

**Especialidad en Educación Primaria
Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo
Sociocomunitario Productivo (1ra. Versión)**
Subsistema de Educación Regular

Módulo No. 3

**Educación Inclusiva en
Primaria Comunitaria
Vocacional**

Guía de estudio



**Especialidad en Educación Primaria Comunitaria Vocacional
en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo
(1ra. Versión)**

Módulo No. 3
Educación Inclusiva en Primaria Comunitaria Vocacional
Primera Edición, 2018

Ministro de Educación
Roberto Iván Aguilar Gómez

Viceministro de Educación Superior de Formación Profesional
Eduardo Cortez Baldiviezo

Viceministro de Educación Regular
Valentín Roca Guarachi

Viceministro de Educación Alternativa y Especial
Noel Aguirre Ledezma

Director General de Formación de Maestros
Luis Fernando Carrión Justiniano

Coordinador Nacional del PROFOCOM-SEP
Armando Terrazas Calderón

Equipo de redacción
Equipo Técnico PROFOCOM-SEP
Equipo Técnico Viceministerio de Educación Regular

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2018). Módulo No. 3 “Educación Inclusiva en
Primaria Comunitaria Vocacional”. Especialidad en Educación Primaria
Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario
Productivo (1ra. Versión).
La Paz, Bolivia

Depósito Legal: 4-4-174-18 P.O.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Módulo No. 3
Educación Inclusiva en Primaria
Comunitaria Vocacional

Guía de Estudio

2018





Índice

Presentación.....	5
Introducción.....	7
Estrategia formativa.....	8
Objetivo Holístico.....	11
Unidad Temática No. 1	
Sentido inclusivo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.....	15
Unidad Temática No. 2	
Identificación de discapacidades y dificultades de aprendizaje en Primaria Comunitaria Vocacional.....	45
Unidad Temática No. 3	
Adaptaciones curriculares para el desarrollo de la Educación Inclusiva en Primaria Comunitaria Vocacional.....	85
Unidad Temática No. 4	
Concreción de la Educación Inclusiva en los Procesos Educativos en Primaria Comunitaria Vocacional.....	113
Bibliografía	141
Apéndice	143



Presentación

Como parte de la Universalización del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Ministerio de Educación, a través del PROFOCOM – SEP, en el marco de lo establecido por la Constitución Política del Estado y Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” No. 070 y con el objeto de complementar el proceso de concreción curricular en las clases, labor diaria de maestras y maestros, plantea el curso de “Especialidad en Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo” para mejorar cualitativamente la formación integral de las niñas y niños.

La “Especialidad en Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo” desarrolla el sentido de la práctica educativa, herramientas de integración del desarrollo curricular al Proyecto Socioproductivo (PSP) y entre los Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos, enfatiza a la práctica como inicio de los momentos metodológicos y el acompañamiento como herramienta de evaluación.

Este texto está dirigido a maestras y maestros de Primaria Comunitaria Vocacional formados en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y en ejercicio, por lo menos en uno de los seis años de escolaridad de Primaria Comunitaria Vocacional y maestros de especialidad (Educación Física y Deportes, Educación Musical, Técnica Tecnológica y Valores, Espiritualidad y Religiones) en ejercicio y con pertinencia a Primaria Comunitaria Vocacional.

La formación a nivel de post grado de esta Especialidad tiene por objeto el desarrollo de hábitos de reflexión comunitaria sobre la concreción curricular y de producción de conocimientos complementarios al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. El carácter político de este proceso formativo radica en la reflexión sistemática y continua de las prácticas educativas.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN



Introducción

Aprender a vivir en la diversidad entre todas y todos es el aspecto central de la Educación Inclusiva. Cuando las y los individuos actuamos de manera conjunta logramos un resultado superior a las que por separado alcanzaría cada uno. Si la sociedad margina a una persona, peor a un grupo, disminuye ese resultado superior. Ahí se explica la necesidad de alejar de nuestra mente, como comunidad, la exclusión.

La sociedad, al descubrir de las personas las potencialidades, de todas y todos, sin excepción, y desarrollarlas se redescubrirá así misma desde una nueva perspectiva, más completa. Comprenderá que todas y todos producimos, para vivir. La transformación y conservación de la realidad no se realiza por distracción. La preservación de la vida orienta la producción, tarea a la que la comunidad de manera íntegra está incluida.

Comprender las relaciones complementarias entre individuo y colectividad es parte de la descolonización. Toda vez que en el decurso de la sociedad se ha sobrevalorado el rol de los individuos, devaluando el rol de las mujeres, excluyendo a pueblos íntegros. Normalizando la sobrevaloración del individuo y devaluando, a la vez, el rol de la sociedad.

En Bolivia, como en el Abya Yala, la exclusión social viene desde la invasión europea y continúa en la etapa republicana. Al presente, el Estado Plurinacional de Bolivia nace como inclusivo, desde su definición. Su construcción y consolidación está apoyado en la Educación Inclusiva.

El desarrollo de la educación inclusiva es gradual, ante todo es un proceso de reflexión. En el Módulo 3 de la Especialidad en Educación Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, Educación Inclusiva en Primaria Comunitaria Vocacional, consolidamos este proceso desde cuatro unidades temáticas: Sentido inclusivo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, Identificación de discapacidades y dificultades de aprendizaje en Primaria Comunitaria Vocacional, Adaptaciones Curriculares para el Desarrollo de la Educación Inclusiva en Primaria Comunitaria Vocacional y Acompañamiento y apoyo en la Educación Inclusiva.

Como introducción, a través de la evaluación del Mapeo de la Diversidad, se reflexiona sobre la práctica educativa y la comprensión de la Educación Inclusiva.

La Unidad Temática 1, “Sentido inclusivo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”, utilizando como dinamizador “La Ganancia, Sociedad y exclusión” reflexiona sobre la raíz de la marginalidad y la encuentra en el sistema económico – social. A partir de ésta, halla el sentido de la educación inclusiva en el proceso de aprender a vivir en comunidad como una forma de defender la vida. Analizando el sistema de evaluación muestra el carácter inclusivo del Sistema Educativo Plurinacional. Precisa dos características en la educación inclusiva, la identidad como orgullo de las capacidades de la persona y la identidad de la comunidad cuando en él conviven personas diferentes, entre ellas las personas con discapacidad y/o problemas de aprendizaje. Acompaña esta parte, entre otras, el instrumento para detectar dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura trabajado por el personal de la Dirección General de Educación Especial.

La Unidad Temática 2, “Identificación de discapacidades y dificultades de aprendizaje en Primaria Comunitaria Vocacional”, reflexiona sobre la lógica de la exclusión a través de algunas ideas desarrolladas por Maturana. Nos habla de la necesidad de generar ambiente de inclusión. Desarrolla la diferencia y comprensión de las discapacidades. posteriormente las dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario.

La Unidad Temática 3, “Adaptaciones curriculares para el desarrollo de la Educación Inclusiva en Primaria Comunitaria Vocacional”, deja entender que las adaptaciones curriculares se dan de manera natural cuando realizamos el Mapeo de la Diversidad y planificamos el desarrollo curricular a partir de él. Se la define como estrategia de planificación para el desarrollo curricular de atención a la diversidad. En los momentos metodológicos se subraya la necesidad de una estrategia que partiendo de la atención a niñas y niños con discapacidades y/o dificultades en el aprendizaje se la transforma para la atención de la diversidad. Para concretizar lo señalado relievra la necesidad de romper con todo tipo de educación homogeneizante.

La Unidad Temática 4, “Acompañamiento y apoyo en la Educación Inclusiva”, toma como base del acompañamiento la necesidad del conocimiento y reconocimiento de la diferencia de los estudiantes a responsabilidad nuestra para entenderlo como el proceso en el que la maestra o maestro visibiliza los avances, las dificultades, las potencialidades y los errores que manifiestan las y los niños. Amplia este con la participación de todas(os) los estudiantes, maestras(os) y madres y/o padres de familia. Finalmente plantea algunas experiencias de maestras en el trabajo cotidiano de manera inclusiva.

Estrategia formativa

El proceso formativo de la Especialidad en Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo se desarrollará en dos semestres. En el primer semestre se desarrollarán 4 Módulos en 800 horas, en el segundo también 4 módulos en 800 horas y para finalizar se desarrollarán lineamientos para la Producción de Conocimientos desde la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en Primaria Comunitaria Vocacional. En los 8 módulos se orientarán a la educación integral de las y los estudiantes y paulatinamente se desarrollará la integración de Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos.

En el Primer semestre se desarrollarán módulos que a continuación se señalan:

**Módulo
01**

◀ Formación en Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

**Módulo
02**

◀ Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita

**Módulo
03**

◀ Educación Inclusiva en Primaria Comunitaria Vocacional

**Módulo
04**

◀ Desarrollo de las lenguas Originaria y Extranjera

En el Segundo semestre se desarrollarán los módulos que a continuación se señalan:

**Módulo
05**

◀ Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático

**Módulo
06**

◀ Artes Plásticas en Primaria Comunitaria Vocacional

Módulo
07

◀ Desarrollo de la Cosmovisión
Biocéntrica Comunitaria

Módulo
08

◀ Identificación y Desarrollo de las
Inclinaciones Vocacionales

El desarrollo de los 8 módulos más los lineamientos para la producción de conocimientos conforman un gran ciclo que empieza por la lectura de la realidad de las y los participantes pasando por un proceso sistemático de desarrollo teórico desde la experiencia y la correspondiente valoración concluyendo en la producción de conocimientos. Luego de este proceso las y los participantes habrán desarrollado cualidades de guía en la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en Primaria Comunitaria Vocacional.

Cada Módulo orientará la concreción del MESCP. Partirá de la experiencia en la concreción del currículo de Primaria Comunitaria Vocacional para desarrollar teoría al respecto y luego de valorarla producirá conocimientos para mejorar la concreción del MESCP. Se desarrollará en 200 horas de las que 8 horas está destinada a la sesión presencial de socialización y desarrollo curricular, 18 horas para 3 sesiones presenciales de subgrupos, 6 horas destinadas a la sesión en línea, 88 horas de concreción curricular en clases y 80 horas de autoformación.

Las Sesiones Presenciales de Socialización y Desarrollo Curricular del Módulo están organizadas en dos partes. Una dedicada a la socialización de los productos y otra al desarrollo curricular del Módulo. En el momento de la **socialización** del Módulo desarrollado, a partir de los productos, se evaluará la concreción del MESCP cuyas conclusiones servirán de base para la planificación de la concreción del siguiente periodo. Ayudarán las preguntas ¿Qué aspectos del MESCP concretamos? ¿Qué falta hacer? ¿Qué hacer ahora? En el momento de **desarrollo** del siguiente Módulo se tomarán los aspectos que ayuden al momento de la concreción. Asimismo, en éstas se planificarán las actividades de concreción del MESCP que cada maestra o maestro ejecutará en su trabajo diario.

Las sesiones presenciales de subgrupos están destinadas a la evaluación del desarrollo de la concreción curricular espacio en el que cada participante mostrará sus

avances y compartirá especialmente las dificultades y la experiencia al enfrentar y vencer los obstáculos. Serán 3 de 6 horas cada una. Pueden ser 3, 4 o más sesiones, pero se completarán 18 horas, según acuerdo entre la o el facilitador y cada equipo organizado del grupo. Para éstas se considerarán los tiempos de los participantes. Cada Equipo se organizará tomando en cuenta el lugar de trabajo, afinidad, ubicación del domicilio de las y los participantes y otros.

La Sesión en línea está destinada a compartir dudas y soluciones previas a la Sesión Presencial de Socialización y Desarrollo Curricular del Módulo. Para su ejecución se fijarán días específicos que previo acuerdo con las y los facilitadores se dejarán en conocimiento de las y los participantes.

La Concreción Curricular se refiere al desarrollo curricular en el trabajo real, en la Unidad Educativa y año de escolaridad específico con niñas y niños con las que la maestra o maestro participante comparte a diario en clases. Para este momento se planifica en las **sesiones presenciales** y los aspectos relevantes del curso de su concreción se las comparten en las **Sesiones Presenciales de Subgrupos**.

Los procesos de autoformación están destinados a las actividades de autoformación personal y también a la autoformación comunitaria. En este espacio se observarán los vídeos y leerán los textos indicados, especialmente aquellos signados como lecturas necesarias. Se estima un proceso sostenido de 2 horas diarias para la **autoformación personal** (lecturas, visionados, registro, producción de textos escritos y otros) y 20 horas para la **autoformación comunitaria** (lecturas comentadas, foro – vídeos y otros) que podrán desarrollarse con el Equipo de la Especialidad, las y los colegas de trabajo o con la familia.

Objetivo Holístico

Promovemos procesos reflexivos en comunidad a partir de la lectura de la realidad y las prácticas educativas cotidianas desarrollando herramientas de concreción curricular para desarrollar procesos educativos integrales en Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Educación Inclusiva en Primaria Comunitaria Vocacional



Leyendo experiencias de maestras y maestros sobre el Mapeo de la Diversidad, realizados a los grupos de niñas y niños con los que trabajan, podemos resaltar la diversidad de estrategias utilizadas; como:

“Las estrategias... para... el Mapeo de la Diversidad son diversas, depende de la creatividad del maestro¹, en la práctica... (las maestras) han utilizado las siguientes...

“El Juego de la Raya... inspirada en la película “Los Escritores de la Libertad” ... consiste en colocar una raya gruesa de color al medio del salón, la maestra realiza preguntas referidas a la diversidad social, cultural... y otros... los estudiantes que tienen la respuesta pisan la raya.

“El Barco se Hunde... es un juego modificado... consiste (en imaginar un viaje en barco y éste se hunde) ... el maestro anuncia: “el barco se nos hunde y solamente se pueden salvar las personas... (se completa con el aspecto que se quiere averiguar)”

“El Círculo de Confianza es una modificación del Juego de la Raya, en vez de dibujar una raya se traza un círculo”

“Otra estrategia... son los cuestionarios que ... generalmente tienen el inconveniente de no ser natural y casi siempre se falsea las respuestas...

¹ “El Mapeo de la Diversidad” de Miriam Lucy Mendoza Rivera y Grover Henry Nogales Romero. En: Revista Educativa Actividades “Mapeo de la Diversidad”. ESFM “Ismael Montes”. 2017. Cochabamba – Bolivia. Págs. 70 – 71.

“Lo más importante para realizar el Mapeo de la Diversidad, sin importar la estrategia que se utilice, es de vital importancia que el proceso se de forma natural ...

El resumen anterior nos muestra lo esencial de las estrategias utilizadas y los fundamentos que los y los autores señalan para haberse decidido por ellas. Se notan algunas ausencias como las preguntas, que con seguridad las realizaron, pero no aparecen en el escrito; así también, detalles de la organizaron tanto a las y los niños como a las madres y padres ...

Lo esencial es la participación comunitaria en la actividad, repetimos, y como complemento al Mapeo de la Diversidad preparamos un informe. A continuación, analicemos uno de ellos:

Informe del Mapeo de la Diversidad²

“El 5to año de escolaridad del Nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional de la Unidad Educativa ‘14 de septiembre’ corresponde al área urbana, cuenta con 28 estudiantes de los cuales 12 son de sexo femenino y 16 de sexo masculino; 3 tienen 13 años de edad, 4 tienen 12 años, 5 tienen 11 años, 8 tienen 10 años, y 8 tienen 9 años, por cumplir 10 este año.

“La mayoría de los estudiantes son católicos a excepción de 7 estudiantes que practican otras religiones.

“24 estudiantes son nacidos en Mizque o en alguno de sus cantones, 3 en Cercado y 1 nacida en España con padres mizqueños, todos (de la) cultura quechua.

“Todos los estudiantes hablan castellano ya que son grandes y lo perfeccionaron, de los cuales 25 son bilingües en quechua y castellano, sólo 3 son castellano hablantes ya que son nuevos en mis aulas, (provienen) del centro de Cercado

“Todos viven a menos de 1/3 de kilómetro a la redonda y 3 estudiantes viven en Molle Aguada y 1 en Lampacillos.

“18 de mis estudiantes corresponden a familias formadas con padre y madre, 10 sólo con su padre, madre, abuelita, tías o hermanas mayores. Vale resaltar que de los restantes están en otros países.

“Existen 10 estudiantes entre varones y mujeres que trabajan en la agricultura o en el campo en horas de la tarde, las y los demás son (de familias) solventes económicamente.

“Existe 1 estudiante varón que es muy tímido al grado de no decir nada en todas las mañanas y es probable que tenga otros problemas sociales de situación personal, 2 estudiantes con dificultades de aprendizaje...

“Un 50% de estudiantes no desayunan antes de ir a la escuela.

² “Actividad: Mapeo de la Diversidad” de Rosario Aquisé Argote y Mariel Carlos Delgadillo Rodríguez. En: Revista Educativa Actividades “Mapeo de la Diversidad”. ESFM “Ismael Montes”. 2017. Cochabamba – Bolivia. pág. 69

En el informe anterior se percibe que la maestra conoce a las y los estudiantes, pero queda ausente ella, también las madres y/o padres de familia. También da la impresión que sobrevive algo de la linealidad en la relación maestro-estudiante.

Las reflexiones hechas son miradas, seguramente limitadas. En el proceso de reflexión miradas críticas, falta lo propositivo que importa un análisis desde la experiencia. Ayuda la reflexión sobre los textos presentados, pero es más fecundo la reflexión sobre la propia práctica. Ello la realizaremos partiendo de una actividad que consta de dos partes: la primera será una lluvia de ideas sobre EDUCACIÓN INCLUSIVA y la segunda el ESTUDIO de los Mapeos de la Diversidad ya trabajados.

Lluvia de ideas (Primera parte)

- Presentamos a la plenaria del grupo un “papelógrafo” (Hoja de papel tamaño resma, 0,60 X 0,90 m, en cuyo centro está escrito “EDUCACIÓN INCLUSIVA”).
- Las y los participantes compartirán una palabra que les recuerde el término EDUCACIÓN INCLUSIVA, luego explicarán el significado de lo presentado.
- Seguidamente se organizará las respuestas y de ellas se planteará una conclusión preliminar sobre nuestro entendimiento en cuanto a Educación Inclusiva.



Educación Inclusiva

Estudio del Mapeo de la Diversidad (Segunda parte)

- Seguidamente, organizados en subgrupos, evaluamos los informes del MAPEO DE LA DIVERSIDAD que elaboramos para leer la realidad del grupo de niñas y niños encargados a responsabilidad nuestra. Nos ayudarán las preguntas:
- ¿Están presentes todas y todos los actores del proceso educativo?
- ¿Está presente la diversidad?
- ¿Se siente la presencia de alguna discapacidad o dificultades del aprendizaje?
- Cada subgrupo escribirá un ensayo breve que la presentará a la plenaria.

Durante la actividad reflexionamos sobre nuestra práctica educativa, especialmente en cuanto a la Educación Inclusiva, es decir cómo trabajamos en la diversidad. Tomaremos elementos para planificar nuestra actividad educativa tomando en cuenta la diversidad.

Unidad Temática No. 1

Sentido inclusivo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo



◀ SENTIDO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



◀ EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL ES INCLUSIVO



◀ LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL

Sentido Inclusivo del MESCP

Todas y todos somos iguales y diferentes. Unos a otros nos parecemos; sin embargo, nacemos diferentes. La sociedad complica ésas desigualdades. Aprender a vivir en esa diversidad es una necesidad, es una forma de defender la vida.

Comenzando el desarrollo de la Unidad Temática participaremos de la dinámica “La Ganancia” espacio donde encontraremos una manera de leer algunos aspectos ocultos de la realidad en que vivimos.

La actividad consta de cuatro partes: organización, actividad, decodificación y reflexión.

Organización (Primera parte):

- Todas(os) las participantes tomarán media hoja tamaño oficio, la dividirán en 4 partes. En una de ellas, al centro, dibujarán un pez, en otra un árbol, el tercer trozo el número 5 y en el último el 10.
- Al centro se trazará un triángulo, un círculo y un cuadrado.
- Al centro formamos un grupo de tres en torno al cuadrado, otro de cuatro rodeando al círculo y uno de cinco orbitando al triángulo, el resto de las y los participantes se organizan alrededor de los tres grupos. A un miembro de cada grupo se le vendará los ojos.

Actividad (Segunda parte):

- La regla de la actividad es una: cada participante debe juntar la mayor cantidad de fichas numeradas.
- Las fichas numeradas con el 5 y 10 las entregarán al facilitador(a) y conservarán el pez y el árbol.
- Las y los participantes organizados alrededor de las figuras (cuadrado, círculo y triángulo) canjearán el pez por una ficha de 5 y el árbol de por otra ficha de 5.
- Las y los participantes de los grupos del centro depositan sus fichas numeradas al centro de cada figura y se acomodan a su alrededor. A la voz de “tres” recogen la mayor cantidad de fichas. Contamos el puntaje y tres que tienen más fichas van al cuadrado munidos de sus fichas, cinco que tienen la menor cantidad de fichas al triángulo y los que tienen ni mucho ni poco al círculo.
- Las o los tres miembros asignados al grupo cuadrado depositan sus fichas al centro de la figura. De manera similar los otros grupos. A partir de este momento el o la ganadora del cuadrado dispone de los cestos de peces y árboles, el perdedor o perdedora baja al círculo. Quien junte más fichas pasa con sus fichas al grupo cuadrado y quien junte menos fichas pasa al grupo triángulo con sus fichas. Del grupo numeroso el o la vencedora va al círculo y quien pierde va al público. El público elige a quien reemplaza en la actividad.

- Anotando en un papelógrafo el puntaje obtenido, se repite la actividad varias veces (por lo menos tres).
- Para finalizar se invita al público a participar para ello el requisito es el de tener fichas e incorporarse a un grupo.

Decodificación (Tercera parte)

- Las y los participantes de cada figura, cuadrado, círculo y triángulo, forman parte del sistema económico – social.
- Los cuadrados representan a la clase dominante (burguesía), los del triángulo el proletariado y los del círculo la clase media.
- Las fichas representan el dinero, los **árboles y peces, productos**.
- El público las nacionalidades originarias.
- Los de ojos vendados, los marginados por discapacidad.
- Quién guía la actividad...

Reflexión (Cuarta parte)

- Empezamos a expresar lo que sentimos durante la actividad.
- Explicamos algunas actitudes (romper las reglas, ganar y ganar, destruir, marginar, lo ilegal), algunos procesos (ascenso económico, movilidad social) y la marginación (exclusión, discriminación).
- La educación... la lectura escritura...
- Para finalizar la dinámica, las y los participantes escribirán la experiencia vivida.

“Nos regalas un abrazo” de la UE “WALTER AZEÑAZ BERNAL”

DURACIÓN: 11:42 minutos



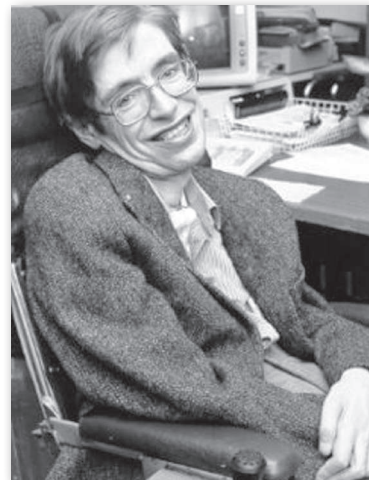
1. Sentido de la Educación Inclusiva

Partimos de la comprensión de la realidad y ésta es diversa. Poblamos este mundo humanos con características diferentes. Hombres y mujeres, niños, jóvenes, adultos y ancianos, con diferencias de color, estatura, peso, carácter, sensibilidad, gustos, metabolismo, etc.

Nuestra relación con la realidad de manera general es similar, pero parten de nuestras diferencias por lo que la comprensión que tenemos de ella es diferente. Un niño no ve la realidad de la misma manera que un adulto. Un niño no es un adulto en miniatura, ambos leen la realidad desde su naturaleza.

La exclusión es una construcción social que oculta la diversidad. Somos diferentes desde que nacemos, la sociedad complica esas diferencias. En el proceso histórico – social se han enfatizado las similitudes como las raciales, culturales, económicas. Esta tendencia se ha proyectado a través de la educación.

La normalización es una forma de agrupar, especialmente en los procesos educativos. La curva que muestra lo normal diferenciando de los extremos, los hiper y los hipo, los super y los infradotados. Se trabaja teniendo en mente lo “normal” como ideal de desarrollo. Pero la idea de lo “normal” es producción humana que implica marginación y exclusión.



La exclusión es negación de la propia humanidad. Negación del desarrollo de la humanidad en cuanto se anula potencialidades y así vamos disminuyéndonos todos.

La educación inclusiva es una respuesta a la exclusión. Aprender a vivir en la diversidad es una necesidad, es la defensa de la vida. Convivir entre todas y todos como seres complementarios que nos necesitamos unos a otros. Las diferencias de unos y otros, de unas y otras, son necesarias, nos permiten una mayor comprensión de la realidad.

La raíz de la exclusión social se encuentra más allá del sistema educativo. Éste la refuerza. La encontramos en los sistemas económico – sociales que desde la invasión hasta la época republicana eran excluyentes. La educación les correspondía, sus sistemas educativos fueron organizados en esa política. Los pueblos resistimos esos sistemas. Repudiamos el régimen de segregación impuesto por los invasores y mantenidos hasta la instauración del Estado Plurinacional de Bolivia.

En Bolivia se marginó a la población a efecto de prácticas explícitas de exclusión. Desde la invasión se las discriminó, por acción u omisión, a las naciones y pueblos originarios. Se proscribió la lengua, costumbres, religión, los saberes y conocimientos, en fin la cultura. Impusieron un régimen de desigualdades en el acceso a recursos y oportunidades como la salud, alimentación, protección y educación. Los habitantes de los pueblos originarios fuimos reducidos a condiciones de vida tan inhumanas que la población se redujo en un 65% aproximadamente. En la República, las condiciones no cambiaron, los hijos de los invasores mantuvieron ese régimen de discriminación.

La marginación se refiere a la exclusión de una persona por su posición económica, social, formas de pensar, situación física u otro. La exclusión social a la relegación de sectores de la población en la vida social, económica, política y cultural.

El marginamiento fue una práctica que también afectó y afecta a las personas con discapacidad y a las y los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En su momento, la intimidación era la forma favorita para que las(os) estudiantes encuentren compensar las dificultades, en caso de no lograron quedaban marginados.

Para reflexionar estos temas, exclusión social, marginamiento, discapacidad, veamos otras lecturas:

Construcción social de la discapacidad: la experiencia montevideana³

María Noel M.

2. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD DESDE LOS CONCEPTOS INTEGRACIÓN – EXCLUSIÓN

Han existido y aún son utilizados términos como «minusválido», «inválido», «anormal», «incapaz», etc. para referirse a personas con alguna «deficiencia», ya sea física, sensorial y/o mental. En los últimos años se fue introduciendo el concepto de sujeto con discapacidad. A partir de las definiciones de la OMS sobre discapacidad se entiende a la misma como la disminución de una capacidad específica, a la que se introduce el concepto de «deficiencia». En este sentido, la discapacidad implica la consecuencia de una deficiencia. Se reconocen tres tipos de deficiencias, a saber: física, mental y sensorial. La existencia de una no implica la ausencia otras. A su vez, la discapacidad puede ser congénita -innata-, o adquirida -accidentes, enfermedades postnatales-; así como definitiva, recuperable -susceptible de modificarse en ciertos aspectos-, o compensable -cambiando la situación a través del uso de prótesis u otros recursos-. Por tal motivo, resulta básico determinar el grado de la discapacidad -leve, moderada o severa en relación cuantitativa con la alteración funcional-, y su evolutividad -progresiva, estacionaria o regresiva-. Todos estos son aspectos que determinan de una u otra forma la realidad de cada sujeto con discapacidad, sumando a esto la personalidad, vida cotidiana y las determinaciones propias que atraviesan todos los individuos por el hecho de vivir en sociedad: relaciones intra-familiares, condiciones socioeconómicas, aspectos culturales, inserción en el mercado laboral, entre otras.

