrar el derecho a la educación entre la etapa preescolar y el bachillerato.

Asumimos la categoría de joven acorde a lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, la Niña y los Adolescentes, quienes son reconocidos como titulares de sus propios derechos, como individuos, miembros de una familia y una comunidad, así como de responsabilidades apropiadas a su edad y madurez. Lo cual implica reconocerlos como seres integrales, sujetos portadores de derechos jurídicamente vinculantes.

Por otra parte, también es de nuestra competencia cumplir lo estipulado por la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, que consagra el derecho al pleno desarrollo de las personas con discapacidad, cuya meta será la inclusión social. En ese sentido es nuestro cometido contribuir a lograr el grado más alto de desarrollo según la capacidad que cada una de las personas posee, así como también implementar acciones que tiendan a eliminar las desventajas del medio educativo en que se desenvuelven.

Si bien se han desarrollado políticas para ampliar y mejorar la accesibilidad y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo formal, y la promoción en el Ciclo Básico (CB) viene mejorando, aún el porcentaje de estudiantes promovidos en este ciclo está lejos del 100%.

Esto responde a una multicausalidad de factores. Uno de ellos se vincula con la llegada de jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos a las aulas de Secundaria. Muchos de ellos con niveles de desarrollo menor en sus habilidades básicas para aprender y ser estudiantes de enseñanza media.

Se ha incrementado el número de estudiantes que asisten a los centros de Secundaria, y ello trae aparejado una mayor diversidad de perfiles de aprendizaje. A esto se agrega una tradición en la formación y prácticas educativas que tienden a la homogenización y estandarización, que parten de una mirada propedéutica y tradicional de la enseñanza media.

Departamento Integral del Estudiante (DIE)

Nuestro departamento fue creado en setiembre del año 2014 con el objetivo de generar un dispositivo central que acompañe y asesore a docentes, directores, inspectores y otros profesionales del CES, en relación con los procesos que favorezcan la inclusión de todos/as los/as estudiantes.

El DIE está integrado por profesionales en psicología, psicopedagogía, trabajo social y educación social. Nuestro proyecto tiene como metas asesorar, acompañar y formar a todos los/as profesionales de la educación en relación a cómo enseñar asumiendo la diversidad que presenta el estudiantado en cada comunidad educativa.

Por otra parte y junto con ello, nuestro dispositivo de acompañamiento de la comunidad de aprendizaje opera en todo el país y es referencia para la reflexión y acciones concretas en los temas como convivencia educativa, orientación educativa y acompañamiento e inclusión de las familias del estudiantado. Para todo ello contamos desde la centralidad con psicólogos, psicopedagoga y trabajadora social, en la actualidad se vienen instrumentando los equipos DIE regionales conformados por: una psicopedagoga, una educadora social y un/a referente del Programa de Participación Estudiantil.

Todo ello se realiza haciendo sinergia con el proceso de descentralización del cuerpo inspectivo del CES, participando desde las particularidades de cada región y, en ocasiones, acompañando desde nuestra especificidad técnica a dicho cuerpo inspectivo.

Somos también referentes de docentes y practicantes universitarios a los que les otorgamos centros de estudios donde hacer sus prácticas y en ellas los incorporamos a las tareas del DIE teniendo en cuenta las especialidades del saber que abordan.

Del trámite de Tolerancia y Exoneración a la Adecuación Curricular

El régimen de Tolerancia y Exoneración se implementó en Secundaria a partir de 1984 y comprendía al estudiantado que, debido a razones justificadas por medio de informes técnicos y médicos, quedaba exento de cumplir en la forma prevista con las propuestas curriculares establecidas.

Es así que, luego de treinta años de Tolerancia y Exoneraciones, su aplicación se fue desvirtuando, producto de la burocratización del proceso y de la propia concepción de base que la fundamentaba. Esto ocurrió al punto que todo estudiante que ingresaba el Régimen de Tolerancia era aprobado por el simple motivo de estar acogido a la normativa y no porque diera cuenta y se diera cuenta de lo aprendido.

Desde nuestra perspectiva la tolerancia y la exoneración portaban como sustrato ideológico la premisa de que el problema del desencuentro entre la enseñanza y el aprendizaje estaba exclusivamente depositado en el sujeto que aprende. De esta forma se eximía al enseñante de la necesidad de pensar y reflexionar sobre sus prácticas, ya que es el estudiante el que no puede, no tiene, le falta o le sobra algún atributo para llegar al estatus de estudiante normal.

La Modernidad en la educación tuvo una función normalizadora que implicó el borrado de las diferencias, puesto que en dicha concepción el diferente es el portador de las “fallas” de la especie.

Los planes y estrategias de enseñanza apuntaron a homogeneizar, brindando a todos/as la misma educación. La racionalidad moderna estableció un espacio físico, la cabeza, como lugar de las funciones superiores, y esto ha tenido un importante peso en la categorización de algunas discapacidades y en los dispositivos compensatorios.

Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino. Los mismos contenidos para todos/as, las mismas explicaciones para todos/as, las mismas evaluaciones para todos y las mismas normas para todos.

Se buscó en la justicia el fundamento para esa uniformidad, sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son diferentes. El régimen de Tolerancia y Exoneración fue un intento de romper con ese formato de igual para todos pero, la forma de su aplicación terminó siendo un modo de homogeneizar a todos aquellos estudiantes pasibles de ser tolerados. Las formas institucionales y los mecanismos pedagógicos terminaron siendo una medida generalizada, muy poco eficaz para los procesos de desarrollo de los jóvenes.

En la actualidad, la cultura posmoderna ha impuesto una mirada centrada en la individualidad, lo que implicó un viraje para la educación. A diferencia de la época moderna, se trata de poner foco en el aprendizaje individual. Esto ha llevado a ciertas derivaciones ideológicas que sostienen que el problema de los resultados educativos radicaría en las características y desenvolvimiento del sujeto que aprende y de su contexto familiar y/o cultural. Las razones por las que un estudiante no aprende estarían en él o en su entorno, así, por lo general, no se piensa/reflexiona en el factor enseñanza, y menos aún como un problema del encuentro entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña.

En los últimos 20 años, parte de la tarea de psicopedagogos y psicólogos que trabajan con jóvenes fue conceptualizar y repensar las nociones de tolerancia y exoneración, cen-

trando la atención en que, en cada caso particular, tendrían un significado diferente, siendo imprescindible pensar en cada situación (individual y grupal) para diseñar estrategias de abordaje pedagógico. Se ha trabajado también sobre las connotaciones de los dos términos, que remiten a la “buena voluntad” uno y al “no hacerse cargo”, el otro. Se tolera algo que no gusta y con lo que se está obligado a convivir y se exonera al estudiante de su obligación, que es asistir y desarrollar al máximo sus posibilidades (aun cuando estas no sean las de la mayoría) exonerando por otra parte también al docente de su obligación de enseñar a todos los estudiantes matriculados.

En el año 2014 se produce un movimiento importante en relación con la inclusión educativa, a partir de la circular 3.224/14 y la creación del Departamento Integral del Estudiante (DIE) desaparecen la Tolerancia y Exoneración y el correspondiente trámite formal que se había reducido a una secuencia burocrática. Surge en cambio la estrategia inclusiva de las AACCC que consiste en la creación de un plan de trabajo realizado por cada centro educativo “a medida” de cada estudiante. Esto significó un cambio en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje. Fundamentalmente pone el énfasis en una nueva noción sobre los propósitos de la educación, hacer hincapié en la mirada del encuentro entre el que aprende y el que enseña.

Educación inclusiva y diversidad

Una educación centrada en el estudiante implica la necesidad de contar con un docente capaz de confiar en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, que fortalezca la capacidad de reflexión, análisis sobre sus habilidades, potencialidades y deseos, que sea capaz de favorecer una proyección a futuro en sus estudiantes.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (Unesco, 2005; en Echeita y Ainscow, 2010).

El tránsito del paradigma homogeneizante a uno que contemple la diversidad implica concebir una educación con acciones orgánicas, planificadas, con una secuencia definida y sostenida en el tiempo; apostando a un grupo de referentes en cada centro que trabaje, oriente, acompañe y sostenga los cambios.

Un centro educativo con cultura inclusiva potencia espacios de reflexión sobre las prácticas educativas para intercambiar, compartir, repensar y sistematizar experiencias. De esta forma se toma la inclusión educativa como derecho inherente de los estudiantes de aprender en las mejores condiciones (siendo tenidos en cuenta en sus costumbres, variedad lingüística, grupo de pertenencia, familia, etc.) y como derecho inherente de los docentes de enseñar y de adecuar sus prácticas incorporando espacios de análisis y reflexión sobre las mismas.

Esta cultura parte de la premisa de que el aprendizaje se hace posible cuando el individuo cuenta con un conjunto de capacidades y herramientas cognitivas y socioemocionales, que le permiten posicionarse ante una situación problema y resolverla eficazmente. También es cierto que no todos los/as jóvenes llegan a la etapa liceal con sus habilidades en el nivel de desarrollo esperado, según la mirada tradicional de la enseñanza media.

Por esta razón un centro educativo que apuesta a la inclusión toma los aportes de la psicología cognitiva y las neurociencias, que afirman que estas capacidades se desarrollan a lo largo de la vida y que su emergencia y desenvolvimiento no es homogéneo.

Por ello, el sistema educativo en general y los liceos en particular, para incluir a todos deberán contar con aulas que promuevan el desarrollo de estas habilidades para la formación de los jóvenes a lo largo de toda la vida.

De esta forma, puede afirmarse que es necesario construir centros educativos inclusivos; que apunten a diversas formas de grupalidad, tipos de acompañamiento, de registro y evaluación. Centros educativos con aulas que contemplen en los hechos estos aportes, con docentes innovadores, que planifiquen con diversos niveles de exigencia, que presenten de forma diferente lo que van a enseñar y que valoren a sus estudiantes desde su propio nivel de desarrollo. Un espacio pedagógico de encuentro que promueva el despliegue de la diversidad.

CAPÍTULO 3

UN DISPOSITIVO DE CAMBIO: LOS EQUIPOS EDUCATIVOS (EE)

.....

El trabajo con AC no es un desafío solitario, sino un reto institucional que implica que todos y cada uno de los que formamos parte del centro educativo nos comprometamos a construir una institución inclusiva que dé oportunidades de aprender a todos/as.

El DIE nace como grupo de trabajo para acompañar en la construcción de dispositivos “amables” de aprendizaje, para jóvenes muchas veces decepcionados y cada vez más distantes de la cultura hegemónica.

Ello implica buscar caminos diferentes, una institucionalidad que cambie, en el aula, en el liceo y en la comunidad, formas cada vez más creativas de construir aprendizajes que se acerquen a la cultura los jóvenes. Implica generar nuevas formas de enseñanza que se adecuen a las nuevas modalidades de aprendizaje, a las necesidades del estudiantado y a las posibilidades de los docentes.

Asesoramos y acompañamos a aquellas comunidades educativas que a propósito de revisar sus prácticas, encuentran nudos y desafíos en situaciones, donde es preciso una mirada y opinión externa para encauzarlos y resolverlos.

Desde el DIE concebimos y construimos junto con los educadores de los liceos con los que trabajamos, propiciamos la construcción del “equipo educativo” como parte fundamental del dispositivo que se orienta hacia la inclusión y la diversidad. A lo largo de estos tres años de implementación de las AACCC hemos aprendido mucho del funcionamiento institucional y de su respuesta ante el cambio. Es en ese camino que fuimos visualizando que solo desde la invitación y el ofrecimiento al trabajo en conjunto, estos cambios podían comenzar a acontecer.

La concepción con la que fuimos y seguimos trabajando en el acompañamiento de los centros es la de convocar a todo aquel profesional que se sienta y piense en la responsabilidad de incluirse. Las tareas de los equipos surgen por la iniciativa compartida, y son tomadas por los profesionales de la educación que se asignan la responsabilidad de pensar e implementar cambios en su enseñanza para que efectivamente aprendan sus estudiantes.

De lo cual se infiere que tanto el proceso de elaboración de una AC como el componente humano que la despliega encarnan cambios que influyen en muchas esferas de la institución y en varias dimensiones de la vida del estudiantado dentro del liceo.

Algunos resultados del trabajo realizado en estos tres años en el DIE

Algunos datos demuestran la marca que deja este nuevo enfoque de trabajo en el proceso de desburocratización de las prácticas pedagógicas para el logro de la inclusión.

La reducción del número de trámites de expedientes, que en los años 2015-2016 pasó de 844 a 44, da noticias sobre cómo las comunidades educativas vienen empoderando nuevamente a los educadores en su condición de profesionales autónomos en la reflexión y acción pedagógica.

Se puede afirmar que se ha desterrado la práctica de enviar expedientes para acordar formas de abordaje pedagógicos. Esto se debe a que hubo una reducción muy significativa (del 95%) en la consulta a través de la vía administrativa, lo que se condice con consultas por otras vías más cercanas y expeditivas como encuentros de trabajo o comunicaciones por correo electrónico, asesorías telefónicas, etc.

Esto se explica por lo contundente del discurso y de las prácticas en el acompañamiento permanente, donde la noción de intervención pedagógica ante situaciones de aprendizaje complejas ha sido privilegiada en el enfoque que, en forma consuetudinaria se ha privilegiado a la hora de abordar y asesorar a los liceos. Situación que generó y genera en los colectivos como primera respuesta desestimar los viejos enfoques burocráticos que se encuentran perimidos en sus fundamentos teóricos y obsoletos en su implementación.

A partir de la aplicación de la primera encuesta nacional sobre AACC en todos los centros liceales del país, en una muestra aleatoria de 39 centros, cuya significatividad es de 0,5 en un intervalo de confianza de 90% se obtuvo la siguiente información:

El 90% de los estudiantes que han sido detectados como poseedores del derecho a una AC la tienen, mientras que al 10% aún no se le ha implementado una AC, a pesar de tener derecho a ello.

Haciendo una primera valoración, es claro que tanto la nueva reglamentación como los fundamentos que la sostienen han sido aceptados por el cuerpo docente en general.

En términos de cobertura, los números reafirman el camino de las AACC, ya que el número resultante de AACC es seis veces mayor al número de las antiguas Tolerancias y Exoneraciones.

Además se puede pensar que el dispositivo que acompaña y asesora la elaboración de las AACC también es valorado como un espacio de apoyo para acompañar nuevas formas de abordar el proceso educativo.

Las AACC: instrumento de acompañamiento a las trayectorias

Puede inferirse que este nuevo enfoque de trabajo permite una mayor cobertura. Significa que hay un mayor número de estudiantes que reciben una atención que, como

mínimo, va acompañada de una reflexión particular a la hora de planificar y ejecutar la enseñanza. Es probable también que se incluya un acompañamiento más certero en relación a la especificidad del perfil de aprendizaje del sujeto o grupo de sujetos.

En relación a las formas y discursos que sostienen estos números puede pensarse que esta tarea ha sido tomada como un desafío que implica cambios en las modalidades de procesar la información, de planificar acciones y de reflexionar sobre los resultados dentro de la institución toda. Esos cambios son significativos por el número mencionado, pero fundamentalmente por las marcas que estos cambios comienzan a imprimir en las instituciones, una mayor flexibilidad a la hora de resolver problemas, una mayor autonomía de los profesionales que intervienen y, junto con ello, un reforzamiento en las capacidades del EE.

La amenaza que conlleva el cambio de paradigma, la desregulación y el desamparo del diagnóstico, no se han configurado como impedimento para que los equipos educativos se hagan cargo de esta tarea en todas sus dimensiones.

En este sentido, puede evidenciarse en la gran mayoría de los liceos un posicionamiento activo y protagónico de un núcleo duro institucional, en el EE sus integrantes piensan el abordaje pedagógico en clave de las necesidades de los estudiantes y en función de las posibilidades del centro.

Si pensamos en términos de desregular y dar autonomía se debe hacer en términos de confianza desde la autoridad hacia el conjunto de los profesionales que se hacen cargo de la educación de nuestros estudiantes. Es así que puede visualizarse un mayor compromiso y bienestar por parte de los educadores en relación con sus propias potencialidades como técnicos.

Con la mirada desde la AC mejora la intervención educativa del estudiante en particular –si hablamos de una AC individual–, también mejora la intervención hacia los estudiantes que por su perfil presenten similitudes en la forma de aprender y fundamentalmente beneficia a todos los estudiantes en la medida que el docente gana en estrategias de abordaje para la enseñanza de todos.

Es así que con la mirada de la adecuación promovemos planificaciones diversificadas como herramientas didácticas para el abordaje grupal, trabajo en proyectos y grupos cooperativos como formas de agrupamiento y distribución del conocimiento propicio para el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas para todo el estudiantado.

Una dimensión que se viene incluyendo en la elaboración de las AACC es la generación de diferentes grupalidades y dispositivos de enseñanza con énfasis en la mediación, que se viene implementando, especialmente para aquellos estudiantes que no sostienen un horario completo dentro de la clase, aquellos que requieren una forma distinta de circular dentro del centro.

Es de considerar entonces que adecuar el currículo no es solo una herramienta para particularizar la enseñanza a un estudiante, sino que puede pensarse como una forma de

intervenir en un grupo de estudiantes. Prueba de ello son las nuevas formas de cursada de estudiantes que, aunque mantienen el mismo plan que sus congéneres y asisten a clase, lo hacen en grupalidades diferentes: en el grupo en general, en tutorías para trabajar algunas materias o participan en grupos de apoyo que el liceo brinda. En estas experiencias también se recomienda el pasaje de la evaluación final según la circular 2.259 (régimen de nocturnidad), que permite que el estudiante no repita una asignatura en la cual obtuvo una calificación aceptable, aunque deba recursar el año.

Todas estas experiencias son una respuesta a la necesidad de singularizar el acompañamiento educativo y de construir formas eficaces de enseñar. Hablamos entonces de AACC institucionales y grupales, es decir aquellas formas de trabajar adecuadamente un grupo de estudiantes dentro de la comunidad o con la comunidad toda.

CAPÍTULO 4

ADECUACIONES CURRICULARES: EL QUÉ, EL QUIÉNES Y EL CÓMO

.....

Una AC consiste en la toma de decisiones para adecuar la respuesta educativa a las características del estudiantado, para garantizarle el acceso al currículo y a la enseñanza.

Esta noción es tomada de autores que las denominan “ajuste de la ayuda pedagógica”, considerándolas como cualquier ajuste que se realice a la oferta educativa común para responder a lo que se dio en llamar a Necesidades Educativas Especiales.

Las adecuaciones curriculares son modificaciones de los distintos elementos del currículo, que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales (Blanco, R. y otros. 1996).

Estos ajustes son dinámicos y se dan en los diferentes aspectos del currículo para propiciar el desarrollo de las potencialidades del estudiantado. Implica rediseñar reflexiva y creativamente desde los objetivos hasta los materiales didácticos, las metodologías, las actividades a proponer y la evaluación. Esta forma de planificar la enseñanza ha de atender la recursividad de los aprendizajes partiendo de conceptualizar el error en el proceso de aprendizaje como un paso necesario e ineludible para la construcción de un saber.

a) A quiénes van dirigidas las AACC

Están pensadas para el estudiantado que enfrenta barreras para acceder a contenidos o para usar las vías tradicionalmente previstas para la evaluación. El marco de la atención a la diversidad comprende por diverso a todo aquello que diferencia a un sujeto de otro, viendo esta diferencia como oportunidad de enseñanza y de aprendizaje.

Las AACC están históricamente asociadas a dificultades de aprendizaje y/o alteraciones de diferentes etiologías (trastorno del espectro autista, retraso madurativo global, déficit atencional, discapacidad intelectual, discapacidad motora, disminución en órganos de captación sensible, patologías médicas con repercusión en la inclusión académica).

El estudiantado con dificultades de aprendizaje y/o discapacidad es una minoría en la totalidad de los estudiantes, un número mucho menor que el número total de los que

dejan las aulas o fracasan en lo académico. De modo que el currículo adecuado no recae exclusivamente en aquellos estudiantes con patología ni trastornos en el desarrollo o DAE, sino en aquellos estudiantes que por desmotivación y/o inhabilidades instrumentales no específicas de diferentes índoles presentan riesgo de desvinculación

En la bibliografía aparecen variados criterios de clasificación de las AACC en función del destinatario, pueden ser: de centro, de aula e individuales.

Según la bibliografía española, las AACC de **tipo individual** pueden clasificarse en Adecuaciones Significativas y de Acceso. En las primeras se modifica la enseñanza de contenidos según que el estudiante presente discapacidades o altas capacidades. En las segundas se adecua la enseñanza para mejorar las funciones afectadas para aquellos estudiantes que presentan dificultades.

b) Qué se modifica en una AC

La AC privilegia las potencialidades del sujeto por sobre sus dificultades y le permite sostenerse como estudiante regular dentro del sistema educativo. Adecuar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al estudiante para favorecer la construcción del conocimiento.

Las adecuaciones intentan articular dialógicamente la estructura armada y configurada de antemano desde el sistema educativo tradicional para la población liceal en general con las necesidades puntuales de un sujeto en particular.

- *Las estrategias de enseñanza:* secuencias didácticas, material didáctico, metodología, coordinación interárea, tiempos de resolución de las tareas, formatos de la evaluación y/o las actividades a proponer. Estas modificaciones tendrán que contemplar la singularidad del estudiantado en función de tres dimensiones: nivel de desarrollo, modo de procesamiento de la información e intereses del estudiante. Se tendrá en cuenta la necesaria inclusión de las tecnologías en el aula, ya que son favorecedoras del acceso a la información y claves en el proceso de aprendizaje.
- *Los contenidos:* los conocimientos que el estudiante deberá recibir serán aquellos que permitan la utilización de un enfoque flexible que habilite la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales. En este sentido, se tratará de jerarquizar y profundizar según las fortalezas del estudiante.
- *Evaluación:* debe atender a los procesos de apropiación del conocimiento, así como a los procesos cognitivos que se ponen en juego en cada actividad que se presenta en el proceso educativo.

c) Quiénes realizan las AC

Una vez visualizada una situación de dificultad o barrera en los aprendizajes de un estudiante, es el Equipo Educativo (EE) de cada centro el que define qué tipo de adecuación es necesaria.

La adecuación de Acceso o de tipo Significativa será elaborada (pensada, ejecutada y valorada en el proceso) en todos los casos por los docentes. Este conjunto de modificaciones que implica una forma diferente de enseñar, debe estar orientado y sostenido en sus decisiones didácticas por otros actores que participan juntos en un dispositivo de trabajo colectivo e interdisciplinario así como una articulación de diferentes saberes. Este es el que denominamos Equipo Educativo (EE).

El EE es un dispositivo integrado por aquellos educadores que, por diversas razones, tienen como tarea encargarse del estudiantado más vulnerable del centro educativo, en ellos pueden llegar a participar profesionales de la psicología, el trabajo social, el profesor orientador pedagógico (POP), el orientador bibliográfico (POB), el adscripto y los equipos de Dirección, entre otros.

Los EE tienen la tarea de promover la construcción de dispositivos de intervención y coordinación entre técnicos y docentes, así como también generar, en instancias de trabajo colectivo, formas de resolver de manera ágil, creativa y singular los desafíos que se presentan con el estudiantado. Aportan a los colectivos de cada centro educativo un mayor conocimiento de sus fortalezas y debilidades y posibilitan el seguimiento de la trayectoria de cada uno. Sus integrantes intervienen en diferentes niveles: interactúan con el joven, su familia y los posibles técnicos externos.

Será también función de estos equipos escuchar y habilitar a las familias para una fluida interacción con la institución, mediante actividades concretas como entrevistas, talleres, reuniones de padres, convocatorias para tareas dentro del centro, entre otras. Con estas acciones se persigue el objetivo de conocer mejor el entorno inmediato del estudiante y potenciar en cada familia las posibilidades de apoyarlo, propiciando un consenso de metas entre la familia y la institución.

El equipo educativo trazará su propia red comunitaria para optimizar los recursos existentes. Esto es necesario para visualizar la situación y también podrá recurrir a los referentes del DIE, durante todo el proceso: elaboración, implementación y ejecución de las AACC.

La Coordinación Docente es un espacio institucional rentado semanal en donde los/as docentes del centro acuerdan e implementan acciones. Es el espacio colectivo privilegiado para conocer, reflexionar y acordar criterios comunes de intervención.

Las instancias de Coordinación por Nivel son un espacio idóneo para trabajar las AACC en el cual se da lugar a todos los docentes potenciando así el espacio de coordinación y los acuerdos alcanzados.

El equipo y los docentes tendrán presentes la flexibilidad y el dinamismo característico de las AACC para rediseñarlas a lo largo del año lectivo.

Los aportes de las inspecciones de asignatura son fundamentales para pautar el abordaje de los diferentes contenidos desde el punto de vista didáctico-metodológico con las especificidades propias de cada asignatura. Sugerirán y aportarán bibliografía. El profesorado podrá recurrir a las inspecciones de asignatura para intercambiar ideas, reflexiones, inquietudes sobre abordajes y material didáctico de contenidos específicos, en función de las AACC que se consideren necesarias.

d) Paso a paso de una AACC

1. Elaborar un informe que permita comprender las posibilidades de aprendizaje del estudiante (las fortalezas y las debilidades) realizado por el profesional y/o docentes del estudiante.