Retomando lo antedicho, importa reconocer que los planteos aparecen, por lo general, unidireccionalmente, es decir, desde la «sociedad» hacia el discapacitado, lo que sería desde una posición pensada como de «saber» hacia una de «no saber». Desde esta perspectiva, son los individuos «normales» los que concluyen que deben hacerse cargo de aquellas personas que se hallan en otro tipo de condiciones, sin hacer discriminaciones del tipo de discapacidad que tengan. El punto está en que cuando se cataloga a alguien de «diferente» se lo está marginando, se le están quitando las posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades innatas y las que vaya adquiriendo. Se lo ubica bajo la tutoría

³ CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD DESDE LOS CONCEPTOS INTEGRACIÓN – EXCLUSIÓN. En: NOEL Míguez, María (2006). Construcción social de la discapacidad: la experiencia montevideana. REDALIC. Recuperado a 11:43/01/06/2018 de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/524/b1520107.pdf?sequence=1>

y responsabilidad de un ser «completo», «normal», sin deficiencias, quitándose su status de ser con capacidad de opinar sobre su vida y por tanto con capacidad de defender sus derechos. Se expropia al sujeto discapacitado de su derecho de autodeterminación, en función de que los que delimitan y se reconocen dentro de la «normalidad» son quienes se consideran con derecho a tal expropiación. Se considera que esto trae aparejado, por lo general, la realidad que un sujeto que nace o adquiere una discapacidad se introduzca y sea introducido por los demás con esta expropiación implícita. Se supone que esta «normalidad» resultaría fácil concebirla como pre-existente a la vida de cada individuo, basada en costumbres y valores que apelan a una «naturaleza humana», determinada, construida por cada grupo de manera particular y con diversos cánones o pautas culturales que la definen. Es necesario retomarla y apuntar a su superación, negando -desde el punto de vista dialéctico- la forma actual por la que las personas «normales» se consideran con derecho a participar a través de aquéllas personas que «no caben» en esta categorización, pasando de esa manera por encima de los «derechos del otro». Así, ese «otro» se encuentra sin tener derecho a tener derecho.

En este contexto, se reconocen como determinaciones que atraviesan la discapacidad: otredad, alteridad, mistificidad, accesibilidad.

Otredad, en tanto la posibilidad de concebir a un «otro» no implica de por sí más que la existencia de un par dialéctico a través del cual «nosotros» y los «otros» resultan opuestos complementarios. El punto en cuestión radica cómo se reconoce y conceptualiza a ese «otro». Desde la Antropología Cultural Boivin (1999) plantea tres formas sucesivas de construcción del «otro» como categoría de análisis, a saber: Siglo XIX por la diferencia (se reconoce su constitución a partir de la teoría evolucionista, aquellos organismos que se van adaptando permiten el reconocimiento de un «nosotros» a través de la diferenciación de aquellos que no estarían en las condiciones necesarias para «sobrevivir» -los «otros»-, por lo que la otredad se caracteriza por la ausencia de las atribuciones del «nosotros»); Siglo XX por la diversidad (desde el funcionalismo, se concibe el mundo del «nosotros» como un mundo complejo y especializado, mientras que en el mundo de los «otros» gobierna la indiferenciación, por lo que la presencia de un «nosotros» y su construcción activa de la otredad implica un problema importante; desde el estructuralismo, se reconoce la diversidad como procesualidad y unida a la diversificación, planteando un «*óptimo de diversidad*» según el cual existen mínimos y máximos en las relaciones y sociedades); y por la desigualdad (se delimita este concepto a partir del devenir histórico de las dominaciones políticas, las que una vez finalizadas se continua la dominación ideológica). Es decir, mientras la diferencia respondía a una evolución y la diversidad a una heterogeneidad de modalidades de la vida humana, la desigualdad implica una relación de dominación, la cual se funda a partir de una apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos que generan distinciones. Para el presente artículo se retoma el concepto de construcción de la «otredad» a partir de la desigualdad. Traspolando *grosso modo* se puede reconocer una delimitación similar en la definición del concepto de «otredad» en relación a las personas con discapacidad, ubicando esta población en los considerados

dominados ya que éstos «otros» son definidos como «anormales» por un «nosotros» que se define como «normal».

Alteridad, en tanto identificarse desde un «nosotros» e identificar unos «otros», es darle el estatuto de «alteridad» a ese «otro» -categoría entendida como ajeno-. Se definen estas categorías como diferencias biológicas, pero se construyen sobre la interpretación cultural de las desigualdades entre unos y otros. En este sentido, Henri Tajfel (1984 apud MIGUEZ, 2003) da cuenta de tres tipos de identidades, las que pueden construirse como: categorías excluyentes de la alteridad (delimitación por oposición y como negación uno del otro, dando cuenta de una exclusión por definición oposicional, delimitando claramente el adentro - «nosotros», los «normales»- y el afuera -«otros», los «anormales», en este caso concreto, los discapacitados-, lo que lleva necesariamente a un rechazo de lo ajeno, a una inferiorización de ese alter); categorías integradoras de la alteridad (se reconoce la diversidad, recuperando los aspectos «normales» y «anormales» de su identidad, lo que permite cuestionar también la «normalidad» del «nosotros»; sin embargo, también excluye en tanto se reprime al alter para incorporarlo al yo); y categorías de indefinición de identidad y alteridad (implica una coherencia en la trama de relaciones sociales más complejas y variables que se van dando a lo largo de la historia hasta nuestros días, brindándosele otro sentido a las identidades particulares). Se considera este «nosotros» y «otros» como dos caras de una misma moneda: uno no existe sin el otro, ambos se definen por oposición uno del otro. Por esta razón, negar a los «otros» implica la inmediata negación del «nosotros».

Mistificidad, en tanto la discapacidad en su construcción social ha estado atravesada en su devenir histórico por la mistificación que de ésta se ha ido construyendo. Beatrice Wright (1991 apud Miguez, 2003) reconoce cinco mitos básicos al respecto, a saber: 1) El mito de la inadaptación general (concepción generalizada a partir de la cual las personas con discapacidad tenderían a ser más inadaptables que las personas consideradas «normales»); 2) El mito de la tragedia (la vida cotidiana de las personas con discapacidad implicaría tender a la negatividad, determinándose así un paralelo entre tragedia y discapacidad); 3) El mito de la frustración excesiva (se basa en el imaginario de que la característica determinante de las personas discapacitadas resulta la frustración); 4) El mito de las características personales (se tiende a pensar que la discapacidad de una persona es una propiedad de ésta); 5) El mito del pecado (se intentan determinar las causas que han generado la discapacidad en la persona, generalmente considerándose como un «castigo» a la persona misma, a su familia, o a un tercero cercano). Como punto de partida resultan interesantes estos planteos, pero se considera que Wright identifica distintas percepciones de aquellos que se consideran «normales», y quedarse en el reconocimiento de una u otra postura según individualidades implicaría perder de vista aspectos que se consideran hacen a los orígenes en este devenir en la delimitación del imaginario social de la discapacidad. En este sentido, ¿cuál sería la dimensión ontológica e histórica de dicho imaginario? Se considera que una posible respuesta podría encontrarse en lo que serían las «*significaciones imaginarias sociales*», las que permitirían la cohesión

social a través del no reconocimiento u ocultamiento de lo que implican problemas que pueden lesionar tal unidad.

Accesibilidad, en tanto poder funcionar y participar independientemente en los asuntos que hacen al individuo en los términos propios de uno mismo, en su misma significación y con las propias habilidades, significa estar capacitado para poder llevar adelante el propio potencial que cada uno tenga. «Acceso» a estar capacitado para participar y funcionar como un ser humano aceptado y completo, más allá de las especificidades. Se considera que la imposibilidad a este acceso determina, en mayor o en menor medida, la exclusión social de los sujetos con discapacidad, sin estimar cuál sea su dificultad, sin considerar las habilidades que sí posee, de manera que sus derechos no están siendo respetados ante aspectos a veces «invisibles» para la vida cotidiana de aquellos que se consideran «normales». Por citar algunos ejemplos: derecho a transitar libremente por la ciudad sin impedimentos arquitectónicos, de comunicarse telefónicamente con aparatos que puedan utilizar las personas sordas, sonidos en los semáforos para que las personas no videntes reconozcan los cambios de luz, etc. Para los sujetos discapacitados, accesibilidad implica la posibilidad de ser, en primera instancia, y de ser un sujeto con derecho a tener derechos.

2. El Sistema Educativo Plurinacional es inclusivo

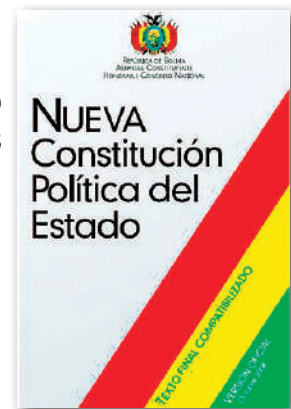
Sociedad que margina, pierde. La República de Bolivia excluía a las naciones originarias. El Estado Plurinacional de Bolivia es inclusivo por naturaleza, surge de la exclusión de las naciones y pueblos originarios. Se funda inclusivo como respuesta a la exclusión, discriminación, segregación y marginamiento practicada por los invasores y quienes les siguieron. El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es inclusivo, responde a la consolidación del Estado Plurinacional.

El reconocimiento de las diferencias de las y los estudiantes en el marco del derecho a la educación demanda ciertos cambios y modificaciones en cuanto a contenidos y estrategias, especialmente en cuanto a las concepciones y prácticas educativas.

Más allá de la inclusión de las personas excluidas por desventaja económica, profesional, política, social o cultural, especialmente por razones raciales, de la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o de niñas y niños con dificultades de aprendizaje, la promoción de la convivencia entre todas y todos es la esencia del Sistema Educativo Plurinacional. Esa es la política educativa. Aprender a vivir en comunidad, la promoción de la vida, entre otros, alejan las prácticas de exclusión desde la educación. La descolonización, el rescate de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos originarios y la soberanía encuentran en la convivencia su sentido.

Aprender a vivir en comunidad dejando paulatinamente la competencia, desarrollando el diálogo como parte necesaria para la convivencia y en cuya base está el desarrollo de la escucha como comprensión del otro y de los otros. El recate de valores comunitarios partiendo desde el aprender a recibir y a dar como base de la reciprocidad y la complementariedad.

Ya desde aprender a vivir se promociona la vida, no solo de la humanidad sino de los seres vivos. De la relación complementaria entre todos los seres de la naturaleza.



El Sistema Educativo Plurinacional no corresponde al carácter excluyente de los otros modelos educativos. Al contrario es inclusivo. Uno de los elementos que muestra esa característica es la evaluación. A través del sistema de evaluación se garantiza la educación inclusiva. Se democratiza la educación en cuanto al ingreso, permanencia y promoción sin discriminación, ni segregación. Rescatando las potencialidades productivas.

El sistema de evaluación está orientado a la permanencia de las y los estudiantes. Deja como recuerdo histórico el sistema excluyente. Aquel sistema diseñado para excluir bajo el cruel denominativo de “deserción escolar” o benevolentemente dicho “abandono escolar”. Aquel sistema diseñado para seleccionar a los aptos para el trabajo intelectual excluyendo paulatinamente a los aptos para el trabajo manual. Dejando a estos últimos como mano de obra barata. Forma a todos en los conocimientos técnicos y humanísticos.

La comunidad participa del proceso de evaluación. Madres y padres de familia de forma cualitativa. Participan de la evaluación, elaboración, ejecución y control del Proyecto Socioproductivo (PSP), de la socialización de los objetivos holísticos y evaluación comunitaria por bimestre.

Las y los estudiantes se autoevalúan. Como parte del proceso de autoformación participan en la socialización de los objetivos holísticos, en los procesos de formación y de la autoevaluación cuantitativa.

La evaluación de la maestra(o) al estudiante radica en la potenciación del sujeto. Quedó a la historia el “examen final” o de “fin de bimestre” aquel que decidía el porvenir de las y los estudiantes. Se promueve el acompañamiento entendido como apoyo sistemático, reforzamiento periódico y potenciación del sujeto.



La objetividad de la evaluación se apoya en la lectura del desarrollo integral de las y los estudiantes desde tres miradas: la de maestras(os), estudiantes y padres de familia.

En la permanencia, la producción comunitaria de conocimientos para la vida marca la calidad educativa. No puede hablarse de calidad educativa si quedan marginados de la educación sistemática, si el sistema educativo es excluyente, si el desarrollo de la vocación queda exento de la situación económica, social, racial o de capacidades diferentes. De esa manera no hablamos de calidad educativa para las élites sino para todas y todos.

3. Características de la Educación Inclusiva en PCV

3.1. Formación en Educación Inclusiva en PCV

Vivimos en la diversidad y no nos damos cuenta de ello. Tal vez porque nos formamos en el desarrollo curricular considerando a todos como iguales, como “normales”, buscando lo normal en las niñas(os) a nuestro cargo. Buscando el dominio de saberes dosificados para todas(os) por igual. Evaluando a todas y todos con la mismos parámetros.

Pero, cuando un maestro o maestra de Primaria Comunitaria Vocacional encuentra en la clase y descubre la presencia de niñas o niños con discapacidad. Se pregunta ¿qué hacer? La idea de afectar su derecho a la educación es pasado irreversible. El “no puedo hacerme cargo” no es opción ni profesional ni humana. El “que esté ahí distrayéndose con alguna cosa” tampoco es opción. Las niñas y/o niños con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje están presentes y debemos trabajar con ellos, no sólo la o el maestro sino también las y los niños de la clase, las madres y padres de familia y la comunidad (vecinos, autoridades y otros).

La mayor parte de las maestras y maestros aceptan la nueva situación, apelando al sentido común buscan información para hacerse cargo; pero, se viven experiencias como la de Virginia, maestra de segundo año de escolaridad o la Walter, maestro de 5to año:

“... la Unidad Educativa contaba con dos paralelos por año de escolaridad. En el año 2017 sumaron en el 1er año de escolaridad un paralelo más, hecho que para el 20

18 exigía la creación de un tercer paralelo en el 2do año de escolaridad. La directora dispuso un maestro y una maestra antiguas, más Virginia, la nueva, para el tercer paralelo. Habían 97 niñas y niños inscritos, los antiguos seleccionaron a “los mejorcitos” para sus cursos respectivos dejando los “casos difíciles” para la recién designada.

“Walter, flamante maestro, fue designado para realizar los años de provincia. La Unidad Educativa con 2 paralelos por año de escolaridad. Ese año fueron designados a la Escuela una maestra y Walter. A la maestra el 1er año de escolaridad y al maestro 5to año. El maestro antiguo se hizo cargo del paralelo de los hijos del pueblo y a Walter le tocó los niños y niñas de las comunidades...

Si estuvieses en una situación similar ¿cómo procederías?:

Virginia	Walter

En ambos casos, el sorteo, que parece justo, no lo es para las y los niños. La inclusión se la trabaja desde la clase, desde el grupo de estudiantes dejados a responsabilidad del maestro o maestra. Las y los niños ya con discapacidad, dificultades de aprendizaje o provenientes de sectores socialmente o culturalmente excluidos, como todo niño o niña son sensibles. Sin decirlo captan el rechazo ya sea explícito o simulado.

Ampliando esta parte observemos el proceder de la abuelita Juliana:

“La abuelita se prepara para recibir la acostumbrada visita de sus hijas e hijos, también de sus nietas y nietos. Apenas sabe firmar, por lo que algún título académico no es de la señora. Ella se prepara para recibir a sus familiares, decide preparar para el almuerzo un fricasé. Remoja y cuece el maíz y el chuño en ollas grandes. En otras, más pequeñas, hierbe las carnes, en una de res y en otra de cerdo. En una olla más pequeña prepara un poco de carne de soya. Sazona el caldo en con cebolla, tomate, ajo, pimienta negra y pan molido. Separa para las y los niños. Condimenta con más ajo, pimienta negra y ají colorado para los mayores y con achihuate (colorante natural) para los niños. A la hora del almuerzo estando toda la familia junta sirve a todos el chuño y el mote, menos chuño a Mateo porque no gusta de él. Cerdo para Leo y July porque están flaquitas, carne de soya para Andrea que es vegetariana, res a Silvio y Pamela que son adversos a la carne de cerdo. “Y las viejas y viejos que van a comer” pregunta refiriéndose a sus nueras y yernos...

Esa familia vive en la diversidad, prepara el almuerzo para todos atendiendo la diversidad. Podemos recuperar de esa familia la atención para el quehacer diario de las maestras y maestros. Desde luego que el fricasé no es tema del objetivo educativo. Hablamos de los procesos formativos.

En el trabajo diario, en una clase, compartimos y compartiremos con niñas y niños diversos. Primero, todas y todos producimos conocimientos (depende de cómo se toma contacto con la realidad) y la compartimos. La maestra o maestro junto a las y los estudiantes. Segundo, unos aprendemos por experiencia otros a través del ejemplo, unos por los saberes y otros por el hacer, unos de manera rauda y otros lentamente, unos persisten otros se frustran rápidamente, unos complican los retos y otros buscan lo fácil. Todas y todos con capacidades y habilidades diferentes. Una forma de capacidad diferente es la discapacidad o la dificultad en el aprendizaje. En esta no olvidemos que son parte de los procesos educativos niñas y niños cuya ascendencia se encuentra en las naciones y pueblos originarios excluidos en los regímenes anteriores, hecho que implica diferentes cosmovisiones. Compartimos los conocimientos de manera oral, a través de dibujos, escritos, esquemas u otros.

Esta parte la completaremos con la experiencia de la maestra Liliana:

“Esta gestión (2017) me dieron 5to año de escolaridad de Primaria Comunitaria Vocacional. Realizamos el Mapeo de la Diversidad... al finalizar el segundo bimestre me di cuenta que un niño no podía leer... que había pasado... el niño presentaba una carpeta con todas las lecciones al día y una caligrafía envidiable. Le pedí leer una página del libro de texto, tomó la página señalada y ‘leía’ entonando palabra por palabra... pero al controlar la lectura en otro libro de texto similar me llevé una sorpresa: no leía la fábula, interpretaba los dibujos imaginando las relaciones entre los animales e imaginaba palabras y oraciones que las pronunciaba como si estuviese leyendo...

“Al día siguiente les pedí a todas(os) que a partir del momento al comenzar la clase todos los días nos comunicaríamos por escrito. Como maestra utilizaría el pizarrón y ellos los cuadernos respectivos. Escribí ‘Buenos días niños’. Ellos respondieron ‘Buenos días profesora’. Al día siguiente ‘Buenos días Ale’ y ella escribió ‘Buenos días Profesora’, luego escribí ‘Buenos días niños’ y respondieron todos, me dirigí al niño con dificultad en el aprendizaje de la lectura escribiendo ‘¿Cómo estás Donald?’ quien para responder dudaba hasta que los niños que estaban cerca le orientaron en la respuesta escrita...

La maestra nos da una pauta del trabajo inclusivo. Seguro estamos de experiencias aleccionadoras y/o propuestas de Educación Inclusiva que deseamos compartirlas.

Si durante el Mapeo de la Diversidad no se visibilizó al niño(s) y/o la niña(s) con discapacidad, será necesaria una sesión complementaria del mencionado mapeo. Como sabemos, este mapeo nos permite saber dos cosas en particular; una, conocernos todas y todos los que participamos en la clase, incluido las madres y/o padres de familia. Por otra parte, nos permite planificar el trabajo diario tomando en cuenta la diversidad, en este caso niñas y/o niños con capacidades diferentes.

3.2. Desarrollo de la identidad

“... un maestro cree que una niña no puede aprender porque es ciega..., pero el problema no es la limitación de la niña para ver ... Una niña que es ciega puede aprender usando el oído y otros sentidos, como el olfato y el tacto. Aprenderá de audio o discos compactos.”

Las y los niños que asisten a Primaria Comunitaria Vocacional poseen capacidades diferentes, todas y todos, como dijimos anteriormente. Algunas y/o algunos pueden presentar discapacidad en algunos aspectos y a la vez haber desarrollado otras capacidades. En una Unidad Educativa de la Zona de Vino Tinto cursaba primaria un niño con secuelas de poliomielitis, no desarrolló sus extremidades inferiores. Caminaba utilizando muletas, pero cuando las muletas le impedían rapidez se paraba de manos y se desplazaba incluso por espacios donde los demás niños no podían. En Caranavi, población del trópico de La Paz, un niño tenía dificultades para trotar a la par de sus compañeras(os), para alcanzarlos en velocidad se quitaba los calzados y corría descalzo. Era del pueblo Leco. Había desarrollado como los del pueblo al que pertenecía sensibilidad en los pies a pesar de ser bastante callosos. A una niña le era difícil escribir, sus letras parecían raros símbolos, pero mostraba una lectura oral era envidiable, la maestra le prestaba su celular para que practicara la escritura.

El niño de Vino Tinto estaba orgulloso de su habilidad, caminar de manos. El niño del pueblo Leco estaba orgulloso y varias veces decía: “... les doy (ventaja) yo correré sin zapatos...” la niña orgullosa representaba al curso en demostraciones de lectura (oral).

Después del Mapeo de la diversidad (si es necesario complementado) el trabajo será la del reconocimiento del rol de la persona en las clases, en el desarrollo curricular. Todas(os), en comunidad, producimos conocimientos y el aporte de cada persona en el proceso de producción de conocimientos, desde sus potencialidades y habilidades.

Algo más, dejemos claro que la identidad se la desarrolla reconociendo, escuchando al otro. Escuchando (comprendiendo) al otro nosotros comprendemos mejor nuestra identidad.

Estudiemos algunas miradas que nos ayudaran a precisar más nuestra comprensión a las niñas(os) de la clase. Comenzaremos con una mirada general sobre las discapacidades y luego, en cuanto a las dificultades de aprendizaje, presentaremos un instrumento para observar las dificultades de aprendizaje en el desarrollo de la lectura y escritura.

Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad⁴

“... la experiencia de la discapacidad es única para cada individuo, no sólo porque la manifestación concreta de la enfermedad, desorden o lesión es única, sino porque esa

⁴ Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. De Carlos Egea García y Alicia Sarabia Sánchez. Recuperado a 18:00/10/06/2018 de: https://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf

condición de salud estará influida por una compleja combinación de factores (desde las diferencias personales de experiencias, antecedentes y bases emocionales, construcciones psicológicas e intelectuales, hasta el contexto físico, social y cultural en el que la persona vive), ello da pie para sugerir la imposibilidad de crear un lenguaje transcultural común para las tres dimensiones de la discapacidad. Y ello también porque no sólo las experiencias individuales de discapacidad son únicas, sino porque las percepciones y actitudes hacia la discapacidad son muy relativas, ya que están sujetas interpretaciones culturales que dependen de valores, contexto, lugar y tiempo sociohistórico, así como de la perspectiva del estatus social del observador. La discapacidad y su construcción social varían de una sociedad a otra y de una a otra época, y van evolucionando con el tiempo.

“La Organización Mundial de la Salud cuenta entre sus grupos de trabajo con uno dedicado a la «Clasificación, evaluación, encuestas y terminología» aplicables al campo de la salud. En el marco de las actividades de este grupo se ha gestado la revisión de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) publicada por la OMS, para ensayo, en 1980.

“... el Comité Ejecutivo de la OMS acuerda elevar, para su aprobación en la 54.ª Asamblea Mundial de la Salud, el borrador pre-final de diciembre de la CIDDM-2. En abril (2001) aparece el borrador «final» de la CIDDM-2 (con su correspondiente versión en castellano). El 22 de mayo se aprueba la nueva versión de esta Clasificación con el nombre definitivo de «Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud», con las siglas CIF. En el mes de junio, aparece una nueva traducción al castellano de esta Clasificación, que recoge las nuevas siglas (CIF) y en la que se rectifican algunos errores de la traducción de abril. En octubre se da noticia a través de Internet de la publicación oficial de la nueva Clasificación, cuya versión en castellano es editada por el IMSERSO y se presenta el 15 de noviembre en Madrid⁵.

“En el propio título de la nueva Clasificación encontramos una declaración de intenciones. Ya no se enuncian tres niveles de consecuencias de la enfermedad, sino que se habla de **funcionamiento** (como término genérico para designar todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades y la posibilidad de participación social del ser humano), **discapacidad** (de igual manera, como término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano) y **salud** (como el elemento clave que relaciona a los dos anteriores).

“... La OMS abandona el enfoque primitivo de «consecuencias de la enfermedad» para enfocar el objetivo hacia «la salud y los estados relacionados con la salud». Trata, por lo tanto, de poner en positivo su terminología desde el primer momento (el término

5 Organización Mundial de la Salud. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. IMSERSO. Madrid, 2001.

«enfermedad» ya no es empleado y a cambio aparece el nuevo término «estado de salud»).

“Al esquema causal y lineal de la CIDDM de 1980, la CIF responde con un esquema de múltiples interacciones entre sus dimensiones y áreas.

“De este nuevo esquema (clarificador de las interacciones entre las dimensiones y áreas) podemos hacer las siguientes lecturas:

- Los estados de salud tienen consecuencias en todos los componentes del funcionamiento (corporal, actividad y participación). A su vez, los componentes del funcionamiento tienen directa repercusión sobre los estados de salud, en tanto que condicionan la posible aparición de nuevas alteraciones (trastornos o enfermedades).
- Los componentes del funcionamiento se relacionan, por pares, todos entre sí (cuerpo y actividad; cuerpo y participación; actividad y participación) y en ambos sentidos.
- Los componentes del funcionamiento (todos y cada uno de ellos) se ven influidos por los factores contextuales, tanto ambientales como personales. Al mismo tiempo, los factores contextuales pueden ser determinados por las circunstancias que acontezcan en los tres componentes del funcionamiento.

“Antes de entrar de lleno en los conceptos y terminología empleados en la CIF, recogemos a continuación, de forma gráfica, la estructura que tiene esta nueva Clasificación.

Vemos en el gráfico cómo la Clasificación (CIF) está dividida en dos partes:

1. Funcionamiento y discapacidad.

2. Factores contextuales.

La primera parte (**Funcionamiento y Discapacidad**), a su vez, se subdivide en dos componentes:

- a. **Funciones y estructuras corporales.** Con dos constructos (como conjunto de calificadores):
 - i. **Cambios en las funciones corporales** (fisiológico), con sus distintos niveles de dominios y categorías.
 - ii. **Cambios en las estructuras corporales** (anatómico), con sus distintos niveles de dominios y categorías.
- b. **Actividades y participación.** Con dos constructos:
 - i. **Capacidad**, como la ejecución de tareas en un entorno uniforme, con sus distintos niveles de dominios y categorías.

ii. **Desempeño/realización**, como la ejecución de tareas en el entorno real, con sus distintos niveles de dominios y categorías.

La segunda parte (**Factores contextuales**) también cuenta con dos componentes:

a. **Factores ambientales**, entendidos como la influencia externa sobre el funcionamiento y la discapacidad, cuyo constructo es el efecto **facilitador o barrera** de las características del mundo físico, social y actitudinal, y que tiene distintos niveles de dominios y categorías.

b. **Factores personales**, entendidos como la influencia interna sobre el funcionamiento y la discapacidad, cuyo constructo es el impacto de los atributos de la persona. En esta versión de la CIF no se ha desarrollado una escala de niveles para este componente.

“Los nuevos conceptos y la terminología

“Veamos ahora la definición de los componentes de la CIF. Antes de nada, habría que destacar que en las definiciones de la CIDDM se comenzaba en cada una de ellas con la frase «dentro de la experiencia de la salud», mientras que en la CIF, como marco genérico, se define «en el contexto de la salud». La salud puede presentarse de forma negativa o positiva (el individuo padece o no una enfermedad o trastorno), pero está claro que, a efectos prácticos, la CIF es fundamentalmente útil para la valoración y descripción de «estados de salud» y, por lo tanto, de la forma negativa de salud.