2. Realizar la propuesta de trabajo con el estudiante a partir de la planificación diseñada.

- Se sugiere comenzar por priorizar objetivos: implica modificar y eliminar existentes o introducir nuevos.
- Seleccionar y definir los contenidos más relevantes del año secuenciándolos según el número de las clases previstas a dictar.
- Revisar y realizar cambios en la propuesta metodológica de enseñanza en relación con:
 - la organización espacial
 - los agrupamiento
 - actividades complementarias y/o alternativas
 - reformulación de consignas de trabajo
 - modificación de materiales didácticos

3. Revisar y realizar, si es necesario, los cambios en la estrategia de evaluación.

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje y ocupa un lugar fundamental al momento de acompañar el camino construido por el estudiante a la hora de enfrentarse con los obstáculos así como también los logros que va alcanzando. Es por ello que la evaluación retroalimenta el trabajo del propio estudiante y, de forma simultánea, la propuesta didáctica pensada por el profesor.

Se propone entonces:

- Ajustar los criterios de evaluación: en función de la priorización de objetivos y contenidos.
- Modificar los instrumentos de evaluación.
- Revisar la frecuencia de evaluación.

4. Cuando se propone una AC en relación con los tiempos, es deseable que se piense en el primer trimestre del año y fundamentalmente en primer año. Se realizan a partir de los insumos que dan las fichas acumulativas, los encuentros con tránsito educativo, la información recabada con las escuelas de la zona. No obstante, si fuera necesario se implementará en el momento que aparezca la demanda.

Para realizar un acompañamiento más certero y hacer efectiva una mayor cobertura, en la página del DIE hemos publicado y puesto a disposición un conjunto de instrumentos que facilitan la implementación de las AACC, entre ellos se encuentran los prototipos de AACC. Son adecuaciones pensadas para determinados perfiles de aprendizaje (discapacidad, TEL; TDH; dislexia, etc.) que fueron construidos con la intención de ser utilizadas como fuentes de consulta para la elaboración de las AACC singulares (Anexos).

Es importante destacar que una AACC individual o grupal puede ser una mixtura entre ambos tipos, es claro que no existe una división tajante entre las dos modalidades, sobre todo cuando pensamos en casos concretos. Es sabido, por ejemplo, que tenemos estudiantes que requieren para algunas áreas del conocimiento una definición de contenidos particularizada, que se vincule con sus posibilidades, teniendo como meta promover con esos contenidos el desarrollo de las capacidades cognitivas. Sin embargo, esos estudiantes no requieren el mismo tipo de tratamiento en otras áreas. Lo que se concluye es que, si bien existen casos emblemáticos, estos aportes deben ser tomados con la flexibilidad necesaria como para construir AACC según las necesidades del estudiante y las posibilidades de la comunidad.

CAPÍTULO 5

LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y LAS ALTAS CAPACIDADES: AL ESTE Y AL OESTE DE LA CURVA DE GAUSS



Cuando los educadores pensamos en los estudiantes, en general lo hacemos como nos han enseñado a hacerlo, es decir, desde una perspectiva homogénea, como un todo similar. Esa totalidad tiene por lo general en nuestro imaginario, ciertos atributos comunes, uno fundamental es el de la capacidad cognitiva, habitualmente calificada desde una media. Es decir que cuando los docentes pensamos en nuestra clase, planificamos para un conjunto de estudiantes que –para la estadística– se encuentran dentro de la curva de Gauss a la hora de valorar su potencial de aprendizaje. La realidad dista mucho de ello, tenemos estudiantes que muestran un menor potencial cognitivo y otros están en condiciones de desplegar uno mayor a la media.

Con esta mirada, los estudiantes que se ubican en ambos extremos de la curva, no logran desplegar sus potencialidades de aprendizaje y, por consiguiente, los docentes no logramos acompañar su desarrollo de la forma más apropiada.

Es así que las AACC Significativas se presentan como una herramienta valiosa para trabajar con estos estudiantes que se encuentran de un lado u otro de la curva Gauss, es decir, estudiantes con discapacidad intelectual y altas capacidades.

Pensar entonces en AACC Significativas es pensar en una intervención personalizada, que puede realizarse en conjunto con los docentes del nivel y el EE liceal. En estos casos es recomendable pensar que, en la mayoría de las asignaturas, implica modificar todos los componentes del currículo, los contenidos, las modalidades de enseñanza y la evaluación.

A continuación se describen algunas de las características más destacables de estas poblaciones estudiantiles (discapacidad intelectual y altas capacidades), con el fin de poder ser útiles a la hora de pensar e implementar una AC Significativa.

Los aportes sobre estos casos emblemáticos deben ser tomados con la flexibilidad necesaria como para construir una AACC según las necesidades del estudiante y las posibilidades de la comunidad.

Estudiantes con discapacidad intelectual

La AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) define a la discapacidad intelectual como: “Una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas”.

Es decir, implica un conjunto de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares.

La discapacidad intelectual se expresa en la relación con el entorno. Por tanto, depende no solamente de la propia persona sino de las barreras u obstáculos que tiene alrededor. Si logramos un entorno más fácil y accesible, las personas con discapacidad intelectual tendrán menos dificultades.

Actualmente se visualiza a la discapacidad intelectual desde un modelo llamado Modelo Social de la Discapacidad, que considera que las causas que originan la discapacidad son, en gran medida, sociales. Este modelo sostiene que la discapacidad es una construcción social y que son los obstáculos o barreras, que crea esa misma sociedad, los que limitan e imposibilitan que las personas con discapacidad se incluyan y puedan construir en forma autónoma su propio plan de vida en igualdad de oportunidades.

Así, el problema de la discapacidad no está, de acuerdo a este modelo, en el individuo sino en la sociedad que lo rodea, en un contexto que lo recibe, lo acoge o lo rechaza. A diferencia del modelo médico, que pone énfasis en el tratamiento de la discapacidad orientado al concepto de cura y que sitúa el problema de la discapacidad dentro del individuo, el modelo social tiene su énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que debe concebirse y diseñarse para considerar las necesidades de todas las personas e integrando la diversidad.

Este modelo se centra en descubrir las habilidades y capacidades que este individuo ha logrado desarrollar con el cuerpo que posee, para buscar y pensar las estrategias que potencien dichas fortalezas.

A las personas con discapacidad intelectual les cuesta más que a los demás aprender, comprender y comunicarse. Por lo tanto, para la elaboración e implementación de la AC se debería comenzar por la construcción de una fuerte alianza liceo-familia y (si hubiera) equipo de apoyo externo. Es necesario conocer las características como aprendiz del estudiante, por lo cual es recomendable realizar un encuentro, antes de comenzar las clases, entre todos los adultos que rodean al estudiante junto con él para iniciar el mutuo conocimiento y acordar acciones. Luego se hará necesario mantener un contacto fluido para el monitoreo del proceso.

Después de la primera entrevista se realizarán los informes que serán insumos para planificar la AC, para que tanto el EE como los docentes de ese estudiante puedan pensar

la intervención en forma coordinada. Además, se recomienda monitorear los acuerdos sobre esa AC entre todos los docentes del grupo en las reuniones de coordinación por nivel y/o evaluación.

Es fundamental que la persona con discapacidad se sienta integrada, formando parte activa del grupo, sintiéndose apoyada, sostenida y ayudada por sus compañeros/as.

Sería fundamental intentar en forma constante que tanto el autoconcepto como la autoestima de la persona con discapacidad se vean fortalecidos, propiciando posibilidades de éxito, de progresos, que favorezcan su motivación por el aprendizaje.

Las estrategias de trabajo en aula con los estudiantes con discapacidad intelectual implican modificar:

I. Los contenidos

- Priorizar objetivos y contenidos con base en las fortalezas y potencialidades del estudiante. Estos objetivos y contenidos deben estar en función de futuros aprendizajes, que tengan funcionalidad y aplicaciones prácticas para la vida del estudiante, que sean procedimentales.
- Ajustar los contenidos teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del estudiante, su capacidad de abstracción y de síntesis.
- Dividir los contenidos o habilidades a enseñar en pasos para poder identificar cuál es el punto en el que el estudiante presenta mayor dificultad.
- Cuando la persona con discapacidad intelectual no puede cumplir con todas las fases del trabajo esperado, es recomendable que se la acompañe para que cumpla con algunas. Cumpliendo parcialmente, igual puede practicar las habilidades que ya tenga adquiridas y brindarle la posibilidad de incorporar algunas habilidades nuevas.

II. La forma de enseñar

- Comenzar con una explicación, breve y concreta, del plan del día.
- Dar una instrucción y esperar a que el estudiante la haya comprendido antes de dar una segunda instrucción. Asegurarse de que ha comprendido las instrucciones, haciendo que repita lo que se le pide, comprobando que no tiene ninguna duda.
- Intentar acompañar nuestras instrucciones verbales con demostraciones físicas.
- Seleccionar y/o elaborar materiales y contenidos relevantes para los estudiantes que respondan a sus necesidades, o estén relacionados con su vida diaria.
- En la elaboración de actividades es recomendable garantizar algún nivel de logro, proponiendo actividades adaptadas al nivel de los estudiantes, de modo que puedan realizarlas por ellos mismos.
- Secuenciar siempre las tareas en pequeños pasos, aunque parezcan sencillas.
- Hacer énfasis en actividades de refuerzo, los estudiantes con discapacidad intelectual olvidan más que los otros y requieren de mucho más tiempo y de ensayos para alcanzar los objetivos propuestos.

- Propiciar además del trabajo individual, el trabajo en distintas grupalidades (pares, grupos pequeños, grupos grandes).

III. La evaluación

- Exigirles con base en sus posibilidades, por pequeñas que sean sus metas. Si consiguen logros, repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más.
- Utilizar estrategias de evaluación diversas y variadas (proyectos, trabajos, cuestionarios, entrevistas, producciones gráficas, visuales, productos artísticos).

Estudiantes talentosos o con altas capacidades

En el pasado se asociaba el término ‘superdotado’ para referirse a estudiantes que aprendían en forma rápida y obtenían puntuaciones altas en los test de CI de escalas estandarizadas. Actualmente, se da por supuesto que estas características contribuyen a la sobredotación pero no la definen. Se considera que la sobredotación o alta capacidad intelectual abarca un amplio conjunto de atributos.

Actualmente, para referirnos a estudiantes superdotados, los educadores no solamente buscamos la capacidad intelectual, sino altas capacidades en otros órdenes.

Cualquier actividad humana puede ser un lugar para mostrar altas habilidades.

Bendelman y Pérez Barrera (2016) plantean que las altas capacidades se dan en cualquier área del conocimiento o tipo de inteligencia, es así que se ven estudiantes con altas capacidades en las ciencias, en las artes o en los deportes. Estos estudiantes interpelan a los docentes, muchas veces son aquellos que hacen preguntas exigentes debido a su curiosidad y forma de pensar muy elaborada.

Un estudiante con altas capacidades siempre va a querer más, va a buscar cosas más allá de lo que le ofrecen. Hace preguntas que descolocan a padres y a educadores, los ponen incómodos.

Estos estudiantes suelen utilizar un vocabulario avanzado, tener buena memoria, son capaces de hacer abstracciones y generalizaciones, de comprender fácilmente la nueva información, sienten curiosidad por un amplio conjunto de temas, pueden desarrollar soluciones únicas e ideas inusuales, los entusiasma asumir nuevos retos necesitando poca motivación extrínseca y asumen las responsabilidades con facilidad.

Es importante que para estos estudiantes se planeen actividades que les den la oportunidad de utilizar sus habilidades de pensamiento crítico de alto nivel, como las de análisis, síntesis y evaluación, pidiéndoles que expliquen sus conclusiones dando pruebas y también se beneficiarán los demás al escuchar cómo resuelven los problemas.

Para la elaboración e implementación de la AC se debería comenzar por la construcción de una fuerte alianza liceo-familia y (si lo hubiera) equipo de apoyo externo. Es necesario conocer las características como aprendiz del estudiante, por lo cual es recomendable realizar un encuentro antes de comenzar las clases entre todos los adultos que rodean al estudiante junto con él para iniciar el mutuo conocimiento y acordar acciones. Luego se hará necesario mantener un contacto fluido para el monitoreo del proceso.

Posteriormente, se realizarán los informes que serán insumos para planificar la AC, para que tanto el EE como los docentes de ese estudiante puedan pensar la intervención en forma coordinada. Además, se recomienda monitorear los acuerdos sobre esa AC entre todos los docentes del grupo en las reuniones de coordinación por nivel y/o evaluación.

Las estrategias de trabajo en aula con los estudiantes con altas capacidades implican modificar:

I. Los contenidos

- Una herramienta valiosa para ello es la elaboración de proyectos, que podrán ser grupales o individuales, según el estudiante. En todos los casos, implicarán abordajes de ampliación y profundización de la información, no necesariamente su complejización. Es bueno tenerlo presente debido a que los estudiantes con altas capacidades, si bien muestran un potencial muy superior a la media, esto no significa un desarrollo superior y menos aún en forma homogénea. Estos jóvenes también presentan debilidades y ellas pueden ser fuente de frustración y desgano en el aprendizaje.
- Se puede pensar en comprimir el currículo en las materias en que se desenvuelven mejor mientras trabajan con el resto de la clase en las áreas en que su rendimiento es acorde a la media. Las ventajas de la compresión son las que facilitan una forma de mantener el interés de estos estudiantes, y no se los penaliza por acabar sus tareas antes dándoles más trabajo sino que abordan otros proyectos más avanzados.

II. La forma de enseñar

Para estos estudiantes, los docentes deberían actuar como facilitadores, siendo las preguntas abiertas diseñadas para suscitar muchas respuestas las más adecuadas para trabajar con ellos.

Conviene hablar con los estudiantes y acordar qué proyectos son viables de realizar y permitirles trabajar en forma independiente si muestran progresos en los mismos.

El currículo diferenciado es fundamental para los estudiantes con altas capacidades ya que no trabajan al mismo ritmo ni al mismo nivel que sus compañeros. Si no se les encargan trabajos estimulantes, estos estudiantes se aburren y producen trabajo de mala calidad.

Algunas actividades

Para lectura y escritura:

- Comparar y contrastar dos libros escritos por un mismo autor.
- Redactar el guion de una obra de teatro basado en un cuento que haya leído el estudiante.
- Escribir un manual en el que se expliquen los pasos que hay que seguir para practicar una afición favorita.
- Escribir un final diferente para un libro o un cuento que el estudiante haya leído o se le haga leer.
- Reescribir parte de un cuento que el estudiante haya leído o se le haga leer incluyéndose a sí mismo como un nuevo personaje.

En matemáticas:

- Recoger datos mediante una encuesta y hacer una tabla o gráfica que muestre los resultados.
- Diseñar un tablero de juego que refuerce un concepto matemático.
- Construir maquetas a escala.
- Hacer tarjetas de colección de su deportista favorito incluyendo las estadísticas del deportista.

En ciencias:

- Investigar los aportes de algún científico famoso.
- Realizar un trabajo de investigación sobre un tema de su interés y elaborar una gráfica que muestre la secuencia de pasos que se han dado para realizarlo.
- Hacer presentaciones o ponencias.

III. La evaluación

- Exigirles con base en sus posibilidades, donde las tareas de evaluación impliquen desafíos para conseguir logros, esto repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más.
- Utilizar estrategias de evaluación diversas y variadas (proyectos, trabajos, cuestionarios, entrevistas, producciones gráficas, visuales, productos artísticos).

CAPÍTULO 6

LAS AACCC EN OTRAS DISCAPACIDADES

.....

En este capítulo se explicitan los perfiles de estudiantes que presentan una discapacidad, ya sea en la vía de entrada de la información (discapacidad visual y auditiva) o en la forma de procesar y ejecutar la respuesta (parálisis cerebral, discapacidad motriz).

Es sabido que existen estudiantes con otras condiciones discapacitantes, nos abocamos a aquellas que se presentan con mayor frecuencia.

Discapacidad visual y baja visión

El rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad visual estará más o menos limitado en la medida que la comunidad educativa realice los ajustes necesarios para que estos estudiantes puedan aprender. Hay factores del propio estudiante que también influyen y varían según el caso como, la edad de aparición del problema y por la naturaleza de la discapacidad.

Es así que la AC para estos estudiantes deberá estar fundamentalmente enfocada en modificar las formas de enseñar, en eliminar obstáculos para el aprendizaje y facilitar el encuentro con el conocimiento a través de las vías perceptivas indemnes.

Los estudiantes con discapacidad visual aprenden más escuchando que lo que lo hacen sus otros compañeros, por lo cual hay que evaluar que estos estudiantes tengan buena percepción y comprensión auditiva.

Se debe evaluar también cómo son sus competencias de lectura y escritura en braille, impresos con grandes caracteres o instrumentos para la audición.

La orientación y la movilidad son necesidades específicas de los estudiantes con trastornos visuales. Estos estudiantes precisan aumentar la eficacia en la comunicación, utilizando la modalidad que ellos prefieran. Serán necesarios para la inclusión de estos estudiantes, ciertos dispositivos, como computadoras adaptadas, máquinas lectoras, parlantes de libros, material en braille, etcétera.

Hay que considerar la ubicación de estos estudiantes, la luz y el tamaño de los caracteres impresos.

Para la capacitación y la realización de este tipo de AC el CES dispone del Centro de Recursos para Ciegos y Baja Visión (CER), que cuenta con profesionales que asesoran y realizan

formaciones en los centros que cuenten con estudiantes ciegos o de baja visión (ver Anexo). En todos los casos, el proceso de elaboración e implementación de la AC debería comenzar por la consulta y asesoramiento de las profesionales de CER.

El proceso de elaboración e implementación de la AC debería comenzar por la construcción de una fuerte alianza liceo-familia y (si lo hubiera) equipo de apoyo externo. Es fundamental conocer las características del estudiante como aprendiz, por lo cual es recomendable realizar un encuentro antes de comenzar las clases entre todos los adultos que rodean al estudiante y junto a él iniciar el mutuo conocimiento y acordar acciones. Luego, se hará necesario mantener un contacto fluido para el monitoreo del proceso de adaptación mutua.

Es recomendable que el EE realice un informe que sirva como insumo para planificar la AC, para que tanto el EE como los docentes de ese estudiante puedan pensar la intervención en forma coordinada. Además, se recomienda monitorear los acuerdos sobre esa AC entre todos los docentes del grupo en las reuniones de coordinación por nivel y/o de evaluación.

Las estrategias de trabajo en aula con los estudiantes con discapacidad visual implican modificar:

I. Los contenidos

Los estudiantes ciegos o de baja visión, es de esperar que presenten fortalezas en sus habilidades orales y lingüísticas, por lo tanto por su discapacidad visual no estarán limitados a aprender asignaturas como lenguas, ciencias, historia o filosofía. De la misma manera, se espera que cuenten con un menor desarrollo de las habilidades visoespaciales, por lo que en las asignaturas donde estas habilidades se trabajen especialmente (dibujo, geometría, física) se debería pensar en recortar contenidos complejos y facilitar los conceptos de mayor simplicidad que promuevan el desempeño del estudiante.

II. La forma de enseñar

- Para las actividades en clase mantener los pasillos libres de objetos.
- Hablar de frente a los estudiantes especialmente con los de baja visión.
- Decir en voz alta todo lo que se escriba en el pizarrón.
- Asegurarse de que las notas sean legibles y que las letras sean más grandes (baja visión).
- Realizar fotocopias ampliando los materiales escritos.
- Permitir que los estudiantes graben la clase.
- Designar a compañeros para que oficien de ayudantes para prestar apoyo adicional.

III. La evaluación

- Exigirles con base en sus posibilidades, por pequeñas que sean sus metas, si consiguen logros, repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más.
- Utilizar estrategias de evaluación diversas y variadas (proyectos, trabajos, cuestionarios, entrevistas, producciones gráficas, visuales, productos artísticos).

Discapacidad auditiva

Las personas sordas, para comunicarse con otros, deben acceder a utilizar la lengua de señas. Desde una mirada antropológica, la comunidad de personas sordas cuenta con su lengua materna que es la de señas y puede acceder al idioma español como segunda lengua. Por esta razón es de vital importancia la doble alfabetización y el acceso a un intérprete que facilite la comunicación en el aula entre estudiantes sordos y no sordos y sus profesores.

Los estudiantes con discapacidad auditiva pueden presentar diversos niveles de pérdida auditiva que puede ser permanente o temporal, dependiendo de la causa.

Existen también personas sordas o con discapacidad auditiva que utilizan el habla y la lectura de labios combinados con un sistema de señas.

Estas personas pueden comunicarse con otras que sean también sordas así como pueden hacerlo con personas oyentes.

Para esta población en Enseñanza Secundaria existen dos grandes modalidades de inclusión:

- En Montevideo existen dos liceos (el 32 y el 35) que tienen como proyecto institucional la atención de estudiantes sordos. La forma de organización del liceo 32 consiste en la conformación de grupos integrados exclusivamente por estudiantes sordos, uno por nivel, estos estudiantes comparten con el resto de la comunidad todas las actividades del centro. El liceo 35 esta población se concentra en el turno vespertino y se distribuye en los diversos grupos y orientaciones. En ambas instituciones se cuenta con intérpretes, espacios de planificación para docentes y horas para la enseñanza de lengua. Por esta razón es que desde el CES se recomienda la inscripción de estos estudiantes en estos dos liceos ya que cuentan con las adecuaciones de acceso imprescindibles para la inclusión efectiva de los estudiantes sordos.
- En el resto del país es necesario implementar las adecuaciones curriculares individuales que deben incluir un intérprete y las modificaciones de la enseñanza y la evaluación según el caso. Estas van a depender de la singularidad del estudiante y pueden ser tan sencillas como hablar dirigiéndose y haciendo contacto visual, utilizar la escritura en diversos soportes (WhatsApp, textos, imágenes).

Para la realización de este tipo de AC el CES cuenta con el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos y Baja Audición (CERESO), que cuenta con profesionales que asesoran y acompañan la enseñanza de los estudiantes sordos, además tiene una página web y realiza formaciones (ver Anexo).

En todos los casos, el proceso de elaboración e implementación de la AC debería comenzar por la consulta y asesoramiento de las profesionales de CERESO.

Seguidamente, es fundamental conocer las características del estudiante como aprendiz, por lo cual es recomendable realizar un encuentro antes de comenzar las clases entre to-

dos los adultos que rodean al estudiante y junto con él comenzar el mutuo conocimiento y acordar acciones, de esta manera buscar la alianza liceo-familia y equipo de apoyo. Luego, se hará necesario mantener un contacto fluido para el monitoreo del proceso de adaptación mutua.

Es recomendable que el EE realice un informe que sirva de insumo para planificar la AC, para que tanto el EE como los docentes de ese estudiante puedan pensar la intervención en forma coordinada. Además, se recomienda monitorear los acuerdos sobre esa AC entre todos los docentes del grupo en las reuniones de coordinación por nivel y/o de evaluación.

Los estudiantes sordos necesitan un intérprete de lengua de señas, de no ser posible, un ayudante docente o un adulto o compañero que lo ayude a tomar notas.

Si se tratara de estudiantes con discapacidad auditiva que implique un nivel de audición, la intervención será diferente, ya que son capaces de desarrollar algunas competencias comunicativas a través de los canales auditivos y pueden hablar. Es probable que requieran de ayudas auditivas y un entorno razonablemente tranquilo. Pero, los estudiantes sordos necesitarán un adecuado uso de ayudas visuales y otros medios de comunicación, como la lengua de señas o la lectura de labios.

Las estrategias de trabajo en aula con los estudiantes con discapacidad auditiva implican modificar:

I. Los contenidos

Desde la cultura de la lengua oral, las características del lenguaje de sordos conllevan algunas dificultades a la hora de enseñar. Esto se debe a que como las palabras son significados y conceptos, es probable que el desarrollo en la capacidad de abstracción lingüística en los estudiantes sordos sea más lento que el de los oyentes. Además, las palabras del conocimiento específico no siempre son fáciles de traducir a la lengua de señas.

Por esta razón es que en asignaturas donde estas habilidades tienen un mayor peso (como literatura, historia, filosofía) es plausible pensar en recortar ciertos contenidos que por su complejidad obstaculicen el desarrollo y ampliar otros que beneficien el desempeño del estudiante.

Se puede anticipar que en las áreas donde se desplieguen especialmente las habilidades visoespaciales (como dibujo, geometría, física) no sería necesario.

Por lo tanto, no se puede afirmar *a priori* si la AC para un estudiante sordo debe incluir o no la modificación de los contenidos a enseñar en forma general.

II. Cómo enseñar

- Si se dispone de intérprete, hablar directamente con los estudiantes aunque ellos estén mirando al intérprete y mantener un ritmo pausado, que dé tiempo al intérprete de responder las preguntas que puedan hacerle.

- Procurar dar solo una instrucción a la vez.
- Entregarles resúmenes de los contenidos que se vayan a trabajar.
- Utilizar ejemplificaciones variadas y actividades prácticas.
- Asignar tareas en forma oral y escrita.
- Cuando se les hable, hacerlo de frente y con claridad.
- Escribir en el pizarrón o en la PC las palabras que puedan resultar desconocidas antes de comenzar la actividad.

III. La evaluación

Exigirles con base en sus posibilidades, por pequeñas que sean sus metas, si consiguen logros, ello repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más.

Utilizar estrategias diversas y variadas de evaluación (proyectos, trabajos, cuestionarios, entrevistas, producciones gráficas, visuales, productos artísticos).

Discapacidad motriz: parálisis cerebral

La parálisis cerebral describe un grupo de trastornos del desarrollo del movimiento y la postura, causantes de limitación de la actividad, que se deben a trastornos que ocurrieron en el cerebro fetal o infantil en desarrollo. Los trastornos motores se acompañan a menudo de trastornos sensoriales, cognitivos, de la comunicación, perceptivos y/o de conducta, y/o por un trastorno convulsivo.

Existen tres tipos de parálisis cerebral. Como la lesión es en el cerebro, los músculos no reciben correctamente la información sobre los movimientos que tienen que hacer. Este daño provoca distintos tipos de parálisis cerebral.

Se puede hacer una clasificación según la parte del cuerpo que es afectada por la parálisis:

- **Hemiplejía:** está afectado uno de los lados del cuerpo, mientras que la otra funciona correctamente. Los niños con esta parálisis andan de puntillas más tiempo, porque tienen los tendones de los tobillos tirantes. Normalmente los miembros afectados son más cortos y delgados. El lenguaje suele retrasarse, pero su nivel de inteligencia es normal.
- **Diplejía:** afecta a las cuatro extremidades del cuerpo, principalmente a las extremidades inferiores. Los niños que tienen este tipo de parálisis suelen necesitar de algún tipo de aparato, como puede ser un andador para caminar. No presentan problemas en el lenguaje ni en inteligencia.
- **Tetraplejía:** afecta a todos los miembros del cuerpo. Con frecuencia afecta también a la cabeza y al tronco. Existen trastornos considerados más importantes como son:
 - **Parálisis cerebral espástica:** la corteza cerebral no funciona con normalidad. Los músculos se contraen todos a la vez y no puede darse movimiento. Suele ir asociada a un retraso mental. Presentan daños o malformaciones en el cerebro. Normalmente no pueden andar ni hablar.

- **Parálisis cerebral atetoide:** la parte central del cerebro no funciona bien. El niño presenta movimientos involuntarios que interfieren con los movimientos normales. Esos movimientos aparecen más en reposo y se incrementan con excitación, inseguridad y esfuerzos.
- **Parálisis cerebral atáxica:** en este tipo de parálisis el cerebelo es la parte afectada. Se aprecian problemas de equilibrio y de destreza manual. Suelen tener una mala coordinación y caminan de manera inestable.
- **Parálisis cerebral mixta:** puede darse una mezcla de los tres tipos de las parálisis anteriores, por lo que es difícil un diagnóstico preciso.

Para elaborar la AC se valorará inicialmente:

- el desarrollo general del estudiante
- la motivación
- el desarrollo en las áreas de movilidad y comunicación, que son condicionantes.

Seguidamente, es fundamental conocer las características del estudiante como aprendiz, por lo cual es recomendable realizar un encuentro antes de comenzar las clases entre todos los adultos que rodean al estudiante y junto con él comenzar el mutuo conocimiento y acordar acciones, de esta manera buscar la alianza liceo-familia y equipo de apoyo. Luego, se hará necesario mantener un contacto fluido para el monitoreo del proceso de adaptación mutua. La evaluación y valoración aportará datos decisivos para organizar la respuesta educativa, proporcionándonos información como qué tipo de tarea puede hacer y qué instrumentos pueden mejorar su ejecución, qué tipo de estrategias de enseñanza aportan más beneficios, qué condiciones son más favorables

Hay que evaluar qué grado de desarrollo motor posee, de qué habilidades comunicativas dispone, cuál es el nivel lectoescritor del estudiante.

Es recomendable dirigir todos los esfuerzos para evitar la fatiga en estos estudiantes.

Es recomendable que el EE realice un informe que sirva de insumo para planificar la AC, para que tanto el EE como los docentes de ese estudiante puedan pensar la intervención en forma coordinada. Además, se recomienda monitorear los acuerdos sobre esa AC entre todos los docentes del grupo en las reuniones de coordinación por nivel y/o de evaluación.

Las estrategias de trabajo en aula con los estudiantes con discapacidad motriz implican modificar:

I. Los contenidos

- En el lenguaje oral, muchos de los estudiantes con parálisis cerebral tienen problemas en el componente fonológico del lenguaje. Otro componente que puede estar afectado es el semántico, habiendo estudiantes con un almacén lexical muy pequeño. Ir enriqueciendo lentamente este banco de palabras y cuando el estudiante se sienta con energías suficientes permitir las exposiciones orales.

- En la lectura, posible implementación de un sistema alternativo, la construcción de un tablero de comunicación o el uso del ordenador para el aprendizaje y evaluación de la lectura.
- En la escritura, en el caso en que esta sea muy deficiente, no tiene sentido forzar ninguna situación, siendo lo mejor que los estudiantes dispongan de ordenador y dispositivos periféricos (joystick, pulsador, trackball), u otro tipo de *hardware*, *software*, dispositivos o accesorios.
- En matemáticas, suelen aparecer dificultades en las series, en ordenar, en las operaciones básicas, en el sistema de medidas, para dibujar cuerpos geométricos, en el cálculo, etc. Se les debe permitir manipular o tocar objetos ya que muchas veces este déficit manipulativo no les ha permitido acceder a las operaciones básicas, adicionando o sustrayendo objetos. Debe recurrirse a un profesor tutor o a otro estudiante que actúe como tutor, no para reforzar explicaciones, sino para que escriba por él, ya que el uso del ordenador no es muy operativo al tener que emplear constantemente símbolos no usuales, trazado de rectas, ángulos, fracciones, etcétera.
- En ciencias naturales o ciencias sociales, la confección o lectura de mapas, mapas conceptuales, gráficos, etc., puede presentar dificultades. Aquí también el profesor o compañero de apoyo puede hacer el mapa o el gráfico por el estudiante chequeando siempre que este sea capaz de abstraer, comprender e interpretar esas representaciones que no puede realizar directamente.
- En producciones gráficas, en muchos casos puede tener imposibilidad para pintar, recortar, dibujar o utilizar herramientas como lápices o tijeras. Adecuaciones significativas en las que nos ayuden los programas informáticos disponibles y las posibilidades que nos de la computadora.
- En educación física, estos estudiantes precisan compartir tiempo con sus compañeros y no recibir una educación paralela y discriminadora, por lo que pueden realizar algunas actividades junto al resto de sus compañeros. Si su afectación motora se los permite, pueden realizar algunos ejercicios muy básicos en la colchoneta o algunas actividades en los que se pueda adaptar que realicen junto con el grupo.

II. Cómo enseñar

- Ofrecer siempre más tiempo para la realización de las tareas.
- Uso sistemático de la PC, sobre todo cuando hay que escribir o hacer producciones gráficas, tareas que por más que el estudiante tenga una destreza motora aceptable, le son de enorme complejidad. Debemos explotar las posibilidades que la computadora nos brinde y explorar los programas informáticos disponibles. Uso de consignas de interacción social (puede utilizarse algún dispositivo electrónico como el go-talk, adaptaciones del teclado, joystick, pulsadores, tablas de comunicación con sintetizadores): “no lo entiendo, me lo puedes explicar”, “me puedes ayudar”, “puedes hablar más alto”, “quiero hablar”, “me/no me gusta”, etcétera.
- Variar el tipo de actividades: - actividades de respuesta verbal sencilla de tipo verdadero o falso, - otras que requieran evocar conceptos, - tareas manipulativas como colocar, ordenar y clasificar tarjetas o imágenes.

- Incentivar el trabajo autónomo: - adaptar materiales en soporte digital para que el estudiante los pueda realizar, - distanciarse físicamente cuando sea posible, - cotutorizar: delegar la tarea en compañeros que puedan oficiar de ayuda del docente y que el estudiante pueda sentirse seguro y respaldado.
- Actividades de anticipación de contenidos, trabajar los materiales que se van a ver en el aula haciendo una lectura o presentación previa de los textos o materiales despejando dudas de contenido o de léxico a través de otras explicaciones o bien buscando ejemplos en internet.
- Actividades de refuerzo de contenidos, se basan en la realización de las tareas que se han mandado para casa, resolver las cuestiones que han quedado pendientes en clase, enseñar técnicas de estudio para las pruebas o posibilitar la repetición de las actividades previstas las veces que sea necesario para su comprensión y logro.
- Utilizar computadoras o *tablets* o aplicaciones de celulares, con actividades variadas del tipo de completar oraciones en las que falta una o más palabras, unir oraciones, unir conceptos con definiciones, clasificar oraciones en verdaderas y falsas, ordenar sucesos cronológicamente.

III. La evaluación

Exigirles con base en sus posibilidades, por pequeñas que sean sus metas, si consiguen logros, ello repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más.

Utilizar estrategias diversas y variadas de evaluación (proyectos, trabajos, cuestionarios, entrevistas, producciones gráficas, visuales, productos artísticos).

Trastorno del espectro autista: Asperger

Las personas con trastorno del espectro autista (TEA) presentan como características comunes dificultades en el desarrollo de relaciones sociales, la comunicación con otros y el pensamiento abstracto. El autismo afecta el modo en el que se vivencia el mundo, se procesa la información y se actúa con otras personas. Es una discapacidad que puede expresarse de forma múltiple y diversa en relación con sus grados y niveles, con una gran variedad en las expresiones del comportamiento y con niveles intelectuales que oscilan entre la discapacidad profunda y la normalidad e incluso superiores de inteligencia. Generalmente, dentro de la gran variedad que conforma el TEA, el estudiante con síndrome de Asperger es el que logra acceder a las aulas de nuestros liceos.

El síndrome de Asperger fue descrito inicialmente por el pediatra austríaco Hans Asperger en 1944. En la década del 80, aparece la clasificación trastornos del espectro autista (TEA) y el síndrome de Asperger se incluye dentro de estos. Es, entonces, uno de los trastornos del desarrollo dentro del espectro autista, pero se diferencia del autismo en las áreas lingüística y cognitiva. Los niños o jóvenes con síndrome de Asperger no tienen retraso en el desarrollo del lenguaje, a diferencia del autismo tradicional. Los estudiantes con síndrome de Asperger que sean parte de una institución educativa, podrán tener una inteligencia promedio o por encima del promedio. La prevalencia aproximada de síndrome de

Asperger es de 2,6-4,8/1.000, con una frecuencia tres a cinco veces mayor en varones con respecto a las mujeres.

Los estudiantes con síndrome de Asperger carecerán de ciertas habilidades sociales, emocionales y de comunicación y tendrán conductas e intereses que serán inusuales comparados con otros jóvenes de su misma edad. Entre sus características podemos distinguir que:

- Pueden tener problemas para empatizar con los sentimientos de los demás y comprender pautas sociales.
- Presentan dificultades para entender el lenguaje corporal.
- Tienden a evitar el contacto visual.
- No desean o no saben cómo interactuar.
- Tienen intereses muy específicos y hasta obsesivos.
- Problemas para comprender estilos de lenguaje conversacionales y forma de hablar poco usual.
- Puede aparecer ansiedad cuando trabajan con grupos grandes.
- Tienen muchas veces rituales muy difíciles de cambiar.
- Pueden realizar movimientos extraños o repetitivos y tienden a hablar solo de sus intereses.

Los estudiantes con síndrome de Asperger presentan fortalezas y debilidades académicas, como todo estudiante, pero es necesario desplegar diferentes estrategias por parte del cuerpo docente para que se den los aprendizajes deseados. Tengamos siempre presente que un estudiante con síndrome de Asperger presentará, debido a su trastorno neurológico, impedimentos en la comunicación, la socialización y la cognición. Cada individuo con síndrome de Asperger es diferente, por lo tanto estas áreas no se verán afectadas por igual en todos los estudiantes con este síndrome.

Las características que comparten las personas con síndrome de Asperger en esas áreas son:

Sociales

- No comprenden pautas o sutilezas.
- Interpretan literalmente las palabras de los demás.
- Tienden a hablar con extrema franqueza.
- Les cuesta mucho establecer una conversación recíproca.
- Focalizan sobre un tema de interés que puede no interesar a los demás.

Comunicación

- No comprenden metáforas ni sarcasmos.
- Ecolalia (repetición de las últimas palabras escuchadas sin importar significado).
- Expresiones y gestos faciales inapropiados, contacto visual anormal.
- Dificultad para entender la comunicación no verbal de los otros.

Cognitivos:

- Pensamiento concreto y literal.
- Dificultad importante para discriminar información relevante e irrelevante.

- Intereses puntuales y obsesivos.
- Habilidades descendidas para organizar tareas o resolver problemas.

La pregunta que surge en estos momentos seguramente es: ¿cómo podemos trabajar los docentes con estos estudiantes para que aprendan los contenidos o parte de los contenidos que estamos enseñando?

El Plan de los Seis Pasos, que propone la sociedad británica Research Autism, es un plan claro y bien estructurado, posible de ser acordado y ejecutado por el cuerpo docente de una institución.

El paso 1 propuesto por esta institución se denomina ‘Capacitésé’. Refiere a la necesidad de tener, por parte de los docentes, una buena comprensión del trastorno y sus conductas asociadas. Entre las sugerencias de este primer paso está la de ‘operar en tiempo Asperger’, que definen como el doble de tiempo y la mitad de trabajo. Es decir, no apurar a un estudiante con síndrome de Asperger, ya que estos suelen requerir tiempo adicional para completar sus tareas, recopilar materiales y orientarlo durante las transiciones y si se espera que resuelva una consigna en el mismo tiempo que sus compañeros, se deben modificar los requisitos de la tarea. Otra sugerencia es la de ‘manejar el ambiente’, refiriéndose con esto a que cualquier cambio –y en particular los imprevistos– pueden aumentar la ansiedad y el estrés de un estudiante con síndrome de Asperger. Para poder anticiparnos a esto, tratar de evitar cambios súbitos e informar al estudiante por adelantado si estos se implementaran. ‘Crear una agenda balanceada’ se encuentra dentro de las claves de este primer paso y alude a diseñar un horario visual de actividades diarias, debido a que algunos momentos del día pueden ser de particular ansiedad para estos estudiantes, como por ejemplo el tiempo libre, en él pueden sufrir por el ruido de un recreo, o ante lo impredecible y aparecer problemas respecto a la destreza social. Para ello debe planificarse su tiempo libre de modo de reducir la ansiedad, pudiendo pensarse en dibujos, juegos de diferente tipo o escuchar música. La siguiente sugerencia es ‘simplificar el lenguaje’, manteniendo un lenguaje sencillo y conciso, hablando con un tono de voz lento y enfático. El estudiante con Asperger no lee entre líneas, no entiende de abstracciones ni sarcasmo, no decodifica expresiones faciales, por lo tanto es necesario ser específico cuando se dan instrucciones, asegurándose de que sepa qué debe hacer. Ofrecer seguridad y ser generoso con los elogios figuran como los últimos consejos que nos brinda este primer paso del programa. Implica ofrecer información y seguridad para que el estudiante sepa que está haciendo las cosas bien o completando la tarea en forma correcta y buscar las oportunidades para decirle que lo hizo bien y felicitarlo por el esfuerzo y el logro (siendo siempre específico, que el estudiante sepa por qué se lo está felicitando).

El paso 2 es involucrar a los padres. Establecer una alianza de trabajo con los padres del estudiante síndrome de Asperger es fundamental, ya que son la más importante fuente de información sobre el/la joven. La familia puede sugerir ideas prácticas sobre cómo adaptar la clase para colaborar con el funcionamiento del estudiante.

El paso 3 es preparar el salón de clase, lo cual implica organizarlo adecuadamente para que el estudiante con síndrome de Asperger se sienta más cómodo, que se siente donde le resulte más grato, incluir algún elemento placentero para el estudiante, etcétera.

El paso 4 propone educar a los compañeros de clase del joven y promover metas sociales. Los estudiantes con síndrome de Asperger tienen deficiencias sociales que les hace difícil establecer amistades, sin embargo con ayuda pueden vincularse con compañeros y establecer relaciones satisfactorias y duraderas. Los educadores deben ayudar a estos estudiantes a comprender el significado de algunas bromas y asegurarse de que no sean objeto de burlas que afecten su seguridad y autoestima. Una estrategia puede ser identificar y rotar compañeros que puedan acompañar el tránsito de estos estudiantes y estar con ellos sobre todo en los recreos o en la cantina, e instruir al resto del grupo sobre las características de los jóvenes con síndrome de Asperger.

El paso 5 sugiere desarrollar un plan educativo individualizado, es decir, pensar cómo adecuar parte o la mayor parte de los contenidos, función que debe pensarse por el equipo del liceo, incluyendo los aportes de los padres y profesionales tratantes del joven. El último paso tiene que ver con manejar los cambios de conducta. Muchos estudiantes con síndrome de Asperger pueden ver al liceo como un lugar estresante y en ocasiones esto puede dar lugar a irrupción de conductas explosivas.

Las estrategias de trabajo en aula con los estudiantes con síndrome de Asperger implican modificar:

I. Los contenidos

- Tener presente sus intereses, motivaciones, necesidades.
- Valorar la dificultad de los contenidos y las tareas en función de las habilidades del estudiante, aumentando gradualmente la dificultad.
- Ajustar los contenidos teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del estudiante, su capacidad de abstracción y de síntesis.
- Cuando no puede completar todo el trabajo esperado, es recomendable que se lo acompañe para que cumpla con algunas de las tareas. Cumpliendo parcialmente, igual puede practicar las habilidades que ya tenga adquiridas y brindarle la posibilidad de incorporar algunas habilidades nuevas.
- En las asignaturas que exigen desarrollos lingüísticos y metalingüísticos (literatura, filosofía, por ejemplo) es probable que haya que privilegiar los conceptos más sencillos y cercanos a su nivel de desarrollo para que pueda desplegar estrategias que le son muy costosas.
- En las asignaturas donde predominan la lógica y la matemática pueden mostrar fortalezas importantes, por lo cual es importante estimularlos y desafiarlos con contenidos vinculados a sus intereses.

II. Cómo enseñar

- Establecer una rutina predecible de trabajo.
- Realizar actividades de anticipación de contenidos, trabajar los materiales que se van a ver en el aula haciendo una lectura o presentación previa de los textos o materiales despejando dudas de contenido o de léxico a través de otras explicaciones o bien buscando ejemplos en internet.
- Fraccionar las tareas en pequeños pasos.

- Marcar un comienzo y un final claro para las tareas.
- Establecer metas a corto plazo.
- Utilizar apoyos visuales y otros instrumentos de organización.
- En cada inicio de una nueva actividad dar instrucciones cortas y precisas, asegurándose del entendimiento.
- Se tendrían que evitar los cambios inesperados. En caso de que se vaya a dar un cambio avisarle anticipadamente para que lo comprenda.

III. La evaluación

- Exigirles con base en sus posibilidades, por pequeñas que sean sus metas, si consiguen logros, ello repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más.
- Utilizar estrategias de evaluación diversas y variadas (proyectos, trabajos, cuestionarios, entrevistas, producciones gráficas, visuales, productos artísticos).

CAPÍTULO 7

LOS TRASTORNOS DE APRENDIZAJE Y LAS ADECUACIONES DE ACCESO

.....

Trastornos específicos del aprendizaje

Los trastornos específicos del aprendizaje pueden entenderse como el trastorno de uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o el uso del lenguaje escrito. Se pueden manifestar como una dificultad de escuchar, pensar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. Entre las características comunes de estos estudiantes están la hiperactividad, trastornos perceptivo-motores, trastornos del lenguaje, problemas emocionales, déficit de atención y coordinación.

Ninguna de estas alteraciones se explica por otra razón biológica, psicológica o ambiental, es decir que tienen un origen neurobiológico específico o propio.

En la diagramación e implementación de la AC es de vital importancia conocer sobre las capacidades del estudiante y de sus necesidades. De esta forma se podrán desplegar las modificaciones en la práctica del aula y en el ambiente.

Pensar en AC es muchas veces autorizarse en lo colectivo y en lo individual a implementar estrategias de enseñanza creativas e interactivas que al mismo tiempo promuevan la creatividad de los estudiantes.

A la hora de pensar nuestra intervención con estos estudiantes proponemos que desde la institución, la Dirección, EE y los docentes en general, puedan transitar por una secuencia de pasos para la implementación de una AC para todo estudiante que sea portador de un trastorno de aprendizaje. Se recomienda comenzar a partir del el encuentro con la familia, que traerá información fundamental para la diagramación y construcción colectiva.

Luego de ello y de recolectar toda la información relevante, el EE junto con los docentes del grupo del estudiante o estudiantes realizará la escritura de la AC, usando como auxilio esta guía y los protocolos que ella contiene.

En todos los casos, un estudiante que presenta una dificultad específica en el aprendizaje se beneficiará en su proceso de desarrollo si implementamos ciertas intervenciones sencillas pero muy beneficiosas.

Sugerencias generales para el trabajo en el aula

Para estimular el desarrollo de la memoria y el razonamiento:

- Dirigir la atención a los aspectos claves de las ilustraciones.
- Utilizar pistas visuales e información auditiva para ayudar a recordar.
- Recortar viñetas de tiras de humor y pedirles a los estudiantes que las ordenen en la sucesión correcta.
- Hacer que lean y sigan instrucciones en uno, dos y tres pasos.
- Hablar despacio y con claridad cuando se presente alguna información.
- Reducir los elementos distractores en el aula, no realizar interrupciones irrelevantes en una explicación.
- Hacer que escriban recetas e instrucciones.
- Pedirles que escuchan una secuencia y lleven a cabo dos, tres, cuatro o cinco acciones.

Para el desarrollo de habilidades de autoorganización:

Los estudiantes con trastornos de aprendizaje tienen con frecuencia un problema añadido relativo al mantenimiento del orden. El rendimiento académico puede verse mejorado si se renuevan las rutinas.

Se puede considerar la posibilidad de pegar una lista de verificación de ‘cosas que hacer’ en los bancos de aquellos estudiantes que carecen de habilidades para organizarse. Esta actividad les ayudará a organizar su trabajo de manera independiente.

A estos estudiantes hay que darles pistas verbales para indicarles las transiciones entre tareas o entre asignaturas. También se beneficiarán de llevar libretas o agendas que les ayuden a organizar la tarea.

Explicarles a los padres estas estrategias es muy importante, ya que ellos pueden implementar estrategias similares en sus casas para ayudar a sus hijos con las tareas, estimularlos a ordenar el material necesario y dejarlo preparado, etcétera.

Trastornos en las habilidades lingüísticas

Los seres humanos a lo largo de nuestra vida desarrollamos la capacidad de comunicarnos con los otros, esta habilidad comienza desde el nacimiento y depende fundamentalmente del entorno donde los sujetos hablantes nos desarrollemos.

A esta función psicológica superior se la define desde la neurobiología del aprendizaje como un aspecto de la función semiótica en el que se maneja un código de signos arbitrarios que se combinan según leyes particulares estructuradas por la inteligencia.

Los seres humanos nacemos con la capacidad innata de descubrir esas leyes, lo que nos permite usar ese código para comunicarnos con los demás miembros de nuestra comunidad lingüística.

Existen personas cuya capacidad innata se ha visto alterada y presentan un trastorno específico del lenguaje

Trastornos específicos del lenguaje (TEL)

Es un trastorno de la comunicación y se lo define como una alteración en la capacidad para recibir o procesar, transmitir y utilizar un sistema de símbolos. La gravedad del trastorno es variable y puede ir de leve a profundo.

El TEL también puede ser evolutivo o adquirido y constituye una condición discapacitante primaria o secundaria para el estudiante.

Es bueno saber también que los estudiantes con alteraciones de la comunicación pueden presentar otros problemas, tales como: articulación inmadura, retrasos de lenguaje o pérdida leve de audición.

La evaluación fonoaudiológica determinará el método de intervención más adecuado para cada caso en particular. En el aula puede ocurrir en algunos casos que la comunicación se vea entorpecida por dificultades articulatorias y que ellas provoquen en el docente problemas para entender lo que dicen algunos de estos estudiantes, por lo que será necesario un método de comunicación alternativo y viable.

Algunas características que pueden visualizarse en el aula son:

- Escucha, pero no siempre entiende todo lo que le dicen, esto se debe muchas veces al déficit de vocabulario y dificultades en adquirir y desarrollar la habilidad de comprender la estructura del discurso.
- A veces sabe pero no siempre logra expresarlo en palabras comprensibles para los demás.
- El lenguaje es una barrera más que una herramienta para la comunicación.
- Si no le prestamos adecuada atención y lo pasamos por alto, podemos llegar a creer que estamos ante una persona con una discapacidad intelectual.
- Por lo general, en el momento de ser diagnosticados, suelen llevar muchas vivencias de fracaso encima.
- La gran mayoría arrastra estas dificultades al lenguaje escrito.

Las estrategias de trabajo en aula con los estudiantes con TEL implican modificar:

I. Los contenidos

En el lenguaje oral

- Promover la evocación de palabras: brindándoles el “pie” auditivo o palabras que sean sinónimos o antónimos, ofrecerles definir la palabra por el uso. Todo ello se vería muy bien complementado con registro escritos de palabras, construyendo bancos de palabras en diversos formatos: en la ceibalita o digital, cuaderno, cartelera etcétera.
- Estimular la fluidez: permitiéndoles variados contextos de uso del vocabulario frecuente y relativo a la disciplina. Ensayar diferentes formas de estructurar frases.

- Propiciar el desarrollo en la sintaxis: proponiéndoles descomponer frases complejas en enunciados más simples, alternando gradualmente el nivel de complejidad sintáctica y el uso reflexivo de diversos conectores.

Lectura, escritura, ortografía

- Estudiantes que no pueden responder a preguntas de comprensión: enseñarles estrategias de comprensión, como por ejemplo utilizar claves contextuales para identificar palabras desconocidas.
- Adaptar el texto (ver adecuaciones textuales).
- Utilizar marcadores para señalar palabras importantes.

Estudiantes que omiten, añaden o reemplazan palabras:

- Corregir un plano a la vez, por ejemplo dedicar un tiempo determinado al aprendizaje y corrección de la puntuación y hacer énfasis en ella hasta que el estudiante avance. Luego plantearse otro.
- Proponerle que les pidan a sus compañeros que corrijan su escritura.