“Por lo tanto, y como ya se ha dicho, en el contexto de la salud:

- **Funciones corporales** son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas).
- **Estructuras corporales** son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.
- **Deficiencias** son los problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación o una pérdida.
- **Actividad** es el desempeño/realización de una tarea o acción por parte de un individuo.
- **Limitaciones en la Actividad** son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades.
- **Participación** es el acto de involucrarse en una situación vital.
- **Restricciones en la Participación** son problemas que el individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.
- **Factores Ambientales** constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que una persona vive y conduce su vida.

“La salud en forma positiva vendrá descrita por las funciones y estructuras corporales, la actividad y la participación. La salud en forma negativa lo será por las deficiencias,

las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación. Mientras tanto, los factores ambientales actuarán de forma positiva si su presencia supone un facilitador para superar la deficiencia, las limitaciones en la actividad o las restricciones en la participación y será negativo en tanto que suponga una barrera u obstáculo que entorpezca o agrave cualquiera de los componentes anteriores.

“Otros términos novedosos

“Comenzamos este apartado por el término al que se ha querido dar mayor relevancia en esta nueva Clasificación: el funcionamiento (no olvidemos que las siglas se han quedado en CIF, con lo que podríamos quedarnos en un desarrollo de las mismas como Clasificación Internacional del Funcionamiento, olvidando los otros dos sustantivos del título: discapacidad y salud).

El **Funcionamiento** es aplicado en la CIF como *«un término global que hace referencia a todas las funciones corporales, actividades y participación»*. Es, por tanto, el término genérico para las condiciones de salud positivas (o, quizá, cabría mejor decir «no negativas»).

La segunda novedad la encontramos en la utilización de un término ya empleado en la anterior Clasificación: la discapacidad.

En la CIF, la **Discapacidad** *«engloba las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación»* y, así, deja de emplearse como una parte de las consecuencias de la enfermedad y se eleva a término «paraguas» para todas las condiciones de salud negativas.

“Anteriormente hemos mencionado el empleo de un nuevo término para sustituir a la enfermedad: estado de salud.

En la CIF, se utiliza **Estado de Salud** para referirse a la enfermedad o trastorno que padece un individuo y es la llave de paso entre el funcionamiento y la discapacidad. Debemos diferenciar este concepto del de «salud», que, en la CIF, hace referencia tanto a aspectos negativos como positivos.

Otra novedad es la aparición de ciertos conceptos relacionados con la estructura de la nueva Clasificación. Estos son:

- **Dominio**, usado como *«un conjunto relevante y práctico de acciones, funciones fisiológicas, estructuras anatómicas, tareas o áreas de la vida relacionadas entre sí»*. Podríamos decir que dominio es el conjunto de ítems que podemos agrupar bajo un mismo enunciado en cada una de las escalas que componen la CIF y que se pueden encontrar a distintos niveles de desarrollo.

- **Constructo**, se trata de un neologismo (no hemos podido encontrar su definición en ninguno de los diccionarios de la lengua española consultados) que se deriva del término inglés «construct» (que significa, literalmente, construcción o ensamblaje). Aunque no aparece reflejada una definición explícita para este término en los documentos manejados, podemos definirlo como «el conjunto de calificadores empleados para describir y/o modificar cada uno de los componentes de esta Clasificación (Funciones y Estructuras Corporales, Actividad y Participación y Factores Ambientales y Personales)». Así, se recogen como constructos: los cambios en el funcionamiento y estructuras corporales, la capacidad y el desempeño/realización, los efectos de las características del mundo físico, social y actitudinal y el impacto de los atributos de la persona (aunque éstos últimos no tendrán su correspondiente desarrollo en calificadores al no presentarse la escala de factores personales en la versión aprobada).
- **Calificador**, que, como ya ha quedado expresado en el párrafo anterior, sería cada uno de los elementos que forman parte de un determinado constructo para cada uno de los componentes de la CIF y que describe y/o modifica un determinado ítem de la escala, habitualmente en una escala creciente de carácter negativo, excepto para el caso de los factores ambientales que también lo puede hacer en sentido positivo.

“Codificación de las escalas

“La CIF utiliza un sistema de codificación alfanumérico. A cada ítem de cada una de las escalas le corresponde un código que puede ser ubicado en función de la letra y números que aparezcan en él. Así, a cada una de las escalas o componentes de la CIF le corresponde una letra que encabeza el código. Éstas son:

b para la escala de **funciones corporales**.

s para la escala de **estructuras corporales**.

d para la escala de **actividad y participación**.

e para la escala de **factores ambientales**.

Tras la letra, que nos indica a cuál de las escalas de la CIF pertenece el código, pueden aparecer de tres a cinco números, según el nivel de detalle que queramos alcanzar. Los dígitos numéricos que siguen a la letra de la escala indican:

1er dígito: Nos indica el capítulo (primer nivel) de escala que estamos empleando. Así, por ejemplo, si el código fuera **b2** sabríamos que estamos hablando de un ítem de la escala de funciones corporales (b), concretamente de su capítulo 2, **funciones sensoriales y dolor**.

2do y 3er dígito: Los dos juntos nos indican que nos encontramos ante un segundo nivel de desagregación de la escala que estemos empleando. Así, por ejemplo, si utilizamos el código **b210** podemos saber que se trata de un código de la escala de funciones

corporales (b), perteneciente al capítulo de funciones sensoriales y dolor (b2), en el apartado correspondiente a las «funciones visuales» (indicado por el «10» final).

4to dígito: Nos indica que se trata del tercer nivel de desagregación que corresponde, siempre, a una subcategoría de un ítem de segundo nivel. Así, por ejemplo, si el código fuera **b2100** se localizaría en la escala de funciones corporales (b), dentro del capítulo de funciones sensoriales y dolor (b2), en la categoría de funciones visuales (b210) y correspondería al ítem de «**funciones de la agudeza visual**» (indicado por el «0» final).

5to dígito: De momento, sólo dos escalas emplean apartados a este cuarto nivel de desagregación: funciones y estructuras corporales. Corresponde a la codificación de ítems que desarrollan, siempre, subcategorías de tercer nivel. Así, por ejemplo, ante el código b21002 podemos decir que corresponde a la escala de funciones corporales (b), dentro del capítulo de funciones sensoriales y dolor (b2), en la categoría de funciones visuales (b210), en la subcategoría de funciones de la agudeza visual (b2100) y, concretamente, nos señala que se trata de la «agudeza binocular a corta distancia» (que nos indica el «2» final).

“Utilización de los calificadores

“... (la) utilidad de la CIF la encontramos en la utilización de los «calificadores» que proporciona para describir los «estados relacionados con la salud», o lo que, en terminología de CIDDM, antes conocíamos como «consecuencias de la enfermedad». En el ejemplo que hemos utilizado en el apartado anterior, sabemos que el código b21002 hace referencia a la «agudeza binocular a corta distancia», pero si este ítem lo aplicamos a un individuo concreto nos debe informar sobre el estado de salud en que se encuentra dicha «agudeza». Para ello se utilizan los «calificadores» de la CIF.

Todos los calificadores se expresan junto al código correspondiente y separados del mismo por un punto (por ejemplo, b21002.3) En la escala de factores ambientales, cuando expresamos que el calificador actúa como «facilitador» sustituiremos el punto por el símbolo «+» (por ejemplo, e1250+3) A continuación abordamos el uso de los calificadores en cada escala de la CIF.

Calificador del constructo de funciones corporales.

“El constructo de funciones corporales posee un único calificador (primer calificador) Se trata de un «*calificador genérico con escala negativa utilizado para indicar la extensión o magnitud de una deficiencia*» funcional.

Este calificador se indica mediante un dígito numérico, separado por un punto del ítem al que describe y/o modifica, que significa:

0 No hay deficiencia (ninguna, ausencia, insignificante...) 0 a 4%.

1 Deficiencia LIGERA (poca, escasa...) 5 a 24%.

2 Deficiencia MODERADA (media, regular...) 25 a 49%.

3 Deficiencia GRAVE (mucho, extrema...) 50 a 95%.

4 Deficiencia COMPLETA (total...) 96 a 100%.

8 Sin especificar.

9 No aplicable.

Por ejemplo, **b21002.3** significa **deficiencia grave en la agudeza binocular a corta distancia** con una magnitud en la pérdida de agudeza entre el 50 y el 95%.

Calificadores del constructo de estructuras corporales.

“El constructo de estructuras corporales lo componen tres grupos de calificadores: primer calificador, segundo calificador y tercer calificador (este tercer calificador se encuentra en desarrollo y aún no se recomienda su uso generalizado). Todos y cada uno de ellos viene representado por un dígito numérico, separado por un punto del código del ítem al que describe y/o modifica.

El primer calificador es «*genérico con escala negativa utilizado para indicar la extensión o magnitud de una deficiencia*» estructural (similar al descrito en el caso de las funciones corporales). Se representa por:

0 No hay deficiencia (ninguna, ausencia, insignificante...) 0 a 4%.

1 Deficiencia LIGERA (poca, escasa...) 5 a 24%.

2 Deficiencia MODERADA (media, regular...) 25 a 49%.

3 Deficiencia GRAVE (mucho, extrema...) 50 a 95%.

4 Deficiencia COMPLETA (total...) 96 a 100%.

8 Sin especificar.

9 No aplicable.

Por ejemplo, **s73022.2** significa **deficiencia moderada en los músculos de la mano** con una magnitud de pérdida entre un 25 y un 49%.

El segundo calificador del constructo de estructuras corporales es «*utilizado para indicar la naturaleza del cambio en la respectiva estructura corporal*». Se representa por un segundo dígito (complementario al primero) que significa:

0 No hay cambio en la estructura.

1 Ausencia total.

2 Ausencia parcial.

3 Parte adicional.

4 Dimensiones aberrantes.

5 Discontinuidad.

6 Posición desviada.

7 Cambios cualitativos en la estructura, incluyendo la acumulación de fluido.

8 Sin especificar.

9 No aplicable.

Por ejemplo, **s73022.22** significa **deficiencia moderada por ausencia parcial de los músculos de la mano.**

El tercer calificador, que se encuentra en desarrollo y aún no se recomienda su uso generalizado, se utiliza para «indicar localización» de la deficiencia estructural. Se trata de un tercer dígito que debe acompañar a los dos anteriores y significa:

0 Más de una región.

1 Derecha.

2 Izquierda.

3 Ambos lados.

4 Delante.

5 Detrás.

6 Proximal.

7 Distal.

8 No especificada.

9 No aplicable.

Aunque de momento no se recomienda su uso generalizado, por ejemplo, nos podríamos encontrar con **s73022.221** que significaría **deficiencia moderada por ausencia parcial de los músculos de la mano derecha.**

Calificadores del constructo de actividad y participación

“El constructo de actividad y participación lo componen dos grupos de calificadores: primer calificador y segundo calificador. Todos y cada uno de ellos viene representado por un dígito numérico, separado por un punto del código del ítem al que describe y/o modifica.

El primer calificador es el de desempeño/realización y «describe lo que una persona hace en su contexto/entorno actual (real)». El segundo calificador es el de capacidad y «describe la aptitud de un individuo para realizar una tarea o acción» y «se mide en un contexto/entorno uniforme o normalizado». Como ambos calificadores hacen referencia a un contexto/entorno, es recomendable que su codificación venga acompañada del o de los códigos oportunos de la escala de factores ambientales. Ambos calificadores deben emplearse juntos y son representados, cada uno de ellos, por un número que significa:

0 No hay dificultad (ninguna, ausencia, insignificante...) 0 a 4%.

1 Dificultad LIGERA (poca, escasa...) 5 a 24%.

2 Dificultad MODERADA (media, regular...) 25 a 49%.

3 Dificultad GRAVE (mucha, extrema...) 50 a 95%.

4 Dificultad COMPLETA (total...) 96 a 100%.

8 Sin especificar.

9 No aplicable.

Por ejemplo, **d4600.23** significa que el individuo tiene una **dificultad moderada para desplazarse dentro de la casa, utilizando los recursos disponibles actualmente, pero grave en un entorno uniforme, que no garantice dichos dispositivos**⁶.

Calificadores del constructo de factores ambientales

“El constructo de factores ambientales utiliza un solo grupo de calificadores: primer calificador. Se representa por un dígito numérico que está separado del ítem al que describe y/o modifica por un punto cuando se trata de una barrera u obstáculo y por el símbolo «+» cuando se trata de un facilitador. Cada uno de estos dígitos numéricos significa que:

.0 No hay barrera (ninguna, ausencia, insignificante...) 0 a 4%.

.1 Barrera LIGERA (poca, escasa...) 5 a 24%.

.2 Barrera MODERADA (media, regular...) 25 a 49%.

⁶ OMS. Op. cit. pp. 249 a 252 y 254 a 257.

- .3 Barrera **GRAVE** (mucho, extrema...) 50 a 95%.
- .4 Barrera **COMPLETA** (total...) 96 a 100%.
- .8 Barrera **sin especificar**.
- .9 **No aplicable**.
- +0 **No hay facilitador** (ninguna, ausencia, insignificante...) 0 a 4%.
- +1 **Facilitador LIGERO** (poca, escasa...) 5 a 24%.
- +2 **Facilitador MODERADO** (media, regular...) 25 a 49%.
- +3 **Facilitador GRAVE** (mucho, extrema...) 50 a 95%.
- +4 **Facilitador COMPLETO** (total...) 96 a 100%.
- +8 **Facilitador sin especificar**.

Por ejemplo, **e1250.2** significa que los **productos y tecnologías generales de la comunicación son una barrera moderada**, o, por el contrario, **e1250+2** los **productos y tecnologías generales de la comunicación son un facilitador moderado**⁷.

Continuando la línea de precisar la lectura de la realidad de las y los niños que trabajan en una clase, de manera previa a la presentación del Instrumento para la detección y evaluación de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura desarrollado por la Dirección Especial de Educación⁸ del Ministerio de Educación que va acompañado por su respectiva Guía de aplicación⁹, reflexionaremos sobre algunos aspectos generales de las Dificultades en el Aprendizaje que plantean Romero y Lavigne¹⁰ en “Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos”.

“... distinguiremos formando parte de las Dificultades en el Aprendizaje a varios problemas que participan entre sí del hecho innegable de sus dificultades para aprender de forma óptima, es decir, con eficacia, en el tiempo establecido y sin el concurso de esfuerzos humanos y materiales extraordinarios. Pero que presentan diferencias sustantivas en la explicación causal, en los procesos y variables psicológicas afectadas y en las consecuencias para los alumnos, sus familias y la escuela. De modo que las Dificultades en el Aprendizaje integrarían cinco grupos diferenciados:

- Problemas Escolares (PE).
- Bajo Rendimiento Escolar (BRE).

7 OMS. Op. cit. pp. 245, 252 y 253.

8 MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). Instrumento para la detección y evaluación de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. La Paz – Bolivia

9 MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). Guía de aplicación del instrumento para la detección y evaluación de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. La Paz – Bolivia

10 ROMERO Pérez, Juan Francisco y Rocío Lavigne Cerván (2005). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y tipos.

- Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA).
- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).
- Discapacidad Intelectual Límite (DIL).

“Dificultades en el Aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo de problemas agrupados bajo las denominaciones de: Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual Límite (DIL). Que se manifiestan como dificultades—en algunos casos muy significativas—en los aprendizajes y adaptación escolares. Las Dificultades en el Aprendizaje pueden darse a lo largo de la vida, si bien mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia y en el curso de procesos educativos intencionales de enseñanza y aprendizaje, formales e informales, escolares y no escolares, en los que interfieren o impiden el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental de dichos procesos. Algunos de estos trastornos (como TDAH, DIL y DEA) son intrínsecos al alumno, debidos presumiblemente a una disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje (como la atención, la memoria de trabajo, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc.). Otros, en cambio, (como PE y BRE) pueden ser extrínsecos al alumno, es decir, debidos a factores socio-educativos y/o instruccionales (como inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas instruccionales inapropiadas, déficit motivacional, etc.), que interfirieron la adecuación necesaria del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las Dificultades en el Aprendizaje pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos (por ejemplo, deficiencia sensorial, discapacidad intelectual, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (por ejemplo, de privación social y cultural), aunque no son resultado de estas condiciones o influencias”.

Instrumento de Lecto-Escritura

Cuadernillo para el estudiante

Ejercicio 1

Lee el siguiente texto en voz alta:

El Pajarito intoxicado

Un lindo pajarito construyó su nido sobre la rama más alta de un árbol. Por desgracia, el nido estaba justamente sobre la chimenea de una antigua casa de campo.

De vez en cuando los dueños de la casa encendían la chimenea y al pajarito le molestaba mucho el humo. Sin embargo, poco a poco se acostumbró a respirar el aire contaminado.

Con el tiempo, la salud de nuestro pajarito empeoró lentamente, le escocían los ojos, su plumaje se puso negro y ya no era sedoso. Le resultaba difícil respirar, ya no cantaba.

Por último, no pudiendo más el pajarito decidió dejar su nido. Volando con dificultad, porque debía limpiarse los ojos con las alas a cada rato, acabó por aterrizar en el jardín, donde jugaban unos niños. Éstos se sorprendieron mucho al ver al pájaro y se preguntaron qué le habría pasado. Decidieron lavarlo para quitarle la ceniza del plumaje y devolverle su belleza. Después le llevaron alimento y leche para desintoxicarlo.

Como el padre de los niños había construido una casa para pájaros, pusieron al pajarito allí, para que no le llegara el viento, el humo y la lluvia. Allí podría vivir a su voluntad. El pajarito se sintió mejor cada día y estaba tan contento que todas las mañanas cantaba sus canciones más bellas, con trinos que habían vuelto a ser maravillosos.

Preguntas para la comprensión:

1. ¿Quién es el personaje principal del cuento?
2. ¿Cuáles son otros personajes del cuento?
3. ¿Qué recomendaciones le puedes hacer al pajarito sobre el problema que tiene?
4. Relaciona el problema del pajarito con problemas que ocurren en tu ciudad.
5. ¿Qué otro título le podrías poner a la lectura?
6. ¿Qué otras ideas puedes dar para que las personas cuiden la naturaleza y a los animalitos?

La prueba completa se encuentra en material de apoyo citado.

3.3. La comunidad en los procesos educativos inclusivos

Una madre que tiene en el seno de su familia a dos hijos con discapacidad cuenta:

“... al saber que mis hijos tenían retardo... no sabía qué hacer, a quien pedir ayuda... me sentí devastada... mi hogar se destruyó, me quedé con los niños de 5 y 2 años... el Centro de Educación Especial me ayudó... les enseñaron a mis hijos desde controlar la orina y las heces, el aseo de los dientes... en la escuela les acomodaban en las filas de los atrasados, pues había filas de los mejores, las filas del medio y la de los atrasados... ahora estudian la secundaria... su papá les apoya en sus tareas... me preocupa su futuro... qué va a ser de ellos cuando muera... eso no me deja dormir...”

La madre y el padre de un niño relatan:

“Cuando nuestro hijo mayor tenía 8 meses se cayó de la cuna... se golpeó la cabeza... al llevarle al médico se le fue formando un chichón rojo a la altura de la fontanela anterior... Luego de la consulta, el médico sentenció: ‘su hijo no desarrollará algunas capacidades... tendrá que buscar apoyo profesional...’ Así lo hicimos...

en el Instituto me conocí con otras personas que tenían problemas similares, nos juntamos con ellas y nos organizamos. Unas contaban sus penas con amargura y otras llenas de optimismo... ahora mi hijo cursa 3er año de Secundaria... cambiaron a los profesores... algunos están prestos para ayudar, pero la de Matemática dijo que ‘si no rinde, lo mínimo... ya saben...’ sus compañeros de curso lo quieren mucho y hasta lo nombraron representante de curso...

¿Sabes de alguna experiencia de familias en cuyo seno haya personas con discapacidad? Comparte, por favor.

Una madre, auxiliar de enfermería, madre e tres niñas(os), tomando de los hombros a su hija nos dice:

“Al nacer, mi segunda hija tardó más de lo debido porque su cuellito se enredó en el cordón umbilical... tuvieron que ayudarla a respirar... al escuchar el llanto sentí mucha alegría, pues los doctores y las enfermeras agitados y con mucha preocupación decían ¡se nos va! ¡se nos va! Mi alegría se apagó cuando los médicos me dijeron que iba a tener problemas porque se estaba asfixiando al nacer... Ya en mi casa veía a mi hija y cada vez que la contemplaba me decía ‘¿será mi cruz? Si es así, que así sea...’ la llevé al pediatra y él no notó nada... a insistencia mía me recomendó llevarla al Instituto... la llevé y tampoco notaron nada ‘Está bien, no hay nada anormal’ dijeron. Ya en la escuela, cuando cursaba 3er año de primaria, vi que no podía con los números, recordé que era desde el 1er año y cuya maestra me decía que no me preocupara ya que ‘las buenas en Lenguaje no lo son en Matemática o viceversa, las mujercitas especialmente son buenas para Lenguaje...’ Me puse a pensar en la sentencia del médico que me atendió en el parto...

El Director de la Unidad Educativa comparte su experiencia:

“En la UE Nocturna... se presentaron a proseguir sus estudios 4 hermanitos. Una niña para segundo año de escolaridad, uno para tercero, otro para cuarto y la mayor para sexto. En las nocturnas casi no hay estudiantes para Primaria Comunitaria Vocacional, así que sin mayores preguntas quedaron registrados. Era curioso, la madre y el padre, más un hermano el mayor que acompañaban a las y los pequeños, parecían económicamente estables. A diferencia de las niñas y niños que cursaban en la UE, sus rostros se veían saludables y su vestimenta se veía diferente, tanto los padres como los hijos e hijas.

“La maestra de 1er, 2do y 3er años de escolaridad (era multigrado) al finalizar el primer bimestre reportó al niño de tercero por su intolerancia y bajo rendimiento. Incomodaba a sus compañeros y compañeras de curso y no realizaba las tareas. La queja de la maestra rondaba por el bajo promedio de rendimiento del año de escolaridad... decía: “Si no fuese por el muchacho el promedio del curso sería mayor”. Convocamos a los padres quienes al momento de la entrevista nos contaron sobre las dificultades del estudiante y nos pusieron en contacto con la institución que atendía a la familia.

“La institución era dirigida por padres de familia de niñas y niños con discapacidad (como una ONG)... Un padre de familia compartió sus conocimientos sobre las adaptaciones curriculares previo compromiso de la participación de toda la comunidad. Asistieron todas(os) las estudiantes, incluidos los de Secundaria. Todos los padres de familia, especialmente de Primaria y todas(os) el personal docente, administrativo y de servicio...

En los relatos anteriores ¿cómo participa la comunidad?

La experiencia nos enseña que hay personas con discapacidad, hubo y habrá. Se trata de convivir entre todas y todos. La discapacidad es una forma de la diversidad. Así también las personas con dificultades de aprendizaje.

Por lo general las madres y padres de los niños con discapacidad desearían que ellos al llegar a la vida adulta puedan valerse por sí mismos. Ese deseo no solo depende de los padres. La persona con discapacidad y sus padres son partes de la comunidad.

Si existe una persona con discapacidad es una dificultad, no sólo de la persona, no solo de la familia, es de la comunidad. Si entendemos la educación como formación meramente



individual observamos solamente una parte de la realidad. Vencer la dificultad o discapacidad requiere de voluntad, del esfuerzo de la persona, sí; empero, también de la comunidad en la que vive la persona indicada. La realidad es que la persona con discapacidad es parte de la comunidad y como tal camina con ella. Dicho de otra manera, la comunidad se desarrolla junto a la(s) persona(s) con discapacidad.

Tomaremos dos dimensiones para trabajar la diversidad en la comunidad. Tomando en cuenta que la persona con discapacidad es parte de la sociedad.

Primero está el desarrollo de la identidad de grupo o conciencia comunitaria que implica tomar en cuenta como sujetos, al igual que todas y todos, a las personas de cosmovisiones diferentes, con discapacidades y/o dificultades del aprendizaje. Si en la familia está presente una persona con discapacidad, ella debe identificarse como tal. Si en la clase nos acompaña un niño o niña con problemas de aprendizaje, las y los miembros de ella debemos identificarnos como tal. El problema de aprendizaje es de todas(os).

Segundo, se trata del reconocimiento de la diferencia en comunidad. Si bien todos somos diferentes, algunas personas necesitan más apoyo y otras menos.



En este marco, la planificación de la clase comprenderá a la diversidad y la adaptación curricular se dará de manera natural. La clase se organiza para atender a todos incluidos los apoyos a la diversidad. Si hay necesidad de atender población cuyo diagnóstico sea profundo se flexibilizara el currículo, incluido el objetivo.

Una vez elaborada la planificación. Maestras(os) de Educación Primaria Comunitaria Vocacional desarrollamos los procesos educativos. El desarrollo curricular se trabajará en tres fases: la socialización del Objetivo Holístico Bimestral, la concreción de los planes de desarrollo curricular y la evaluación comunitaria. Empezamos el bimestre reflexionando

acerca del contenido del Objetivo Holístico Bimestral. De este proceso participan junto a la maestra(o) estudiantes, madres y/o padres de familia. En esta parte del proceso, se busca “el darse cuenta y hacerse cargo” del apoyo a las y los niños. Luego, pasamos a la concreción del Plan de Desarrollo Curricular que pueden ser dos o tres, según sea. Al finalizar el bimestre, participaremos del proceso de evaluación comunitaria.

Producto de la Unidad Temática 1

Informe y experiencias de Mapeo de la Diversidad en la concepción de Educación Inclusiva.



Unidad Temática No. 2

Identificación de discapacidades y dificultades de aprendizaje en Primaria Comunitaria Vocacional



◀ LA CONVIVENCIA COMO APRENDIZAJE Y EL REQUERIMIENTO OPORTUNO DE UNA VALORACIÓN MÉDICA EN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL



◀ DISCAPACIDADES FÍSICAS DE NIÑAS Y NIÑOS EN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL



◀ DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y TALENTO EXTRAORDINARIO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL

En esta Unidad Temática desarrollaremos temas que estarán orientadas a trabajar sobre las dificultades de aprendizaje y discapacidades que se presenta en Primaria Comunitaria Vocacional del Subsistema de Educación Regular y para esto iniciaremos con ideas presentadas por Maturana.

De la exclusión como lógica a la integración

Las ideas que presentaremos estarán orientadas en las ideas del profesor Humberto Maturana quien tiene un argumento desarrollado para comprender lo que es la exclusión como lógica que debe ser reconocida en la vida cotidiana en general, pero, de modo particular, en los espacios escolares como escenarios de formación concreta que reproducen el orden establecido.

En este sentido, comprender la **exclusión como lógica** nos debe permitir reconocer una tarea específica de nuestra labor como docentes; *la tarea de educar en la convivencia*. Para Maturana éste es el elemento central de cualquier proceso educativo, en los hechos es lo que da sentido a todo sistema escolar. En el caso boliviano cabe destacar que el elemento de la convivencia está presente de modo explícito sólo dentro lo que es la educación inicial en familia comunitaria pero la lógica escolar hace que este elemento sea visto sólo de manera implícita en el resto del proceso educativo (educación primaria – secundaria) Los argumentos presentados a continuación pretenden que logremos ampliar la idea para hacerlo presente en todo nuestro sistema educativo.

La necesidad de reflexionar una educación que supere la **exclusión como lógica** implica, en primera instancia, mirar de modo autocrítico nuestra propia práctica educativa. Práctica en la que fomentamos, casi siempre, la competencia lo cual nos da pie para reconocer el primer elemento por el cual excluimos y, por lo tanto, a veces discriminamos dentro el espacio formativo y para reconocer esto no necesitamos pensar, necesariamente, en casos de marginación de niños ciegos o sordos sino que, podemos ver esto en situaciones mucho más cotidianas como el premiar al “mejor” estudiante generando escenarios de competencia donde uno termina siendo –valga la redundancia– el “mejor” respecto de otros que terminan viviendo la experiencia de ser excluidos de ese lugar propio de los “ganadores”.