Estudiantes que tienen dificultades con sus habilidades fonéticas:

- Enseñarles palabras raíz y ampliar su vocabulario con afijos.
- Utilizar el vocabulario aprendido previamente para crear palabras compuestas.
- Silabeo, rimas, juegos orales con palabras.

Estudiantes que no conocen todas las letras del alfabeto:

- Hacer que un ayudante u otros estudiantes le enseñen una letra cada día.
- Destacar letras concretas en materiales impresos.
- Utilizar una imagen o nombre como clave de cada letra.
- Empezar enseñando a los estudiantes las letras de sus respectivos nombres.

Estudiantes que no utilizan bien las mayúsculas:

- Asegurarse de que comprenden las reglas gramaticales de uso de las mayúsculas.
- Subrayar todas las mayúsculas en un texto.
- Hacer que revisen su trabajo, decirles que les pidan a compañeros que también lo revisen.
- Asegurarse que los estudiantes hagan las correcciones.

Estudiantes que no utilizan el espaciado correcto entre palabras y oraciones:

- Hacer que los estudiantes copien o calquen muestras de escritura con espacios adecuados.
- Enseñarles a poner punto entre las letras y un dedo entre las palabras o utilizar líneas verticales para separar letras y palabras.
- Entrenarlos a mirar y decidir de antemano si hay lugar suficiente para una palabra antes del margen.
- Uso de la PC.

Estudiantes que invierten letras, números o palabras:

- Añadir pistas visuales, como flechas, para indicar la dirección.
- Hacer que los estudiantes revisen su trabajo y decirles que pidan que sus compañeros se los revisen.

Estudiantes que no siguen las reglas de puntuación:

- Asegurarse de que comprenden las reglas de puntuación.
- Usar una matriz o ficha recordatoria.
- Hacer que revisen siempre su trabajo y que les pidan a compañeros que también lo hagan.
- Darle a los estudiantes tarjetas con signos como ‘¿- ?- ¡- ! Leer en voz alta varias oraciones y pedir que los estudiantes levanten la tarjeta adecuada.

En matemáticas

Como el pensamiento no logra expresarse adecuadamente por medio de las palabras, se observan fallas en el cálculo mental, incompreensión del significado de vocablos, frases u oraciones.

También presentan problemas en las secuencias, el álgebra y las situaciones problema, para el abordaje de estos temas es recomendable consultar en el apartado de Discalculia y el protocolo de AC en Matemáticas.

II. Cómo enseñar

Para concretar el aprendizaje de los contenidos planificados será recomendable pensar en realizar:

- Actividades de anticipación de contenidos, trabajar los materiales que se van a ver en el aula haciendo una lectura o presentación previa de los textos o materiales despejando dudas de contenido o de léxico a través de otras explicaciones o bien buscando ejemplos en internet.
- Actividades de refuerzo de contenidos, se basan en la realización de las tareas que se han mandado para casa, resolver las cuestiones que han quedado pendientes en clase, enseñar técnicas de estudio para las pruebas o posibilitar la repetición de las actividades previstas las veces que sea necesario para su comprensión y logro.
- Utilizar computadoras o *tablets* o aplicaciones de celulares, con actividades variadas de tipo completar oraciones en las que falta una o más palabras, unir oraciones, unir conceptos con definiciones, clasificar oraciones en verdaderas y falsas, ordenar sucesos cronológicamente.

III. La evaluación

- Exigirles con base en sus posibilidades, por pequeñas que sean sus metas, si consiguen logros, ello repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más.

- Utilizar estrategias diversas y variadas de evaluación (proyectos, trabajos, cuestionarios, entrevistas, producciones gráficas, visuales, productos artísticos).
- Promover la realización de las actividades de evaluación escrita en partes y otorgando un tiempo adecuado para su realización.

Dislexia

Se utiliza este término para referirse a un trastorno específico de aprendizaje, caracterizado por un defecto en eficacia o fluidez de los mecanismos de reconocimiento de las palabras escritas y/u ortografía, sin que ello se explique por una lesión cerebral, patología psiquiátrica, al potencial de inteligencia o a oportunidades socioeducativas.

Este trastorno es en esencia neurobiológico, de origen probablemente genético vinculado en la mayoría de los casos a un defecto de desarrollo de precursores lingüísticos y/o cognoscitivos imprescindibles para la instalación del lenguaje escrito.

Algunas posibles características de los estudiantes disléxicos son:

- Cuentan con buenas habilidades verbales.
- Leen con mucha dificultad, pues lo hace con lentitud y cometiendo numerosos errores al decodificar. Hay discrepancia entre lo que el texto dice y lo que logra decodificar.
- Como consecuencia, no logra comprender los textos escritos o presenta mucha dificultad para alcanzar el grado de comprensión esperado.
- Lo habitual es que no le guste nada leer. ¿A quién puede gustarle algo que le da tanto trabajo y que hace tan mal?
- Al escribir presenta errores organizativos, cohesivos, sintácticos y ortográficos.
- Algunas veces, el uso del espacio para escribir es un problema y la letra, otro.
- Detestan escribir y tratarán de resolver las tareas en la forma más breve posible
- Como decodifica mal, al copiar un texto también lo hace con errores.

Es importante que se aborde la enseñanza con estos estudiantes de forma adecuada a su perfil. Para ello, los docentes que se muestren sensibles ante su dificultad, obtendrán muy buenos resultados en su intervención áulica.

Se pueden implementar diversas estrategias, dependiendo de cada uno de los estudiantes, los docentes pueden probar varios métodos hasta encontrar el más útil en cada una de estas situaciones.

El trabajo con textos y la lectura

El trabajo con textos en el aula es siempre valorado como un recurso importante y necesario, en cuanto posibilita el acceso a la producción académica, nos permite abordar y confrontar discursos alternativos sobre un mismo fenómeno. Pero, sobre todo, ayuda a descentrar la atención puesta sobre el docente como el depositario del conocimiento, apareciendo el texto como otro recurso válido de fuente de información.

Con una adecuada gestión de los textos se pueden también abordar los procedimientos metodológicos característicos de cada disciplina ya que, a partir de la información que tales textos brindan a los alumnos, ellos pueden formular hipótesis, revisarlas, así como cuestionar conocimientos adquiridos, incorporar información complementaria, debatir sobre un tema, llegar a conclusiones, etcétera.

No obstante, más allá de estos beneficios educativos, notamos que el trabajo con textos presenta una serie de dificultades relacionadas con muchos factores, en su mayoría referidas a nuestras prácticas de enseñanza.

En general, pretendemos que nuestros estudiantes lean, partiendo del supuesto que en cuanto saben decodificar, saben leer, incluso cuando la lectura no es considerada un contenido a ser enseñado. Hemos aprendido que si se pretende trabajar con textos en el curso, hay que poner énfasis entonces en las estrategias de lectura necesarias para abordar esos textos y lograr así su comprensión. Podemos sostener que, si nuestros estudiantes presentan dificultades para aprender a partir de los textos escritos, en cuanto no los pueden entender, recomendamos modificar nuestras prácticas de enseñanza de forma inmediata.

Dificultades en el trabajo con los textos

¿Cuáles son, entonces, los principales problemas que tienen los estudiantes cuando se enfrentan a un texto?

Para responder esta cuestión, las investigaciones sobre lectura y escritura realizadas por la argentina Beatriz Aisenberg, desde el área de las Ciencias Sociales, pueden ser de gran utilidad y aplicables a cualquier asignatura o área del conocimiento.

El escaso conocimiento específico de los estudiantes sobre la temática que se está leyendo. A esto se le agrega el fomento de la lectura de forma individual y sin pautas.

Las características de los textos que en general leen nuestros estudiantes no colaboran con la promoción de estrategias de comprensión: un ejemplo son los manuales que contienen apretados resúmenes que eliminan las descripciones y la explicitación de las explicaciones necesarias para comprender los fenómenos estudiados, a su vez ahorran el desarrollo narrativo que tanto nos distingue a los seres humanos como “pensadores narrativos” según los planteos de Bruner.

La forma de enseñar a leer y gestionar los textos en el aula: por lo general los textos se proponen como soporte para responder preguntas o reafirmar el discurso docente. Es decir, la lectura nunca se constituye en la actividad central, ni tampoco se estimula un tipo de lectura pensada para aprender, para construir significados en clase, sino que aparece vinculada a responder preguntas, en su mayoría de carácter extractivo, lo que en todo caso estimula solamente la localización de información como actividad principal.

Las características del discurso específico de cada disciplina que debe ser enseñado. Este aspecto nos exige a los docentes pensar cómo realizar nuestra propuesta de enseñanza incluyendo la enseñanza de una serie de habilidades cognitivo lingüísticas que deben ser explicitadas y trabajadas conjuntamente con el contenido específico.

Comprensión de textos

El proceso de comprender textos escritos es interactivo. El lector elabora un significado en interacción con el texto, lo cual significa una operación cognitiva compleja.

Comprender implica un conjunto de habilidades y estrategias que convierten al estudiante en competente y experto para afrontar su entorno. Se vincula con la capacidad de planificar, regular y evaluar procesos en función de un objetivo.

Los estudiantes poseen ideas, hipótesis y convicciones personales acerca de lo que es leer. También, es de orden plantear que la enseñanza de la lectura no es una habilidad que se aprende y finaliza en los primeros años de escolarización (está en permanente evolución y construcción) por lo cual debe contemplarse en el currículo de todas las etapas educativas.

El comprender equivale a pensar, es un proceso de pensamiento, de solución de problemas, en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, estrategias y anticipaciones para poder interpretar ideas explícitas e implícitas en el texto.

Deben diferenciarse tres momentos que harán más o menos exitosa la comprensión de un texto.

- Antes de la lectura, el lector debe fijarse un objetivo y otorgarle un propósito a la lectura. Además, en ese momento se activan los conocimientos previos que se tengan sobre el tema y se elaboran hipótesis a partir del paratexto.
- Durante la lectura, el lector elabora inferencias, verifica hipótesis previas y realiza anticipaciones.
- Luego de realizada la lectura, el lector resume, clasifica, pregunta y predice.

En todo el proceso, el lector debe jugar un papel activo, debe cuestionar e interpelar al texto así como a sí mismo. Por lo tanto, implica un esfuerzo consciente, que tiene que ver con un autocontrol de la comprensión y acciones que se despliegan tendientes a reparar durante el proceso (detenerse, regresar, releer, autointerrogarse).

¿Por qué algunos estudiantes no pueden entender los textos que leen?

Pueden presentarse dificultades para:

- Formar ideas simples a partir de ideas complejas.
- Desactivar significados no pertinentes.
- Realizar inferencias anafóricas o basadas en el conocimiento previo o para formar macroideas.

Para comprender un texto, es fundamental poder usar correctamente los marcadores lingüísticos y los conectores. La interpretación y el uso de conectores durante la lectura es fundamental para construir un modelo situacional coherente del texto.

La lectura activa supone la utilización de distintas estrategias que el lector pone en juego para poder extraer el significado del texto.

El lector puede fallar al comprender por diversos motivos, entre los que se encuentran: perder el hilo, contradicción en la información que el texto provee, desconocimiento del significado de una palabra o una frase, confusión en la representación mental que se va construyendo, errores de coherencia o cohesión en el texto, no lograr reconocer el tipo de información que el texto aporta, entre otros.

Son esenciales las inferencias conectivas y elaborativas que el lector va haciendo para comprender en forma exitosa lo que lee.

La mayoría de los textos que se trabajan en el aula son narrativos o expositivos. Son estos últimos los que ocasionan más dificultades para la comprensión y requieren de mayores explicaciones y recursos de la memoria de trabajo que los requeridos por los textos narrativos. A su vez, el texto narrativo propicia mayor cantidad de inferencias predictivas.

Los estudiantes que presentan trastornos específicos del lenguaje precisan dedicar más tiempo y mayores oportunidades de repetición de las estrategias de predicción, clarificación, de preguntar y resumir.

Cobra significación en estos contextos en los que la comprensión se ve dificultosa, pensar en adecuaciones textuales. Estas tienen como objetivo lograr que el estudiante ingrese al mundo de conocimiento a través de la lengua escrita, que logre apropiarse sin necesidad de mediación de otra persona e implica trabajar sobre el texto original para que resulte accesible a lectores con dificultades lingüísticas.

Con las adecuaciones textuales se trata de simplificar y ordenar el discurso, respetando la superordenación, coordinación y subordinación de los conceptos.

La idea no es restringir la red semántica, sino poner en juego los vocablos, explicitando su significado. Se propone un uso cada vez más amplio y específico, en forma graduada y adaptada.

Estrategias para trabajar con la lectura en clase

Las dificultades anteriormente señaladas tienen, no obstante, una ventaja para nosotros: en su mayoría son producto de la enseñanza, por lo tanto, superarlas no depende tanto de factores externos, sociales o económicos, sino de la modificación de nuestras propias prácticas adaptándolas a la realidad del aula desde la cual cada uno trabaja.

Para ello, la autora Beatriz Aisenberg (2007) propone como una posible salida el promover prácticas de “lecturas abiertas” en la clase como una forma de convertir a la lectura en la tarea central. Esto implica una fuerte intervención del docente, en tanto debe encargarse de alentar interacciones entre los estudiantes, fomentar relecturas, brindar la información necesaria que no esté en el texto y, sobre todo, atender a las inferencias que los estudiantes realizan para sostener su trabajo de comprensión.

La lectura abierta, que implica leer en clase el texto, ya sea el docente o los propios estudiantes, permite trabajar *in situ* sobre las interpretaciones de los alumnos, promoviendo que se expresen preguntando qué dicen los textos, otorgándoles un lugar como lectores y sujetos y poniendo de manifiesto su perspectiva, sus logros y dificultades en la comprensión. Por ello se señalaba anteriormente la importancia en estos casos de la intervención del docente, pues es él quien promueve el intercambio entre los estudiantes y la relectura, brindando las explicaciones que no están en el texto y que son necesarias para comprenderlo.

El docente es para los estudiantes un lector experto que puede dar cuenta de sus propias estrategias lectoras que les sirven a los estudiantes como modelo. Muchas veces los estudiantes piensan que la relectura es un mal síntoma de aprendizaje, lo que demostraría su problema para comprender. Entender, entonces, que el estudio requiere releer más de una vez no es innato, hay que enseñarlo, pero sobre todo demostrar su utilidad y su beneficio. Esto ocurre porque se piensa que aprender a leer se hace en los primeros grados y después no hay que enseñarlo más. No obstante, hemos visto cómo es necesario brindar la ayuda que los estudiantes necesitan para afrontar las dificultades que les plantea la lectura.

Adecuaciones textuales

Lógicamente no basta con modificar nuestra gestión de los textos para optimizar nuestras prácticas de enseñanza, también es necesario atender a los tipos de textos presentados y adaptarlos a las características particulares del alumnado que tenemos. A excepción de los manuales de estudio, los demás materiales escritos a los que podemos acceder no fueron diseñados pensando en nuestros estudiantes de Secundaria, por lo que su adaptación se hace imperiosa si queremos permitir que los estudiantes ingresen solos al mundo del texto.

Cuando se habla de adaptar un texto se habla de modificar su forma, no su contenido, con el objetivo de acercarlo al desarrollo de las potencialidades de cada alumno. Como dice la psicopedagoga argentina María José Borsani (2008): “Todos los sujetos tenemos necesidades educativas especiales, ya que cada uno tiene su especial y particular manera de acercarse al conocimiento y a la construcción del saber”.

Adaptar un texto, entonces, implica trabajar sobre el texto original de forma que resulte accesible para lectores con dificultades o sin dificultades lingüísticas. Se trata de simplificar y ordenar el discurso pero nunca restringir la red semántica, sino poner en juego los vocablos, explicitando su significado. Es así que adaptar no significa empobrecer, sino construir puentes cognitivos para hacer el texto más accesible a nuestros estudiantes, pues su objetivo es lograr que el joven ingrese al mundo del conocimiento a través de la lengua escrita.

Borsani (2008) destaca que las adaptaciones textuales llevan el sello creativo del docente que las diseñó y las puso en marcha, y son siempre una forma de adecuar la comprensión a las necesidades educativas especiales de cada sujeto. Por lo tanto hacen factible, accesible y comprensible la construcción del conocimiento.

Las adaptaciones pueden realizarse de varias formas, desde las más simples a otras más elaboradas. De todas maneras, implican intervenir el texto original con los siguientes objetivos:

- Explicitar explicaciones que se dan por comprendidas. Los manuales, en su afán por recortar, poseen una densidad conceptual obviando explicaciones sencillas, pero que de existir, podrían permitirle al alumno una lectura autónoma.
- Recortar o extender, según sea el caso. No necesariamente los textos más cortos son más fáciles, aunque muchas veces la extensión desproporcionada de los mismos desalienta motivación por leer.
- Incluir vocabulario o modificarlo, ya sea con un pie de página, paréntesis, etc. Muchas veces pueden repetirse incluso algunas palabras, nombres o expresiones que le permitan al estudiante no perder el hilo explicativo del texto.
- Incluir títulos o subtítulos, paratextos, imágenes, etc., que ordenen el discurso, permitan anticipar o ayuden a aclarar algún concepto del material.
- Realizar una “lectura abierta” que medie entre el lector y el texto. El docente, mediante la lectura en la clase realiza una adaptación *in situ* explicitando lo que no está en el texto, anticipando, aclarando vocabulario pero, sobre todo, estimulando a los estudiantes a intervenir en el material, resaltar lo importante, realizar anotaciones al margen, etcétera.

En definitiva, adaptar es siempre pensar en el lector al que le llega el texto y modificarlo en consecuencia.

Borsani (2008) afirma con contundencia que muchas de las resistencias que surgen sobre las adaptaciones textuales vienen de concebir a la escuela desde los principios como ejercicio de homogeneización. Tendríamos que pararnos desde una escuela pensada para la diversidad, en que los alumnos no representan en muchas ocasiones el público objetivo para el que están pensados los textos (p. 19).

Ejemplos de adaptaciones textuales

A continuación, se presentan algunos ejemplos de adaptaciones textuales de diversas disciplinas y de diferentes tipos.

El primer ejemplo se trata de un texto periodístico para trabajar en clase donde se muestra la versión adaptada. Nótese cómo en realidad no varía ni el grado de dificultad ni lo que se propone; varía la formulación, e incluso la extensión:

<p>“La casa donde vivió el compositor uruguayo Gerardo Matos Rodríguez, autor de ‘La Cumparsita’, se convertirá en un piano bar y un museo de la música ciudadana del Río de la Plata. La antigua casona del barrio La Aguada, en Montevideo, fue construida a principios de siglo y luego de la muerte de su dueño se convirtió en una tapera abandonada”.</p>	<p>“El compositor uruguayo Gerardo Matos Rodríguez fue el autor del tango ‘La Cumparsita’. La casa donde vivió este músico se convertirá en un piano bar y en un museo de música ciudadana del Río de la Plata. La antigua casona queda en el barrio La Aguada, en la ciudad de Montevideo. Esta casa fue construida a principios de siglo. Luego de la muerte de su dueño, el compositor Gerardo Matos Rodríguez, la casa se convirtió en una tapera abandonada”.</p>
---	--

El siguiente es un ejemplo de texto empleado en clase de Biología donde también se lo interviene para favorecer su comprensión.

Texto original	Texto adaptado
<p>“Retículo endoplasmático liso: conjunto de conductos membranosos aplanados que establecen una red comunicante con la membrana nuclear, permitiendo el intercambio de sustancias entre las diversas estructuras celulares, constituyendo el lugar donde se produce la formación de lípidos”.</p>	<p>“Retículo endoplasmático liso: es un conjunto de conductos membranosos aplanados que forman una red de comunicación con la membrana nuclear. Estos tubos permiten el intercambio de sustancias entre las distintas estructuras celulares. El retículo endoplasmático es el lugar donde se produce la formación de lípidos”.</p>

Las estrategias de trabajo en aula con los estudiantes con dislexia implican modificar:

I. Los contenidos

En principio no es esperable que un estudiante con una dislexia de cualquier tipo necesite que se alteren las secuencias y el número o tipos de contenidos a enseñar.

Puede acontecer que un estudiante con dislexia presente otra fragilidad circunstancial o temporal por lo cual se realizaría una modificación del contenido en función de la singularidad del contexto de aprendizaje.

II. Cómo enseñar

Para concretar el aprendizaje de los contenidos planificados será recomendable pensar en realizar:

- Actividades de anticipación de contenidos, trabajar los materiales que se van a ver en el aula haciendo una lectura o presentación previa de los textos o materiales despejando dudas de contenido o de léxico a través de otras explicaciones o bien buscando ejemplos en internet.

- Actividades de refuerzo de contenidos, se basan en la realización de las tareas que se han mandado para casa, resolver las cuestiones que han quedado pendientes en clase, enseñar técnicas de estudio para las pruebas o posibilitar la repetición de las actividades previstas las veces que sea necesario para su comprensión y logro.
- Utilizar computadoras o *tablets* o aplicaciones de celulares, con actividades variadas de tipo completar oraciones en las que falta una o más palabras, unir oraciones, unir conceptos con definiciones, clasificar oraciones en verdaderas y falsas, ordenar sucesos cronológicamente.

En el lenguaje oral:

- Proponer la evocación de palabras: palabras que sean sinónimos o antónimos, ofrecerles definir la palabra por el uso. Todo ello complementado con registros escritos de palabras, construyendo bancos de palabras en diversos formatos.
- Propiciar la fluidez, ensayar diferentes formas de estructurar frases.
- Incentivar el desarrollo en la sintaxis, proponiéndoles descomponer frases complejas en enunciados más simples, alternando gradualmente el nivel de complejidad sintáctica y el uso reflexivo de diversos conectores.

En la lectura, escritura y ortografía

Estudiantes con problemas en la comprensión:

- Enseñarles estrategias de comprensión, como por ejemplo utilizar claves contextuales para identificar palabras desconocidas.
- Adaptar el texto (ver adecuaciones textuales).
- Utilizar marcadores para señalar palabras importantes.

Estudiantes que omiten, añaden o reemplazan palabras:

- Corregir un plano a la vez, por ejemplo dedicar un tiempo determinado al aprendizaje y corrección de la puntuación y hacer énfasis en ella hasta que el estudiante avance. Luego plantearle otro.
- Proponerles que les pidan a sus compañeros que corrijan su escritura.

Estudiantes que tienen dificultades con sus habilidades fonéticas:

- Enseñarles palabras raíz y ampliar su vocabulario con afijos.
- Utilizar el vocabulario aprendido previamente para crear palabras compuestas.
- Silabeo, rimas, juegos orales con palabras.

Estudiantes que no conocen todas las letras del alfabeto:

- Hacer que un ayudante u otros estudiantes les enseñen una letra cada día.
- Destacar letras concretas en materiales impresos.
- Utilizar una imagen o nombre como clave de cada letra.
- Empezar enseñando a los estudiantes las letras de sus respectivos nombres.

Estudiantes que no utilizan bien las mayúsculas:

- Asegurarse que comprenden las reglas gramaticales de uso de las mayúsculas.
- Subrayar todas las mayúsculas en un texto.

- Hacer que revisen su trabajo, decirles que les pidan a compañeros que también lo revisen.
- Asegurarse de que los estudiantes hagan las correcciones.

Estudiantes que no utilizan el espaciado correcto entre palabras y oraciones:

- Hacer que los estudiantes copien o calquen muestras de escritura con espacios adecuados.
- Enseñarles a poner punto entre las letras y un dedo entre las palabras o utilizar líneas verticales para separar letras y palabras.
- Entrenarlos a mirar y decidir de antemano si hay lugar suficiente para una palabra antes del margen.
- Usar la PC.

Estudiantes que invierten letras, números o palabras:

- Añadir pistas visuales, como flechas, para indicar la dirección.
- Hacer que los estudiantes revisen su trabajo y decirles que pidan que sus compañeros se los revisen.

Estudiantes que no siguen las reglas de puntuación:

- Asegurarse de que comprenden las reglas de puntuación.
- Usar una matriz o ficha recordatoria.
- Hacer que revisen siempre su trabajo y que le pidan a compañeros que también lo hagan.
- Darles a los estudiantes tarjetas con signos como ‘¿- ?- ¡- ! Leer en voz alta varias oraciones y pedir que los estudiantes levanten la tarjeta adecuada.

En matemáticas

Su rendimiento en el área puede verse afectado puesto que pueden confundir las cifras cuando las leen o escriben, mal encolumnamiento de las cantidades en las operaciones, alteraciones en las secuencias de números, no lograr resolver los problemas porque no comprenden los enunciados.

Es esperable entonces que presenten problemas en las secuencias, el álgebra y las situaciones problema. Para el abordaje de estos temas es recomendable consultar en el apartado de Discalculia y el protocolo de AC en Matemáticas.

III. La evaluación

- Exigirles con base en sus posibilidades. Por pequeñas que sean sus metas, si consiguen logros, ello repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más.
- Utilizar estrategias diversas y variadas de evaluación (proyectos, trabajos, cuestionarios, entrevistas, producciones gráficas, visuales, productos artísticos).
- Promover la realización de las actividades de evaluación escrita en partes y otorgando un tiempo adecuado para su realización.

Trastornos en las habilidades matemáticas

El aprendizaje de las matemáticas es complejo ya que implica un alto grado de abstracción. Se basa inicialmente en la capacidad innata que tenemos para representar las cantidades (el sentido numérico).

Posteriormente, su aprendizaje se vuelve más dependiente de factores ambientales, como el tipo de enseñanza y factores personales, como las capacidades cognitivas: memoria, atención, funciones ejecutivas y capacidades intelectuales generales.

El desarrollo de las capacidades numéricas y de cálculo está influenciado por el nivel de funcionamiento de la memoria, la atención y las funciones ejecutivas. Es por esta razón que cuando los educadores ponemos el foco de nuestra tarea con los estudiantes en torno a estas funciones estaremos también beneficiando el desarrollo de las habilidades matemáticas.

Discalculia

La discalculia es un trastorno específico en la capacidad de adquirir las habilidades matemáticas básicas, cuando dicha perturbación no es subsidiaria de un déficit intelectual global o secundaria a trastornos cognitivos en otros dominios, así como tampoco es posible explicarlas mediante factores psicoafectivos, socioculturales o pedagógicos.

En el DSM-V, la discalculia se define de la siguiente manera:

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 [...]

5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (p. ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones, cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales, se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).

6. Dificultades con el razonamiento matemático (p. ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos) [...].

Las discalculias son trastornos específicos del aprendizaje matemático, presentes en individuos de inteligencia normal y que han tenido oportunidades socioeducativas apropiadas para adquirir tales aprendizajes y sin trastornos emocionales y/o sensoriales graves.

En su mayoría presentan alteraciones en el aprendizaje de la aritmética:

- En la adquisición del concepto de número.
- En el desarrollo de las habilidades del cálculo.
- En la resolución de problemas.

Es evidente que existen muchos estudiantes que presentan problemas en el aprendizaje de las matemáticas, muchos de ellos los tienen por razones de tipo extrínsecas: tipo de enseñanza, oportunidades socioculturales, etc. También existen razones intrínsecas como, por ejemplo: alteraciones auditivas, discapacidad intelectual, alteraciones neurológicas o psíquicas severas.

También es posible que tener otras dificultades de aprendizaje provoque problemas en el aprendizaje de las matemáticas (dislexia, TDH, TEL, etc.).

A nivel del cálculo, se puede encontrar que:

- Existen dificultades en la comprensión y mecánica de las cuatro operaciones básicas.
- Los estudiantes con problemas grafomotrices y perceptivos manifiestan escritura de números en espejo, comienzan las operaciones por la izquierda, restan el número superior al inferior, no colocan bien los números, tienen dificultades con el uso de líneas y grillas numéricas.
- Los estudiantes con alteraciones en la atención suelen equivocarse al calcular: ponen otros números, no terminan las operaciones.
- Los estudiantes con problemas en la memoria no dominan los automatismos del cálculo ni recuerdan las tablas.

A nivel del álgebra, los estudiantes discalcúlicos no comprenden que las letras simbolizan números y que pueden tener un valor único o infinitos valores, no comprenden ni respetan el significado de los paréntesis.

En lo referente a la resolución de problemas:

- Hay estudiantes que tienen dificultades para comprender el enunciado.
- Los estudiantes que presentan desorientación espacio-temporal, o atención lábil no logran ordenar las partes de un problema.
- Si hay alteraciones en las funciones ejecutivas, resulta muy difícil la planificación, ejecución y monitoreo de una estrategia de resolución.

En lo que respecta al lenguaje matemático, el estudiante con discalculia no logra asimilar gran cantidad de vocabulario teórico y presenta dificultades con el significado de los términos y los símbolos matemáticos.

Las estrategias de trabajo en aula con los estudiantes con discalculia implican modificar:

I. Los contenidos

Como la debilidad de estos estudiantes radica en un menor desarrollo de las habilidades matemáticas básicas, es esperable que para su aprendizaje requieran una selección de los contenidos matemáticos a enseñar, de forma que le posibiliten transitar un período más extenso en el aprendizaje de los conocimientos básicos que se van presentando.

En esa selección habrá que incorporar un repaso constante de las estrategias de cálculo con números sencillos.

Se recomienda trabajar también haciendo énfasis en la correspondencia entre el lenguaje matemático y las operaciones necesarias para resolver un problema.

II. Cómo enseñar

- Utilizar una aproximación multisensorial.
- Utilizar recursos informáticos.
- Emplear múltiples experiencias con números menores y mayores.
- Incorporar propuestas lúdicas.
- Trabajar la noción de proporción y cantidad.
- Fortalecer el concepto numérico básico con ejercicios que ayuden a consolidar la serie numérica mental.
- Aumentar la práctica habitual del uso del sistema de numeración.
- Permitirles el empleo de soportes (material concreto, tabla pitagórica, grillas numéricas, pasos para la resolución de problemas, etc.).

Para resolver problemas:

- Proponerles problemas sencillos cuya resolución requiera solo un paso.
- Representar todos los números con objetos manipulables.
- Pedirles a los estudiantes que enuncien los problemas con sus propias palabras.
- Reformular los problemas relacionándolos con situaciones de la vida cotidiana.
- Utilizar elementos lúdicos para enseñar conceptos monetarios y de tiempo.
- Enseñar formas utilizando objetos corrientes del hogar y del aula.

Para ejercicios y exámenes:

- Reducir el número de cifras en los cálculos.
- Presentar los problemas con ayuda de gráficos y dibujos.
- Subrayar palabras clave.
- Usar hojas cuadrículadas para mejorar el alineamiento en los cálculos. O bien, realizar los cálculos con el uso de líneas verticales.
- Colorear los símbolos de las operaciones para evitar confusiones.
- Disminuir distracciones ocultando los otros ejercicios.
- Proporcionar más tiempo e incentivar el repaso.
- Permitir el uso de las tablas de multiplicar y de las hojas con las autoinstrucciones necesarias.

En todos los casos es recomendable pensar en:

- Actividades de anticipación de contenidos, donde trabajar los materiales que se van a ver en el aula haciendo una lectura o presentación previa del tema.
- Actividades de refuerzo de contenidos, que se basan en la realización de las tareas para la casa o tutoría.

III. La evaluación

- Exigirles con base en sus posibilidades, por pequeñas que sean sus metas, si consiguen logros, ello repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más.
- Utilizar estrategias diversas y variadas de evaluación (proyectos, trabajos, cuestionarios, entrevistas, producciones gráficas, visuales, productos artísticos).
- Promover la realización de las actividades de evaluación escrita en partes y otorgando un tiempo adecuado para su realización.

Trastornos en las habilidades socioemocionales

Habilidades socioemocionales

La educación emocional, como señala Rafael Bisquerra (2014), es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo de capacitarla para la vida.

Es una forma de prevención primaria inespecífica, entendiendo como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar en una multiplicidad de situaciones de la vida, como la solución positiva de conflictos, prevención del consumo de drogas, del estrés, ansiedad, depresión, violencia, entre otros.

La educación emocional tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales, que son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Entre estas competencias distinguimos:

- conciencia emocional: consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás;
- regulación emocional: probablemente el elemento esencial de la educación emocional: tolerancia a la frustración, manejo de la ira, capacidad para retrasar gratificaciones, habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo –inducción al consumo de drogas, violencia, etc.–, desarrollo de la empatía, etc.;
- autonomía emocional: implica una serie de conceptos que empiezan por el prefijo ‘auto’: autoconfianza, autoeficacia, automotivación, etc.

Las habilidades socioemocionales se definen como un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales y predisponen a la constitución de un clima social favorable.

Los resultados de trabajar con la educación emocional pueden traducirse en mayor respeto entre los actores de la institución, motivación para el aprendizaje, capacidad de afrontar mejor el estrés y la ansiedad, mejora en la capacidad para diferir recompensas inmediatas, mayor tolerancia a la frustración, buenas relaciones interpersonales, mejora de la autoestima, entre otros.

¿Por qué los docentes debemos propiciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales?

Los docentes debemos promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales como forma de encontrar respuestas a las causas del fracaso escolar, a los problemas de convivencia dentro de los centros, a las conductas de riesgo que presentan algunos adolescentes, a los problemas motivacionales y a la dificultad de acceso al aprendizaje, a la incapacidad que presentan algunos estudiantes para diseñar adecuadamente un proyecto vital, a las problemáticas de conducta, etcétera.

Las metas de la educación deberían ser preparar para la vida, para el desarrollo humano con el objetivo de prevenir los factores que dificulten ese desarrollo, como son la violencia, el estrés, la ansiedad, la depresión, el consumo problemático de sustancias, los comportamientos de riesgo, entre otros.

Es así que se torna esencial, al mismo tiempo que estimular el desarrollo académico y cognitivo, trabajar con miras a desarrollar las habilidades socioemocionales de nuestros estudiantes.

¿Qué utilidad tiene trabajar con ellas dentro de una institución educativa?

Trabajar con las habilidades socioemocionales dentro de la institución educativa, predispone a un clima social favorable al trabajo en grupo y sus aplicaciones pueden dejarse sentir en múltiples situaciones, como son la comunicación afectiva y efectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo, enfermedades de transmisión sexual, violencia, etc.). Se trata, en resumen, de desarrollar la autoestima con expectativas realistas sobre sí mismo y la capacidad de adoptar una actitud positiva para afrontar la vida.

¿Qué son las competencias socioemocionales?

Constituyen el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos.

Motivación

Los estudiantes se motivan más por el proceso de aprendizaje cuando confían en sus capacidades y poseen expectativas de autoeficacia. La motivación y la emoción coinciden, conformando un cerebro motivacional-emocional conocido como sistema límbico. Incluso

comparten la raíz etimológica, motivación proviene del latín *movere* que significa mover, emoción descende también del latín y es *exmovere*, que quiere decir mover hacia afuera. Cuando se genera una emoción se produce una predisposición a actuar. Es una motivación reactiva: las condiciones del medio motivan la aparición de determinadas conductas.

Alonso (1992) refiere a dos problemas motivacionales-afectivos que enfrentan con frecuencia los estudiantes: la indefensión y la desesperanza aprendida. La indefensión refiere a estudiantes que atribuyen el éxito académico a causas externas, cambiantes y fuera de su control, señalando al mismo tiempo autocogniciones negativas y manifiestan que su inteligencia, memoria o capacidad para la resolución de problemas es deficiente. Experimentan aburrimiento o ansiedad frente a las actividades de clase y a medida que aumentan las situaciones en las que fracasan, van disminuyendo su participación y su motivación. La desesperanza aprendida se da con aquellos estudiantes que, sin importar su rendimiento académico, se sienten destinados a fracasar.

Algunas acciones para trabajar sobre la motivación de los estudiantes, pueden ser:

- Ayudar al estudiante en el descubrimiento de sus capacidades y habilidades, eliminando ideas erróneas que pueda tener respecto a su autoeficacia.
- Facilitar experiencias de logro académico que favorezcan el autoconcepto y la autoestima.
- Promover ambientes educativos que beneficien la dimensión afectiva para evitar el aburrimiento, el estrés y la ansiedad, que aumenten los sentimientos de fracaso e impacten negativamente en la valoración personal y en el rendimiento académico.
- Frente a situaciones de fracaso, ayudar a eliminar ideas negativas o irracionales que pueden estar sustentándolas.
- Eliminar amenazas, castigos, humillaciones, por el contrario, brindar espacios para la atención personalizada, que permitan al estudiante sentir aceptación y respeto.
- Desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que despierten el deseo de descubrir, conocer, experimentar y crear.
- Promover experiencias propicias para el desarrollo de la independencia, la resolución adecuada de problemas y la toma autónoma de decisiones.

Ajello (2003) señala que la motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene reconocimiento o no. La motivación extrínseca, por su parte, obedece a situaciones donde la persona se implica por motivos externos a la actividad misma, como obtener una recompensa o con fines instrumentales. El interés intrínseco aumenta cuando hay posibilidades de elección y oportunidades para hacerse responsable del aprendizaje propio, estableciendo metas, planificando formas de alcanzarlas y monitoreando su progreso. Existen evidencias sobre que los estudiantes que evalúan su competencia académica de manera positiva, están motivados intrínsecamente, mientras que las percepciones negativas se asocian con una motivación extrínseca.

La psicóloga educacional Carole Ames, desarrolló un modelo llamado TARGET (en inglés: objetivo) en el cual identificó seis áreas en las que los docentes toman decisiones que pueden influir para lograr en los estudiantes deseos de aprender.

Estas áreas son:

TAREA: para que la tarea facilite la motivación de los estudiantes se recomiendan propuestas multidimensionales debido a que fomenten la autonomía y la autorregulación. Mejora también el deseo de aprender el propiciar actividades relacionadas con conocimientos y experiencias previas, con desafíos moderados. En estas tareas se debería activar la curiosidad a través de la variedad de las propuestas y lo novedoso de las mismas. Otro factor favorecedor es enfatizar la utilidad de los conocimientos que se pretende que los estudiantes aprendan.

AUTORIDAD: motiva más un docente que maneja la autoridad de forma democrática, que ayuda a sus estudiantes en la toma de decisiones. Es aquel que estimula el desarrollo de las habilidades de autorregulación.

RECONOCIMIENTO: se promueve la motivación cuando se generan oportunidades de reconocimiento en el saber hacer y en el poder hacer, así como también favorecer la autoestima, evitar la sensación de fracaso y la desmotivación.

GRUPO: es un componente motivacional del trabajo en grupo y en él se brindan mayores oportunidades de aprendizaje cooperativo.

EVALUACIÓN: se procura valorar los procesos de aprendizaje y no solo de los productos del mismo. Junto a ello es beneficioso alentar los procesos de autoevaluación y evitar comparaciones.

TIEMPO: se sugiere una buena planificación del tiempo que insumirán las actividades, respetando las diferencias, permite que cada estudiante progrese a su ritmo.

Una mirada desde las neurociencias

Pensar en el aprendizaje es pensar en cambio, en transformación. Cuando aprendemos estas transformaciones se dan en varias dimensiones de las personas.

Existen evidencias claras sobre que gran parte de las modificaciones que se producen en el aprendizaje de un niño o adolescente tiene por asiento el cerebro.

Desde la neuropsicología se nos convoca a saber que el cerebro de los humanos es tan único como las huellas digitales. Esa diversidad cerebral es posible por la existencia de influencias diferentes del contexto y de la herencia biológica.

Por las neurociencias sabemos que el cerebro cambia con la experiencia, y esa plasticidad, esa capacidad de modificarse es la que le permite aprender. Es decir que se modifica porque aprende y aprende porque es modificable. Esa transformación se realiza sobre la base de lo preexistente. Los humanos siempre aprendemos lo nuevo sobre la base de lo que ya sabemos o tenemos. Es así que esa construcción se realiza en red, a través de redes neuronales que se conectan entre sí.

Cuando una persona aprende su corteza cerebral se modifica, aumentan las superficies de contacto entre neuronas, se producen más neurotransmisores, entre otros cambios

Los seres humanos, entonces, si bien estamos escritos en lenguaje biológico, no estamos determinados por él.

La conexión emocional de los jóvenes y la creación de entornos de aprendizaje enriquecidos con interacciones personales son parte fundamental del aprendizaje y afectan profundamente tanto la adquisición de conocimientos y habilidades como la conducta social posterior del individuo.

La forma en que las personas socializan está fuertemente condicionada por su contexto cultural y esto repercute en algunas funciones cognitivas esenciales.

Las emociones tienen importantes efectos sobre todo el proceso cognitivo. Un aprendizaje eficiente no se logra bajo situación de estrés o miedo. Por lo tanto, no cualquier ambiente emocional favorece el aprendizaje. Particularmente, el estrés puede ser tan positivo como dañino para el cuerpo, ya que las respuestas al estrés pueden provocar una motivación y atención extra, necesarias para lidiar con situaciones de emergencia, pero al mismo tiempo el estrés crónico o exagerado puede tener un efecto significativo sobre el funcionamiento fisiológico y cognitivo. Cuando un estudiante se encuentra estresado, las conexiones entre los centros emocionales y el lóbulo frontal, encargado de tomar decisiones y planificar, pueden verse afectadas, lo que impacta de manera negativa en el aprendizaje. Las evidencias son contundentes acerca de que un ambiente de seguridad y bienestar influye positivamente en el aprendizaje.

La educación está estrechamente relacionada con los tiempos de crecimiento. Se entiende por 'período sensible' a aquel durante el cual la vida de un organismo se halla más vulnerable a influencias del ambiente o a la estimulación y por eso estos períodos pueden ser ventanas de oportunidad para el aprendizaje.

Nuestros cerebros son maleables y plásticos durante el transcurso de nuestras vidas. El aprendizaje y la experiencia influyen en el desarrollo de las capacidades perceptuales y cognitivas reorganizando la estructura cerebral. Como el cerebro tiene la posibilidad de cambiar su estructura y su organización funcional en respuesta a la experiencia, se dice que posee plasticidad. Es fundamental para esta plasticidad la recompensa o gratificación, ya que se relaciona con el concepto de motivación en el aprendizaje y sin motivación, el aprendizaje es menor.

El aprendizaje es un proceso activo para la adquisición de conocimientos, que implica cambios perdurables, medibles y específicos en la conducta.

Existen factores que contribuyen al enriquecimiento del cerebro:

- 1) La actividad física: produce mayor oxigenación en todo el cuerpo, mejora el humor (al liberar endorfinas que son antidepresivas) y potencia el aprendizaje ya que aumenta la neurogénesis y la sinaptogénesis.

- 2) El aprendizaje novedoso, desafiante y significativo: necesitamos aprender cosas nuevas para generar nuevas conexiones.
- 3) Complejidad coherente: contraria al aburrimiento o al caos.
- 4) Niveles de estrés controlados: un entorno social que acompañe y aliente el aprendizaje.
- 5) Tiempo prolongado y sostenido: se generan nuevas conexiones si los procesos se sostienen en el tiempo.

Algunas sugerencias para el docente:

- Ligar conocimientos nuevos a aprendizajes previos.
- Implementar un currículo espiralado avanzando con mayor profundidad en los contenidos centrales, en variedad de contextos y dificultades.
- Utilizar organizadores gráficos.
- Trabajar clasificaciones, diferencias y similitudes con distintos contenidos.
- Ayudar a nuestros estudiantes a ser conscientes de sus nuevos aprendizajes y a trabajar metacognitivamente, por ejemplo, preguntándoles: ¿cómo resolviste esto?, ¿a qué te hizo acordar?, ¿con qué otra situación podés relacionar esta experiencia?, ¿qué estrategias has aplicado?, ¿qué resultado te ha dado?, ¿qué harías diferente la próxima vez?

Es importante para los docentes poder manejar el concepto de las funciones ejecutivas. Las funciones ejecutivas pueden definirse como una gran variedad de procesos cognitivos que organizan y controlan la cognición y el comportamiento. Son funciones complejas que permiten que otras habilidades intelectuales más básicas, como la memoria, la atención y el lenguaje, funcionen en forma armónica para lograr un objetivo determinado.

Las áreas cerebrales encargadas de estas funciones son los lóbulos frontales, que en los adolescentes no están del todo desarrollados. Algunas sugerencias para el docente para trabajar con el objetivo del desarrollo de estas funciones, son:

- Planificar la enseñanza de contenidos nuevos buscando que sean precisos, claros y no utilizar más de 15 minutos en su explicación.
- Presentar los temas importantes al comenzar la clase y reforzar las ideas principales al finalizarla.
- Dividir tareas largas en tareas más pequeñas.
- Incorporar pausas, descansos o estados de relajación a lo largo del día.
- Variar estrategias, temas, recursos y/o ambientes de trabajo.
- Combinar lo visual, lo auditivo y lo espacial para evitar el aburrimiento.
- Quitar elementos visuales innecesarios o desactualizados de la clase.
- Sentar a los estudiantes con dificultades de atención en los primeros bancos y lejos de las ventanas para evitar distracciones.
- Variar los formatos para presentar la información: tablas, gráficos, mapas conceptuales, líneas de tiempo, videos, archivos multimedia, entre otros.

Un aspecto fundamental para lograr aprendizajes efectivos, como se mencionó previamente, es el emocional. El aprendizaje depende de las emociones. Están en la base y constituyen el sostén de todo aprendizaje efectivo y duradero. Las emociones siempre han estado presentes en la educación, pero no se han tenido en cuenta en forma explícita, ya que la escuela fue tradicionalmente dominio de lo racional, de lo cognitivo, dejando por fuera a la dimensión afectiva.

Aquellas experiencias que estén conectadas con emociones y hayan tenido un impacto emocional, serán guardadas en nuestra memoria emocional y podrán ser recordadas fácilmente. Las emociones con impacto negativo reducen la habilidad del estudiante para prestar atención, concentrarse, aprender o recordar. Las interacciones sociales positivas promueven mejores condiciones para el aprendizaje y el recuerdo.

Las emociones que tienen un impacto positivo (constructivas) activan los neurotransmisores apropiados (por ejemplo, la dopamina) que favorecen la atención, la percepción, el aprendizaje y la memoria. Los estudiantes están más propensos a aprender, recordar y hacer uso de las experiencias que en ellos tuvieron reacciones emocionales positivas. La dopamina se segrega en respuesta a experiencias positivas como el juego, la risa, el ejercicio físico y el reconocimiento al esfuerzo y a los logros. La secreción de endorfinas, los neurotransmisores asociados con el bienestar, se da en entornos favorables, donde se muestre entusiasmo, sonrisas, abrazos, por parte de compañeros y docentes. Es por esto que es necesario encontrar un equilibrio en clase entre momentos de gran desafío (estrés bueno) y momentos de mayor relajación y tranquilidad.

Un aprendizaje eficiente no se logra bajo condiciones de estrés o miedo. El estrés puede ser tanto benigno como maligno para el cuerpo, ya que las respuestas de estrés bueno pueden proveer una motivación y atención extra, necesarias para lidiar con situaciones de desafío, que muevan al estudiante de su zona de confort y generen nuevas adaptaciones y acomodaciones. Por el contrario, el estrés malo, crónico, que libera cortisol puede tener un efecto negativo significativo sobre el funcionamiento fisiológico y cognitivo. Si bien los liceos no pueden controlar todas las influencias que inciden en los jóvenes, sí puede lograr un ambiente de seguridad y bienestar que influirá positivamente en el aprendizaje.

Un adolescente que se muestra capaz, competente y confiado puede tener muchas de estas características: espontáneo, activo, energético, entusiasta, sensible a los demás, abierto, reflexivo, afectuoso, responsable, colaborador, asume riesgos, tiene metas, puede posponer la gratificación, busca ayuda si la necesita, puede exponer sus discrepancias, asume sus errores.

Un adolescente que se siente vulnerable es tímido, muy sensible, se enoja fácilmente, retraído, dubitativo, indefenso, solitario, dependiente, poco comunicativo y colaborador, impaciente, impulsivo, tiene dificultad para concentrarse, tiene actitud negativa o agresiva, se cansa con facilidad, necesita aprobación, etcétera.

Sin la creación de vínculos emocionales positivos entre toda la comunidad educativa, el aprendizaje no tendrá el soporte necesario para anclarse y perdurar.

Algunas sugerencias para el docente:

- Dedicar un tiempo de escucha empática o tiempo especial para aquellos estudiantes que lo precisen.
- Conocer a los estudiantes en el ámbito académico y de la vida fuera de la escuela (*hobbies*, gustos, etc.) para conectarse como personas.
- Armar un 'buzón de sugerencias' para invitar a los estudiantes a expresar sus opiniones, preocupaciones, intereses e inquietudes.
- Practicar respiración relajación, visualizaciones para aquietar el cuerpo y la mente.
- Trabajar con películas, videos, cuentos, obras de arte, canciones, noticias, etc., para trabajar las emociones que despiertan en cada uno y aprender a respetar el sentimiento de los otros.
- Organizar debates sobre temas de interés de los estudiantes.

Crear un buen ambiente de trabajo

Una clase llena de adornos puede distraer a algunos estudiantes. Los adornos deben limitarse a cosas relacionadas con la enseñanza. Pueden ser materiales de unidades temáticas que se estén trabajando en clase, un calendario y carteles, gráficos o bancos de palabras que puedan usarse para mejorar el rendimiento académico y los objetivos conductuales.

Se deben proponer actividades en las que estos materiales puedan ser consultados y trabajar con el calendario con fechas y eventos que puedan ser significativos.

La mayoría de los estudiantes responde bien al hecho de ver sus trabajos expuestos en clase y la investigación ha demostrado que los de bajo rendimiento responden bien a este tipo de propuesta.

Además de exponer buenos trabajos, se pueden diseñar gráficas con el rendimiento de los estudiantes, que muestren el progreso de cada uno en cada asignatura. Las gráficas deben ser pensadas para trabajar en forma individualizada, que sean una medida positiva del éxito de cada estudiante y no pretendan ser competitivas. Los comentarios deben estar orientados a la mejora individual y grupal.

Algunas ideas para promover ambientes gratos y saludables:

- Conceder tiempo para que docentes y estudiantes puedan conocerse bien.
- Fijarse expectativas emocionales, sociales y conductuales similares y que alcancen a todos.
- Crear un sistema de colegas que ayuden a los compañeros con mayor rezago durante las clases y los recreos.
- Implicar a todos con actividades independientemente de sus discapacidades.
- Asegurarse de que todos tengan un papel adecuado en los grupos de aprendizajes cooperativos.

Estimular a padres de estudiantes con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales para que visiten el liceo y expliquen a los compañeros de sus hijos cómo mejor tratar con ellos y cómo ayudarlos, incluyendo datos sobre el problema, consejos sobre cómo comunicarse con ellos o explicarles mejor, información sobre sus fortalezas y sus debilidades y técnicas eficaces para controlar su comportamiento.