Esta experiencia simple gráfica de cuerpo entero, lo que de manera agravada viven como experiencia de las y los estudiantes, que podemos denominar como “especiales”, es decir, esos estudiantes con “dificultades de aprendizaje” o sordos, etc. quienes viven la naturalización de esos escenarios de competencia y de necesidad de estandarización donde, evidentemente, no “encajan” pues no se encuentran en condiciones para desenvolverse dentro esos parámetros.

Darnos cuenta de esto nos debe permitir comprender, en consecuencia, que el trabajo que necesitamos desarrollar no es de “técnicas” de inclusión que permitan a la maestra y maestro “trabajar” con “esas” niñas o “niños” sino que lo que buscamos es, de manera más pertinente desarrollar una lógica de la integración que permita transformar el ambiente del aula para trabajar entre todas y todos. En consecuencia, no se trata del trabajo “con los niños especiales” sino que se trata del trabajo con todas las niñas y los niños los niños donde la presencia de uno transforma convivencia entre todos.

Maturana nos aclara que el *aprendizaje en convivencia* es el núcleo de los procesos educativos, que asumido como acciones primordiales, que coloca a la convivencia como el primer y más importante aprendizaje pues desde éste es posible canalizar de mejor modo cualquier otro aprendizaje. En otras palabras, aprender a leer, escribir sumar o restar se hace más sencillo en un ambiente donde nos colaboramos y nos respetamos entre los diferentes sujetos.

Ahora bien, parece ser que este aprendizaje termina siendo muy poco relevante y termina siendo relegado por una prioridad de carácter eficientista que hace y exige que uno aprenda “lo más antes” a leer a sumar. En la vida cotidiana un padre o una madre se enorgullece por lo “listo” que es uno al leer lo más antes y entonces uno termina diciendo; “tiene cuatro años y ya lee...” pero no decimos lo mismo por el niño de cuatro años que le presta un lápiz a otro pues éste en lugar de ser felicitado es regañado.

Es decir, aprender a convivir se hace en estos tiempos algo de carácter “inútil” pues no hay tiempo “para perder en eso”. Hinkelammert dice al respecto, “lo indispensable es inútil”¹ es decir, hoy por hoy, no hay tiempo para aprender a respetarnos porque estamos ocupados en otras cosas que nos deben mostrar como eficientes, como buenos trabajadores. En un espacio social de este tipo debemos evitar caer en esa misma lógica eficientista que nos va exigiendo sólo “técnicas” para el trabajo con los niños “especiales” pues, en los hechos con eso no conseguiremos nada.

En este punto se hace central, para nosotros, hacer una primera distinción de carácter teórico que será central para lo que vamos haciendo pues debemos comprender que no es lo mismo incluir que integrar. La distinción, la construimos para comprender y leer, desde ellos, nuestra práctica profesional al interior de aula.

En primera instancia podemos decir que el trabajo de inclusión se refiere a esas dinámicas y técnicas que buscan hacer del estudiante “especial” el “caso” a ser trabajado (es decir, se trata de trabajar sólo con “esos” estudiantes). El trabajo de inclusión busca, en este sentido, no transformar nuestro ambiente entero y por eso las salidas que encontramos tienen que ver con algunas técnicas para “trabajar” con “los estudiantes” “especiales” pero no con todos sino sólo con ese grupo. En el fondo el trabajo de inclusión está más cerca de lo que vamos asumiendo como crítica de la exclusión porque en los hechos el trabajo de inclusión pone el acento en la diferencia y en el trabajo con “esos” estudiantes.

1 Hinkelammert Franz; Lo indispensable es inútil, DEI, San José de Costa Rica

En síntesis, lo que termina haciendo la “inclusión” es sumar a los estudiantes a un orden social que no se transforma y en el cual son ellos quienes aprenden sumarse en caso de querer ser parte del mismo.

Ahora bien, lo que buscamos no es sumar a los estudiantes a un orden ya dado puesto que desde la idea de aprendizaje en la convivencia asumimos que lo que tenemos que hacer es transformar nuestro entorno entero. Entorno que está pensado desde la diversidad que como estudiantes tenemos. Diversidad que debe ser leída por cada una de las y los maestros al conocer a las y los estudiantes.

La idea de inclusión nos hace ver que hay niños “normales” y niños “especiales” que deben ser atendidos, sin embargo, la idea de inclusión implica la lectura de toda la diversidad para construir desde ella un ambiente en el cual respondamos a todas las diferencias para que desde ella todos los días naturalicemos la convivencia con todas esas diferencias.

En este punto podemos hacer cuantas preguntas respecto de nuestra propia práctica como maestras y maestros:

- ¿Conocemos la diversidad que se encuentra en nuestra aula?
- ¿Identificamos a las y los niños que presentan dificultades de aprendizaje y a los que tienen discapacidades físicas?
- ¿Sabemos las dificultades que tienen nuestras niñas y niños?
- ¿Hemos realizado un mapeo de la diversidad para identificar las dificultades que presentan nuestras niñas y niños?

Cuando nos preguntamos por las dificultades no nos referimos a saber quién es “bueno” o “mal” estudiante sino por características de dificultades que tienen nuestros estudiantes que, aparentemente, podrían parecer “normales”. Esto es central para re-orientar nuestra propia práctica. En este sentido hagamos el esfuerzo por reconocer en nuestros estudiantes sus propias características.

Este elemento se hace central para reconocer un primer aspecto a ser trabajado al interior de una propuesta de educación no sólo inclusiva sino, sobre todo, integradora que al momento de trabajar con niñas y niños especiales no se coloca el acento sólo en técnicas de énfasis de la diferencia, sino que, en los hechos, sepamos movernos en ambientes preparados para la convivencia entre todas las diferencias, entre ellas las que tengan niños sordos, ciegos, etc.

Asumimos que lo que proponemos se hace central porque podemos tener como premisa que el grueso de los problemas de las y los niños “especiales” no tienen que ver con problemas, solamente, físicos sino que sobre todo tienen que ver con problemas sociales, es decir, de convivencia pues es desde este elemento que podemos trabajar, de mejor modo, muchos de los problemas que terminan enseñando a todos los actores, los aprendizajes más importantes de la vida; el convivir en la diferencia, el aprender del diferente como lo normal (realmente normal y cotidiano).

Es en el aprendizaje, en la convivencia que se aprende de modo real lo que es el respeto al otro como respeto a uno mismo pues implica convivir sin competir, es decir, sin retar, sin buscar anular al otro sin tener como referente al otro para “vencerlo” lo cual implica darnos cuenta que convivir es también un aprendizaje. Aprender a convivir se hace entonces el primer encargo de una educación integradora que coloca este saber cómo la condición para potenciar todos los demás aprendizajes.

En consecuencia, podemos hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacemos para aprender a convivir en el aula?
- ¿Será que generamos espacios de convivencia entre todas y todos nuestros niños en el aula?
- ¿Qué tan relevante es este aprendizaje en convivencia dentro nuestro proceso formativo?

Como maestras y maestros no nos deberíamos avergonzar de descubrir que tal vez no hacemos mucho porque, en los hechos, tampoco tenemos las condiciones inmediatas para exigir transformaciones “mágicas”, sin embargo, lo que no podemos negar es que tomar conciencia de este hecho nos debe colocar en una situación en la que de modo honesto debemos cuestionar nuestra propia práctica pedagógica. Ahora bien, decir nuestra propia práctica implica no concentrarse en mirar la práctica de otro pues ello no es nada honesto pues esa crítica empieza en la práctica de un mismo.

Uno mismo es quien debe tomar conciencia de su propia práctica para comenzar a transformarla y desde la lectura de las propias características que nuestro entorno brinda entonces ir construyendo un ambiente de carácter integrador. Ahora bien, como lo que se busca no es ir desarrollando solamente las técnicas, entonces lo que necesitamos es reflexionar cómo ir transformando entornos y ambientes competitivos en entornos y ambientes integradores. Dijimos que la primera clave para hacer la distinción está en que un ambiente de competencia se centra en los niños “normales” es decir, busca ver todo el proceso educativo desde la mirada estándar del “normal” y por eso los niños “especiales” son un “complemento” o un elemento colateral del proceso educativo, por eso, como maestros podemos reclamar trabajar con estos niños porque vemos que no es nuestra responsabilidad, es decir, “no es nuestro trabajo”.

Un trabajo de carácter integrador implica poner un acento en todas las diferencias para generar escenarios que hagan que, como aprendizaje, todos los niños vivan la experiencia de la diferencia, es decir, naturalicemos el encontrarnos con los diferentes, naturalicemos y aprendamos a respetarnos entre todas y todos y esa es una tarea nada sencilla pero urgente de hacer. Para esto se hace central que aprendamos 1) generar el ambiente y 2) saber desarrollar las actividades y situaciones que permitan enfatizar estos aspectos desde el proceso formativo de las y los estudiantes.

Una primera idea; **el saber generar un ambiente**; esto implica saber preparar el mismo espacio de aprendizaje poniendo el acento en las diferencias que tenemos dentro nuestra

aula. Esto implica saber textuar, saber usar imágenes, saber disponer los pupitres, saber adecuar ambientes etc. de manera tal que nos permita desenvolvernos dentro un espacio, el cual es muy importante, que disponga a desenvolvernos en nuestras diferencias. Lo relevante de lo que vamos mencionando tiene que ver con el hecho de que no se trata de un ejercicio que uno busque hacerlo en caso de tener algún niño que necesite ser “incluido” sino que lo hacemos porque es nuestra práctica cotidiana en la diferencia.

Insistimos en que debemos aprender a desarrollar estas prácticas no por un caso en concreto sino por la cotidianeidad en la que nos toca desenvolvernos como maestras y maestros.

La segunda idea; **saber generar situaciones de integración**; implica no quedarnos en disponer el ambiente, sino que lo más importante del trabajo implica saber generar las *situaciones* necesarias que nos permitan *vivir la experiencia* de encontrarnos en la diferencia para aprender de ella. Mucho del trabajo con personas “especiales” implica saber compartir la situación que le toca vivir como la situación de todos, ahora bien, lograr esto no es tarea sencilla pues ello quiere decir, en nuestro caso, saber desarrollar un proceso formativo en el cual podamos colocar en escena la necesidad de integrar a todos los niños dentro el proceso el mismo proceso formativo.

Generar situaciones quiere decir saber desarrollar acciones específicas, saber orientar el proceso formativo desde el reconocimiento de las diferencias. En este punto podemos reflexionar respecto de nuestra propia práctica para respondernos a nosotros mismos cómo es que podemos sumar a todos los actores dentro un proceso centrado en reconocer la diversidad como la práctica cotidiana y no, así como el caso especial que debe hacer uno para atender a un niño o niña que es visto como “más trabajo” para el maestro o maestra.

Este es el reto que desde el enfoque del MESCP vamos desarrollando e intentando sostener para transformar la práctica educativa de nosotros mismos como educadores y educadoras. Ahora bien, lo que nos queda por reflexionar son las condiciones para desarrollar este ejercicio. En otras palabras ¿qué necesitamos para desarrollar una práctica en la que realmente vayamos a integrar a todos los estudiantes?

Pensemos en las condiciones necesarias para ver cómo es que podemos hacer realidad una práctica educativa de este tipo, es decir, cómo es que podemos hacer nosotros mismos realidad la transformación de nuestra propia práctica educativa para desarrollar procesos en los cuales podamos no sólo trabajar con el niño o niña especial, sino que además se logren procesos de integración para que todo el proceso educativo consiga hacer vivir la experiencia a todo/as de la diferencia.

Ahora bien, asumiendo que muchas de las condiciones no necesariamente están ya dadas también podemos preguntarnos qué hacemos para generar las condiciones que vamos necesitando, es decir, reflexionemos también acerca de lo que vamos haciendo y no sólo sobre lo que nos falta. Pensemos en algunas experiencias en las cuales se van consiguiendo resultados interesantes y pensemos en nuestra propia experiencia para pensar qué nos falta a nosotros mismos para pensar en los resultados que se hacen necesarios.

Este es un punto en el cual podemos pensar en lo importante que es estar, uno mismo, convencido de la posibilidad de transformar la práctica para realmente transformarla. Para esto leamos la siguiente experiencia la cual podemos valorar:

Unidad Educativa Copacabana (Fe y Alegría)

Testimonio de la directora Nercy Machaca

Trabajo en la Unidad Educativa “Copacabana Fe y Alegría” de la ciudad de La Paz, área concentrada, turno mañana, soy y me considero maestra inclusiva, ahora una directora inclusiva. La experiencia que a continuación les voy a narrar es de la gestión 2007, que desde esa gestión inicio mi experiencia en trabajar con niñas y niños con discapacidades y con dificultades de aprendizaje.

Esa gestión, ya como directora, al inicio de la gestión como directora mi primera experiencia fue en la UE “Copacabana”, en la gestión 2007 al inicio de la gestión, en la inscripción inscribimos a dos niños con discapacidades, esto para Primero de Primaria Comunitaria Vocacional en un mismo curso, era Mauricio y Anahí que ahora están en segundo de Secundaria.

Como esa gestión inscribimos a dos niños con discapacidad, una de ellas Anahí era una niña que tenía discapacidad intelectual grave, la niña era una de las que se hacía “pis” en cualquier lugar y se sacaba su ropa interior y lo botaba donde sea. Otra cosa que hacía, es que ella era muy cariñosa y les abrazaba bruscamente a los demás y los papás pensaban que les estaban pegando a sus hijos y no querían que se quede en la escuela. Cosas así han surgiendo, justo en esa semana les tocaba Educación Física. Según el horario, el profesor empezó su clase haciéndoles formar, luego a revisar el uniforme del área, regañando a los que no habían traído el uniforme “tu porque no trajiste”, “porque te falta la polera”, “porque no tienes el color del uniforme”. Así fue revisando a los de la fila y dos niños faltando a Mauricio le dio el ataque de epilepsia, claro porque son niños emocionalmente inestables, porque si tu no les das la parte afectiva, pues se derrumban. Entonces le dio el ataque de epilepsia, Anahí en el mismo curso...los papás alborotados y reclamando decían: ¿que cómo es posible que la directora permita esto? ¿que este tipo de niñas y niños entren a esta Unidad Educativa “normal”? Al día siguiente, no uno sino todos los padres de familia del Primero de Primaria se presentaron en la dirección, los tuve que atender en el patio ya que no cabían en la sala, les hablo de 40 aproximadamente. Ellos no vinieron a pedirme, sino a exigirme que los saque a los dos niños “especiales”, los dos niños tenían que irse de la escuela, ya que la Unidad Educativa era una institución de “normales”, argumentando que sus hijos no podían convivir con estos niños, que seguramente había otros espacios para ellos y que yo pidiera a los padres de estos que los retiren de esta escuela.

Para mí fue muy complicado. Después de escucharlos, yo les dije, que Anahí y Mauricio no se irían, porque es una institución inclusiva, ustedes están en Fe y Alegría, ustedes

han optado por esta escuela. Y dirigiéndome a uno de los padres más aguerridos le dije: —señor padre de familia, usted está en toda la libertad y todo el derecho de buscar otra Unidad Educativa que más les convenga, pueden retirar a sus hijos, se les va devolver sus documentos para que los puedan inscribir en otra Unidad Educativa pero los niños se quedan—. Seguían insistiendo: “pero directora, cómo es posible” “haber usted vaya pasar clases”, yo me mantuve en mi posición como directora; en que los dos niños si se quedaban en la institución. ¡Y claro, arriesgándome a todo!, porque si no les cumples, empiezan con que se “se vaya la directora” y la posición de dirección se mantuvo con que si se quedaban los dos. No solamente el problema fue con las y los padres de familia, sino con las y los maestros, que no querían hacerse cargo de estos niños. Había tres paralelos de Primero de Primaria (1º A, 1º B, y 1º C), dos maestras y un maestro.

En ese paralelo estaba María Quenta, ella había llorado todos esos días, empezando del lunes hasta el miércoles y entre los tres paralelos se habían reunido y le habían pedido a German que se haga cargo con los dos niños, manifestando que él si iba poder con esos niños, nosotras no vamos a poder, ahí María llorando, le dijo: -yo no voy a poder y hazte cargo de mi curso y seguramente German aceptó. Luego los tres vinieron a la Dirección a hablar conmigo, indicando que se habían puesto de acuerdo y German ahí intervino y dijo: Directora yo estoy dispuesto a cambiarme de paralelo, yo me quedo con ese curso. Y yo le digo: te agradezco mucho por el gesto, pero no acepto. A los tres les dije que cada uno se quedaría con su paralelo, María se quedaría con su curso. Los padres de familia anoticiados de esto, ya estaban intentando movilizarse para que German no se vaya a otro paralelo, porque es un buen maestro. Entonces dije no, nadie se mueve, A, B y C se mantiene. Lo que, si vamos a hacer, es tener un niño por curso, ya que la normativa dice que no podemos tener más de un niño con discapacidad en un curso, no más, aunque sea de la misma capacidad, lo ideal es tener un niño por curso porque el maestro va tener capacidad de atender a ese niño, pero de calidad. Si son más no se puede.

Entonces esa gestión Anahí se quedó en el “Primero A”, a ella era a quien los papás la querían sacar, porque decían que por lo menos con Mauricio podían convivir. Él se quedó en el Primero B y en el Primero C se quedaron con German, que también en el curso había niños con dificultad que él tenía que atender.

En el “Primero A” la maestra seguía llorando, decía que no iba poder, que no sabía nada de trabajar con niñas y niños con discapacidad...y yo le dije que yo la ayudaría, que iban a investigar para poder ayudar a la niña. Así pasó una semana, luego convoque a los padres de Anahí, pero ellos no se presentaron, solo la tutora vino, que era la tía en tercer grado de la niña, el padre, agrónomo destinado a Sucre y la madre que era enfermera destinada, creo en la amazonia dispersa, en esas circunstancias solamente me tocó hablar con la tía. Ella muy afligida llegó diciendo que no la votemos a Anahí, que firmaría cualquier documento y que ella se haría cargo de la niña. Luego nos reunimos con la maestra, la tía para ver de qué manera la podíamos ayudar en el aula.

Ese año la tía entro al aula para poder ayudar a la maestra, porque se necesitaba que alguien se haga cargo de Anahí en el aula, para que le ayuden, para llevarla al baño, para mantenerla un poco dentro de los límites que corresponde y también el respeto que se merecen las y los otros niños. María la maestra tenía mucha susceptibilidad de aceptarla en el curso y decía: va entrar a mi curso directora, a veces grito porque no escuchan y no obedecen y la señora va ver gritar y va sacar afuera. Ella se puso a llorar, ese año María lloró, la señora va verme gritar mucho, ¡Yo no voy a poder! ¿Por qué a mí Directora, por qué? y le dije que no llore, que yo le ayudaría y que saldríamos adelante.

Después hable con la tía de Anahí, le dije señora usted ayúdeme, mire que me estoy arriesgando, la señora dijo que no me preocupara que ella ayudaría. Luego en esa semana nos organizamos con María para iniciar con que entrara al aula. Al principio la señora no estuvo desde el inicio de la clase en el aula, sino unos minutos antes del recreo, ya que María no se sentiría cómoda en su clase. Así llegaba unos minutos antes de que toque el timbre para el recreo, ella salía y entraba de la escuela, ya que el portero ya la conocía. En el recreo le acompañaba a Anahí, le llevaba al baño, la controlaba, porque la niña les pegaba a los niños.

Al principio, la tía de Anahí entro con resistencia al aula de María, pero, a pedido de la maestra, la señora ya venía desde el inicio de la jornada. Y ella se convirtió, como la auxiliar de inicial en Primero. Al principio cuando yo iba de visita al aula, la señora muy discreta, siempre la veía en al lado de Anahí como otra niña, y a medida que pasaba el tiempo la señora no solamente ya estaba ayudando a Anahí, sino que también ayudando a la profesora cooperando a las y los demás niños.

Yo a lo largo de estos años pude entender y darme cuenta que las y los maestros podrían hacerse cargo, casi de todo el trabajo cuando tienen un niño con discapacidad, como en el caso de María, ya que en la experiencia que les cuento, no necesito de otras terapias externas. Nosotros solamente trabajamos con nuestros propios instrumentos, que lo hicimos de acuerdo a nuestras necesidades, que se inicio con el mapeo de la diversidad, donde se recogen todos los datos para tener conocimiento de la situación social, económica, cultural y familiar, que son necesarios para trabajar con niñas y niños con discapacidad, no solamente con ellos sino con sus compañeras y compañeros.

En esta gestión tenemos doce niños con discapacidad, solo tenemos dieciocho paralelos y si analizamos, casi todos los cursos tenemos un niño con discapacidad, y entre las discapacidades que presentan los niños tenemos: Síndrome de down, discapacidad intelectual leve (muchos), autismo, discapacidad visual y dificultades de aprendizaje. Con dificultades de aprendizaje tenemos a muchos, eso con respecto a la inclusión en nuestra institución.

Para seguir reflexionando observemos el siguiente documental, luego en equipos comunitarios reflexionamos:

En equipos comunitarios reflexionemos en el video.

HUMBERTO MATURANA - “La inclusión me incluye”

DURACIÓN: 9:58 minutos



Escribimos una de nuestras experiencias, con relación al video observado

Para seguir escribiendo con la experiencia, continuamos en nuestro Diario Pedagógico

1. La convivencia como aprendizaje y el requerimiento oportuno de una valoración médica en Primaria Comunitaria Vocacional

La postura desde la que trabajamos nos hace dar cuenta que el trabajo en educación inclusiva no puede sostenerse sino es desde la concentración en lo que significa procesos de participación general de todas y todos los estudiantes inmersos en el aula. Esto no sólo por la atención específica al o la niña especial sino, en concreto, por el proceso formativo general de las y los estudiantes.

Es decir, el aprendizaje en convivencia significa en los hechos, desarrollar un proceso en el cual esa convivencia sea dispositivo real de aprendizaje desde donde se aprenda a respetar la diversidad en general pues, desde ahí, aprendemos a reconocer las diferencias existentes en el aula. Verse uno mismo como diferente desde el respeto, se hace acá un aprendizaje básico que, trabajándose bien, no se olvida en la vida.

Al mismo tiempo el trabajo desarrollado desde este enfoque nos permitirá visualizar cómo es que en los hechos estos procesos de articulación y colaboración compartida del trabajo permite a todas y todos superar mucho de los problemas existentes en las y los estudiantes del aula, sin embargo, si bien muchos de los problemas con los que nos encontramos

refieren a falencias de tipo social no se puede negar que este trabajo requiere –al mismo tiempo– el apoyo de médicos especializados.

Esto es lo que necesitamos organizar en nuestra aula y Unidad Educativa pues lo que se vamos haciendo en el proceso formativo de nuestros estudiantes es acompañar el trabajo colaborativo en el aula con el apoyo médico, esto en los casos que en verdad lo necesiten y en cada situación en la que sea posible. Compartamos entre nosotros la manera en como desarrollamos este ejercicio.

En equipos comunitarios compartimos experiencias y reflexionamos:

Compartimos experiencias de cómo identificar a niñas o niños que tienen dificultades de aprendizaje o discapacidades físicas

Para seguir escribiendo con la experiencia, continuamos en nuestro Diario Pedagógico

Tomando en cuenta nuestras experiencias, en equipos comunitarios nos hacemos las siguientes preguntas:

- ¿Qué características tiene nuestra manera de identificar problemas y más preguntas?

En nuestra práctica educativa a veces las y los maestros no nos damos cuenta que nuestras niñas y niños tienen dificultades de aprendizaje o en otras circunstancias, discapacidades como la ceguera. Ya que por la cantidad y por la falta de atención muchas veces, estos pasan, desapercibidos. Aquí es donde se hace central haber hecho un buen mapeo de diversidad. El mapeo nos permite comprender en que casos se requiere ese apoyo médico que nos permita atender los casos que se requieran.

Analizamos...

Valoración psicopedagógica y valoración clínica

La Evaluación Psicopedagógica es un proceso, no un acercamiento puntual: Y como tal es dinámico, interactivo, y con frecuencia se prolonga en el tiempo, dando ocasión, incluso, a la participación de otros profesionales, así como es el caso de las Dificultades Específicas de **Aprendizaje, el TDAH y la Discapacidad Intelectual Límite**, se precisan diagnósticos médicos.

La Evaluación Psicopedagógica es, ante todo, información relevante: De tal modo que cuanta más y mejor información se recoja mayores serán las probabilidades para cumplir los objetivos fundamentales: describir y explicar lo que ocurre, y prescribir un diagnóstico acertado. De ahí que el profesional que lleva a cabo la Evaluación Psicopedagógica, que ha de colaborar con el resto de los actores educativos; y muy especialmente con las y los maestros, quienes deben conocer ¿qué se hace?, ¿para qué se hace? y ¿qué se hace con los resultados obtenidos? Puesto que habrán de participar en la toma de decisiones que dé lugar a la elaboración del Plan de Intervención.

Todo el proceso de Evaluación Psicopedagógica está regido por la necesidad de que sea eficaz. Pero no siempre la información de que se dispone es igualmente pertinente para el caso, porque las posibilidades de una selección eficaz de la información relevante se ven mediatizadas, sobre todo, por el tiempo del que se dispone, que en general, suele ser escaso. De aquí que sea imprescindible para el profesional contar con un adecuado procedimiento de evaluación que guíe y le facilite la búsqueda de la información en el menor tiempo posible.

El trinomio formado por estudiante-tarea-maestro, es por tanto, el objetivo primordial del análisis en la Evaluación Psicopedagógica. Ninguno de esos tres componentes es ajeno a las influencias directas e indirectas de los contextos significativos en los que se hallan inmersos: el aula, la escuela, la familia, la comunidad educativa, el entorno social y económico (por ejemplo, en muchas ocasiones los condicionantes de la calle o el barrio) y, por último, los referentes culturales y subculturales.

A continuación, leeremos una experiencia de una de las maestras de Primaria Comunitaria Vocacional.

Unidad Educativa “Siglo XX”

Experiencia de la maestra Laura Mendoza Chávez:

La experiencia de la que les voy relatar es de una Unidad Educativa de la región del altiplano, donde trabaje con el Primero de Primaria donde, primero inicié realizando el mapeo de la diversidad, realice con dos dinámicas, la primera, fue hacer las dinámicas verbales, donde se pudo evidenciar que en el grupo había una niña que no hablaba nada, era la niña Soraida, y la otra actividad fue la de realizar un dibujo, donde dibujaron cosas de su agrado, esto en la escritura. Ahí se pudo observar que no realizaba ni garabatos. También se pudo detectar que había otro niño llamado Jhosef, su actitud era muy raro su comportamiento también. Su estatura era como de quinto grado en segundo de Primaria y sus actitudes era como de 5 años. Entre otros niños y niñas se presentaba pequeñas dificultades y otros muy excelentes que reflejaban en el mapeo.

Luego de hacer el mapeo, me quede muy preocupada porque no sabía que iba hacer con la niña y el niño. Esa noche no pude dormir, me preocupé mucho por los dos, tenía mucho miedo de enfrentar esta situación, porque no sabía si podía ayudarlos, ya que no tenía conocimiento de cómo trabajar con niñas y niños con discapacidad. Además era un curso multigrado.

Al día siguiente hice llamar a las madres y padres de familia de estos niños, para hacerles conocer que se hizo un mapeo de la diversidad con todas las y los estudiantes, pero los progenitores no asistieron a la entrevista. Ante esta situación tuve que tomar acciones como ir a visitar a la casa de cada uno de ellos. Cuando decidí ir a la casa de Soraida de la niña que no hablaba nada, que solamente se escondía. Al llegar a su casa golpee la puerta y oí mucho ruido y gritos que no se entendía nada, de pronto sale una anciana y me pregunta en aymara ¿khititas jumaxa? (¿quién eres tú?), me presenté y le dije que era la maestra de Soraida... luego la entrevisté.