Estilos de aprendizaje

Por otra parte, hay que considerar enseñar teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Hay tres estilos de aprendizaje: auditivo, visual y kinestésico. Los auditivos aprenden mejor escuchando. Son pensadores lógicos, secuenciales, capaces de seguir instrucciones y se adaptan bien a las rutinas de clase. Les sirven los métodos típicos de enseñanza y suelen ser considerados buenos estudiantes.

Los visuales tienen que crear imágenes mentales para poder entender lo que se les enseña. No logran desenvolverse bien en tareas lógicas y secuenciales. Son pensadores globales que van del todo hacia las partes. Prefieren aprender viendo libros ilustrados, viendo videos y adquiriendo información a partir de ilustraciones, dibujar mientras escuchan y disponiendo de un lugar de trabajo ordenado.

Los kinestésicos aprenden mejor cuando son capaces de mover el cuerpo y tocar los objetos. Precisan de actividades manuales y ejemplos concretos. Estos estudiantes suelen ser más activos. Prefieren aprender información nueva luego del ejercicio físico, les gusta representar en forma creativa, las manualidades, utilizar computadoras, leer libros de acción y aventuras, hacer exhibiciones y experimentos.

La teoría de las inteligencias múltiples constituye un modo de aplicar el enfoque de los estilos de aprendizaje.

Los estudiantes con marcada inteligencia lingüística comprenden y usan el lenguaje con facilidad. Se desenvuelven muy bien en lectura, escritura y memorización. Generalmente, tienen un muy buen vocabulario.

Los que tienen más desarrollada la inteligencia lógico-matemática comprenden los conceptos matemáticos con facilidad y se desenvuelven bien identificando relaciones de causa-efecto, creando modelos y siendo muy buenos en el razonamiento abstracto. Se desenvuelven muy bien utilizando computadoras y generalmente encuentran formas poco habituales de resolución de problemas.

Los estudiantes visoespaciales son muy buenos desmontando cosas y montándolas de vuelta. Frecuentemente, destacan en dibujo, juegos de mesa, rompecabezas, lectura de mapas y con el tangram.

Los estudiantes más fuertes en inteligencia musical son capaces de tocar instrumentos sin una formación especial. Son capaces de improvisar canciones y tienen un sentido innato del ritmo y el tono.

Los estudiantes que desarrollan la inteligencia corporal, disfrutan el entrenamiento físico y necesitan oportunidades frecuentes de poder moverse durante la jornada. Se desempeñan bien con las tareas manuales y construyendo maquetas.

Aquellos con su inteligencia interpersonal más desarrollada, son generalmente líderes y pueden trabajar muy bien con los demás. Son capaces de responder a los estados de ánimo y sentimientos de otras personas y saben resolver bien los conflictos.

Por último, aquellos estudiantes que tengan desarrollada su inteligencia intrapersonal trabajan generalmente muy bien de forma individual y no les preocupa el juicio de los otros. Hay que estimularlos para que compartan y aporten a la clase sobre sus intereses extraescolares.

Funciones ejecutivas (FE) en el aula

En la población estudiantil muchos son los posibles perfiles de adolescentes que por una u otra razón presentan un desarrollo limitado en las funciones ejecutivas. Estas funciones son uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Las FE son las capacidades mentales de dirección, control y regulación de las operaciones cognitivas, emocionales y conductuales necesarias para resolver situaciones nuevas que se presentan como problemas para el individuo. Se modifican con el desarrollo y la socialización.

Son aquellas funciones que dotan al individuo de la capacidad de autocuidarse, de realizar trabajos para sí o para otros, y poder mantener relaciones sociales normales. Su alteración se manifiesta de una manera general, y afecta a todos los aspectos de la conducta.

Son las capacidades mentales de dirección, control y regulación de las operaciones cognitivas, emocionales y conductuales necesarias para resolver situaciones nuevas que se presentan como problemas para el individuo. Se modifican con el desarrollo y la socialización.

Es importante destacar que estas funciones cambian, lo que significa que pueden estimularse, promoverse y, por lo tanto, los sujetos pueden aprender a hacer un mayor y mejor uso de ellas. Estas funciones construyen la inteligencia, ya que son sus herramientas a la hora de la resolución de un problema.

Es así que, enfrentado un sujeto a elegir una posible solución a un problema, o a buscar un camino diferente de resolución, se jugarían varios factores interrelacionados, que incluyen las FE y en particular la flexibilidad cognitiva (FC).

Estas FE por lo tanto son fundamentales para el aprendizaje y tienen especial importancia en la adolescencia debido a que es en esta etapa vital donde culmina su desarrollo.

Las estrategias de aprendizaje

Según la posición constructivista, aprender es construir, esta construcción la realiza el sujeto con todo lo que hasta allí ha elaborado en su relación con el medio. Si la tarea docente radica en enseñar a construir, la relación con el medio estará mediada por docentes y psicopedagogos como sujetos imprescindibles. En jóvenes donde esta construcción se ve obstaculizada, nada puede sustituir la ayuda que supone esta mediación para que esa construcción se realice.

Cognición, pensamiento y capacidad de aprender a aprender son procesos de la inteligencia que también se enseñan.

Las estrategias de aprendizaje son operaciones intelectuales de tipo cognitivo y afectivo que un sujeto puede usar para aprender. Ayudan a organizar la información y facilitan el aprendizaje. Este tipo de conocimiento es aquel que Monereo llama conocimiento condicional o estratégico, a través del cual el joven cuenta con la capacidad de saber usar, regular y dirigir sus propios procedimientos. Por lo tanto, implica saber cuándo utilizar un procedimiento, por qué y para qué hacerlo.

Por esta razón, la intervención pedagógica debe apuntar a que el sujeto tome mayor conciencia de las decisiones que asume a lo largo del proceso de aprendizaje. Los procesos llamados metacognitivos habilitan progresivamente al sujeto para tener el control sobre su propio aprendizaje, logrando mayor autonomía, lo que genera motivación y mejora de los aprendizajes.

El docente es un mediador capacitado para reforzar estos procedimientos; el encargado en promover las habilidades mentales que aún no se han desarrollado o que se presentan en forma insuficiente. Debe ajustarse a las necesidades del joven, estimularlo, acompañarlo e ir cediéndole, paulatinamente, el control.

El estudiante reconoce que debe cambiar de estrategia cuando asume que la usada anteriormente no fue satisfactoria y debe buscar nuevas opciones. Para ello, necesita imaginar, indagar e imitar, probar la nueva estrategia, su eficacia y comprender su utilidad para transferirla a otras situaciones.

Lo valioso del aprendizaje estratégico está en que encierra la capacidad de evocar y crear nuevas estrategias alternativas a una situación.

Las estrategias generales de pensamiento implican para Gadino el uso de la memoria, la atención y la imaginación.

Atender es, para el autor, no descuidar ningún elemento que integra una situación de aprendizaje y, según él, este proceso también puede enseñarse.

Tomar notas y usar reglas mnemotécnicas son formas didácticas de estimular y promover la retención de información. Pensar condicionalmente, atender seleccionando y categorizando, retener la información útil, son ejemplos de procesos mentales, personales, altamente influidos por la mediación.

Propone promover toda actividad que genere tareas cognitivas y actividades metacognitivas: creo, opino, razono, discrepo, recuerdo, olvido, donde los jóvenes relaten experiencias.

La toma de decisiones es la justificación del proceso de pensamiento, es necesario estimular a los estudiantes a que tomen decisiones, a que opten entre opciones propuestas y generen ellos mismos nuevas alternativas.

Actividades que promueven las FE

Una forma en que los sujetos toman decisiones y ponen en funcionamiento sus aspectos emocionales y cognitivos es con los juegos lógicos.

Tuli Visca, en *Introducción a los juegos lógicos en el tratamiento psicopedagógico* (2009), fundamenta su valor terapéutico y plantea que los juegos ponen en ejercicio funciones cognitivas, afectivas y sociales.

El juego es fuente de diversión y aprendizaje, estimula el desarrollo de capacidades, conocimientos y habilidades cognitivas y sociales.

Las cartas: tanto las francesas como las españolas generan atracción en jóvenes y niños. Todas ellas son potentes instrumentos para entrenar la atención, la concentración y la memoria de trabajo.

Tableros: dentro de este tipo de juegos existe una gran variedad, pero todos ellos derivan de un tablero que contiene líneas verticales, horizontales y diagonales.

Ajedrez: desarrolla una extrema atención a las jugadas del otro y propias, lo que lleva al uso en profundidad de la memoria de trabajo. Facilita la construcción del espacio bidimensional.

Ante cada jugada, la variedad de posibles seriaciones, anticipaciones, y elección de las mismas en función de un objetivo, es muy grande porque las diversas piezas están dotadas de distintos movimientos. Aquí se implica el uso de una matriz que no puede ser repetida de la misma forma, lo que facilita el cambio de estrategia, el aprendizaje no automatizado, la flexibilidad.

Las damas: permiten la construcción del espacio bidimensional en un plano vertical; promueven la atención, la concentración y la anticipación en diferentes niveles: de la propia serie, de la del oponente, de la propia serie en función de las intervenciones

del oponente. Todo ello estaría haciendo actuar a las funciones de planificación, revisión y flexibilización.

Cara a cara: gana aquel que maneje mejor su capacidad de observación, clasificación simple y compleja, así como también el establecimiento de una estrategia.

Juegos con torres

(*Hanoi, Londres y Toronto*)

Estas torres consisten en que el sujeto debe buscar una solución a la propuesta, partiendo de una posición inicial, mediante movimientos de piezas, y respetando unas normas que regulan la manera de efectuar los citados movimientos.

Su valor radica, en que se ejercita la planificación, el control de los impulsos, la regulación de la acción y la FC.

Para entrenar el cerebro

Según Jorge Batllori (2007), el juego puede:

[...] favorecer la movilidad, estimular la comunicación, ayudar a desarrollar la imaginación, facilitar la adquisición de nuevos conocimientos, fomentar la diversión individual y en grupo, [...] desarrollar la lógica y el sentido común, y aprender a resolver problemas y a buscar alternativas (p. 15).

Juegos de pensamiento lateral

Paul Sloane (1992), en su libro *Ejercicios de pensamiento lateral* plantea que:

En la forma tradicional de razonar, progresamos lógicamente de un paso al siguiente. En el pensamiento lateral, sin embargo, el lector o la lectora deberá deliberadamente abandonar este proceso, lo que lo llevará a dejar de lado ciertas inhibiciones. Luego intentará resolver los problemas de maneras diferentes, aleatorias o laterales (p. 9).

Muestra, por lo tanto, un conjunto de problemas que en un comienzo parecen ilógicos y luego deben analizarse en función de las circunstancias, que describen la situación para ser resueltos satisfactoriamente.

Una propuesta para promover el desarrollo de las FE desde la diversidad

Para promover el desarrollo de las FE proponemos un dispositivo que habilite al docente a usar diferentes recursos en función de la planificación y del momento de la clase. Se trata de una caja de recursos didácticos que puede contener: libros de cuentos, calculadoras, lápices de colores, pinturas, fichas didácticas, juegos tradicionales como cartas, dameros y torres, otros especialmente fabricados para el grupo. Todos estos elementos tienen por finalidad ser posibles recursos a utilizar en clase y con los alumnos en diferentes momentos. Tiene también como posible ventaja, el hecho de que es un recurso pensado para un grupo o nivel liceal, lo que implica que esta caja será el pro-

ducto de las ideas e intenciones de todo el colectivo docente del nivel o de los espacios de tutoría y apoyo que existan en la institución. Puede contener, además, recursos que sean producto del trabajo de los propios alumnos y del curso donde la planificación y confección del mismo juego podrán ser realizados como una unidad didáctica y/o una forma de evaluación por producto. Tiene también, como posible ventaja, el hecho de que es un recurso pensado para un grupo o nivel liceal, esto implica que esta caja será el producto de las ideas e intenciones de todo el colectivo docente del nivel o de los espacios de tutoría y apoyo que existan en la institución.

Esta caja puede contener, además, recursos que sean producto del trabajo de los propios alumnos, y del curso donde la planificación y confección del mismo juego podrán ser realizados como una unidad didáctica y/o una forma de evaluación por producto.

Es decir, si los docentes nos ponemos de acuerdo en confeccionar esta caja, podemos realizarla en equipo de coordinación por nivel y en grupo con nuestros alumnos. De esta manera estaremos incluyendo los postulados de relevancia e interés de los contenidos del curso.

Consideramos que este dispositivo sencillo y poco ambicioso, desde el punto de vista material, tiene como objetivo primordial ser ejecutable y, por lo tanto, realizable con una baja inversión de recursos y una alta productividad a la hora de hacer y mantener la atención en clase. Proponemos este dispositivo como medio de desarrollar en clase diferentes actividades al mismo tiempo y en función de los intereses, perfiles, necesidades y niveles de aprendizaje.

Las ventajas del uso de esta caja

- Desde el punto de vista cognitivo, el uso de los contenidos de la caja en forma sistemática promueve el desarrollo de las FE en general. En particular, se despliega en los juegos la capacidad de anticipar, planificar, monitorear y revisar. También son un buen recurso para la regulación de los impulsos y de la conducta a la hora de esperar y respetar turnos y reglas del juego.
- Desde lo pedagógico, esta caja fomenta el avance de la adquisición y despliegue de habilidades académicas fundamentales como el lenguaje, las relaciones interpersonales y la autonomía.
- Desde una perspectiva didáctica, tiene la ventaja de posibilitar al docente que los alumnos trabajen en forma simultánea en variadas propuestas según sus perfiles e intereses y que ello no signifique para el docente una elaboración específica y múltiple para cada una de sus clases, ya que el recurso es lo suficientemente dúctil como para ser usado en variadas circunstancias y oportunidades.

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Se trata de un trastorno de carácter neurobiológico originado en la infancia que implica un patrón de déficit de atención, hiperactividad y/o impulsividad y que en muchas ocasiones está asociado con otros trastornos comórbidos. Es fundamental para el diag-

nóstico de TDAH evaluar que estos síntomas nucleares que hemos comentado (déficit de atención, hiperactividad e impulsividad) se presenten:

- 1) Desde una edad temprana: antes de los 12 años.
- 2) Con una intensidad y frecuencia superior a la normal para la edad y la etapa de desarrollo del niño.
- 3) Que deterioren o interfieran de forma significativa en el rendimiento del niño en dos o más de los ámbitos de su vida: escolar o laboral, familiar y social.
- 4) No ser causados por otro problema médico, un tóxico, una droga u otro problema psiquiátrico.

El diagnóstico de TDAH requiere haber superado la edad de los seis años. No todos los niños con el trastorno manifiestan los mismos síntomas ni con la misma intensidad. Un niño con TDAH puede manifestar solo uno de estos tres síntomas: a) presentación predominante de falta de atención: la conducta prevalente es el déficit de atención (más frecuente entre las niñas), b) presentación predominante hiperactividad/impulsividad: la conducta prevalente es la hiperactividad y/o impulsividad, c) presentación combinada déficit de atención e hiperactividad/impulsividad: presentan los tres síntomas nucleares (déficit de atención, hiperactividad e impulsividad).

En niños en edad escolar, la prevalencia de TDAH es de 5,29%. Las causas se deben a factores principalmente genéticos y ambientales (prenatales, perinatales, y posnatales).

Los estudios han demostrado que los familiares de personas con TDAH tienen un riesgo cinco veces mayor de padecer este trastorno que las personas sin antecedentes familiares de TDAH.

Al llegar a la adolescencia, el 70% de los niños con TDAH siguen teniendo los siguientes síntomas.

Inatención

Dificultad para concentrarse en una conversación, una clase, una película, etc. Se distraen con frecuencia, no terminan lo que empiezan y se desmotivan en el transcurso de la tarea. No logran completar las actividades que requieren de un esfuerzo mental prolongado.

Hiperactividad

Incapacidad para mantenerse quietos durante largo tiempo, sensación de inquietud interior, impaciencia.

Impulsividad

Usualmente se entrometen en conversaciones ajenas, interrumpen frecuentemente, invaden el espacio de los demás, pueden ser impacientes y no sostener actividades largas.

¿Cómo repercuten los síntomas del TDAH en la vida del adolescente?

- Déficit de habilidades sociales: los adolescentes con TDAH pueden presentar un déficit en sus habilidades sociales manifestándose a través de falta de empatía y de asertividad, dificultad en la comunicación verbal y no verbal.
- Falta de organización y planificación: los adolescentes con TDAH suelen olvidarse de horarios y planes. Presentan dificultades en el manejo del tiempo para realizar tareas. Pueden precisar de mayor tiempo para completar sus tareas y requieren de mayor planificación para conseguir logros. Son estudiantes que acostumbran dejar todo para último momento, evitando tareas que les requieran mayor esfuerzo mental.
- Integración al grupo y amistades: el déficit en sus habilidades sociales influye directamente en su capacidad de establecer vínculos con otros adolescentes. Por lo tanto, pueden llegar a estar aislados y que no tengan muchas amistades, afectando su estado anímico y su autoestima.
- Cambios de humor e irritabilidad: los adolescentes suelen tener problemas en la autorregulación. Pueden darse conflictos y enfrentamientos con compañeros y profesores. A estos estudiantes puede costarle manejar la rabia y tienen generalmente una baja tolerancia a la frustración.

¿Cómo se manifiesta el déficit de atención en el aula?

- Parecen no prestar atención cuando se les habla.
- Se pierden en las conversaciones.
- Tienen dificultad para iniciar cualquier actividad o tarea.
- Entregan las tareas incompletas o desprolijas.
- Encuentran difícil mantener la atención en tareas largas, por más que sean sencillas.
- No pueden cumplir con las normas o reglas de los juegos.
- No logran prestar atención a los detalles.
- Evitan las tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido y solo parecen atentos a lo que les gusta.

¿Cómo se manifiesta la hiperactividad en el aula?

- Cambian de postura todo el tiempo cuando están sentados.
- Se levantan constantemente.
- Molestan a sus compañeros.
- Muerden lápices y lapiceras.
- Interrumpen constantemente.
- Son descuidados con sus pertenencias.
- Pueden estar involucrados en accidentes o peleas.

¿Cómo se manifiesta la impulsividad en el aula?

- No miden las consecuencias de sus actos ya que les cuesta reflexionar.
- No escuchan las advertencias que se les hacen.
- No tienen constancia en las actividades que realizan.
- No controlan bien la forma en que expresan sus sentimientos.
- Los castigos y las recompensas a largo plazo son poco efectivas.

¿Cómo manejar el TDAH dentro del aula?

Es común que estos estudiantes presenten dificultades en lenguaje y matemáticas. Suelen tener déficit en el desarrollo de habilidades socioemocionales, por lo que esto puede comprometer el vínculo con sus compañeros y adultos.

Las estrategias de trabajo en aula con los estudiantes con TDAH implican modificar:

I. Los contenidos

- Los estudiantes con este trastorno pueden presentar variabilidad en su rendimiento, y ello en general depende del tipo de acompañamiento y tratamiento que reciban. Por lo tanto, no siempre será necesario modificar los contenidos a enseñar. De todas formas es recomendable valorar la dificultad de los contenidos y las tareas en función de las habilidades del estudiante.
- Cuando no puede cumplir completar todo el trabajo esperado, es recomendable que se le acompañe para que cumpla con algunas de las tareas. Cumpliendo parcialmente, igual puede practicar las habilidades que ya tenga adquiridas y brindarle la posibilidad de incorporar algunas habilidades nuevas.

II. Cómo enseñar

Organizar el aula como un ambiente estructurado:

- Adelantar el orden: preparar a los estudiantes para la clase y las actividades, explicando el orden que se va a seguir.
 - Revisar los contenidos tratados la última clase, reforzando los aspectos más complicados.
 - Brindar materiales de apoyo para apoyarlos en los deberes y para que puedan profundizar lo que se trabajó en clase.
 - Simplificar las instrucciones: brindar instrucciones cortas y sencillas.
 - Elaborar un listado de sus errores más frecuentes para su monitoreo en las tareas.
 - Organizar junto a él/ella los cuadernos y que tenga divisiones claras para cada asignatura.
 - Fraccionar las tareas en pequeños pasos.

Promover el aula como un ambiente predecible: ser predecible les da estabilidad. Explicar las cosas de manera segmentada, con pasos concretos que dejen claro qué se espera que aprendan, para de esa forma establecer desde un principio metas medibles y alcanzables.

- Destacar los puntos clave, subrayando palabras o ideas principales para facilitar a los estudiantes con TDAH a no perder el foco con lo que hay que hacer.
- Ubicarlo cerca del pizarrón y del docente para que le sea más sencillo mantener la atención.
- Evitar apartarlo o aislarlo en un rincón.
- No ponerlo en evidencia.
- Utilizar seguido recursos visuales y combinarlos con trabajo grupal que fomente el compañerismo.

- Controlar la agenda: asegurarse que apuntó las tareas, que tiene el material en la mochila, etcétera.
- Tiempos flexibles: puede ser una gran ayuda para estos estudiantes que dispongan de más tiempo o facilitarles otro formato de evaluación para que demuestren sus conocimientos.

III. La evaluación

- Exigirles con base en sus posibilidades, por pequeñas que sean sus metas, si consiguen logros, ello repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más.
- Utilizar estrategias de evaluación. diversas y variadas (proyectos, trabajos, cuestionarios, entrevistas, producciones gráficas, visuales, productos artísticos).

¿Cómo manejar las distracciones?

Los estudiantes con TDAH presentan tres factores que afectan su capacidad de concentración:

- No filtran lo que sucede a su alrededor.
- Tienen tendencia a distraerse fácilmente cuando deberían estar centrados.
- Tardan más tiempo en volver a centrar su atención en algo.

Como se mencionó anteriormente, es necesario sentar al estudiante cerca del profesor y del pizarrón. Otra estrategia que puede resultar útil, es reunir a los estudiantes TDAH a trabajar en grupo o en duplas con estudiantes más tranquilos que los ayuden en la regulación.

Se debe evitar el exceso de información en el pizarrón, cuando hay demasiadas cosas anotadas, los estudiantes con TDAH se pueden sentir confundidos, por lo cual es necesario escribir solo lo imprescindible e ir borrando cosas que ya no son necesarias para lo que se está tratando.

Otro factor de distracción para estudiantes con TDAH es no entender las consignas. Una solución puede ser el facilitar las instrucciones de forma verbal y por escrito, para que pueda comprobarlas varias veces si es necesario. Otra estrategia puede ser segmentar las instrucciones en tareas más cortas y precisas para ayudar a la comprensión de las consignas.

El profesor debe reforzar las conductas positivas, realizando comentarios positivos sobre los buenos comportamientos que pueden animar al joven a repetirlos, además de mejorar su motivación y autoestima. El reconocimiento es algo que estos estudiantes valoran porque no es común que lo reciban. Felicitarlos cuando hayan terminado una tarea a tiempo, cuando hayan trabajado con tranquilidad, cuando hayan seguido las instrucciones, etcétera.

Las respuestas o comentarios, tanto positivos como negativos, deben realizarse inmediatamente después de la conducta, no dejar tiempo para explicarle lo que hizo bien o mal para conseguir un mayor impacto. Es necesario tener presente que la persistencia es importante, el cambio de conducta no se da de un día para el otro y es posible que se tenga que corregir un comportamiento varias veces antes de poder ver un cambio.

Trastornos del comportamiento

Los estudiantes con problemas de comportamiento pueden mostrar cualquiera de estas conductas:

- problemas para mantener relaciones interpersonales satisfactorias,
- problemas al aprender que no se explican por factores intelectuales o de salud,
- estado de ánimo general o dominante de infelicidad o depresión,
- conductas inadecuadas en condiciones normales.

Es preciso poder determinar la razón de las conductas problemáticas y el contexto en el cual se producen. Para eso, es necesario llevar un registro que documente las estrategias y técnicas utilizadas para saber cuál resultó ser más eficaz en el control de esas conductas.

Preguntarse si ese joven puede elegir algo de lo que se trabaja en clase, si participa en alguna actividad, si experimenta por momentos el éxito resolviendo consignas. Promover ambientes de clase en los que se valore y apoye a esos jóvenes debería ser en parte de ayuda para reducir el número de conductas negativas.

Los docentes podemos descubrir qué situaciones comienzan los problemas de conducta, observar y anotar, cuando es posible reestructurar el entorno y dar oportunidades para ejemplificar la conducta adecuada.

Algunas técnicas que pueden ayudar:

- Hacer las normas de clase sencillas, de modo que todos entiendan qué se espera de ellos y que las consecuencias de no adherirse a ellas sean fáciles de poner en práctica.
- Antes de dar las consignas, asegurarse de tener la atención de todos y asegurarse de que entendieron, haciendo que ellos repitan las instrucciones.
- Establecer rutinas diarias, de modo que los estudiantes sepan y puedan prever lo que va a ocurrir en su entorno.
- Utilizar distintos modelos de enseñanza adecuados para distintos estilos y modalidades de aprendizaje.
- Identificar ‘compañeros tutores’ que puedan ayudarlos, mientras el docente atiende a otros estudiantes.
- Elogiar frecuentemente el buen comportamiento.
- Señalar en forma concreta cuando se dan conductas adecuadas. Por ejemplo: “Gracias por levantar la mano para responder”.

Trastorno de ansiedad en los adolescentes

Cuando el miedo y la ansiedad (que son reacciones normales de defensa ante los peligros potenciales y el estrés ambiental) son desproporcionados en frecuencia e intensidad, limitando las actividades cotidianas del adolescente, se convierten en un trastorno psiquiátrico.

Según algunas estimaciones, la prevalencia abarca entre un 10 y un 20% de la población adolescente.

La ansiedad se manifiesta en inquietud, desasosiego, dificultad para mantenerse sentado. Desde el punto de vista cognitivo, en los estados de ansiedad, el sujeto percibe la realidad en forma amenazante pudiendo repercutir afectivamente en desánimo y sentimientos de tristeza.

El adolescente puede mostrarse inseguro de su capacidad y aptitudes, especialmente en el rendimiento académico.

El adolescente con un cuadro de ansiedad generalizada muestra una actitud cautelosa y temerosa en exceso, preocupándose mucho por pruebas y exámenes, las relaciones con los amigos, la posibilidad de sufrir algún tipo de daño y los acontecimientos futuros.

Existe un consenso en al menos dos aspectos respecto a los estudiantes con altos niveles de ansiedad: a) el estudiante ansioso se encuentra en una posición desventajosa cuando requiere interactuar con situaciones de mayor complejidad, ya sea de aprendizaje o de rendimiento, b) el estudiante ansioso se encuentra en desventaja cuando interactúa con situaciones que percibe como competitivas, amenazantes y que lo presionan a actuar con rapidez.

Si un estudiante percibe un estímulo como altamente amenazante y la persona se considera sin recursos para enfrentarlo, se incrementará su nivel de ansiedad pudiendo experimentar situaciones de bloqueo, inhabilitantes para enfrentar el problema. Cuando el estudiante se percibe sin recursos para enfrentar la situación de prueba o examen, a pesar de que pueda tener objetivamente esos recursos, su capacidad de afrontar inteligentemente la situación se ve reducida.

Posibles estrategias que se pueden implementar desde el centro educativo para disminuir las situaciones de ansiedad de determinados estudiantes, son:

- Eliminación del estímulo ansiógeno: el objetivo es cambiar la situación percibida como generadora de ansiedad por otra que no lo es o lo es en menor grado. Por ejemplo, permitir a un estudiante que teme a las exposiciones orales que rinda su prueba o su trabajo por escrito. Esta solución constituye una forma de evitar la situación problema pero el mismo permanece latente y puede desencadenarse en otras circunstancias.
- No promover la estimulación presionante: se presiona al estudiante para que logre superar el problema, es decir se desafía al estudiante pero en lugar de disminuir su ansiedad, se tiende a incrementarla.
- Derivación a especialista: para valoración de un tratamiento especializado.
- Capacitación de los docentes como una alternativa de acción ante el problema.

Esta última debería ser la estrategia a seguir con estos estudiantes porque con ellos se pueden implementar acciones concretas que no demandan especialización. Colaborar para que el estudiante reevalúe las amenazas que percibe frente a un posible fracaso ante una prueba escrita. En estos casos el docente debería pensar junto con el estudiante la real dimensión de experimentar un resultado adverso, ayudándolo para que pueda enfrentar las evaluaciones como lo que son, una exigencia propia de la asignatura pero que se enmarca dentro de un proceso de trabajo en el que las pruebas son solo una parte. Otra estrategia que pueden adoptar los docentes es capacitar al estudiante en el empleo de técnicas y métodos de estudio eficaces. El estudiante ansioso puede sentir inseguridad en relación con los conocimientos y recursos que posee y ello incrementa sus sentimientos de incapacidad para manejarse frente a un problema. Trabajar para fortalecer los niveles de comprensión y retención contribuirá a desarrollar una mayor seguridad personal. La reestructuración cognitiva que se persigue es que el estudiante comience gradualmente a disponer de recursos que le permitirán tener un mayor control de la situación.

Depresión en adolescentes

La depresión es un trastorno psíquico que causa una alteración del estado de ánimo, muchas veces acompañada de ansiedad, en el que se generan sentimientos de vacío, inhibición, desinterés general, disminución de la comunicación y del contacto social.

De cada cinco adolescentes, uno puede sufrir depresión en algún momento, sintiéndose triste, desanimado, melancólico. Los riesgos de que el adolescente sufra depresión se incrementan en hogares en los que se dan trastornos de ánimo en miembros de la familia, se están experimentando situaciones estresantes (divorcios, duelos, rupturas con parejas, rendimiento bajo), cuando la autoestima es baja, cuando hay trastornos de aprendizaje, problemas para socializar, entre otros.

Podemos detectar a un estudiante con depresión cuando se muestra frecuentemente irritable y con brotes de ira, cuando es muy sensible a críticas y observaciones, cuando se retrae de las interacciones con su familia y sus pares, cuando no disfruta de actividades que antes eran de su agrado, cuando se siente cansado la mayor parte del día, cuando casi todo el tiempo presenta sentimientos de tristeza o melancolía, cuando se dan pensamientos recurrentes de muerte y actividades autodestructivas, etcétera.

Un estudiante con depresión puede tener trastornos del sueño, modificar sus hábitos alimenticios, tener dificultad para concentrarse, presentar conductas de riesgo o consumos problemáticos de sustancias.

Las depresiones en adolescentes son similares a las de los adultos en lo que tiene que ver con la sintomatología, sin embargo las sobrepasan en lo referente a la destructividad.

Si bien el tratamiento de un adolescente cursando un cuadro depresivo debe estar a cargo de profesionales especializados, la institución educativa tiene un papel muy importante que cumplir.

La depresión implica una serie de factores biopsicosociales muy complejos, aunque desde el centro educativo se pueden implementar algunas estrategias para colaborar en el proceso, como son:

- flexibilidad de los docentes en lo referente a las formas de evaluar,
- paciencia y empatía,
- al adolescente le resulta difícil mantener una conversación de forma unipersonal y con un adulto, por lo cual contar con adultos disponibles y abiertos a la escucha es un componente esencial,
- capacidad para crear un clima de confianza que lleve a vivenciar la institución como una entidad colaboradora y no como una intrusiva u omisa,
- estar atentos a las manifestaciones de los estudiantes que puedan hacer pensar en trastornos del estado de ánimo,
- trabajar en conjunto con la familia cuando esta se muestra colaboradora,
- activar las redes para buscar apoyo profesional,
- buscar las maneras de sostenerlo y ayudarlo para que logre encontrar pares referentes que oficien de sostén en las interacciones sociales,
- ayudarlo a obtener el reconocimiento necesario para lograr motivación y poder continuar con sus procesos académicos,
- supervisar sus hábitos alimenticios y de higiene, así como la organización del material de trabajo
- a nivel preventivo, se podría decir que una comunicación efectiva y afectiva es el principal factor con el que los adultos podemos asegurarnos de estar cercanos a los adolescentes.

Consumos problemáticos en adolescentes

El consumo de sustancias psicoactivas es uno de los problemas a los que se ven enfrentados los adolescentes. Cuando afecta las esferas de la salud, las relaciones familiares, laborales o académicas, se convierte en consumo problemático. Se lo define como aquel que genera problemas para el propio consumidor o su entorno, problemas de salud física o sociales que incluyen conductas de riesgo sobre la salud o la vida del consumidor.

La institución educativa se ve enfrentada entonces a la necesidad de transformarse en un espacio protector y contenedor, trascendiendo su función exclusivamente pedagógica, para convertirse en un lugar promotor de prevención.

El alcohol, el tabaco, la marihuana y la cocaína, en ese orden, son las sustancias más consumidas por los jóvenes actualmente.

La institución educativa, en su función de formadora, se convierte en un lugar privilegiado para trabajar en prevención, saliendo del lugar de lo negativo y punitivo, acompañando en el proceso, dándoles herramientas a los jóvenes para que desarrollen las habilidades sociales necesarias de afrontamiento ante las conductas de riesgo, de un manejo

emocional adecuado para vincularse con el entorno en forma asertiva, educando en toma de decisiones efectivas y destinadas a resolver de forma adecuada las situaciones que se presentan.

La escucha y la acogida son formas de hacer prevención o detección oportuna. Es importante que los docentes faciliten el diálogo y la escucha activa respecto a estos temas, promuevan el debate y generen espacios de reflexión para pensar estas cuestiones.

La información que se maneje debe ser confiable, adecuada y accesible, y en consonancia con lo que son los programas preventivos en el mundo actualmente.

Los programas de prevención trabajan principalmente en retrasar la edad de inicio, intentan potenciar los factores de protección y analizan los de riesgo (aplicando acciones tendientes a reducirlos), son multidimensionales (no solo involucran al joven sino a su entorno), enseñan habilidades sociales (no solamente para afrontar situaciones de riesgo y estresantes, sino también para implicarlos en actividades saludables), se mantienen en el tiempo (apelando a lo sistemático y a los procesos), educan en asumir una actitud responsable hacia el consumo, trabajan las opciones de vida (por ejemplo, cómo utilizar el tiempo libre, reflexionar sobre los modos en los que nos vinculamos, permiten pensar en la elaboración de proyectos de vida).

Las acciones preventivas más exitosas son las que promueven la libre toma de decisiones, la responsabilidad ante el consumo, el generar herramientas para poder enfrentarse a situaciones conflictivas y ser capaces de manejar presiones internas y externas.

Acciones que son consideradas poco eficaces incluyen: esperar a que surjan episodios problemáticos para empezar a trabajar estos temas, actuar puntualmente ante la aparición de algún acontecimiento, implementar acciones que no permitan hablar abiertamente del tema drogas y posicionadas desde el prejuicio y la prohibición o no incluir a la familia para hacerla participe de las actividades preventivas.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, LUIS; GONZÁLEZ-PINEDA, J. ANTONIO (1999) *Intervención Psicoeducativa Estrategias*. Ed. Santillana.
- ANIJOVICH, R.; MALBERGIER, M.; SIGAL, C. (2012). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ARDILA, A.; ROSSELLI, M.; MATUTE, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: Ed. El Manual Moderno.
- ARMAS, M. (2011). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. España: WoltersKluwer.
- ARMSTRONG, T. (2001). *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. (ADD/ADHD). Estrategias en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- ARMSTRONG, THOMAS (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Ed. Paidós Transiciones.
- BISQUERRA, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- BLAKEMORE, S.-J.; FRITH, U. (2011). *Cómo Aprende el Cerebro. Claves para la Educación*. Madrid Planeta S.A.
- BORSANI, M. J; (2008). *Adecuaciones Curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- BRAVO VALDIVIESO, L. (1995). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BRAVO VALDIVIESO, L. (1997). *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retraso lector*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- FERNÁNDEZ, A. (2000). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Edición.
- FARNHAM-DIGGORY, S. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Morata.
- FOUCAULT, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- GADINO, Nombre (2003). *Gestionar el conocimiento. Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Ed. Nova.
- HABIB, M. (2004). *La dislexia a libro abierto*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- HUERTAS, J. A.; MONTERO, I. (1997). *Procesos de motivación. Motivación en el aula*. Madrid: Facultad de Psicología, UAM.
- HUERTAS, J. A. (2007). *Las teorías de la Motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- GRAU MARTÍNEZ, A.; MENEGHELLO, J. (2000) *Psiquiatría y Psicología de la Infancia y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- MARDOMINGO SANZ, MARÍA JESÚS (2005). “Trastorno de ansiedad en el adolescente”, *Revista Pediatría Integral*.
- MARTÍN, E., MAURI, T. (coords.) (2011). *Orientación Educativa Atención a la Diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, L.; SOLÉ, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- ONRUBIA, J.; FILLAT, M T; MARTÍNEZ NÓ, M D; UDINA, M.; (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Ed. Graó.

- PÉREZ, S.; BENDELMAN, K. (2016). *Altas habilidades/superdotación: ¿Qué, quién y cómo?* Ed. Isadora.
- PÉREZ, E., CARBONI, A., CAPILLA, A. (2012). “Desarrollo anatómico y funcional de la corteza prefrontal”. En Tirapu, J. et al. (Ed.) *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 177-195) Barcelona: Viguera.
- RATTAZZI, A.; W. DE FOX, SONIA; PEIRE, JOSEFINA (Compiladoras) (2013). *El cerebro que aprende. Una mirada a la educación desde las neurociencias*. Compiladoras: Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- REBOLLO, M. A. (2005). *Dificultades de aprendizaje*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- VALDEZ, DANIEL (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.
- VISCA, J. (2009). *Introducción a los juegos lógicos en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Visca & Visca.
- <https://researchautism.org/education/teachers-corner/6-steps-to-success-asperger-syndrome/>
- www.revista-critica.com/.../557-proteccion-de-la-infancia-vs-el-nino-sujeto-de-derech...

RECURSOS

- ASOCIACIÓN DOWN DEL URUGUAY:
www.downuruguay.org
Tel. 29243908
- Lunes a viernes de 14 a 18 h. Minas 2046 esq. Nicaragua
- CENTRO DE RECURSOS PARA ALUMNOS CIEGOS Y CON BAJA VISIÓN (CER)
centroderecursos@ces.edu.uy
Tel. 29254750
Fernández Crespo 2247 (3^{er} piso, Liceo N.º 17)
- CENTRO DE RECURSOS PARA ESTUDIANTES SORDOS (CERESO)
www.cereso.org
Tel. 24071410
Cel. 099424092
José Enrique Rodó 1875 (Salón 19, Liceo N.º 35 IAVA)
- TEA Uruguay
contacto@teauruguay.com
- AFAUCO “Buscando TU mirada”
www.afaucobuscandotumirada.blogspot.com.uy

ANEXO

ADECUACIONES SIGNIFICATIVAS

.....

El lector encontrará aquí algunos prototipos de Adecuación Curricular, en cada uno de ellos se intenta mostrar sucintamente un posible listado de sugerencias de intervención en el aula y en el centro, según el perfil cognitivo del estudiante.

Se ofrecen algunas posibles pautas a ser implementadas en función de la singularidad del estudiante y las posibilidades del centro y la familia.

Se incluye también el Informe de Seguimiento de Adecuación Curricular, el mismo será llenado como mínimo al final del año, con el objetivo de registrar las modificaciones en la enseñanza que ha recibido el estudiante y la evolución del proceso de sus aprendizajes. Este instrumento fue pensado como registro que dé continuidad a la AC a lo largo de toda la trayectoria educativa del estudiante.

Por último ofrecemos la Ficha de Observación de Habilidades Socioemocionales (HSE), cuyo objetivo es ser un instrumento de evaluación del desarrollo de estas habilidades. Su uso puede ser útil como material para valorar y medir ciertos hábitos, conductas y respuestas que den cuenta del progreso en las HSE.

Sugerimos su uso especialmente en aquellos estudiantes con los cuales nos proponemos un plan de AC y cuyo perfil muestre fragilidades en estas habilidades.

Prototipo de adecuación para estudiante con síndrome de Down

Esta coordinación toma conocimiento de los presentes obrados y a la vista de los informes técnicos y docentes que figuran a fojas 1 al 24 y las evidencias de la situación del estudiante que allí se muestran, considera oportuno recomendar a la dirección liceal y a la familia algunos lineamientos pedagógicos que incluyen la Adecuación Curricular.

Para su implementación se sugiere actuar en la línea de las recomendaciones que este departamento ha elaborado a partir de lo leído en el expediente.

En primer lugar, acompañar al estudiante a culminar su ciclo liceal de la forma que hasta ahora él, su familia y la institución educativa han construido.

En segundo lugar, valorar con él, su familia y la institución educativa la posibilidad de generar un dispositivo institucional que favorezca su inclusión. Para ello se reco-

mienda la selección de asignaturas a realizar en un régimen de excepcionalidad. Por último y a la hora de trabajar en clase con él se sugiere leer las siguientes conceptualizaciones y cómo incluir a un joven con estas características.

Sobre las características cognitivas es fundamental tener en cuenta que:

- Su fortaleza se encuentra en la capacidad artística, por lo que será especialmente bueno a la hora de producir en estas áreas: pintura, música, actuación y canto.
- Su mejor forma de procesar la información y de evidenciar sus aprendizajes es probablemente: produciendo, elaborando productos concretos y artísticos.
- Es especialmente receptivos a la mediación y a establecer buenos vínculos. Por lo que las indicaciones y seguimientos personalizados serán fundamentales para él a la hora de abordar el conocimiento.
- Presenta un bajo potencial cognitivo en las dimensiones verbal y ejecutiva lo que implica que:
 - Todo aprendizaje que incluya la vía lingüística tendrá que proponerse desde niveles mínimos de abstracción. Todos los textos requerirán mediación y adecuación, aportándole palabras sinónimas y antónimas.
 - Su nivel atencional es bajo, cuenta una memoria de trabajo poco desarrollada, esto significa que tenga dificultades para manipular varios tipos de información al mismo tiempo, y que su tiempo de producción sea mayor al esperado. Su aprendizaje se dará a partir de la reiteración sistemática de rutinas y procedimientos, otorgándole el apoyo y el tiempo necesarios.
- Por todo lo antes mencionado cada docente realizará una adecuación que incluya estas consideraciones apuntando al mínimo de contenidos conceptuales.

Se recomienda al grupo de profesores:

- Usar pictogramas en la clase y agendas visuales.
- Explicitar en forma reiterada y con palabras sencillas los mensajes importantes.
- Darle las explicaciones personalmente o pedirle a un compañero que lo haga.
- Buscar para ello espacios más personales de participación.
- Ofrecerle y elaborar listas de palabras nuevas para aprender y usar en variados momentos, construir un banco de sinónimos y antónimos. Los docentes de aula junto a la psicopedagoga tratante elaborarán las adecuaciones específicas para cada asignatura.

Sugerencias a la familia:

- Brindar tratamiento psicopedagógico.
- Promover actividades que fomenten el desarrollo de sus fortalezas en la participación grupal no solo en la vida liceal, sino también en otros ámbitos.
- Acompañarlo a Maximiliano en la realización de tareas especiales que el equipo docente considere pertinente, en función de las adecuaciones antes sugeridas por este departamento.

Sugerencias al centro educativo:

- Continuar reforzando al estudiante la actitud positiva ante el aprendizaje.
- Promover actividades que fomenten el diálogo, buscando generar confianza en la estudiante, trabajar su autoestima y mejorar sus relaciones sociales.
- Que asista a un espacio de apoyo pedagógico, buscando trabajar las dificultades de comprensión lectora y de razonamiento.

Prototipo de adecuación para estudiantes con parálisis cerebral

La parálisis cerebral describe un grupo de trastornos del desarrollo del movimiento y la postura, causantes de limitación de la actividad, que se deben a trastornos que ocurrieron en el cerebro fetal o infantil en desarrollo. Los trastornos motores se acompañan a menudo de trastornos sensoriales, cognitivos, de la comunicación, perceptivos y/o de conducta, y/o por un trastorno convulsivo.

Estrategias para trabajo en aula con parálisis cerebral

Se valorará inicialmente el desarrollo general del niño, la motivación, etc., el desarrollo en las áreas de movilidad y comunicación, ya que son condicionantes.

La evaluación y valoración nos aportará datos decisivos para organizar la respuesta educativa, proporcionándonos información como qué tipo de tarea puede hacer y cómo, qué instrumentos pueden mejorar su ejecución, qué tipo de estrategias de enseñanza aportan más beneficios, qué condiciones son más favorables.

Hay que evaluar qué grado de desarrollo motor posee, de qué habilidades comunicativas dispone, cuál es el nivel lectoescritor del estudiante.

Es necesario evitar la fatiga en este tipo de estudiantes.

Por lo tanto, algunas actividades a implementar:

- **ofrecer siempre más tiempo para la realización de las tareas,**
- **uso sistemático de la PC,** sobre todo cuando hay que escribir o hacer producciones gráficas, tareas que por más que el estudiante tenga una destreza motora aceptable, son de enorme complejidad para este tipo de estudiantes. Debemos explotar las posibilidades que la computadora nos brinde y explorar los programas informáticos disponibles,
- **en el lenguaje oral,** muchos de los estudiantes con parálisis cerebral tienen problemas en el componente fonológico del lenguaje. Otro componente que puede estar afectado es el semántico, habiendo estudiantes con un almacén lexical muy pequeño. Ir enriqueciendo lentamente este banco de palabras y cuando el estudiante se sienta con energías suficientes permitir las exposiciones orales,
- **en la lectura,** posible implementación de un sistema alternativo, la construcción

de un tablero de comunicación o el uso del ordenador para el aprendizaje y evaluación de la lectura,

- **en la escritura**, en el caso en que esta sea muy deficiente, no tiene sentido forzar ninguna situación, siendo lo mejor que los estudiantes dispongan de ordenador y dispositivos periféricos (*joystick*, pulsador, *trackball*), u otro tipo de *hardware*, *software*, dispositivos o accesorios,
- **en matemáticas**, suelen aparecer dificultades en las series, en ordenar, en las operaciones básicas, en el sistema de medidas, para dibujar cuerpos geométricos, en el cálculo, etc. Se les debe permitir manipular o tocar objetos ya que muchas veces este déficit manipulativo no les ha permitido acceder a las operaciones básicas, adicionando o sustrayendo objetos. Debe utilizarse un profesor tutor o compañero tutor no para reforzar explicaciones, sino para escribir por él, ya que el uso del ordenador no es muy operativo al tener que emplearse constantemente símbolos no usuales, trazado de rectas, ángulos, fracciones, etc.
- **en ciencias naturales o sociales**, la confección o lectura de mapas, mapas conceptuales, gráficos, etc., pueden presentar dificultades. Aquí también el profesor o compañero de apoyo puede hacer el mapa o el gráfico por el estudiante chequeando siempre que el estudiante sea capaz de abstraer, comprender e interpretar esas representaciones que no puede realizar directamente,
- **en producciones gráficas**, en muchos casos puede haber imposibilidad para pintar, recortar, dibujar o utilizar herramientas como lápices o tijeras. Adecuaciones significativas en las que nos ayuden los programas informáticos disponibles y las posibilidades que nos dé la computadora,
- **en educación física**, estos estudiantes precisan compartir tiempo con sus compañeros y no recibir una educación paralela y discriminadora, por lo que pueden realizar algunas actividades junto al resto de sus compañeros. Si su afectación motora no es muy grave se pueden realizar algunos ejercicios muy básicos en la colchoneta o algunas actividades adaptadas pero que realicen junto a sus compañeros,
- **variar el tipo de actividades**: - actividades de respuesta verbal sencilla de tipo verdadero o falso, - otras que requieran evocar conceptos, tareas manipulativas como colocar, ordenar y clasificar tarjetas o imágenes,
- **incentivar el trabajo autónomo**: - adaptar materiales en soporte digital para que el estudiante los pueda realizar, - distanciarse físicamente cuando sea posible, - cotutorizar: delegar la tarea en compañeros que puedan oficiar de ayuda del docente y que el estudiante pueda sentirse seguro y respaldado,
- **actividades de anticipación de contenidos**, trabajar los materiales que se van a ver en el aula haciendo una lectura o presentación previa de los textos o materiales despejando dudas de contenido o de léxico a través de otras explicaciones o bien buscando ejemplos en internet,
- **actividades de refuerzo de contenidos**, se basan en la realización de las tareas que se han mandado para casa, resolver las cuestiones que han quedado pendientes en clase, enseñar técnicas de estudio para las pruebas o posibilitar la repetición de las actividades previstas las veces que sea necesario para su comprensión y logro,
- **utilizar computadoras o tablets o aplicaciones de celulares**, con actividades variadas de tipo completar oraciones en las que falta una o más palabras, unir

oraciones, unir conceptos con definiciones, clasificar oraciones en verdaderas y falsas, ordenar sucesos cronológicamente,

- **uso de consignas de interacción social** (puede utilizarse algún dispositivo electrónico como el *go-talk*, adaptaciones del teclado, *joystick*, pulsadores, tablas de comunicación con sintetizadores): “no lo entiendo, me lo puedes explicar”, “me puedes ayudar”, “puedes hablar más alto”, “quiero hablar”, “me/no me gusta”, etcétera.

Prototipo de adecuación para estudiantes con Asperger

- Lo central es el disturbo comunicativo: el uso de la mirada como elemento de interacción; la capacidad de mentalización; la habilidad para adecuar la conducta al contexto (pragmática); el uso del espacio y de los gestos como elementos que comunican; el empleo de calificadores vocales (timbre, volumen, melodía vocal); el interés y la empatía comunicativas; la flexibilidad comunicativa (adecuarse a los turnos de habla, saber iniciar o terminar un diálogo). El lenguaje verbal muestra dos fisonomías contrastantes: por un lado destaca un discurso ampuloso, con términos rebuscados y en ocasiones verborrea, que provoca una primera impresión de gran dominio lingüístico, lo cual se ve apoyado por la lectura veloz; por otra parte, es un lenguaje literal, inflexible, con significativas dificultades semánticas y sintácticas. Similar literalidad caracteriza a la lectura, afectando a veces de modo severo la comprensión del texto.
- La presencia de talentos cognitivos inusuales, que en orden de frecuencia son los siguientes: hiperlexia, habilidad inusual visoespacial, hipercalculia, hipermusia. Todos estos talentos se caracterizan por tener rasgos inéditos, que no se ven en el promedio de los niños y que en lo esencial reflejan un procesamiento de la información completamente atípico, asombroso.

La hiperlexia o habilidad lectora precoz (antes de los cinco años de edad), cuyo sello atípico es una lectura veloz, global, es propia del procesamiento hemisférico derecho y sustentada en una asombrosa capacidad de memoria literal; la hipercalculia o inusual habilidad para calcular, cuyo rasgo atípico es la discrepancia entre la elevada capacidad para realizar complejos cálculos aritméticos con una severa dificultad para resolver problemas aplicando el pensamiento lógico matemático; la hipermusia, una sorprendente capacidad para identificar y reproducir tonos, denominada “oído absoluto”, la cual, al asociarse con una asombrosa memoria literal les permite ejecutar complejas melodías sin leerlas en la partitura.