La anciana muy apenada me dijo que era la abuela, que tenía dos hijos sordo mudos una mujer y un varón, me explicó que el hijo varón, era el joven que gritaba y si gritaba era porque no le dejaban salir a la calle, ya que cuando salía agredía a las personas. Y de la hija que también era sordo muda, ella tuvo dos hijas a causa de una violación. Que las dos niñas estaban en la escuela, una se llamaba Sara, que era sordo muda y la otra Soraida que no habla. Estuve un buen tiempo conversando con la señora, luego le pregunté que como se comunicaban con las niñas y ella dijo: solo con gestos, para realizar todos los quehaceres de la casa y que ella era la única que hablaba en aymara. También me dijo que eran una familia muy humilde, que no tenían dinero para llevarlas al médico a las niñas.

Después de todo lo que me contó la abuela, me invadió una gran tristeza, a la vez una gran responsabilidad, ya que me di cuenta que el problema de la niña era heredado de la madre, que yo debía buscar ayuda y ver la manera de trabajar con la niña en el aula.

La Unidad Educativa era un área dispersa, así como es el altiplano, podemos darnos cuenta que fácilmente no tenemos hospitales donde podíamos acudir a buscar profesionales que nos podían ayudar, o buscar instituciones para poder derivarla, lo que me quedaba como maestra era asumir la responsabilidad. Y más aún después de saber la triste historia de Soraida.

Enseguida me puse a investigar en el internet, saqué mucha información en cuanto a la información psicológica y más que todo las técnicas para estimular el habla, en esta experiencia que relato, claramente podemos darnos cuenta que no tuve un especialista a la cual podía solicitar ayuda y que solamente como maestra me hice cargo de la niña con discapacidad, que se trabajó de manera inclusiva en los procesos educativos.

A partir de la experiencia de la maestra podemos ir reflexionando nuestra práctica educativa tomando en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Tenemos conciencia del grueso de nuestras actitudes a veces discriminatorias- que cotidianamente tenemos de modo cotidiano en el aula?
- ¿Después de realizar el mapeo de la diversidad con nuestras niñas y niños, detectamos que algunos requieren de una valoración médica psicopedagógica?
- ¿Qué hacemos si en mi contexto no hay un profesional externo que me pueda ayudar a colaborar a mi estudiante que tiene discapacidad?
- ¿Qué soluciones me estoy dando para apoyar a las niñas o niños de mi aula?

Estas preguntas nos deben permitir hacer la reflexión de nuestro trabajo cotidiano. Trabajo que en el presente nos está permitiendo comprender la presencia de la **exclusión como una lógica** en nuestras propias aulas. Ahí es donde vamos intentando asumir la idea de inclusión como lógica del involucramiento y colaboración compartida. Porque asumimos que la educación implica, en los hechos, aprendizaje en convivencia (Maturana) Y la tarea de nosotros como maestras y maestros implica promover ambientes de inclusión desde el espacio que tenemos, en el cual nos desenvolvemos, y desde donde generamos procesos de aprendizaje.

En este sentido, desde las actitudes, el trato, el modo de hablar, decir las cosas, etc. es algo central para transformar nuestras prácticas, en la educación desde un sentido inclusivo e integrador en nuestros estudiantes.

El gráfico siguiente nos puede ayudar a ilustrar esto:



La ilustración refleja de manera clara, cómo si trabajamos en procesos compartidos podemos lograr una educación inclusiva e integradora, entre nosotros como sujetos y desde nuestras aulas.

¿Qué tipo de dificultades o discapacidades habitualmente se detectan en nuestra práctica educativa?

En nuestra práctica educativa las y los maestros somos los que detectamos las Dificultades de Aprendizaje, Discapacidades físicas y con ayuda de profesionales externos y somos los que solicitamos la valoración clínica como: talento extraordinario y algunos trastornos de aprendizaje.

2. Discapacidades físicas de niñas y niños en Primaria Comunitaria Vocacional

Leamos el siguiente documento:

(LINEAMIENTOS CURRICULARES Y METODOLÓGICOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN ESPECIAL, documento de trabajo Ministerio de Educación pág. 13)

El Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo en el Subsistema de Educación Regular busca precisamente una inclusión educativa y una inclusión social, que son procesos interdependientes, que pueden ser complementarios y vinculantes. Si bien la educación no puede asumir toda la inclusión social, es un mecanismo privilegiado para su consolidación. Hasta la actualidad de alguna manera la inclusión lo hemos estado trabajando como mera **exclusión como lógica a la integración**. La sinergia entre inclusión social e inclusión educativa se da en todos los niveles; en lo macro, en un contexto de Estado inclusivo y en una sociedad inclusiva, constituyéndose en un buen escenario para el desarrollo de un Sistema Educativo Plurinacional Inclusivo. Lo propio sucede en lo local, en lo micro, una comunidad inclusiva genera buenas condiciones para el desarrollo de un centro o Unidad Educativa inclusiva, en el Subsistema de Educación Regular.

“El Sistema Educativo Plurinacional comprende:

a) Subsistema de Educación Regular: Que corresponde a la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el Bachillerato Técnico Humanístico, promoviendo su desarrollo integral en los diferentes niveles educativos. En este subsistema, las y los estudiantes con dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario se encuentran inmersos y probablemente aún invisibilizados y discriminados educativamente, porque no reciben una atención pertinente a sus

características, necesidades, expectativas e intereses. En Personas con Discapacidad se debe superar la integración educativa para desarrollar la educación inclusiva en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones y procesos educativos pertinentes.”

Por lo tanto, nuestro Sistema Educativo Plurinacional (SEP) asume el enfoque de Educación Inclusiva como parte de la política educativa del Estado Plurinacional y como respuesta a las necesidades educativas de las y los estudiantes con discapacidad. Los principios de atención educativa pertinente con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones son propios del enfoque de educación inclusiva, que permite a las personas con discapacidad ejercer sus derechos de plena ciudadanía, al igual que los demás miembros de la sociedad, a la vida social, cultural, económica, política etc. En este sentido, las y los niños que tienen discapacidades físicas necesitan ser atendidas como sujetos que son parte de una sociedad. Y es necesario incorporar en este enfoque, políticas y programas, con los que se pueda coadyuvar para mejorar la calidad educativa, y porque no su calidad de vida.

Y como respuesta a estas necesidades que las y los estudiantes requieren, nosotras como maestras y maestros nos hacemos las siguientes preguntas:

- Cuando tenemos niñas o niños con discapacidades físicas ¿Cómo trabajamos con ellos?
- ¿Buscamos ayuda de otros profesionales para colaborar a nuestros estudiantes que tienen discapacidades?
- ¿Buscamos colaboración de otras instituciones que tienen programas de apoyo?
- ¿Hacemos adaptaciones curriculares?
- ¿En nuestra experiencia como docentes se nos presentó alguna vez niñas o niños con discapacidades físicas?

En equipos comunitarios compartimos experiencias y reflexionamos en función a las preguntas anteriores:

Compartimos experiencias con niñas y niños que tienen discapacidades físicas en el aula

Para seguir escribiendo con la experiencia, continuamos en nuestro Diario Pedagógico

Tomando en cuenta el diálogo entre nuestros equipos comunitarios nos seguimos haciendo otras interrogantes:

- ¿Será que realizamos el apoyo pedagógico pertinente?
- ¿Recibimos ayuda de las y los gestores educativos?
- ¿Tenemos la colaboración de las madres y padres de familia?
- ¿Cómo la sociedad en general colabora con este tipo de niñas y niños?

Seguramente compartiremos muchas experiencias, donde se visibilizará que, como maestras y maestros, nos encontramos muchas veces solos enfrentando este tipo de situaciones en nuestras cuatro paredes de nuestras aulas pues no siempre se cuenta con el apoyo de los mismos padres, sin embargo, no siempre eso es algo que ocurre.

De ahí que se puede asumir que somos los maestros y maestras quienes terminamos siendo –en algunas circunstancias– el apoyo único de los niños y niñas lo cual nos pone en una situación que debemos saber manejar. Para eso un primer elemento básico es informarse.

Leamos el siguiente documento y comentemos en comunidad:

¿Qué significa discapacidad física?

Las causas de la **discapacidad física** muchas veces son congénitas o de nacimiento. Se considera **que** una persona tiene deficiencia **física** cuando padece problemas en el aparato locomotor o las extremidades, así como parálisis, paraplejías y tetraplejías, y trastornos de coordinación de los movimientos.

¿Sabes qué tipo de discapacidades físicas existen?

- La **discapacidad sensorial** (DS) es una **discapacidad** de uno de los sentidos y por lo general se utiliza para referirse a la **discapacidad** visual o auditiva; sin embargo, los otros sentidos también pueden desarrollar **discapacidades**.
- La **Discapacidad Motriz** (DM) es una condición de vida que afecta el control y movimiento del cuerpo, generando alteraciones en el desplazamiento, equilibrio, manipulación, habla y respiración de las personas que la padecen, limitando su desarrollo personal y social.
- **Las discapacidades mentales** (D Mental), son las discapacidades intelectuales (retraso mental), discapacidades conductuales y otras mentales.

■ Discapacidades sensoriales

Discapacidad auditiva (personas sordas):

¿Quién es la persona sorda? Es aquella persona que tiene una pérdida o limitación auditiva sea esta de menor o mayor grado, no se le debe llamar “sordomudo” solo porque no se comunica de forma verbal. Las personas sordas son parte de una minoría lingüística cuya primera lengua es la Lengua de Señas Boliviana (LSB), y a través de ella pueden desarrollarse como las personas que utilizan la lengua oral, además aprender una segunda lengua sea esta el castellano, quechua, aymara, guaraní o cualquier lengua oral del contexto, así como una lengua extranjera.

Características: Hace referencia a la cantidad y calidad de pérdida auditiva que presenta la persona sorda como ser; leve, moderada, severa y profunda. Un niño o estudiante adquiere la sordera antes, durante y después del nacimiento.

Como la o el maestro puede identificar las dificultades en el desarrollo de procesos propios de la niña o niño.

- Las expresiones faciales son naturales de la persona sorda y parte fundamental de su comunicación, estas le permiten ampliar y comprender a la persona.
- Suele realizar movimientos que provocan ruidos, ya que no controla el sonido que emite. En estos casos no se le debe de llamar la atención de forma negativa sino hacer que sea consiente de los efectos sociales positivos y negativos de estos ruidos.
- Las y los niños sordos tienden a potenciar otros sentidos, como cambios de temperatura, corrientes de aire, cambios de luz y vibraciones.
- Desarrollan sus habilidades mirando e imitando las conductas de las personas de su entorno.
- Al momento de conocer un nuevo lugar, inspecciona todo en reuniones, clases y en conversaciones giran constantemente la cabeza lo que no debe confundirse con distracción, sino como una forma de ubicarse y sentirse seguro en el lugar donde se encuentra.
- La o el estudiante sordo tiende a fatigarse por su intensa actividad visual, por lo que se requiere descansar de un par de minutos, en lo que se puede cambiar de una actividad a otra.

¿Cómo la o el maestro puede educar a niños sordos?

- Los contenidos y aprendizajes no varían en comparación a las escuelas de educación Regular, sino que cuentan con adaptaciones curriculares, las que están acompañadas de materiales didácticos visuales y estímulos de acuerdo a las necesidades de las y los niños.

- Captar la atención visual del niño o niña; una vez conseguida su atención, dirigírnos e iniciar el diálogo.
- Siempre colocarse de forma frontal, de manera que el niño o la niña pueda ver su expresión y señas que realiza.
- Para llamar su atención puede mover los brazos, producir vibraciones en el piso o la mesa, mover algún objeto que llame su atención.
- Apoyarse con gráficos si quiere explicar alguna situación.
- Nunca golpee su cabeza para llamar su atención, es mejor tocarlo del hombro con mucho cuidado.

■ **Discapacidad visual**

La discapacidad visual se divide en dos: **Ceguera Total** (que no ve absolutamente nada o que solo tiene una ligera percepción de luz que le permite distinguir entre luz y oscuridad) y **Baja Visión** (limitaciones para la visión a distancia pero puede ver objetos y materiales a muy pocos metros o centímetros, las y los niños con baja visión pueden utilizarla para actividades escolares bajo condiciones relativas de iluminación y contraste, Ej. Lupas, libros con macro tipos grandes, software magnificador de imagen con adaptaciones curriculares y en otros casos el sistema braille).

¿Cómo una niña o niño puede llegar a tener discapacidad visual?

Las y los niños con discapacidad visual adquieren esta dificultad a partir de enfermedades de origen congénito, hereditario, de origen traumático, producido por tumores, traumatismos en los ojos.

Pautas básicas para detectar problemas visuales o discapacidad visual

Cabe considerar que, por la falta de visión, las niñas y niños no tiene interés por nada, siendo este un factor que origina el retraso motriz, porque las niñas y niños con baja visión o ceguera no se auto-estimulan en el movimiento para alcanzar algo, su mundo se centra en el espacio que su brazo abarca ya que para este no existe nada para él ni los objetos que están en su medio circundante.

Áreas que más afecta la baja visión o ceguera:

- Desarrollo emocional
- Socialización
- Lenguaje
- El desarrollo psicomotor
- Desarrollo perceptivo cognitivo

De todo este proceso es necesario presentar algunas **conductas pedagógicas y sociales** que indican problemas visuales en niñas y niños.

- Detección de ceguera en niñas y niños: No reacciona ante estímulos visuales, en muchos casos presentan daños notorios físicos en la parte del globo ocular, no sigue con los ojos o un objeto que se mueve frente a ellos, ni trata de agarrar objetos a menos que haga este ruido.
- Detección de baja visión en niñas y niños: Generalmente los padres de familia con baja visión, no conocen el grado visual que presentan sus hijos, ellos piensan que están en óptimas condiciones hasta que empiezan a presentar una serie de dificultades en el desplazamiento u otras conductas sociales como:
 - Se vuelven inquietos o retraídos.
 - Piden que se les describa lo que les rodea.
 - Habitualmente tienen los ojos llorosos, irritados y rojos.
 - Les molesta la luz, fruncen la seño.
 - Cuando focalizan un objeto cierran los ojos.
 - Se acercan mucho a la hoja para escribir.
 - Lateralizan la cabeza cuando desean mirar la luz.
 - Tienen dificultades con los colores, no los usan o los confunden.
 - Prefieren lugares muy iluminados o con poca luz para realizar su tarea o jugar.
 - Frecuentemente se quejan de dolor de cabeza después de una actividad visual.
 - No distinguen detalles finos de una imagen.
 - Se chocan con los muebles o no perciben los obstáculos.
 - Los ojos se ven opacados, arrugados o tienen otros problemas visibles.
 - En uno o en ambos ojos la pupila se ve gris, blanca u oscura.
 - Inclina la cabeza para ver cualquier objeto.
 - El niño es más lento en usar las manos, al moverse o al caminar.
 - Tiene dificultades para ver en las tardes cuando se oculta el sol.

■ **Discapacidad motriz**

Las discapacidades físicas son problemas en el cuerpo que restringen las actividades una persona, que puede ser en términos de movimiento físico o a la capacidad de interpretar la información. A menudo la discapacidad física en una persona resulta en que tenga que usar ayudas como sillas de ruedas para moverse.

Los niveles de discapacidad también afectan la cantidad de actividades que una persona con discapacidad puede hacer.

Lesión espinal

Una lesión de la médula es el resultado de un traumatismo en la médula espinal que interfiere con las funciones motoras y/o funciones sensoriales en las zonas ubicadas por debajo del nivel de la lesión. La lesión puede ser completa (pérdida de la función motora y sensorial por debajo del nivel de la lesión) o incompleta (una cierta pérdida motora y/o la función sensorial por debajo del nivel de la lesión).

Las lesiones en la columna vertebral pueden ser causadas por un traumatismo, polio, esclerosis múltiple o espina bífida. Las lesiones se clasifican según el nivel de la columna vertebral afectado, por ejemplo, “T-10 completa.” “cuadripléjico” (tetraplejia) se refiere a la parálisis desde los hombros hacia abajo. “Parapléjico” es la parálisis de la T-1 (a la altura del pecho) hacia abajo.

Por amputación

La pérdida de una extremidad a menudo proviene de la amputación. Las amputaciones por debajo de la rodilla (BK) o “BK bilateral” (ambas piernas) cuentan como el mayor número de amputaciones. Los sujetos con BK se adaptan mejor a las prótesis. Los que sufren de amputaciones por encima de la rodilla (AK) tienen más dificultades para adaptarse a la prótesis y en general, utilizan un bastón o silla de ruedas. Los que son amputados en las extremidades superiores (brazos) se adaptan mejor a la discapacidad. Las causas de las amputaciones son por trabajo o una herida de guerra, tumor maligno o la pérdida del suministro de sangre adecuado a un área. El término correcto para la parte remanente de la extremidad utilizada tanto por los médicos como por los pacientes es “muñón”.²

■ Discapacidades mentales

Aunque no **se** conocen perfectamente las causas de muchos trastornos **mentales**, **se** cree que dependen de una combinación de factores biológicos, psicológicos y sociales, como sucesos estresantes, problemas familiares, **enfermedades** cerebrales, trastornos hereditarios o genéticos y problemas médicos.

Las discapacidades mentales más comunes son:

- Trastornos del Espectro Autista.
- Esquizofrenia.
- Trastorno Bipolar.
- Trastorno de pánico.
- Trastornos de Ansiedad.
- Fobias.
- Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Trastornos de la alimentación.

² https://muyfitness.com/diferentes-tipos-de-discapacidades-fisicas_13105768/

Aprender a sobrellevar el problema es algo que cuesta a los padres, pero esto también cuesta a los mismos estudiantes. De ahí que se hace central desarrollar procesos de cooperación y convivencia porque es sólo desde el involucramiento de todos los actores que iremos coadyuvando en este proceso de aprendizaje compartido.

Ahora bien, lo que nos interesa es desarrollar un proceso en el cual recuperemos la lectura de la realidad como ese ejercicio y herramienta que nos debe permitir ubicar, en el contexto, no sólo esa situación específica en la que vayamos a reconocer la diferencia como ese elemento que nos hace particulares. En este sentido, se hace central reconocer esa diferencia no sólo en quienes tienen dificultades sino además en aquellos que tienen rendimiento superior. A veces olvidamos este elemento que también debe ser reconocido.

Este es un elemento que nos suele pasar desapercibido pues asumimos que el acompañamiento se refiere sólo a quienes “se encuentran mal”. Certeza que debe ser superada para comprender, en los hechos, que el trabajo se refiere a toda nuestra comunidad en la que también nuestros estudiantes pueden reflejar, desde su potenciación, un talento que debe ser atendido y trabajado para sacar lo mejor uno como estudiante.

(Lineamientos para la Atención a Estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje del Ámbito de Educación Especial y Educación Primaria Comunitaria Vocacional, Documento de Trabajo, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Pág. 12)

3. Dificultades de aprendizaje y talento extraordinario en los procesos educativos en Primaria Comunitaria Vocacional

La educación en nuestro país tiene un enfoque de carácter incluyente e integradora, pues busca colocarse desde el ángulo de recuperación del sujeto (el estudiante) como parte de la sociedad que la conforma, con sus necesidades, con sus sentimientos, su cultura, etc. de ahí que el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo abre, entre otras, las posibilidades de una convivencia como aprendizaje con las niñas y niños con capacidades diferentes, (discapacidades físicas y dificultades de aprendizaje), como parte de los lineamientos de una educación inclusiva en el Subsistema de Educación Regular.

Dificultades de Aprendizaje presentes en el aula

En nuestra práctica educativa tener niñas y niños que presenten Dificultades de Aprendizaje en el Subsistema de Educación Regular no es novedad, sin embargo, saber tratarlos o cómo ayudarlos, pareciera que se nos ha olvidado, o simplemente no sabemos de qué se trata. Si nos apasionamos por nuestra profesión, en un aula de treinta y tres estudiantes entre niñas y niños podemos darnos cuenta que, al rededor del 17%, tienen Dificultades de Aprendizaje,

como dislexia (dificultades para leer y escribir), disgrafía (dificultades al escribir), dislalia (dificultades para pronunciar correctamente los sonidos del habla), discalculia (dificultades para hacer cálculos **matemáticos**), disortografía (problemas para deletrear las palabras y cometen habitualmente errores como el intercambio y reemplazo de letras) y otros generando un desnivel en el rendimiento y la capacidad de estos niños y niñas, sin embargo mucho de esto nos pasa desapercibido e invisible pues, por distintas razones, no le brindamos la atención necesaria pues asumimos que “...eso no es importante” para sólo concentrarnos en trabajar los “contenidos”.

Ahora bien, podemos plantearnos las siguientes preguntas para reflexionar: ¿Será importante que solamente nos dediquemos a desarrollar contenidos? ¿Cómo detectamos las dificultades de aprendizaje? ¿Estamos conscientes de que debemos hacer un Mapeo de la Diversidad?

Para responder estas preguntas puede que sea necesario que hagamos lectura del siguiente documento:

LINEAMIENTOS PARA LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL, Documento de Trabajo, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Pág. 12.

“Bajo el preámbulo legal, definiremos Dificultades en el Aprendizaje enmarcado en la Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, vale decir, acorde al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con enfoque de Educación Inclusiva”.

Las Dificultades en el Aprendizaje se identifican en las aulas del Subsistema de Educación Regular, cuyo desempeño en determinadas áreas curriculares o en su generalidad la dificultad obstaculiza sus potencialidades cognitivas, sociales y productivas, debido a múltiples factores que afectan el desarrollo de las dimensiones del ser (espirituales), saber (cognitiva), hacer (productiva) y decidir (organizativa) que promueven la formación integral y holística del ser humano, y de cada estudiante con relación a sus contexto. Por lo tanto, se comprende a las Dificultades en el Aprendizaje como un desequilibrio o desnivel que existe entre la capacidad intelectual y el rendimiento del aprendizaje de los saberes y conocimientos.”

Población con Dificultades de Aprendizaje

Las y los estudiantes que requieren atención educativa oportuna y pertinente en el área de Dificultades en el Aprendizaje que presentan necesidades propias en el desarrollo de las dimensiones, reflejadas en su desarrollo de aprendizaje a partir de estos se clasifica en dos tipos de Dificultades en el Aprendizaje:

Población	Definición
Estudiantes con Dificultades Generales en el Aprendizaje	Son personas que presentan necesidades educativas temporales en la mayoría o en todos los procesos educativos en las áreas de saberes y conocimientos (hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos, etc.) debido a la influencia de factores externos como: la situación del entorno en el que vive, desequilibrio emocional, conflictos familiares, poca motivación, insuficiente comprensión de la lengua, ausencia escolar prolongadas o repetitivas, problemas con adaptabilidad en la escuela y otros; estas pueden ser transitorios y en otros casos permanentes.
Estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje	Es la falta de desarrollo en las habilidades cognitivas y funciones básicas manifestando inmadurez escolar afectando en los procesos educativos, que se puede manifestar en una función del hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. Estas dificultades inciden con más frecuencia en las siguientes áreas de conocimiento Lectura, Escritura y Razonamiento Lógico Matemático con un desnivel entre rendimiento y capacidad; generalmente tiene un origen neurológico con posibles factores hereditarios, en cuya mayoría no está comprometida la inteligencia, pudiendo ser adquiridas o evolutivas.

Dificultades Generales	Dificultades Específicas
<ul style="list-style-type: none"> - Problemas familiares - Poca motivación - Dificultades en el lenguaje - Problemas de adaptabilidad en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posible daño en el Sistema Nervioso Central. - Problemas Emocionales (bajo autoestima). - Dificultad en el proceso de aprendizaje - Atención dispersa.

Como maestras y maestros es necesario de tengamos conocimiento de que manera y quienes se encargan de atender a niñas y niños que tienen dificultades de aprendizaje.

Modalidad de atención educativa

“En el marco de la Ley de la Educación No. 070, Art. 27, la atención educativa a la población del Ámbito de Educación Especial se realiza a través de dos modalidades: Directa e Indirecta”.

Las y los estudiantes con **Dificultades Generales en el Aprendizaje** son atendidos educativamente a través de la modalidad indirecta en las Unidades Educativas del Subsistema de Educación Regular con el asesoramiento, apoyo y acompañamiento del Ámbito de Educación Especial, para su desarrollo integral, buscando un equilibrio entre las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir que les permita desarrollar habilidades y destrezas para Vivir Bien. Es necesario que la maestra y el maestro agoten todos los intentos por apoyar al estudiante realizando la adaptación curricular con diferentes estrategias individuales, metodológicas e innovadoras, a partir de la incorporación de las mismas el/la estudiante logrará concretizar el desarrollo de sus aprendizajes de manera óptima.

Las y los estudiantes con **Dificultades Específicas en el Aprendizaje** serán atendidos a través de la modalidad directa en los Centros de Educación Especial en coordinación con las maestras y maestros del Subsistema de Educación Regular, en caso de que la o el estudiante no logre superar sus dificultades, pese al esfuerzo que realizó la o el maestro de aula del Subsistema de Educación Regular será atendido en los Centros de Educación Especial.

3.1. Modalidad Indirecta

Esta modalidad se desarrolla fundamentalmente en el Subsistema de Educación Regular a través de procesos educativos que permiten una Educación Inclusiva, en este caso, brinda una educación oportuna y pertinente a estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje, a partir de procesos de detección y atención a los signos de riesgo de niñas y niños con Dificultades en el Aprendizaje (estudiantes con un retraso en las áreas de saberes y conocimientos) de 3er. año de escolaridad de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, bajo la dirección de la maestra o maestro de Educación regular con el asesoramiento, apoyo, seguimiento y acompañamiento del equipo multidisciplinario del Ámbito de Educación Especial en corresponsabilidad de la Familia.

La atención educativa desarrollada en la modalidad indirecta es acompañada por procesos de sensibilización de la maestra o el maestro del Ámbito de Educación Especial, la familia y comunidad, para que comprendan y acepten las necesidades educativas de la o el estudiante y colaboren de manera corresponsable y comprometida, ofreciendo una respuesta educativa oportuna y pertinente, a través de las adaptaciones curriculares correspondientes.

Atención educativa a estudiantes con Dificultades Generales en el Aprendizaje

La atención educativa a estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje, no sólo se restringe a partir de 3º de primaria, sino a una atención oportuna y pertinente hasta el 6º de primaria. Por otro lado, de manera preventiva la familia comienza a participar en la detección precoz, identificando y atendiendo los signos de riesgo, entendiéndose que

estos son manifestaciones o indicadores que ayudan a prevenir una posible Dificultad en los procesos de Aprendizaje.

Los signos de riesgo pueden presentarse en las áreas de:

Área Comunicación y Lenguaje

- Retraso en el desarrollo del habla, dificultad para articular o pronunciar palabras (invierte, sustituye o cambia letras o sílabas).
- Desarrollo lento del vocabulario.
- Dificultad para expresar sus pensamientos, deseos o necesidades.
- Dificultad en la comprensión.
- Dificultad en la decodificación de palabras.

Área de Motricidad

- Retraso en la locomoción, es decir retraso en aprender a caminar.
- Alteraciones significativas del tono muscular, puede ser que la niña o el niño tenga músculos flácidos o rígidos.
- Dificultad para manipular utensilios u objetos pequeños.
- Torpeza al correr, saltar y brincar.
- Dificultad para abotonar, abrochar, cerrar un cierre y amarrar los cordones de los calzados.
- Falta de control del manejo del lápiz y de las tijeras.
- Dificultad para colorear dentro de los contornos.
- Inmadurez en el conocimiento de las partes de su cuerpo.
- Alteración en las nociones espaciales y temporales (confunde entre ayer, hoy y mañana).
- Confusión derecha e izquierda.

Área Cognitiva

Memoria:

- Problemas en memorizar los días de la semana, el alfabeto, etc.
- Dificultades para el recuerdo inmediato.
- Dificultad para recordar palabras o sonidos que escucha.

- Dificultad para memorizar visualmente objetos, palabras o letras.
- Problemas para recordar las actividades rutinarias y escolares.
- Memoria de series y secuencias. Dificultad para aprender los números, los días de la semana, meses del año.
- Pérdida constante de pertenencias. Atención
- Dificultad para concentrarse, impulsividad.
- Dificultad para entender órdenes sencillas y preguntas.
- Distracción a cualquier estímulo.
- Dificultades para permanecer en una tarea.

Área social

- Problemas de interacción (solitario, poco comunicativo con sus pares).
- Conducta inestable - cambios de humor bruscos.
- Fácilmente se frustra, es sensible y ansioso.
- Rabieta frecuentes.
- Comportamiento agresivo, vanidoso, inseguro, egocéntrico.

Tanto maestras, maestros, madres, padres de familia y comunidad en general deben tomar muy en cuenta la presencia de los signos de riesgo, es fundamental detectar, tratarlos a tiempo y de manera pertinente; caso contrario, estos se manifestarían en el Ámbito escolar de una manera concreta evidenciándose en las áreas de saberes y conocimientos de lectura, escritura y razonamiento lógico matemático de la siguiente manera:

- En el aprendizaje de la lectura y escritura la o el estudiante invierte el orden de las letras, sílabas, palabras, omite, rota la grafía de las letras, adiciones y confunde sonidos.
- En el aprendizaje de la matemática presenta dificultad en la seriación numérica; en la identificación, escritura y lectura de números; invierte y rota números; presenta permanencia excesiva de estrategias infantiles para resolver cálculos matemáticos simples (hacer palotes o contar con los dedos); asimismo, presenta problemas de encolumnamiento en operaciones aritméticas; dificultad para aplicar las operaciones en la resolución de problemas del diario vivir entre otros.
- En el área de la memoria se presenta inmadurez en la memoria inmediata, recordar sonidos, palabras escuchadas y sucesos pasados; memorizar objetos, palabras o letras; aprender series, como ser el alfabeto, los días de la semana y meses del año.

- En el área de atención presenta dificultad en comprender instrucciones múltiples como: ejemplo: en tu libro anda a la página 45, párrafo 4 y renglón 7; no puede entender tamaño, distancia y velocidad todo juntos; dificultad para concentrarse en la realización de una determinada tarea, impulsividad excesiva, dificultad para terminar su trabajo escolar a tiempo.
- Su confianza en sí mismo es bajo, demuestra tristeza, demuestra que lucha de manera escondida, en los procesos de aprendizaje en lugar de decir “no puedo” dice “no quiero”.

Es necesario que se tome en cuenta que la o el estudiante posee potencialidades o habilidades individuales como ser: artísticas, deportivas, musicales o sociales entre otros.

Frente a estas manifestaciones, la maestra o maestro no debería demostrar una actitud indiferente al hecho o tener la idea de que a medida que pase el tiempo irá mejorando, más al contrario, de manera inmediata debe recurrir a la familia y la comunidad haciéndolos un aliado central de los procesos de aprendizaje, para que a partir de la integración de sus hijas o hijos a las actividades de la vida diaria y la aplicación de nuevas estrategias metodológicas por parte de la maestra o maestro, superen las dificultades que surgieron como efecto de los signos de riesgo.

De no superar las manifestaciones, la maestra o el maestro de 3er año de Primaria en el que el o la estudiante debe haber adquirido un nivel bastante fluido de lectura y escritura se advierte las dificultades.

Posteriormente la maestra o maestro aplicará los instrumentos de detección de dificultades en el aprendizaje a la o el estudiante que manifiesta signos de riesgo en su aprendizaje, en el área de Lectura y Escritura, Razonamiento Lógico Matemático o Atención y Memoria.

A partir de los resultados obtenidos como producto de la aplicación de los instrumentos, la maestra o maestro con mayor especificidad orientará la atención a las Dificultades en el Aprendizaje sobre la base del Currículo de Educación Regular de la siguiente forma:

- Analizará los resultados expuestos por las pruebas aplicadas y concretar un informe del desarrollo de aprendizaje de la o el estudiante.
- Visitará o convocará a la familia para informar sobre la situación de aprendizaje de su hija o hijo. Asimismo, conversar con la familia para conocer las potencialidades o habilidades de la o del estudiante que quizá la maestra o maestro no detectó y debe hacerlo.
- Coordinará acciones con la o el Director de la Unidad Educativa y maestras o maestros de las otras áreas, con el fin de brindar una atención individualizada, pues el objetivo fundamental es prevenir el fracaso escolar del estudiante.
- A partir del Currículo de Educación Regular se incorporará en la planificación, las adaptaciones curriculares, con relación a las actividades orientadoras de recursos

didácticos, estrategias metodológicas, tiempo y procesos de evaluación, con el fin de dar una respuesta común y a la vez individualizada en función de las necesidades, intereses y posibilidades de las y los estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje.

- Desarrollar conjuntamente con la o el estudiante procesos educativos a partir de las experiencias prácticas, potencialidades y habilidades propias (dibujo, pintura, deporte, música, danza, etc.) e incluso recurrir al juego con objetivos, para dar respuestas oportunas y pertinentes, evitando emplear metodologías que involucre que todos aprenden del mismo modo y al mismo tiempo.
- Emplear la evaluación no sólo para asignar un puntaje, sino para prevenir, detectar e intervenir las Dificultades en el Aprendizaje, para que los procesos educativos sean oportunos y pertinentes en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones, bajo los valores de cooperación, complementariedad y reciprocidad.
- Reforzar las actividades positivas, valorar los progresos y logros de la o del estudiante por más mínima que sea y hacerles saber, esto es muy importante para reforzar su autoestima.
- Con la finalidad de superar las Dificultades en el Aprendizaje de las y los estudiantes, la maestra o maestro de aula regular puede coordinar con el equipo multidisciplinario (Psicólogo, Pedagogo, Trabajador Social, Médico, etc.) o maestras y maestros del Ámbito de Educación Especial, para que a partir de un trabajo en equipo pueda recibir orientación en el aspecto metodológico, adaptaciones curriculares, recursos didáctico; siempre de acuerdo a las necesidades, intereses, expectativas y potencialidades de las y los estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje.
- Es necesario tener un registro de avance del estudiante, fichas pedagógicas, fichas a padres de familia, no con el fin de aumentar el trabajo de la maestra y maestro, al contrario, para realizar un seguimiento efectivo del trabajo que se realiza con la y el estudiante. Y desde luego el informe pedagógico en caso de realizar la derivación a los CEE, después de un arduo trabajo en el Subsistema de Educación Regular.
- Promover espacios de entrevistas a requerimiento con la familia, generalmente los progenitores de la o del estudiante con Dificultades en el Aprendizaje demuestran a sus hijos una actitud de decepción, molestia, indiferencia a la situación. Las conversaciones deben permitir que la familia se interese por la situación de su niña o niño y cambie de actitud en el sentido de que, demuestren cariño, afecto, para que la niña o el niño piense que sus padres se preocupan por ella o el, que están dispuestos a ayudarlos en el momento que más necesitan. Todas estas actitudes positivas y otras permitirán reforzar la confianza en sí mismo.
- Hasta este momento la o el estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje está pasando clases en Educación Regular, superando sus Dificultades en el Aprendizaje con el apoyo de su maestra o maestro y su familia, si pese al esfuerzo extremado y sin respuesta, sus dificultades revisten complejidad y requieren una atención especializada a la que no se puede dar una respuesta solo desde Educación Regular, se procederá a derivar a los

Centros de Educación Especial. Esta derivación se lo hará con un Informe Pedagógico (Anexo No. 1). Llenado por la maestra o maestro de Educación regular, firmado por la o el Director, la o el maestro, la madre o padre de familia o la o el tutor. Pero esto no quiere decir que la maestra o maestro se desligue de esta responsabilidad, al contrario, también es parte de este proceso de intervención al igual que la familia, pues es una responsabilidad de la comunidad.

3.2. Modalidad Directa

3.2.1. Atención educativa a estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje

La o el estudiante con Dificultades en el Aprendizaje una vez derivado por la maestra o maestro del Subsistema de Educación Regular al Centro de Educación Especial debe seguir los siguientes pasos:

- Evaluación multidisciplinaria integral (Psicopedagogo, Psicólogo, Trabajador Social, Neurólogo, Fonoaudiólogo, etc.) que permitirá identificar las causas que podrían estar ocasionando Dificultades en el Aprendizaje en el estudiante.
- El trabajo en el aula de Dificultades Específicas en el Aprendizaje, consiste en que la maestra o el maestro realizará estrategias metodológicas individualizadas que favorezcan el desarrollo de las funciones básicas y cognitivas para el aprendizaje, maduración y el fortalecimiento de las potencialidades, habilidades y destrezas de las y los estudiantes.
- La asistencia de la o el estudiante con Dificultades Específicas en el Aprendizaje será en turno alterno al Subsistema de Educación Regular, de manera que no se interfiera los procesos educativos del mismo, las sesiones podrán ser de dos a tres veces a la semana, con un tiempo de 45 a 90 minutos pedagógicas, durante seis meses promedio, que podría ser menos o prolongarse, el cual dependerá del trabajo de intervención de la maestra o maestro.
- El requerimiento de apoyo con relación al número de sesiones pedagógicas y al tiempo de atención en el Centro de Educación Especial está en función a las necesidades y áreas de Dificultades de la o del estudiante que se verán reflejadas en la evaluación Psicopedagógica.
- La maestra o el maestro realizará fundamentalmente la coordinación con el personal docente del Subsistema de Educación Regular y en función del Currículo Base, para efectivizar la intervención.
- La maestra o el maestro trabajará en los Centros de Educación Especial con un grupo mínimo 8 y máximo 12 estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje, por sesión pedagógica pudiendo al interior del grupo formar subgrupos en función de la necesidad educativa con una intervención pedagógica flexible. Lineamientos para la

atención a estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje del Ámbito de Educación Especial y Educación Primaria Comunitaria Vocacional.

- El fin no es realizar las tareas, repetir los mismos procesos educativos del aula del Subsistema de Educación Regular o trabajar con los mismos materiales didácticos o libros, la maestra o el maestro del Centro de Educación Especial debe ser más dinámica/o, lúdica/o que adapte su proceso de intervención a la o el estudiante con Dificultades en el Aprendizaje.
- En el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, la maestra o el maestro del Centro de Educación Especial que brinda atención educativa a estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje coordina de manera muy estrecha con la maestra o maestro del Subsistema de Educación Regular con relación al apoyo técnico pedagógico (informando, orientando metodológicamente, sugiriendo el uso de material didáctico pertinente, entre otras), al acompañamiento de la y el estudiante en su aula; brindando orientación a la familia y actores involucrados en la implementación de la Educación Inclusiva y seguimiento a los procesos educativos.
- Después del tiempo promedio de seis meses de atención en los CEE, la maestra o maestro realizará la evaluación Psicopedagógica y en algunos casos el área con el que se coordinó durante el tiempo de intervención.
- En el caso de haber superado la o el estudiante sus Dificultades en el Aprendizaje, el maestro del Centro de Educación Especial emitirá un informe Psicopedagógico. (Anexo N° 2).
- El equipo Multidisciplinario de la misma manera emitirá su informe en caso de haber tenido participación en el proceso de intervención.

3.2.2. Áreas educativas de intervención pedagógica a estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje en la Modalidad directa

Las áreas educativas son desarrolladas en concordancia con el Currículo de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, promoviendo el desarrollo armónico de las dimensiones del (ser, saber, hacer y decidir) expresados en la satisfacción de necesidades, expectativas e intereses de estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje. Los procesos y funciones básicas del aprendizaje son atendidas de manera individualizada o pequeños grupos de niñas/os con Dificultades Específicas en el Aprendizaje, trabajo que es orientado por resultados de la evaluación psicopedagógica integral realizado por los profesionales del equipo multidisciplinario del Centro de Educación Especial.

Las áreas educativas que se trabajan en el Ámbito de Educación Especial para brindar apoyo educativo a estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje son:

Área transversal

	Atención	-Atención selectiva. -Atención sostenida. -Atención focalizada.
Áreas transversales	Memoria	-Memoria sensoriomotriz. - Memoria visual. -Memoria auditiva. -Memoria táctil. - Memoria procedimental. - Memoria de trabajo.
	Percepción	- Percepción háptica. - Percepción táctil. - Kinestésica. - Percepción visual. - Percepción auditiva.
	Psicomotricidad	- Coordinación dinámica global y equilibrio. - Relajación. - Eficiencia motriz. - Esquema corporal. - Orientación y organización espacial. - Orientación y organización temporal.

Después de haber leído el documento, podemos darnos cuenta que debemos dar la debida atención a nuestras niñas y niños que presentan Dificultades de Aprendizaje atención que debe ser asumida en niveles diferentes pues no se trata de un encargo al maestro como única exigencia pues se trata de una responsabilidad, obviamente, compartida, sin embargo de lo que vamos hablando tiene que ver con saber colocar los acentos necesarios para visibilizar la tarea que, como maestros, nos corresponde en el proceso formativo para no des-calificar, de entrada, a un estudiante de –simplemente– “malo”, esta es la preocupación que nos interesa evidenciar.

En este sentido, nos interesa por un lado hacer evidente nuestra labor como maestras y maestros que debemos asumir la tarea de no juzgar a los estudiantes y no clasificarlos de manera jerárquica para tener un panorama de la diversidad de tal modo que nos permita leer ésta en todas sus variantes.

Observemos la siguiente imagen:



En este punto hagamos una clasificación inicial de lo que podemos identificar como problemas de aprendizaje. Problemas que de manera inicial podemos ver desde; **Trastornos de Aprendizaje (TA)** o con Trastornos por **Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)**. De ahí que como maestras y maestros debemos estar informados, porque a veces no detectamos estas dificultades, ya que puede ser que solamente nos dediquemos a trabajar los “contenidos”³, dejando de lado dar la atención necesaria a cada estudiante, que tal vez está dando señales, de que necesita otro tipo de apoyo y que nosotros no nos demos cuenta. Por esa misma razón, surge la necesidad de informarse, como maestras y maestros para brindar el apoyo suficiente al que lo requiera, con esto, tampoco queremos decir que ellos harán el papel de especialistas, y hacer las valoraciones requeridas, sino simplemente, tener un conocimiento de las diferentes dificultades de aprendizaje que existen.

Y para comprender mejor las características o síntomas que presentan las y los niños con Trastornos de Aprendizaje o el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, leamos el siguiente texto:

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad y los trastornos del aprendizaje

Departament de Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics
Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona
Juan Antonio Amador Campos

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es una de las alteraciones más frecuentes en la infancia y la adolescencia. El TDAH se caracteriza por la presencia de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad.

³ Lo cual no quiere decir que estemos planteando que los contenidos no sean importantes pues obviamente que son muy importantes, sin embargo la observación nuestra apunta al hecho de que este elemento no es el único aspecto importante pues nos interesa trabajar los contenidos con el enfoque (recuperación de sujeto, diálogo, etc.) para no dejar a ese contenido como elemento único (educación bancaria)

El TDAH se ha considerado, tradicionalmente, como un trastorno de la conducta. La investigación ha demostrado la presencia de alteraciones cognitivas en personas con TDAH, por lo que los modelos actuales sobre el trastorno proponen que los déficits cognitivos asociados con él están relacionados con la capacidad de auto-regulación (Douglas, 1988), de inhibición de las respuestas (Barkley, 1997), o del control ejecutivo (Pennington y Ozonoff, 1996; Schachar y Logan, 1990). De todas formas, el diagnóstico del trastorno se hace teniendo en cuenta el patrón de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad. Así, se considera que el trastorno está presente cuando estas conductas tienen mayor frecuencia e intensidad de lo que es habitual para la edad y el desarrollo del sujeto. También es necesario que algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o de desatención hayan aparecido durante la infancia, antes de los siete años, se manifiesten en más de un contexto (escolar, familiar, etc.), interfieran de forma significativa, y causen deterioro, en el rendimiento escolar o laboral y en las actividades cotidianas. El TDAH puede presentar tres subtipos: con predominio del déficit de atención, con predominio hiperactivo-impulsivo y combinado (APA, 2000).

Los Trastornos del Aprendizaje

Se habla de trastornos del aprendizaje (TA) cuando un niño no adquiere las habilidades instrumentales escolares apropiadas para su edad, a pesar de poseer una capacidad para aprender normal y haber tenido oportunidades adecuadas para aprender. No se habla de problemas de aprendizaje cuando las dificultades son consecuencia de capacidad cognitiva limitada o deficiencia mental, déficits sensoriales, alteraciones neurológicas, trastornos emocionales, métodos pedagógicos inadecuados o ausencia de escolarización, por ejemplo. En el DSM-IV-TR (APA, 2000) se proponen los siguientes criterios diagnósticos para los TA:

1. El rendimiento en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior (dos desviaciones típicas) al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, evaluado a través de pruebas normativas.
2. Los problemas de aprendizaje interfieren significativamente en el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura.
3. Los trastornos del aprendizaje deben diferenciarse de variaciones en el rendimiento escolar, o de dificultades debidas a falta de oportunidades educativas, escolarización o métodos de enseñanza deficientes o factores culturales. Si hay presencia de déficits auditivos, visuales, retraso mental, trastorno generalizado del desarrollo o trastorno de la comunicación, se diagnostica trastorno del aprendizaje si el rendimiento académico es significativamente inferior al que se espera, según el trastorno presente.

Los TA se clasifican en:

- Trastorno de la lectura
- Trastorno del cálculo
- Trastorno de la expresión escrita
- Trastorno del aprendizaje no especificado

Prevalencia y comorbilidad del TDAH y de los TA

Son muchos los datos que indican que los niños con TDAH, comparados con los de control, presentan más dificultades en el trabajo escolar, peor rendimiento académico, más repeticiones de curso, reciben más clases de recuperación y se les coloca, con más frecuencia, en clases de educación especial.

Los estudios epidemiológicos ofrecen datos que sitúan la prevalencia de los TA entre un 2% y un 10% (Lewis, Hitch y Walker, 1994). Los índices de prevalencia del TDAH difieren según las diferentes culturas y ámbitos geográficos. La tasa de prevalencia, establecida a partir de la información de padres y/o profesores, se sitúa entre el 5% y el 10% (Scahill y Schwab-Stone, 2000; Verhulst, van der Ende, Ferdinand y Kasius, 1997; Wolraich, Hannah, Baumgaertel y Feurer, 1998).

Los trabajos que han estudiado la comorbilidad entre TDAH y TA ofrecen porcentajes que oscilan entre el 9% y el 60%; los porcentajes más frecuentes de comorbilidad se sitúan entre el 15% y el 40% (Semrud-Clikeman, Biederman, Sprich-Buchminster, et al., 1992; Silver, 1981; Willcutt y Pennington, 2000). Estos porcentajes ponen de manifiesto la necesidad de evaluar, de manera rutinaria, los conocimientos y habilidades escolares de los niños con TDAH, y de la presencia de síntomas de desatención, hiperactividad e impulsividad en los niños con TA.

¿Qué tienen en común el TDAH y los TA?

Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto que los problemas de rendimiento académico y los trastornos del aprendizaje son más comunes entre personas con TDAH con predominio del déficit de atención o tipo combinado, según el DSM-IV (Faraone et al., 1998; Gaub y Carlson, 1997).

Una cantidad importante de trabajos ha documentado las dificultades cognitivas y conductuales asociadas al TDAH, aunque en algunos estudios es difícil distinguir si los déficits están asociados con el TDAH, exclusivamente, o con otras alteraciones comórbidas con el TDAH como los TA o los trastornos del comportamiento. En los apartados siguientes se revisan los problemas asociados al TDAH y a los trastornos de la lectura y del cálculo en niños. En cuanto a los problemas que presentan los adultos con TDAH y TA, Denckla

(2000) comenta que la alteración de las funciones ejecutivas en la zona en la que se solapan ambos trastornos.

En los adultos se espera que se hayan desarrollado plenamente las funciones ejecutivas; sin embargo, el TDAH altera el funcionamiento adecuado de estas funciones. La alteración de las funciones ejecutivas afecta a la capacidad para atender de forma selectiva a los estímulos, para mantener la atención y el esfuerzo en la tarea, para inhibir las respuestas, para seleccionar y memorizar estímulos y para organizar, controlar y planificar la conducta. Los adultos con este tipo de alteraciones acostumbran a tener un historial de retrasos y déficits en la adquisición de las habilidades académicas básicas o de TA. En algunos casos pueden haber adquirido las capacidades y habilidades escolares básicas pero tienen problemas para utilizarlas adecuadamente.

TDAH y Trastorno de la lectura. La lectura es un proceso complejo que se sustenta en diferentes capacidades: 1) identificación visual de los grafemas; 2) recuperación de los fonemas o códigos fonológicos asociados con los grafemas, 3) análisis y síntesis fonológico, y 4) mantenimiento de la información fonológica en la memoria de trabajo durante el proceso. Uno de los indicadores más fiables de la presencia de un TL es la incapacidad para identificar palabras fuera de un contexto. La causa de esta incapacidad parece ser un déficit en el procesamiento fonológico. (Adams, 1990; Wagner y Torgesen, 1987; Wolf, 1991).

El solapamiento entre TDAH y TA, en particular el Trastorno de la lectura (TL) es importante. Se habla de Trastorno de la lectura cuando un niño no aprende a leer a pesar de tener una capacidad sensorial y cognitiva normal y unas oportunidades de aprendizaje y ambientales adecuadas.

Se diagnostica un TL cuando el rendimiento en lectura (velocidad, precisión y comprensión lectora), evaluado mediante pruebas normalizadas, administradas individualmente, se sitúa unas dos desviaciones típicas por debajo de lo esperado según la edad cronológica, aptitud cognoscitiva y nivel de escolarización del sujeto evaluado. La alteración de la lectura debe interferir en el rendimiento académico o en actividades de la vida cotidiana que requieran habilidades lectoras (APA, 2000).

En el momento actual existen evidencias de que hay déficits específicos asociados al TDAH y al TL. Diferentes estudios clínicos y epidemiológicos han demostrado que el TDAH y los TA, especialmente el TL son dos trastornos diferentes, que existen independientemente el uno del otro (Semrud-Clikeman et al., 1992). EL TDAH y los TL se diferencian tanto por sus bases neurobiológicas como por las disfunciones cognitivas asociadas. Respecto a las 3 disfunciones cognitivas se ha encontrado que el TDAH se caracteriza por la presencia de déficits en las funciones ejecutivas o de control, especialmente en la capacidad para inhibir o retrasar una respuesta; mayor lentitud en la velocidad y precisión con la que se producen respuestas motoras, y alteraciones en el funcionamiento de la memoria de

trabajo. Los TL se caracterizan por la presencia de déficits en el procesamiento fonológico y lingüístico. Se considera que el procesamiento fonológico está relacionado con la adquisición temprana de la lectura y asociado a la memoria de trabajo (Tannock y Brown, 2000); Wagner y Torgensen, 1987).

El TDAH y los TL son dos entidades distintas, que pueden aparecer en la misma persona y que se deben evaluar y diagnosticar separadamente. El TDAH se diagnostica a partir de manifestaciones conductuales, pero los déficits cognitivos no se tienen en cuenta en los criterios diagnósticos; en los criterios diagnósticos de los TL se tienen en cuenta los déficits en los procesos cognitivos, pero no las alteraciones conductuales.

Los trabajos que han analizado los déficits cognitivos asociados al TDAH y al TL han encontrado que los niños con ambos trastornos presentan déficits asociados al TDAH (desatención, problemas para inhibir las respuestas) y a los TL (déficits en el procesamiento fonológico, en la velocidad de lectura de palabras, de denominación de objetos o en la memoria verbal). Es decir, los niños con TDAH y TL muestran déficits en las funciones ejecutivas y en las tareas verbales, especialmente en las tareas que requieren procesamiento fonológico, mientras que los niños con TDAH presentan déficits en las funciones ejecutivas, pero no necesariamente en el procesamiento fonológico.

TDAH y Trastorno del cálculo. Los escasos trabajos que han analizado las alteraciones relacionadas con el TDAH y el trastorno del cálculo han señalado dos tipos de dificultades: 1) las relacionadas con la memoria semántica y de trabajo, y 2) las relacionadas con las habilidades procedimentales. Los niños que tienen problemas de cálculo se apoyan en los dedos u otras señales físicas para contar y calcular, tardan más tiempo en desarrollar estrategias de cálculo mental y muestran escasas habilidades con las operaciones aritméticas, especialmente la resta y la división.

Los problemas que presentan estos niños estén relacionados con dificultades para automatizar los procesos que requiere el cálculo mental y la realización de operaciones aritméticas, y estas dificultades están asociadas a déficits en la memoria de trabajo. Se diagnostica un trastorno del cálculo cuando el rendimiento en aritmética (cálculo, razonamiento numérico, solución de problemas), evaluado mediante pruebas normalizadas, administradas individualmente, se sitúa unas dos desviaciones típicas por debajo de lo esperado según la edad cronológica, aptitud cognoscitiva y nivel de escolarización del sujeto evaluado. La alteración debe interferir en el rendimiento académico o en actividades de la vida cotidiana que requieran habilidades aritméticas (APA, 2000).

Talento extraordinario

Un último elemento que pasa desapercibido desde el trabajo cotidiano que desarrollamos tiene que ver con los estudiantes con talento extraordinario. Cuando estos estudiantes

se adaptan de manera adecuada al ambiente escolar entonces brillan como los mejores dentro el trabajo de aula, sin embargo, si lo pensamos de mejor manera, no siempre ocurre esto pues es probable que uno tenga estudiantes de capacidades muy buenas que andan sufriendo dentro del entorno en el cual no son capaces de engarzar y que terminan siendo un verdadero “problema” para el maestro y la maestra.

En este sentido, vale la pena poner atención a esto para saber potenciar las capacidades que tienen nuestros estudiantes para que puedan sacar lo mejor de uno mismo desde el sistema educativo nacional. Pensemos en nuestra labor cotidiana y veamos si tuvimos la oportunidad de estudiantes muy buenos que no eran capaces de adaptarse al entorno educativo: ¿Qué hicimos en ese caso?

¿Tuvimos la oportunidad de tener estudiantes muy buenos, pero no adaptados al entorno educativo?, ¿Cómo procedimos en ese caso?

Tomar conciencia de este detalle nos exige saber ahondar en este aspecto para darnos cuenta de que ser buen estudiante exige, al mismo tiempo, saber adaptarse al entorno lo cual no siempre ocurre. Para ahondar en esta idea hagamos la siguiente lectura:

Educación diferenciada para la atención de los estudiantes talentosos en el contexto escolar

Autor: Dr. Omar Torres Rodríguez

Los estudiantes talentosos forman parte de la población escolar con necesidades educativas especiales. Ellos poseen características, -por sólo citar un ejemplo, en el orden intelectual que difieren del resto de sus coetáneos en rasgos como:

- a) La superioridad cognitiva, por el gran conocimiento base que poseen y el modo sabio de utilizarlo.
- b) La personalidad, al estar motivados de manera constante, lo que les lleva a mantener un alto compromiso con la tarea.

- c) El estilo intelectual o modo de utilizar sus recursos cognitivos, para alcanzar las metas que se proponen.
- d) La creatividad o capacidad y gusto por resolver tareas complejas mediante procedimientos inusuales.
- e) Y la necesidad que tienen de trabajar en contextos enriquecidos, donde puedan desarrollar todo el potencial de que disponen (Prieto y Castejón, 2000; Torres, 2001).