La personalidad Asperger:

- Es muy característica la inflexibilidad, la ansiedad permanente, los rasgos obsesivos, la fobia social. Como resultado, el niño Asperger se muestra rígido, estereotipado, intolerante a los cambios, obsesivo, reiterativo; evita la interacción con pares; con los adultos establece interacciones pasajeras, centradas en necesidades de protección o de intermediación.
- Conductualmente, el niño Asperger suele ser tildado de agresivo, lo cual no es efectivo. Lo central en su conducta –especialmente en sus estallidos de ira, de llanto, de gritos

destemplados– es la ansiedad intolerable, la rigidez que le impide ver alternativas de solución y la dificultad para leer y entender las intenciones y la información implícita que está en la mente de los otros y que subyace a sus conductas. Sus estallidos suelen instalarse en forma de enojo gradual, indicando que el niño Asperger aguarda que le tiendan una mano. Cuando se siente solo contra el mundo es más probable que explote.

Sugerencias que los benefician en el aula:

- Clases con estructura predecible, si va a haber cambios, anticiparle lo que ocurrirá.
- Darle instrucciones con lenguaje concreto, mostrarle lo relevante de la instrucción.
- Atraer su atención y motivación a través de sus áreas de interés.
- Apoyo con material gráfico. Permitirle uso de metodologías innovadoras, por ejemplo laptop.
- Fomentar que aporte en grupo desde sus habilidades reforzando así su inclusión.
- Para las evaluaciones preferir preguntas orales cortas y si son escritas, preguntas cerradas y/o verdadero o falso
- Frente a mal comportamiento evitar críticas personales, explicar de forma sencilla lo que estuvo mal, tono neutro, sin inferencias.

En el recreo

- Es muy útil que cuente con un tutor (niño o adulto) que lo acompañe y contenga en su ansiedad.
- Enseñarle juegos y vocabulario coloquial propios de su edad.
- Permitir que se quede en sala de profesores o biblioteca si eso lo hace sentir más seguro.
- Enseñarle habilidades sociales, tales como turnos de habla, distancia con el interlocutor, reconocer claves no verbales.
- Aprender a reconocer sus fuentes de estrés para prevenirlas y evitar así reacciones impulsivas.
- Puede necesitar tiempo para estar solo, hacer algunos movimientos, escuchar música, o acortar su jornada escolar para favorecer su regulación emocional.

Adecuaciones de acceso
Adecuación Curricular para un estudiante con TEL

Habilidades	Fortalezas	Adecuaciones
Sociales y Colaborativas	1. Estudiante disperso. Participa solo a requerimiento.	1. Hacerlo trabajar en grupos siempre dándole roles que le permitan participar oralmente en clase y minimizar su dispersión por fuera del trabajo de aula.
Habilidades	Debilidades	Adecuaciones
Lingüísticas	<p>1. Dificultad en comprensión lectora.</p> <p>2. Dificultades para comprender textos escritos.</p> <p>3. Dificultades en la ortografía de tipo específica.</p>	<p>1. Necesita del adulto le explique personalmente, o le pida a un compañero que lo haga aunque no pida ayuda.</p> <p>Ofrecerle y elaborar listas de palabras nuevas para aprender y usar oralmente en variados momentos, construir un banco de sinónimos y antónimos. Proponerle planificar lo que tiene que decir.</p> <p>Ofrecerle diferentes maneras de expresar su pensamiento con: dibujos, ppt, fotos maquetas etc.</p> <p>2. Asegurarse de que entendié el enunciado de las tareas escritas, mediando en la interpretación y solicitarle siempre el más sencillos nivel de resolución.</p> <p>Generar una matriz o plan de comprensión con preguntas guía, que lo ayuden a sistematizar estrategias de comprensión.</p> <p>3. A la hora de realizar las producciones escritas (especialmente las que serán acreditadas), se recomienda que se considere su dificultad y se le pida realizar textos sencillos con palabras claves y ejercicios en los que deba completar un texto organizado y se le otorgue más tiempo en la ejecución de tareas. Valorar especialmente su fragilidad otorgándole varias oportunidades de rehacer los trabajos escritos hasta que los mismos sean adecuados a la exigencia mínima.</p>
Lógico Matemáticas	Dificultades para la comprensión de la propuesta (razonamiento).	<p>Recordarle su actitud positiva y sus logros cotidianos.</p> <p>Proponerle rehacer y pensar la tarea en otra instancia.</p> <p>Generar una matriz o plan de comprensión con preguntas guía.</p> <p>No insistir si se la ve angustiada si no desea participar.</p>

Prototipo de adecuación para dificultades en lectoescritura

Habilidades	Fortalezas	Adecuaciones
Lingüísticas	1- Buena intervenciones orales, demuestra interés en la clase. 2- Se supera en expresión escrita, la cual se presenta coherente y cohesiva. 3- Comprende correctamente las propuestas, en tiempo y forma.	<ul style="list-style-type: none"> • Reasegurarle las respuestas acertadas en sus participaciones orales. • Proponerle la realización de producciones escritas, acentuando lo que realizó correctamente.
Sociales y colaborativas	1- Estudiante de muy buen comportamiento, con buena disposición en el trabajo y con ganas de superarse. 2- Posee hábitos de estudio. 3- Cumple con las tareas domiciliarias. 4- Muy buen vínculo con pares y docentes. 5- Respeta las normas áulicas e institucionales.	1- Fortalecer el entusiasmo del estudiante frente al aprendizaje y a las ganas de superarse, mostrándole sus logros. 2- Proponerle ayuda aunque no la pida. 3- Estimular y acompañar sus buenos vínculos y respeto por las normas. 4- Consultar su opinión ante temas del grupo en general. 5- Tomarla en cuenta a la hora de resolver conflictos en grupos pequeños.
Habilidades visoespaciales y gnosopráxicas	Buenas destrezas motrices, buenos trazados, buena percepción y precisión del espacio.	Destacar estas habilidades en la estudiante, fortaleciendo su autoestima y confianza. Considerar su buen desempeño en la ejecución, fundamentalmente en las tareas que requieran la precisión gráfica y el manejo del espacio, como posible forma de evidenciar sus aprendizajes.
Habilidades	Debilidades	Adecuaciones
Lingüísticas	Dificultad en comprensión lectora. Dificultades en la ortografía de tipo específica.	1. Necesita que el adulto le explique personalmente, o le pida a un compañero que lo haga aunque no pida ayuda. Ofrecerle y elaborar junto a ella listas de palabras nuevas para aprender y usar en variados momentos, construir un banco de sinónimos y antónimos. Asegurarse de que entendió el enunciado de las tareas escritas, mediando en la interpretación y solicitarle siempre el más sencillos nivel de resolución. Generar una matriz o plan de comprensión con preguntas guía. 2. A la hora de realizar las producciones escritas (especialmente las que serán acreditadas), se recomienda que se considere su dificultad y se le pida realizar textos sencillos con palabras claves y ejercicios en los que deba completar un texto organizado y se le otorgue más tiempo en la ejecución de tareas. Valorar especialmente su fragilidad otorgándole varias oportunidades de rehacer los trabajos escritos hasta que los mismos sean adecuados a la exigencia mínima.
Lógico-matemáticas	Dificultades para la comprensión de la propuesta (razonamiento).	Recordarle su actitud positiva y sus logros cotidianos. Proponerle rehacer y pensar la tarea en otra instancia. Generar una matriz o plan de comprensión con preguntas guía. No insistir si se la ve angustiada, si no desea participar.
Sociales y colaborativas	Es muy callada y tímida.	Promover su participación en pequeños grupos de pares donde se sienta aceptada. Estimular para que, paulatinamente, vaya tomando un rol activo en el mismo.

Prototipo de adecuación para estudiantes con trastorno por déficit atencional con hiperactividad

Habilidades	Fortalezas	Adecuaciones
Sociales y colaborativas		Buscar integrarlo al trabajo con pares, ya que no demuestra problemas en su integración al grupo.
Habilidades	Debilidades	Adecuaciones
Sociales y colaborativas	<p>Se distrae todo el tiempo.</p> <p>Le cuesta sostenerse en la tarea y culminarla.</p> <p>Es inquieto, no se queda quieto.</p>	<p>1) Incentivar la participación oral del estudiante de diferentes maneras, buscando su atención permanente en clase.</p> <p>2) Fijarle metas breves y que pueda realizar. Tener un grupo de objetivos para cada clase e intentar que los vaya cumpliendo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorearlo con pares que colaboren en su presencia total en el aula. • Observar en qué lugares y con qué compañeros puede trabajar y desempeñarse mejor. • Incluirlo en forma progresiva al trabajo en grupos y que pueda asumir diferentes roles para canalizar su inquietud en el trabajo. • Permitirle la exposición oral de trabajos para evaluarlo no solo desde las producciones escritas.

Adecuación para estudiantes con dificultades en matemáticas

Habilidades	Fortalezas	Adecuaciones
Sociales y colaborativas	Buen vínculo en general con docentes y pares.	<p>Reforzar sus buenos vínculos y que tanto docentes como pares sirvan de sostén y guía en el tránsito de por la institución educativa.</p> <p>Rodearlo de pares significativos para él/ella que oficien de mediadores en la comprensión de consignas y que ayuden a sostener sus procesos de aprendizaje.</p>
Habilidades	Debilidades	Adecuaciones
Lingüísticas	<p>1) Problemas en las consignas y conceptos. Decodificación descendida.</p> <p>2) Producciones con escaso desarrollo. Dificultades en la formación de oraciones. Errores de ortografía y sintaxis.</p>	<p>Generar una matriz o plan de comprensión con preguntas guías. Asegurarse de que entendió el enunciado de la tarea, mediando en la interpretación.</p> <p>Diversificar la manera de explicar las consignas y confirmar siempre que efectivamente comprendió.</p> <p>Ser muy flexible en los tiempos dados para la ejecución de tareas y monitorearlo y asistirlo en forma constante.</p> <p>Ofrecerle y elaborar junto a él/ella listas de palabras nuevas para aprender y usar en variados momentos, constituir un banco de sinónimos y antónimos. Solicitarle siempre el más sencillo nivel de resolución.</p> <p>Asistencia a espacios de apoyo que brinde la institución.</p> <p>2) Privilegiar el aspecto semántico por sobre el sintáctico, ortográfico y lexical. Propiciar actividades de comunicación escrita y oral donde se trabajen y evalúen todos los aspectos pero se preste especial atención a la organización de ideas y a su desarrollo.</p> <p>Trabajar en actividades grupales y asignarle tareas dentro del grupo. Fijarle tareas diferenciadas, breves y que puedan ser cumplidas.</p>
Lógicas	Dificultades en razonamiento y uso de estrategias para la resolución de problemas.	<p>Diversificar la manera de explicar y presentar las consignas de las actividades. Equilibrar la oralidad y la escritura.</p> <p>Variar los contextos de trabajo (la riqueza en la variación aporta diferentes significados que enriquecen la construcción de sentido matemático por parte del estudiante).</p> <p>Apoyarse en soportes tecnológicos (ST).</p> <p>Trabajar en el aprendizaje y uso de estrategias para realizar operaciones y resolver problemas.</p> <p>Diversificar la manera de explicar las consignas y confirmar siempre que efectivamente comprendió, pidiéndole que explique con sus palabras qué es lo que debe hacer.</p> <p>Incentivar a que represente el problema mediante un dibujo o esquema, para que logre, aparte de verbalizar, visualizar.</p> <p>Plantearle las consignas en forma sencilla y clara y que se puedan representar en por lo menos dos lenguajes (geométricos, numérico, gráfico y algebraico).</p> <p>Ser muy flexible en los tiempos dados para la ejecución de tareas y monitorearlo y asistirlo en forma constante.</p> <p>Ayudarlo a incorporar estrategias que le permitan reflexionar sobre su accionar, que le permitan ver que diversos caminos de resolución y poder evaluar el proceso comprobando las resoluciones obtenidas.</p> <p>Solicitarle siempre el más sencillo nivel de resolución. Reconocer pequeños logros.</p>

<p>Matemáticas</p>	<p>1) Problemas de cálculo.</p> <p>2) Dificultades en geometría.</p>	<p>1) Sumar al trabajo significativo con los números el significado de las operaciones.</p> <p>Desarrollar la habilidad de calcular apoyándose en algoritmos artesanales o en ST.</p> <p>Diseñar actividades que contribuyan al pasaje de un pensamiento aditivo a uno multiplicativo. En el caso que el estudiante no se encuentre en condiciones de pensar multiplicativamente sostener y problematizar lo aditivo.</p> <p>Diseñar o seleccionar actividades que fomenten el conteo significativo de colecciones que exijan progresivamente transitar hacia el cálculo (conteo de objetos presentes, conteo de objetos ausentes, conteo de objetos presentes o ausentes a través del cálculo).</p> <p>Trabajar con el significado de los números en contextos y no de manera mecánica.</p> <p>Verbalizar algoritmos empleados.</p> <p>2) Trascender los trazados como objetivo y priorizar las representaciones físicas de los objetos geométricos (trazados, dibujos, construcciones con material concreto, representaciones con y en software dinámicos).</p> <p>En los escritos proponerle problemas de tipos verdadero/ falso, indicar cuál es el trazado correspondiente, completar una frase con una palabra, múltiple opción, etc.</p>
---------------------------	--	---

Adecuaciones Curriculares - Inspección de Educación Física

“Cada persona es única. La diversidad está en el corazón de la naturaleza humana. Por eso, cada uno es inteligente a su manera. Es importante conocer de qué manera somos inteligentes para desarrollar nuestras potencialidades de la forma más adecuada”

Eduardo Martí Sala. Edición 2011. *Las siete Inteligencias*.

Fundamentación

Partimos de la base de que si queremos universalizar la Educación, tenemos que tener en cuenta que todos somos diversos, cada estudiante tiene sus características propias, por tanto el docente estimulará una cultura que atienda a la diversidad.

En principio, es importante considerar que la diversidad no se debería confundir con desigualdad, en tal sentido los docentes tendrán que esforzarse para evitar que el proceso de enseñanza aprendizaje se vea desfavorecido por las características propias de cada estudiante.

Consideraciones

- a. *Diversidad de ritmos de aprendizaje*: los estudiantes no maduran ni evolucionan al mismo ritmo.
- b. *Diversidad de estilos de aprendizaje*: hay estudiantes que aprenden y recuerdan sobre todo lo que reciben por información visual, otros por información auditiva, otros por procedimientos deductivos - inductivos y otros, ante tareas nuevas que presentan niveles de dificultades diferentes.

- c. Los estudiantes presentan diferencias comunes en cuanto a la apropiación del conocimiento: comprensión, análisis, capacidad de resolución de problemas, capacidad de síntesis, entre otros....; a estas se les suman las específicas de la actividad física, en cuanto a:
- *biológicas*, en este ciclo es sustancial que se atiendan las profundas modificaciones que se producen y que los diferencian,
 - *conocimientos y experiencias previas*: es conveniente que la evaluación diagnóstica valore lo motriz, cognitivo y lo conceptual,
 - *características sociales, culturales, económicas*: se debe tener en cuenta que los estudiantes con necesidades básicas insatisfechas, tienen un desarrollo psicomotriz y cognitivo rezagado con relación a otros, aspecto relevante al tiempo de realizar una propuesta por parte de los docentes.
- d. *Diversidad de aptitudes para el aprendizaje*: cada estudiante tiene sus aptitudes para el aprendizaje en sus diferentes facetas.
- e. *Diversidad de intereses*: los estudiantes tienen diferentes intereses académicos, culturales, tecnológicos, deportivos, entre otros.

La adquisición de conocimientos se alcanzará a través de un proceso activo de construcción personal y de interacción con lo que lo rodea.

Considerando al aprendizaje como un proceso activo, en el que cada alumno toma como base sus capacidades y aprendizajes previos y con la ayuda de los equipos docentes y compañeros, se contribuirá a construir, ampliar, modificar, enriquecer, y diversificar, dichas capacidades mostrándose progresivamente más competentes y autónomos en los ámbitos cognitivos y sociales.

Se promoverá una propuesta coeducativa la cual se orientará, por un lado, hacia una práctica no discriminativa, ya que las posibilidades de expresión en todas sus acepciones, no son iguales para todos, por otro, se insistirá en el desarrollo de valores que mejoren las relaciones humanas.

La intervención de los docentes focalizará la extensión de un conjunto de valores fundamentales para la formación de individuos solidarios, tolerantes, respetuosos, lo que supone un proyecto de coeducación en donde se trata de trabajar la diversidad con motivo de humanizar las relaciones sociales del centro educativo.

Propuestas para docentes

Se requieren estrategias pedagógicas que potencien la integración de pares, la independencia y las fortalezas de cada estudiante.

Es importante que el docente sepa encontrar el estímulo adecuado según el momento y las necesidades individuales; intentando que cada uno, por un lado, pueda desarrollar

sus capacidades y aptitudes al máximo, y por otro, pueda superar aquellas carencias que perjudiquen su mejor desempeño.

Promover sujetos pensantes, críticos creadores y capaces de conocerse y conocer el mundo para ser protagonistas de su vida y de la realidad generando aprendizajes significativos.

A modo de ejemplo, se proponen algunas estrategias para aquellos estudiantes que presentan diferencias de distinta índole (motoras, cognitivas, conductuales, etc.):

1. Tareas diferenciadas: ofrecer propuestas que motiven la participación de los jóvenes en el aula a través de:

- Acompañamiento al docente la promoción, construcción y conducción de la propuesta.
- Confección de materiales.
- Participar en diversas prácticas que lo incluyan, por ej.: arbitrajes, búsqueda de información sobre la temática a abordar a través del uso de las nuevas tecnologías, y manejo de lenguaje escrito y oral, estudio de coordinación témporo-espacial, óculo-manual.
- Formar parte en la organización de actividades didácticas: campamentos, visitas a museos, visitas al teatro, viaje de fin de curso, entre otros.
- Incentivar la búsqueda de la investigación en la acción.
- Propiciar el trabajo integrado en duplas, tríos y otros.

Propuesta de Adecuación Curricular para Física:

Habilidades	Fortalezas	Adecuaciones
Sociales y Colaborativas	Buen vínculo en general con docentes y pares	<p>Reforzar sus buenos vínculos y que tanto docentes como pares sirvan de sostén y guía el tránsito por la institución educativa.</p> <p>Rodearla de pares significativos para que oficien de mediadores en la comprensión de consignas y que ayuden a sostener sus procesos de aprendizaje.</p> <p>Generar espacios de tutorías con el Ayudante Preparador del centro y la concurrencia a horas de apoyo con los docentes de la Institución. De esta forma se acercaría por otras vías, aparte de las curriculares, a la asignatura.</p>
Lingüísticas	Problemas en la comprensión de consignas y conceptos.	<p>Generar un banco de situaciones problemáticas con preguntas guías acompañadas con imágenes que complementen los enunciados.</p> <p>Asegurarse de que entendió el enunciado de la tarea, a partir de la expresión oral y/o mediante la elaboración de textos o dibujos (pueden ser haciendo uso del recurso informático).</p> <p>Hacer uso de materiales de laboratorio para ampliar la comprensión de la temática.</p> <p>Ser muy flexible en los tiempos dados para la ejecución de tareas y monitorearla y asistirle en forma constante.</p> <p>Ofrecerle y elaborar junto al estudiante conceptos claves del curso.</p> <p>Solicitarle siempre el más sencillo nivel de resolución adecuado a sus posibilidades.</p> <p>Asistencia a espacios de apoyo que brinde la institución.</p> <p>Trabajar en actividades grupales y asignarle tareas dentro del grupo.</p> <p>Fijarle tareas diferenciadas, breves y que puedan ser cumplidas.</p>
Lógico-matemáticas	<p>Dificultades en razonamiento y uso de estrategias para la interpretación de las situaciones físicas y la resolución de problemas.</p> <p>Problemas en relacionar las letras de las situaciones con las magnitudes físicas involucradas</p>	<p>Trabajar en el aprendizaje y uso de estrategias para interpretar las situaciones físicas planteadas. Relacionar las mismas con las magnitudes físicas involucradas en los planteos.</p> <p>Diversificar la manera de explicar las consignas y confirmar siempre que efectivamente comprendió, pidiéndole que explique con sus palabras que es lo que debe hacer. Incentivar a que represente el problema mediante un dibujo o esquema, para que logre aparte de verbalizar, visualizar.</p> <p>Hacer uso de simuladores que muestren diversos modelos.</p> <p>Plantearle las consignas en forma sencilla y clara y que se puedan representar en por lo menos dos lenguajes (geométrico, numérico, gráfico, algebraico), según las posibilidades del estudiante.</p> <p>Ser muy flexible en los tiempos dados para la ejecución de tareas y monitorearla y asistirle en forma constante.</p> <p>Ayudarla a incorporar estrategias que le permitan cuestionarse sobre su actividad.</p> <p>Trabajar en el aprendizaje y uso de estrategias para el reconocimiento de magnitudes físicas, el planteo de ecuaciones, el realizar operaciones y resolver problemas.</p> <p>Proponer situaciones problemáticas acordes a su contexto teniendo en cuenta sus vivencias.</p> <p>Proponer evaluaciones haciendo uso del recurso informático, por ejemplo, a partir de la plataforma Edmodo.</p> <p>En el caso del trabajo experimental usar simuladores o ayudar a tomar datos en la medida de sus posibilidades.</p> <p>Hacer uso de software para el trazado de gráficos.</p> <p>Plantear evaluaciones entre pares o grupales.</p> <p>Favorecer y jerarquizar el trabajo oral.</p>

FICHA DE OBSERVACIÓN DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL ESTUDIANTE
Departamento integral del estudiante

DATOS DEL ESTUDIANTE				
Nombre:				
Edad:				
Número de años que lleva escolarizado:				
Grado de desarrollo alcanzado: 1: No Logrado – 2: Avance Inicial – 3: En proceso – 4: Logrado				
En relación a los hábitos:	1	2	3	4
Tiene hábitos correctos de higiene				
Es puntual				
Suele saludar y despedirse				
Asiste siempre				
En relación a la tarea:				
Ayuda a los compañeros				
Acepta la ayuda de los compañeros				
Acaba los trabajos empezados				
Intenta superar sus dificultades				
Organiza bien su trabajo				
Manifiesta interés por el trabajo				
Se concentra para trabajar solo				
Recuerda las instrucciones para realizar la tarea				
Distingue detalles esenciales de los no esenciales				
Planifica cómo va a realizar sus tareas				
Atiende en clase				
Comprende las instrucciones que da la profesora				
Atiende las instrucciones que le da la profesora				
Permanece sentado trabajando				
	Sí		NO	
Distrae a los otros				
Intenta acaparar la atención del/la profesor/a				
En relación a los vínculos:				
a) con los adultos				
Acepta las críticas				
Colabora con el profesor				
Acepta bien las normas y las cumple				
Propone ideas y soluciones				
Demuestra tolerancia a situaciones adversas				
b) con los pares				
Participa en los juegos				
Se integra a grupos de trabajo y de juego				
Lidera al grupo				
Expresa sus deseos o emociones				
Encuentra soluciones a situaciones problema de la vida cotidiana				
	Sí		NO	
Presenta conductas agresivas en el aula y fuera de ella				

Informe de Seguimiento de Adecuación Curricular

Nombre:	Liceo:..... Grupo:	Año 201...	Diagnóstico:
Acciones período:	Fortalezas	Debilidades	Acuerdos
Familia			
Docentes			
Grupo			
Estudiante			
Habilidades	Fortalezas	Debilidades	Adecuaciones Curriculares
Sociales			
Lingüísticas			
Lógico-Matemática			
Viso-espaciales			
Acciones período:	Fortalezas	Debilidades	Acuerdos
Familia			
Docentes			
Grupo			
Estudiante			
Nombre:	Liceo:..... Grupo:	Año 201...	Diagnóstico:
Habilidades	LOGRADO	NO LOGRADO AÚN	Se debe continuar con las siguientes Adecuaciones Curriculares
Sociales			
Lingüísticas			
Lógico-Matemática			
Viso-espaciales			

Desde setiembre del año 2014, el CES se propone modificar la forma de acompañar a los estudiantes que por alguna razón están transitando ciertos problemas para aprender. El instrumento elegido como vía de solución es la Adecuación Curricular (AC).

Todo estudiante tiene derecho a recibir una enseñanza acorde a sus posibilidades y fortalezas, por lo tanto, aquellos que presentan alguna fragilidad poseen el derecho a una educación que logre eliminar las barreras para aprender.

Con la circular 3.224 se comienza a promover un camino de transformaciones pedagógicas, que tiene como meta lograr el encuentro entre las intenciones de enseñanza y el aprendizaje efectivo.

Una AC es una herramienta para pensar y gestionar la enseñanza, implica la toma de decisiones para adecuar la respuesta educativa a las potencialidades del estudiante y así garantizarle el acceso al currículo y a la enseñanza.

Este ajuste de la ayuda pedagógica debe pensarse y ejecutarse en colectivo, en forma oportuna y sostenida.

Desde octubre de 2014, el DIE viene acompañando a las comunidades a pensar e implementar las AACC, en este proceso se han ido construyendo diferentes instrumentos que facilitan la concreción de las AACC.

En esta publicación se encontrará una síntesis, a modo de hoja de ruta, que tiene por intención facilitar la implementación, aportando fundamentos teóricos sobre el cómo, cuándo y por qué de una adecuación.

No se intenta aquí simplificar el análisis de cada caso, que no debería ser capturado por un plan general o receta global. Se parte de la premisa que cada comunidad, cada grupo y cada estudiante presentan particularidades y complejidades que deben ser pensadas y elaboradas desde su singularidad.