Estas, entre otras razones, justifican la necesidad que tienen estos estudiantes de recibir un tratamiento pedagógico no sólo diferenciado, sino también especializado. Son diversas las formas a través de las cuales se puede brindar la atención que requiere el segmento poblacional de los talentosos dentro del contexto escolar. En este caso nos vamos a referir a: **LAS MODIFICACIONES CURRICULARES, LOS TALLERES DE REFLEXIÓN Y LOS CENTROS DE INTERÉS ESPECIALIZADOS.**

Producto de la Unidad Temática No. 2

Dossier de instrumentos y herramientas (*test*) para detectar dificultades de aprendizaje.



Unidad Temática No. 3

Adaptaciones curriculares para el desarrollo de la Educación Inclusiva en Primaria Comunitaria Vocacional



◀ SENTIDO DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL



◀ ADAPTACIONES CURRICULARES EN LOS MOMENTOS METODOLÓGICOS EN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL



◀ DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL

1. Sentido de las adaptaciones curriculares en los procesos educativos en Primaria Comunitaria Vocacional

La manera en que cada una de las y los maestros de Primaria Comunitaria Vocacional encarar los procesos, de incorporación de las adaptaciones curriculares a menudo se torna en un escenario de poca apertura ya que en este espacio se presentan diversas dificultades que no pueden ser atendidas de manera personal tan solo de la o el maestro, sino que está en una tarea conjunta de la comunidad educativa, porque en la medida en que estos sujetos sean atendidos, se llegará a consolidar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en la mirada de incorporarlos al sistema educativo regular, es decir que sin esta pronta apertura estos sujetos continuaran siendo aislados de los procesos educativos en Primaria Comunitaria Vocacional.

Con esto también es bueno reflexionar que no estamos tratando de decir que los sujetos que presentan discapacidad o que presentan alguna dificultad de aprendizaje deban necesariamente equipararse al mismo ritmo que los demás estudiantes en los contextos educativos, sino que ellos deben ser acompañados de acuerdo a sus limitaciones ya sea de tipo congénito o a causa de algún suceso de su vida, para que en lo futuro puedan desarrollar integralmente habilidades y destrezas necesarias para su vida futura, es decir que sin la incorporación de estos sujetos en el Sistema Educativo Plurinacional la sociedad estaría omitiendo el derecho fundamental de esta población de estudiantes.

Ahora, bueno es que nos preguntemos:

Por qué ayudar a esta población.

Qué necesita esta población en los procesos educativos.

Qué medidas de atención se pueden trabajar en Primaria Comunitaria Vocacional.

Cuándo necesitamos brindar el apoyo a personas con discapacidades o dificultades de aprendizaje.

Qué sienten las y los estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidad en la escuela.

Reflexión en equipos comunitarios:

Luego de esta reflexión en equipos comunitarios comentemos y construyamos algunas ideas respecto a la manera en que se brinda atención a esta población en los procesos educativos:

Discapacidad o dificultad	Atención en los procesos educativos
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

En este entendido la población que tiene alguna dificultad o discapacidad a menudo no pide únicamente tolerancia, sino que sus derechos sean atendidos en la medida en que estos contribuyan al fortalecimiento integral de su educación por la población que atiende a estos estudiantes, entonces en Primaria Comunitaria Vocacional las y los maestros requieren adaptar el currículo para todas y todos los estudiantes tomando en cuenta a las y los niños con dificultades o discapacidades, lo cual no implica descuidar el trabajo cotidiano de concreción de la planificación.

Para ampliar nuestras ideas reflexionemos en el siguiente texto:

Reflexionemos en el sentido de las adaptaciones curriculares

Qué son las adaptaciones curriculares

A lo largo de la historia y los procesos educativos, siempre han existido niñas y niños diferentes, los cuales necesitaban de una atención tanto personal como educativa diversa, adaptada a sus características y necesidades. Sin duda, yace varios años atrás, la existencia de niñas y niños con estas características era tratada como algo antinatural. Por ejemplo, en sociedades antiguas, mataban a todas aquellas niñas o niños que tuvieran alguna “anormalidad”. En la edad media, la iglesia alienta la idea de atribuir a causas sobrenaturales las anomalías que padecían algunas personas, considerándolas poseídas por demonios. En los siglos XVII y XVIII, los deficientes eran ingresados en orfanatos, manicomios, prisiones, etc. Junto a los sectores más marginados de la sociedad. No obstante, poco a poco, fueron apareciendo algunas experiencias necesarias las cuales se llevó a cabo la educación de niñas y niños sordo-mudos. A partir de allí, se empieza a considerar esas discapacidades como hechos plenamente naturales y como consecuencia

de esto, surgió una línea de acción educativa, desarrollada en miras de una formación necesaria y oportuna a esta población, desde este momento, aparece un nuevo período que duraría hasta la mitad del siglo XX. Dicho período se caracterizó por gente consciente de la necesidad de atender a estas personas, pero en términos meramente asistenciales, el cual trataba las deficiencias desde la perspectiva de la enfermedad y la curación, por lo que interesaba saber de qué tipo eran las alteraciones que presentaba cada persona. Por tanto, la intervención se quedaba en una mera enumeración de alteraciones y escasa o nula labor rehabilitadora. Lo cual dio lugar a la creación de Centros Específicos o Centros Alternativos, los cuales contaban con sus propios programas, técnicas o especialistas, aislando a esta población de la comunidad.

En el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo el sentido técnico pedagógico de las adaptaciones curriculares se comprende como la educación que es susceptible a ser adaptada, personalizada a la medida de todas y todos los estudiantes según sus necesidades educativas. Esta forma de abordar la educación, permite diversificar y pluralizar los procesos educativos y estrategias metodológicas haciendo referencia a la activación educativa, habilidades académicas básicas, desarrollo de habilidades sociales, sicomotoras, artísticas, emocionales y otras que permitan un desarrollo integral y armónico en el sujeto.

Uno de los recursos metodológicos para que todas las y los estudiantes puedan alcanzar con los objetivos holísticos planteados, es la aplicación sistemática de las adaptaciones metodológicas, entendidas como los ajustes y modificaciones del currículo común a las posibilidades y necesidades de cada estudiante en cualquier área, etapa y nivel educativo. En ese entendido las adaptaciones curriculares son estrategias de ajuste del currículo establecido a las necesidades específicas de las y los estudiantes, entre otras, las derivadas de su discapacidad o dificultad, en otros términos, su diversidad funcional. Más concretamente, se trata de reajustar todos y cada uno de los elementos curriculares establecidos —objetivos, contenidos, estrategias didácticas o actividades, recursos didácticos, organización del tiempo y el espacio, criterios y procedimientos de evaluación— para dar respuesta a la diversidad de las condiciones particulares y posibilidades funcionales de cada estudiante en Primaria Comunitaria Vocacional.

En el caso de las y los estudiantes con algún tipo de diversidad funcional, el criterio que orientaría la realización de las adaptaciones curriculares sería la promoción de capacidades alternativas.

Uno de esos recursos son las adaptaciones curriculares, que son estrategias de ajuste imprescindibles para articular la práctica educativa con las necesidades y posibilidades de las y los estudiantes y salvaguardar así su derecho a la igualdad de oportunidades en el ámbito de la realidad del Sistema Educativo Plurinacional.

(Ministerio de Educación (2015). Unidad de Formación Nro. 12 “Metodologías de atención a estudiantes con discapacidad II (Por áreas de atención)”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia).

Reflexionemos ahora en la manera en que comprendemos las adaptaciones curriculares:

- ¿Una carga más para la o el maestro?
- ¿La posibilidad de atención a niñas y niños con diversas discapacidades o dificultades?
- ¿Población que necesita de atención de manera integral y comunitaria?

Recuerda

La educación inclusiva contempla atención a personas con discapacidades o con dificultades de aprendizaje, por lo que en ese entendido las adaptaciones curriculares las podemos desarrollar de manera natural, luego de haber realizado el *Mapeo de la Diversidad* con las y los estudiantes que trabajamos sin dejar de lado el trabajo con la comunidad, es decir con las y los padres de familia, maestras y maestros de las demás áreas de saberes y conocimientos.

Testimonio de la Maestra Julieta

En la gestión pasada, cuando llegué a hacerme cargo de niñas y niños de 2do de primaria, tuve que asumir el reto de trabajar con más de 37 estudiantes, ya que la Unidad Educativa en la que trabajé se encontraban con pocos maestros, además en la Unidad Educativa había el requerimiento de padres de familia para inscribir a estudiantes nuevos. Una mañana el Director de la Unidad Educativa nos convocó a los maestros del 2do de primaria a dirección para resolver un problema que se había suscitado a razón de que una de nuestras colegas no quería aceptar a una niña al curso. Al presentarme a dirección, en el patio vi a una niña y su madre, cuando llegué a dirección la maestra del otro paralelo estaba conversando con el director; decía que si bien ella tenía menos estudiantes, es decir solo 30, decía que no podía aceptar a esa niña más porque ella requería mucha atención, además sugirió que se encargara la niña a mi persona ó a la maestra del otro paralelo, diciendo que ella no haría nada por atenderla, y si a ella le encargarían, solo estaría como oyente y no brindaría ningún tipo de atención en el aula porque en el turno contrario ella tenía otras ocupaciones y no podría con ella más. Entonces el director de la Unidad Educativa me dijo que si bien yo tenía más estudiantes tendría que hacerme cargo de la niña nueva. Entonces ahí salió en conversación que la niña presentaba cierto grado de retraso mental, el cual le impedía tener continencia y desarrollo de sus habilidades en aula y su vida con niñas y niños de su edad. El director de la Unidad Educativa viendo la indisposición de la maestra del otro paralelo prefirió dejarme la responsabilidad a mí, entonces asumí el reto, para lo cual inicialmente me reuní con la madre de familia y la niña que presentaba la discapacidad, a lo que escuchando a la madre de familia, ella me agradeció mucho en que asumiera ser la maestra para su hija, entonces concertamos en roles y responsabilidades para el trabajo, entonces lleve adelante procesos que inicialmente me fueron complejos

ya que la niña requería de mucha más atención de mi parte, pero con ayuda de la madre de familia pude llevar adelante en aula y en las diversas actividades que desarrollamos en la gestión. Al concluir con el 2do año de escolaridad con la niña Elena (nombre convencional) pude notar que ella había desarrollado más sus habilidades y destrezas, siendo para mí un logro, durante esa gestión la niña se destacó mucho en manualidades, no puedo decir que fue igual que los demás estudiantes que tuve en el aula, pero al ser ella una estudiante más el curso, se sentía aceptada y comprendida por los demás niños, ahí aprendí que si bien ella presentaba discapacidad, eso me permitió a todo el aula, trabajar más lo que son los valores en el trabajo de comunidad, ya que todas y todos los estudiantes se involucraban en el trabajo que llevamos adelante con la nueva compañera. Finalmente debo hacer referencia que también tuve el apoyo de los padres de familia, los cuales me permitieron desarrollar adaptaciones curriculares en el 2do de Primaria.

Luego de la lectura del testimonio, reflexionemos en la manera en que venimos desarrollando adaptaciones curriculares en nuestra práctica educativa.

Trabajo en equipos comunitarios

A partir de una discusión en equipos comunitarios planteemos la manera en que estamos desarrollando adaptaciones curriculares según el año de escolaridad con el que trabajamos, además del objetivo que buscamos en las actividades que desarrollamos:

Año de escolaridad	Adaptación curricular	Objetivo
1er año	----- ----- -----	
2do año	----- ----- -----	
3er año	----- ----- -----	
4to año	----- ----- -----	
5to año	----- ----- -----	
6to año	----- ----- -----	

Antes de seguir, reflexionemos en las siguientes preguntas en equipos comunitarios:

¿Que buscamos desarrollar en las niñas y los niños al incorporar adaptaciones curriculares en los proceso educativos?

¿Que implica desarrollar adaptaciones curriculares en los procesos educativos?

¿En qué medida enfatizamos las adaptaciones curriculares en las y los niños en Primaria Comunitaria Vocacional?

Recuerda que en Primaria Comunitaria Vocacional, el hecho de trabajar adaptaciones curriculares conlleva identificar las discapacidades específicas en los procesos educativos que desarrollamos, como por ejemplo: lectura, escritura, escuchar, hablar, reflexionar, razonar, etc.

Reflexión en equipos comunitarios.

En equipos comunitarios reflexionemos en el video:

Cuerdas – Educación inclusiva

DURACIÓN: 9:58 minutos



2. Adaptaciones curriculares en los momentos metodológicos en Primaria Comunitaria Vocacional

Inicialmente cuando desarrollamos nuestras planificaciones, a menudo incorporamos diversas formas de trabajar adaptaciones curriculares en los momentos metodológicos que planteamos en nuestros Planes de Desarrollo Curricular.

Trabajo en equipos comunitarios

Como incorporamos en los momentos metodológicos adaptaciones curriculares según el año de escolaridad con el que trabajamos, es decir que actividades coadyuvan al trabajo que venimos desarrollando en nuestras prácticas cotidianas, las cuales responden a la formación integral de las y los estudiantes en Primaria Comunitaria Vocacional.

Momentos metodológicos	Actividades de concreción
Práctica	----- ----- -----
Teoría	----- ----- -----
Valoración	----- ----- -----
Producción	----- ----- -----

Para ampliar la idea reflexionaremos en el siguiente texto:

Momentos metodológicos

Para planificar el Desarrollo Curricular (Plan de Clase), incorporando el informe de comprensión del Mapeo de la Diversidad, es necesario comprender que una estrategia son las adaptaciones curriculares.

Las adaptaciones curriculares se han generado y desarrollado con la finalidad de atender a niñas y niños con discapacidades o dificultades, pero las mismas no son privativas, ya que la estrategia sirve como herramienta para la atención a la diversidad. En este marco, definimos a las adaptaciones curriculares como “Estrategia de planificación y desarrollo curricular de atención a la diversidad de las y los estudiantes, reconociendo las diferencias para desarrollar procesos educativos inclusivos, despatriarcalizadores y descolonizadores, de respeto, tolerancia y disminución de la violencia, la discriminación y la exclusión para construir una educación de calidad”.

Esta estrategia nos permite romper con todo tipo de educación homogeneizante, excluyente y colonizadora, creando y recreando los procesos educativos de manera integral, el cual brinda una atención oportuna y pertinente a la diversidad de las y los estudiantes, garantizando la inclusión en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones en el marco del Vivir Bien en comunidad. Además que las adaptaciones curriculares permiten incorporar modificaciones, cambios y arreglos o adecuaciones en los elementos de planificación curricular de acuerdo a los intereses, expectativas, potencialidades y necesidades de la diversidad cultural, diversidad demográfica dinámica, diversidad económica, diversidad biológica-psicológica-física, y diversidad por

condiciones de situación personal que garanticen el éxito y la satisfacción del logro de los objetivos en las y los estudiantes en Primaria Comunitaria Vocacional.

Esto significa realizar simplificaciones o disminución del grado de dificultad o ampliación del nivel de exigencia elevando o aumentando el grado de complejidad; elaborar objetivos holísticos del Plan de Desarrollo Curricular claros y concretos que permitan acercar progresivamente objetivos planificados; introducir algunos aspectos que no están previstos en el currículo o cambiar lo previsto sustituyendo por otra que sea necesaria para el caso. También es importante el tiempo, que permite prolongar o acortar el mismo para lograr el desarrollo de las dimensiones, y en otros casos precisar el desarrollo de algunas capacidades complementarias en el marco de las inclinaciones productivas, contextualizándolas a la realidad.

Asimismo, debemos tomar en cuenta los siguientes “lineamientos para atender la diversidad”, puesto que el trabajo con la diversidad aparentemente es compleja, pero si tomamos en cuenta algunos aspectos, el modelo en sí mismo es una respuesta de atención a la diversidad; por lo tanto, desde el momento en que iniciamos la planificación ya vamos incorporando aspectos que tienen que ver con atención a la diversidad, pero lo más importante es la acción que desarrollamos al ejecutar o aplicar la Planificación del Desarrollo Curricular, donde los cuatro momentos toman mayor sentido a la hora de ejecutarlos. Es ahí, en la ejecución de cada momento, donde se debe tomar en cuenta todo lo leído, analizado y reflexionado sobre la diversidad frente a los estudiantes, donde encontramos a simple vista esa diversidad somática, de sexo, cultura y otros que tus ojos y el corazón te permiten visualizar.

En ese momento, en el que te encuentras frente a la diversidad, donde tú también eres parte de esa diversidad, es cuando debemos poner mayor atención y cuidado al aplicar los contenidos que nos llevarán al desarrollo de las cuatro dimensiones plasmados en los objetivos holísticos. Ahí, en ese momento, frente a la diversidad, depende mucho de nuestra actitud, de las palabras que utilizamos y del tono con las que decimos las palabras.

Es para ese momento en que ponemos en consideración estos lineamientos básicos que esperamos los podamos ampliar desde nuestra experiencia, práctica y creatividad que nos caracteriza, para desarrollar procesos educativos integrales en el marco del respeto, tolerancia a las diferencias y la disminución de la violencia, la discriminación y la exclusión para formar mujeres y hombres con identidad y conciencia de la diversidad.

Adaptaciones curriculares como medio de potenciación de la inclusión

Las adaptaciones curriculares priorizan los factores de potenciación de la inclusión educativa y social de cada estudiante, utiliza metodología cada vez más inclusiva y favorece el desarrollo de las capacidades y la consecución de los objetivos educativos.

Contenidos educativos: introducción de contenidos específicos complementarios y/o alternativos, eliminación de contenidos nucleares del currículo base.

Metodología: introducción de técnicas y procedimientos complementarios a la metodología del MESCP

Evaluación: introducción de criterios de evaluación específicos, eliminación de criterios de evaluación generales, adaptación de criterios de evaluación comunes en relación a los instrumentos, materiales, tiempos y otros elementos.

Así mismo otro elemento que no debe ser descuidado al momento de desarrollar las adaptaciones curriculares son:

Organización: reorganización de agrupamientos, organización didáctica, organización del espacio.

Procedimientos didácticos y actividades: introducción de actividades alternativas o complementarias a las previstas, modificación del nivel de complejidad de las actividades, uso de facilitadores para la realización de las tareas, modificación de los materiales seleccionados y adaptación de los materiales.

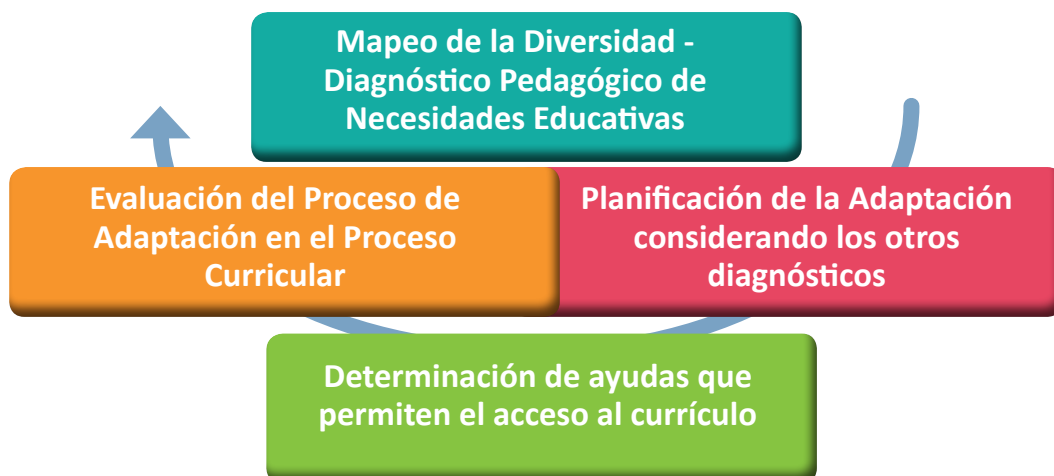
Recursos y métodos de acceso a la comunicación: Existen recursos y métodos de acceso a la comunicación oral, puesto que los procesos de pensamiento y aprendizaje, así como los procesos educativos se organizan en función y desarrollo del lenguaje. Estos, deben adecuarse a las características de los estudiantes, lo que posibilita su convivencia activa, armónica y productiva. Entre los más conocidos se presentan:

- a) **Lectura labial:** Percibir el mensaje a través de los movimientos y posiciones de los órganos fono-articulatorios, sólo se pueden reconocer palabras que se conocen y no solamente se puede aplicar a la atención educativa de personas sordas sino de personas con discapacidad múltiple.
- b) **La palabra completada (LPC):** Utilización manual de ocho configuraciones es un método eminentemente oral en el sentido de que su objetivo es complementar la lectura labial, para ello, combina la lectura labiofacial con ocho configuraciones de la mano que se ejecutan en tres posiciones distintas respecto al rostro, LPC es un sistema fonético que representa lo que se oye y habla, y no lo que se escribe.
- c) **Sistema Braille:** Código de escritura en relieve y lectura táctil para personas con discapacidad visual basada en combinaciones de seis puntos dispuestos en una matriz de dos columnas y tres filas que se percibe mediante el tacto.
- d) **Sistema Pictográfico de Comunicación S.P.C.:** Pictogramas sencillos que representan la realidad, fáciles de aprender y reproducir. Puede utilizarse de edades tempranas y permite una comunicación telegráfica y concreta.

- e) **Sistema de Comunicación por intercambio de imágenes:** Uso de tarjetas en las que hay símbolos de objetos o actividades deseadas que se muestran para establecer el intercambio comunicativo.
- f) **Sistema Bliss:** Combina símbolos pictográficos, ideográficos, arbitrarios y compuestos, que permiten partir de símbolos simples para obtener otros más complejos.

Proceso para la adaptación curricular

No existe una receta hecha para realizar una adaptación curricular como respuesta a las necesidades manifestadas, sin embargo es necesario mencionar ciertos procedimientos que nos ayudarán a tomar decisiones para realizar adaptaciones curriculares.



Mapeo de la diversidad – diagnóstico pedagógico de necesidades educativas

El diagnóstico psicopedagógico no estudia la conducta del sujeto, sino el estado de desarrollo personal y el potencial de aprendizaje, para fundamentar las intervenciones educativas más convenientes.

Tiene como finalidad describir la situación de una persona en relación a su proceso educativo, facilitando un pronóstico y permitiendo una planificación de dicho proceso educativo lo más exitosa posible. (El conocimiento o delimitación de las peculiaridades y competencias del estudiante, los contextos escuela, familia, y la interacción que tiene lugar como proceso de enseñanza y aprendizaje; para tomar decisiones sobre las necesidades educativas, materiales, personales y curriculares, previendo dificultades educativas futuras, (técnicas básicas y competencia social).

Planificación de la adaptación considerando los otros diagnósticos

Existen preguntas claves que el equipo de maestras/os requieren a la hora de realizar y aplicar una adaptación curricular:



Determinación de ayudas que permiten el acceso al currículo

En esta etapa se pone en práctica lo planificado y se establecen ayudas personales que garantizan, materiales para facilitar la acción educativa y la aplicación de la adaptación curricular.

Evaluación del proceso de adaptación en el proceso curricular

Para determinar si las ayudas planteadas han sido eficaces se evalúan las adaptaciones propuestas, la pregunta clave va referida a si se han cumplido los objetivos propuestos, si la respuesta es positiva, la adaptación ha sido eficaz; si la respuesta es negativa, se debe revisar y reformular la adaptación propuesta.

¿Qué tipo de atención brindamos frente a las discapacidades o dificultades?

En equipos comunitarios compartamos y comentemos reflexionando en la manera en que la maestra trabajó la atención a un niño con ceguera:

Experiencia de la maestra: Jacqueline Polonia Arteaga Galvez

En la gestión 2016, cuando trabajaba con las y los niños de 5to de Primaria en el área de Educación Física y Deportes al trabajar con un niño que tenía ceguera, realizando las respectivas adaptaciones curriculares en el trabajo planificado con anterioridad, primero prepare a las y los estudiantes del curso, del como lo atenderían y como lo ayudarían en los procesos educativos que desarrollaba en el contexto educativo en el que trabajaba, para lo cual inicialmente prepare una soga de cuero de oveja, con la ayuda de las y los padres de familia, esta soga la utilicé para que desarrolláramos saltos individuales como grupales, pero en la actividad note que algunos niños decían que Joel (nombre convencional) no podría realizar estos ejercicios porque estaba con ceguera, entonces trabaje lo que es el escucha de los sonidos, que él los captaba muy bien, entonces hicimos saltos y carreras en las actividades planificadas, pero lo que me vino a la cabeza fue hacer que los demás estuvieran con la misma capacidad de desarrollar saltos con los ojos vendados, entonces todas las y los niños se pusieron unas vendas en los ojos, y de ahí note que no



todos estaban realizando los saltos de manera adecuada, sino que al no tener la habilidad de escuchar muy desarrollada fallaban, luego nos pusimos a caminar en fila pero todos con los ojos vendados para llegar a un lugar, así ellos se pusieron en el lugar de Joel, del mismo modo en las actividades de deporte con baloncesto, tuve que emplear balones más grandes para que los pudiera sujetar, de este modo se mejoraba en su motricidad, porque de acuerdo al sonido, él se disponía a recibir el balón.

Luego de esta experiencia, me percate que no solo debemos preparar al niño con discapacidad, sino también a las y los compañeros con los que trabajamos en el aula, más adelante lo socialicé con los padres de familia, llegando a reflexionar en su manera de tratar a las y los niños que tiene diversas dificultades o discapacidades, en la comunidad educativa en la que vivimos.

Adaptación en la metodología



Tiempo y espacio:

Tratar de ubicar a la niña/o cerca de la maestra o maestro para un mejor aprovechamiento y supervisión personalizada, sentar a la niña/o en compañía de un compañero. Mantener y pedir a todos los compañeros de curso el orden de los asientos y demás implementos del curso en el mismo lugar, esto para no sufrir accidentes indeseados y pueda desplazarse con mayor confianza y seguridad.

Recursos didácticos:

El material empleado debe ser manejable, cómodo y no peligroso por ejemplo: la plastilina, cubos, vasos plásticos, etc.

En lugar de usar tijeras, sería mejor recurrir al método del rasgado (con las manos)

Por ejemplo en niñas y niños con ceguera, utilizar materiales con diferentes texturas, formas, olores y ruidos, esto para estimular sus sentidos utilizando goma Eva para la forma, para la textura utilizar la lija, cartulina corrugada, alto relieve (lanas, cordones de zapato, hilos, etc.).

Estrategias metodológicas

Se debe ser paciente, comprensivo y amable con niñas/os pequeños en Primaria Comunitaria Vocacional, porque es uno de los primeros acercamientos de uno como maestra/o y es

su primera experiencia educativa, dependiendo del trato que se le brinde nos dará un resultado positivo o negativo de su adaptación y desempeño.

Adaptación en la evaluación

En el Sistema Educativo Plurinacional la evaluación es holística, apunta al desarrollo de cada dimensión del ser humano: Ser, Saber, Hacer y Decidir.

La evaluación es un aspecto fundamental que permite obtener información relevante durante y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se adaptan los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.

Para ampliar:

Te compartimos la experiencia de trabajo de evaluación en 3ro de Primaria, aplicando algunas adaptaciones para niñas y niños con dificultad.

Vuelve Mateo

Experiencia de la Maestra Justina Poma Apaza



Llega el mes de agosto y mamá Tina se alista para viajar a celebrar el cumpleaños de su querido papá Paulino, pero antes se ocupa de bañar y alistar a su fiel amigo Mateo, un perrito de raza ch'api, quien era parte de la familia desde hace 12 años. Juntos viajaban a todo lado y sobre todo al departamento de Oruro, su tierra natal.

Al llegar a casa de papá Paulino, mamá Tina alimentaba a Mateo y le ofrecía un poco de agua asegurándose de que el perrito llevara su correa para que no se pierda, puesto que Mateo no conocía el lugar y, como estaba ya tan viejito, estaba perdiendo la vista.

Al día siguiente, mamá Tina tuvo que salir y no podía llevar a Mateo con ella, para que no la siguiera lo amarró a una silla; pero, uno de los tíos lo desató porque Mateo aullaba. En ese momento, Mateo salió corriendo en busca de mamá Tina, pero no pudo encontrarla. Caminaba y caminaba, tratando de olfatear el rastro de su dueña.

Cuando mamá Tina regresó, vio que su perrito fiel ya no estaba en la casa y se desesperó, por lo que fue en su búsqueda, pero no lo encontró. Mamá Tina recorría desesperada las calles de la ciudad de Oruro, las cuales se hacían interminables, pero no lo encontraba. En su desesperación decidió poner anuncios por todos lados ofreciendo una recompensa; así mismo, anunció en radios y periódicos, pero no lo halló. Incluso recibió una llamada telefónica de un hombre que decía tenerlo, pero solo fue un engaño para sacarle dinero. Así

transcurrieron tres semanas y no se sabía nada de Mateo. Lo único que logró saber fue que lo vieron por última vez en inmediaciones del mercado. Mamá Tina poco a poco perdía la esperanza de volverlo a ver con vida.



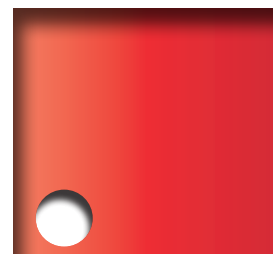
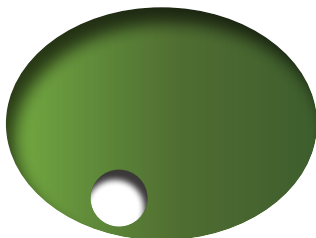
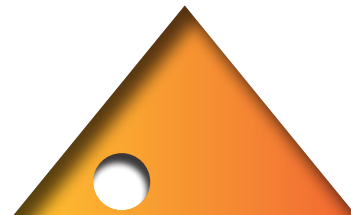
Un día, al recorrer bajo el sol ardiente buscándolo de pronto lo vio en uno de los basureros buscando comidita para poder sobrevivir, estaba muy descuidado, sucio y hambriento. Sin pensarlo lo llamó: “¡Mateo! ¡Mateo! Y el perrito fiel volteó la mirada y moviendo su colita se le acercó lleno de alegría. Era Mateo, mamá Tina no lo podía creer, después de tanto tiempo lejos de él volvía para vivir sus últimos días con la familia que lo extrañaba tanto.

A partir del texto desarrollado: (luego de la historia presentada y narrada a las y los niños de 3ro de primaria, realicé adaptaciones al momento de la evaluación)

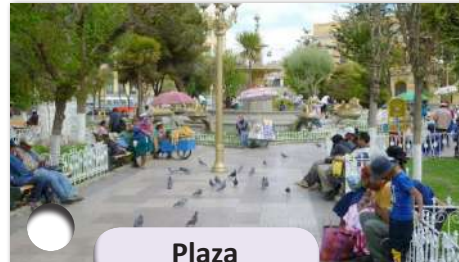
1. Cuantos días estuvo extraviado Mateo, si fueron tres semanas: (encierra en un círculo el inciso que corresponde)

A	15 días extraviado
B	14 días extraviado
C	7 días extraviado
D	21 días extraviado

2. El cartel que fue preparado para la búsqueda de Mateo, tenía forma: (marca con una X en la burbuja que corresponde)




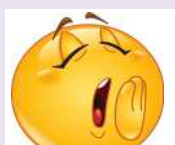
3. El lugar donde se extravió Mateo fue en: (marca con una X en la burbuja)



4. Antes del extravío de Mateo, el último que tuvo en su mano su correa, fue: (encierra en un círculo el inciso)

A	El abuelo	
B	El sobrino	
C	El tío	
D	El amigo	

5. Que sentimiento demostró mamá Tina con el extravío de su perrito: (encierra en un círculo el inciso)

A	Alegría	
B	Tristeza	
C	Amor	
D	Sueño	

6. Durante qué momento fue encontrado Mateo en el basural: (encierra en un círculo el inciso)

A	Día soleado	
B	Día nublado	
C	Día lluvioso	
D	Día muy frío	

7 Dibuja en orden los sucesos ocurridos en el texto que leíste: (emplea tu imaginación y creatividad)

<p>1ro</p>	<p>2do</p>
<p>3ro</p>	<p>4to</p>

En la experiencia que incorporé, consideré que en el momento de la evaluación tuve que incorporar imágenes, para poder trabajar la imaginación en las y los niños con dificultades y así ellos se pudieron guiar mejor.

Luego de haber compartido la experiencia, recordemos que estas deben ser trabajadas oportunamente, sin dejar de lado que el Mapeo de la Diversidad nos permite encontrar la manera en que podríamos atender a las y los niños que presentan estas dificultades o discapacidades, es decir considerar que están no sean trabajadas como recetas o como modelos a seguir sino como una posibilidad que nos permita el trabajo en el aula según el año de escolaridad con el que trabajamos en Primaria Comunitaria Vocacional.

Trabajo en equipos comunitarios:

Según la mayor frecuencia de dificultades que encuentre en tu práctica educativa plantea la manera en que se podría superar estas dificultades:

Momentos metodológicos	Propuestas
Práctica	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Teoría	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Valoración	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Producción	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Reflexión en equipos comunitarios

En equipos comunitarios reflexionemos en el video:

El color de las flores
DURACIÓN: 4:09 minutos

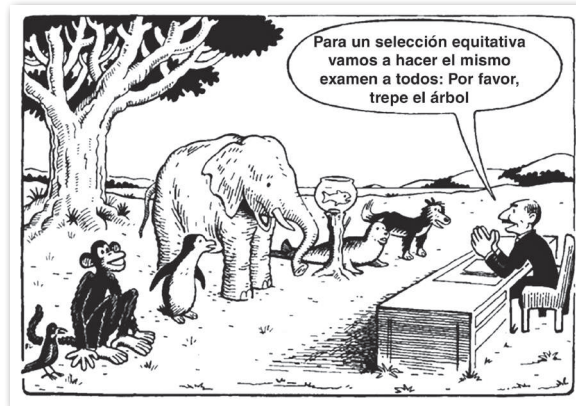


3. Desarrollo de la Educación Inclusiva en Primaria Comunitaria Vocacional

El desarrollo de la educación inclusiva en Primaria Comunitaria Vocacional, debe ser entendida en la medida en que la población que está más cercana a las y los estudiantes con dificultades o discapacidades, enfrente el hecho de tener que ponerse en el zapato del otro, es decir que si uno no comprende en la manera en que estos niños enfrentan su diario vivir en la escuela y la comunidad no podrán comprender la manera en que estos requieren ser atendidos en la escuela, es decir que sin que uno no viva la experiencia de vivir la discapacidad o la dificultad no se podrán entender los procesos inclusivos en Primaria Comunitaria Vocacional.

En equipos comunitarios reflexionemos

En la siguiente imagen:



Ampliando la idea respondamos las siguientes preguntas:

¿Qué entendemos por educación inclusiva?

¿Cómo desarrollamos la educación inclusiva?

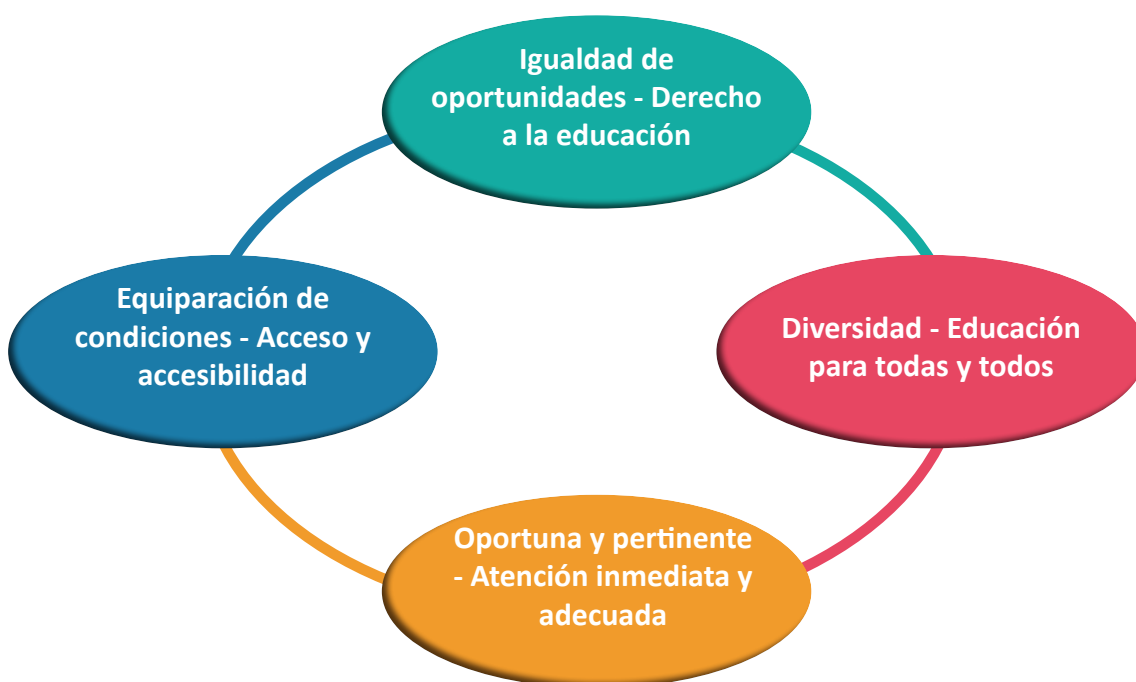
¿Qué implica desarrollar procesos educativos inclusivos?

Educación inclusiva

La educación inclusiva parte del reconocimiento de nuestra diversidad y se refiere al derecho que tienen todas las personas de acceder a la educación, independientemente de su situación o condición en la que se encuentran, por lo que supone construir una nueva educación. En el ámbito de Educación Especial, la educación inclusiva es el ejercicio del derecho a la educación de las y los estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, con pertinencia y oportunidad, en igualdad de oportunidades, con equiparación de condiciones en todo el Sistema Educativo Plurinacional. La educación inclusiva supera a la integración educativa. La integración educativa es entendida únicamente como el hecho de que las personas con discapacidad asistan y se acomoden a las condiciones de la escuela. La educación inclusiva asume la diversidad como potencialidad y riqueza; supone cambios en la gestión institucional y educativa a fin de asegurar la pertinencia y oportunidad de los procesos educativos, no sólo de las y los estudiantes con discapacidad, sino de todas y todos los estudiantes; por

lo tanto, es un cambio en la gestión, currículo, formación, rol y desempeño de las y los maestros, y también de su contexto desde una posición ética y política de transformación estructural de las desigualdades, exclusión y discriminación. Para el desarrollo adecuado de los procesos educativos inclusivos, se requiere de la preparación, actualización y capacitación continua de maestras y maestros, adaptación del currículo, organización diversa de los espacios educativos, adaptación de la infraestructura y materiales educativos, y responder a las necesidades, expectativas, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.

Principios de la Educación Inclusiva



Igualdad de oportunidades

Es el cumplimiento del derecho al acceso a la educación con calidad, al igual que todas y todos dentro de los Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional, eliminando toda forma de discriminación y exclusión que obstaculicen el acceso y permanencia; se trata de que las diversas poblaciones reciban los servicios de educación que las familias y personas consideren pertinente para su formación y realización personal con relación a su contexto Sociocomunitario. Se trata de atender a la diversidad de los grupos poblacionales según sus necesidades, potencialidades, expectativas e intereses, respetando las diferencias y proporcionando educación para todas y todos en idénticas posibilidades de educación con pertinencia y calidad. La igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, significa que puedan ser detectadas y evaluadas integralmente de forma temprana y

desarrollen procesos educativos inclusivos adaptados a sus características, necesidades y potencialidades, así como en función de una trayectoria educativa inclusiva. En el caso de estudiantes con dificultades en el aprendizaje, la igualdad de oportunidades implica la detección temprana e intervención oportuna, para que se desarrollen procesos en modalidades de atención educativa directa e indirecta según las características de cada estudiante. En estudiantes con talento extraordinario, también se trata de lograr una detección temprana y promover el desarrollo equilibrado de las potencialidades extraordinarias para que de forma enriquecida y con una aceleración razonable logren al máximo su desarrollo integral.

Equiparación de condiciones

Significa contar con instituciones educativas de los diferentes subsistemas que tengan ciertas condiciones tales como materiales educativos, mobiliario, equipamiento y otros recursos pertinentes a las características físicas, intelectuales, comunicacionales y personales, que respondan al desarrollo de procesos educativos en corresponsabilidad con todas y todos los actores educativos. Asimismo, contar con maestras y maestros formados y actualizados, porque se constituyen en los mediadores del desarrollo de saberes y conocimientos en el marco educativo, respetando las características socioculturales, económicas, familiares y personales de todos los actores educativos. Esto permitirá crear y recrear ambientes estimulantes y armónicos para el desarrollo de procesos educativos inclusivos, como características de estas condiciones favorables para desarrollar valores comunitarios y promoviendo el respeto en la convivencia Sociocomunitaria.

Educación oportuna y pertinente

Es oportuna, porque se constituye de respuestas educativas que se desarrollan en tiempo conveniente a los propósitos de la educación inclusiva, así como en espacios educativos aptos, con procedimientos que favorecen a los procesos educativos. El principio de oportunidad en el ámbito de Educación Inclusiva se relaciona con procesos de detección temprana de necesidades educativas, con intervenciones en edades tempranas o cuando algún factor produce riesgos en el desarrollo integral de cada persona. Es pertinente, porque responde a las características, potencialidades, expectativas, intereses y necesidades de todas y todos los estudiantes del Sistema Educativo Plurinacional, respetando el desarrollo integral de su ser y su contexto y sus características no sólo personales sino también socioculturales.

Para complementar esta parte, leamos atentamente el texto: “Cómo aprende el cerebro” de Blakemore-Frith.

COMO APRENDE EL CEREBRO las Claves para la Educación/ DIFERENTES FORMAS DE APRENDIZAJE – Memoria sin significado - Uso de la imaginación para aprender (pág. 224 – 227)

Las ciencias cerebrales están proporcionando nuevos datos para métodos de aprendizaje que van más allá de la simple memorización. Las imágenes visuales suponen «ver con la imaginación». ¿Cuántos cuadros hay colgados en su salón? Para responder a esta pregunta la mayoría de las personas cierran los ojos y visualizan la habitación dentro de su cabeza, exploran esta imagen mental y cuentan los cuadros. Las imágenes visuales, o trisualización, son eficaces —la verdad es que la mayoría de los individuos son capaces de controlar su imaginación y utilizarla para echar un vistazo a los rincones de su salón.

A finales de la década de 1960, el psicólogo canadiense Alan Pavlo puso de manifiesto que las palabras concretas (como «bosque» o «copa») son más fáciles de recordar que las abstractas (como «lejos» o «agradable»). Esto se atribuía al hecho de que las palabras concretas son más imaginables que las abstractas. Se sugirió que se podían usar imágenes visuales para potenciar el aprendizaje. Aprender una lista de palabras es efectivamente más fácil si las visualizamos. Como veremos, es incluso más fácil si imaginamos los objetos combinados o interaccionando unos con otros («una copa en un bosque») que si intentamos aprender las palabras de manera aislada.

Las imágenes visuales se utilizan con frecuencia como herramienta de ayuda al aprendizaje en personas cuya memoria está deteriorada. Se han desarrollado técnicas de aprendizaje para individuos con amnesia crónica a quienes se enseña a conectar ítems mediante historias «de imágenes ridículas». Por ejemplo, si quieren ir a comprar leche, un racimo de plátanos y un periódico, pueden imaginarse un cartón de leche remando con dos plátanos sobre un periódico. Al parecer, esto ayuda a recordar las palabras.

Las imágenes visuales para mejorar la memoria se han utilizado desde hace mucho tiempo, remontándose al «Arte de la Memoria», que fue inventado en la antigüedad y se practicó mucho en la Edad Media. En el uso clásico del Arte de la Memoria, las imágenes mentales se empleaban para recordar discursos largos y complicados. Se asociaban imágenes mentales abstractas un tanto estrambóticas (y, por tanto, más memorables) a partes del discurso y a características arquitectónicas de la estancia en la que se iba a pronunciar. Llegado el momento de hablar, el orador estudiaba la sala, de tal modo que los diversos detalles —estatuas, frescos, columnas, etcétera— accionarían todos los componentes de la alocución a medida que él los recorriera con la mirada. La estancia procuraría un marco de referencia que podría usarse una y otra vez en discursos diferentes.

Las «atletas de la memoria» de la época actual se valen de la misma técnica. Estos individuos fueron examinados recientemente en un estudio de imágenes cerebrales

realizado por Eleanor Macguire, de la Universidad de Londres. La investigadora efectuó escáneres a personas que participaban en los Juegos Olímpicos de la Memoria. Estas personas, famosas por sus asombrosas destrezas memorísticas, no eran más inteligentes que las personas con memoria «normal» ni mostraban ninguna diferencia palpable en su estructura cerebral, sino que parecían haber enseñado a determinadas partes de su cerebro a almacenar y recuperar información. Todas utilizaban las imágenes mentales, como en el Arte de la Memoria. Las regiones cerebrales activadas incluían el hipocampo y estaban implicadas en la memoria en todos los casos. Sí se trataba de recordar listas de números, caras y formas complejas parecidas a copos de nieve, los individuos con esta memoria superior activaban las partes cerebrales de la memoria más que las personas con memoria normal. Así, la memoria a corto plazo parece ser mucho más susceptible de entrenamiento.

Entonces la manera en que llevamos adelante nuestros procesos educativos respecto de la activación de la memoria, llegamos a generar procesos educativos integrales en Primaria Comunitaria Vocacional.

Trabajo en equipos comunitarios

Según nuestra experiencia a menudo en que espacios educativos las y los estudiantes con dificultades o discapacidades no se sienten incluidos en los procesos educativos:

Área	Dificultad frecuente en los procesos educativos
	----- ----- -----
	----- ----- -----

Educación inclusiva: tarea de todas y todos los actores educativos

Para ingresar en esta parte te invitamos a reflexionar en el siguiente testimonio:

Testimonio del maestro Rolando Rubén Gutiérrez Quispe

En el año 2016 me tocó trabajar con una niña que tenía soplo en el corazón, la cual era como una niña igual a las demás del aula, sus padres de familia se preocupaban mucho por el desarrollo que ella tendría en su crecimiento, por cuanto ella tenía ese problema en el corazón.

A menudo sus padres de familia me decían que su hija no podía preocuparse demasiado o no podía desarrollar actividad física en los momentos que se trabajaba en el área de Educación Física, entonces tuve que tener reuniones con las y los maestros de las otras áreas de saberes y conocimientos, así mismo en el trabajo que tendríamos que desarrollar en el problema que presentaba la niña. Pero día a día en sus actividades yo veía que la niña era bastante normal a comparación de los demás, entonces en su trabajo diario un día cuando la vi participando en Educación Física la vi muy emocionada por el trabajo que su maestro le impartía, pero tuve que hacer notar al maestro la dificultad que ella tenía, entonces a ella se tuvo que considerar que no podría desarrollar actividades motrices al igual que sus demás compañeros, el colega maestro al escucharme me dijo que tomaría las debidas previsiones necesarias para el trabajo en el área. Ahí también él me dijo que no quería que la niña se sintiera mal al no poder desarrollar actividades al igual que sus demás compañeros, entonces tuve que encarar el problema encargándole otras tareas propias del área, donde ella hacía como labor de asistente en el trabajo, ella no sintió lo mencionado y se puso más feliz en el hecho de colaborar en el trabajo diario como la que preparaba los materiales en el contexto en el que trabajaban.

Al finalizar reflexionamos en el hecho de que como maestros debemos proveer la manera en que posiblemente se podía complicar o agravar la salud de la niña, entonces se tomaban las medidas necesarias en el trabajo cotidiano en el aula en la niña que tenía soplo en el corazón.

Esta reflexión nos permitió trabajar de manera más integral en atención a la niña que presentaba estas características que le hacían diferente a sus demás compañeros en el 4to año de escolaridad en Primaria Comunitaria Vocacional.

A partir del testimonio rescatemos algunas ideas centrales que hacen del proceso educativo inclusivo en Primaria Comunitaria Vocacional y la socializamos en equipos comunitarios.

Trabajo en equipos comunitarios:

En equipos comunitarios reflexionemos en el video:

Educación Inclusiva
DURACIÓN: 9:35 minutos



Para ir cerrando las ideas reflexionemos en la manera en que encaramos las adaptaciones curriculares, en la medida en que nos sean contempladas como una carga sino como una posibilidad de atención a niñas y niños con dificultades y/o discapacidades en los procesos educativos en Primaria Comunitaria Vocacional.

Producto de la Unidad Temática No. 3

- Propuestas de atención a la diversidad de estudiantes en el área en que trabajamos en nuestro contexto educativo.
- Propuestas de atención en los momentos metodológicos en la práctica educativa que desarrollamos, ajustadas en nuestros PDCs.



Unidad Temática No. 4

Concreción de la Educación Inclusiva en los Procesos Educativos en Primaria Comunitaria Vocacional



◀ **ACOMPañAMIENTO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS EN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL**



◀ **INTEGRALIDAD DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS EN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL**



◀ **EXPERIENCIAS DE CONCRECIÓN EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL**

Comenzaremos con el video titulado “el regalo” y reflexionamos sobre la relación con los procesos educativos inclusivos. Reunámonos en grupos de cinco y trabajemos desde tres consignas de educación inclusiva para trabajar en clases con las y los estudiantes.

<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>

Con base a las consignas trabajadas desarrollaremos el sentido de la presente Unidad Temática. Del video podemos recuperar un par de elementos, por un lado, nos hace notar lo importante que es un proceso de aceptación personal, pero lo más importante es que a partir de esa aceptación nos podemos concentrar en la posibilidad de vivir la vida.

Nuestra mirada de la educación inclusiva se quiere concentrar en lograr ir más allá del enfoque que busca “atender” al estudiante “especial” enfatizando su diferencia para desarrollar procesos en los que logremos desarrollar aprendizaje desde la convivencia. La presente Unidad Temática quiere argumentar esta idea desde la concreción específica de la práctica educativa. Para esto la primera idea es la de acompañamiento, posteriormente plantearemos la importancia del enfoque integral que busca mirar los procesos educativos más allá del ángulo cognitivo.

1. Acompañamiento en los procesos educativos inclusivos en Primaria Comunitaria Vocacional

¿A qué nos referimos con la idea de acompañamiento?

La idea de inclusión puede ser asumida como la referencia que nos alude a la necesidad de: “*estar junto a...*” esta idea es básica en el trabajo porque implica la exigencia de no dejar de lado a las y los estudiantes que tienen características diferentes dentro los procesos educativos.

Este trabajo lo miramos, en primera instancia, desde la responsabilidad que nos toca como maestras y maestros, sin embargo, la necesidad no se limita a nosotros mismos como maestros pues veremos cómo aparece esta exigencia también en las y los padres de familia y la comunidad misma, sin embargo la presente Unidad Temática implica la argumentación centrada en nosotros y nosotras quienes debemos compartir este trabajo con los demás actores de la comunidad.

En este sentido, el acompañamiento se va realizando –más allá de nosotros como maestras y maestros– en la familia y en la comunidad, por ejemplo, potenciando las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) proceso acompañado por estrategias propias de la familia. Los niños logran desarrollar habilidades, cualidades y potencialidades a partir de procesos de reforzamiento continuos y que son evaluados mediante instrumentos.

Ahora bien, el trabajo que vamos desarrollando implica asumir que nos encontramos en un escenario en el cual se hace necesario pensar en las estrategias para este acompañamiento y también implica ver dónde vamos haciendo ese acompañamiento. Preguntar por el dónde implica pensar en qué nos concentramos al momento de hacer este acompañamiento.

Como maestros y maestras sabemos que debemos seguir los procesos de manera integral por lo cual tenemos que exigencia de ver, por ejemplo, aspectos como las evaluaciones y el mismo cuaderno de manera no sólo escolarizada. Es decir, acompañar para nosotros quiere decir leer lo que le pasa al estudiante de manera integral. De ahí que ese estar junto a implica para nosotros un punto de partida realmente integral y más allá de lo escolarizado.

Experiencias sobre la socialización de estrategias para la inclusión

Invitamos a cada maestra/maestro a recordar qué estrategias utilizó para el acompañamiento en la inclusión educativa, posteriormente la escribimos, luego en equipos de trabajo presentamos las estrategias, a continuación socializamos entre todas y todos; esto nos ayudará a compartir experiencias y asumir logros y las dificultades y entre todos construyamos nuevas opciones que nos puedan ayudar a darnos cuenta y generar voluntad para realizar procesos de acompañamiento compartido.

Esto es central para que cada maestra y maestro pueda reflexionar acerca de las estrategias que utilizamos y no quedarnos con la queja y lamento “por qué a mí” “a mí no me enseñaron estrategias” para la inclusión de niñas y niños con discapacidad.

Hagamos el ejercicio

Objetivo: socialización de estrategias	Maestra/maestro	Niña/niño
LOGROS		
DIFICULTADES		
NUEVAS ESTRATEGIAS		

La reflexión aterriza en la práctica concreta que realizamos. En este punto se concentra el modo cómo vamos desarrollando nuestra práctica educativa y qué oportunidades y estrategias brindamos a las niñas y niños con discapacidades y dificultades.

La inclusión educativa es un tema de gran relevancia en la actualidad y convivencia debido a la diversidad de estudiantes que se han incorporado a los centros educativos regulares en estos últimos años, cada uno de ellos con necesidades y características diferentes. Esto ha supuesto no sólo cambios metodológicos y curriculares sino un cambio de actitudes por parte de la maestra/maestro y la comunidad.

Nuestra ubicación como maestras y maestros nos debe permitir el aterrizaje precisamente en la necesidad de la transformación de nuestra propia práctica educativa que en el presente exige abrirse a la posibilidad de desarrollar actitudes abiertas que sepan desenvolverse en la naturalización de la diversidad. Esto no sólo por la atención particular a un niño y/o niña “especial” sino como enfoque general de toda la práctica educativa.

De ahí que la idea de acompañamiento implica, al mismo tiempo, la necesidad de conocimiento y reconocimiento de la diferencia en nuestros propios estudiantes dentro nuestra aula. Es decir, la experiencia escolar, en síntesis, se vuelve el espacio de acompañamiento real y permanente de los estudiantes. Este enfoque complejiza la idea misma pero nos permite, al mismo tiempo, asumirla como un reto de la educación de los tiempos presentes.

Hagamos en este punto un balance de cómo lo hemos enfocado hasta el presente:

Trabajamos en equipos comunitarios

Desde la experiencia:

¿Cómo realizamos el proceso de acompañamiento a las y los estudiantes para la inclusión educativa?

.....

.....

.....

¿Para que realizamos el proceso de acompañamiento a las y los estudiantes en la inclusión educativa?

.....

.....

.....

A partir de lo reflexionado en el MESCP, entendemos como acompañamiento al proceso en el cual la maestra y maestro visibiliza los avances las dificultades, las potencialidades y los errores que puedan tener nuestras niñas y niños atendiendo de manera pronta y oportuna con estrategias de acuerdo al grado de dificultad y discapacidad que presenten los estudiantes en el desarrollo y proceso.

¿Qué requiere una maestra/maestro para mejorar los aprendizajes y hacer el acompañamiento de sus estudiantes y para que la escuela cumpla con sus fines y objetivos de inclusión educativa?

El reconocimiento de los saberes previos y a la valoración de los mismos como base para posteriores aprendizajes académicos. Los talleres para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el rescate de la lúdica. El papel del arte en los procesos de recomposición psicoafectiva de los niños, niñas y jóvenes.

Dentro de la formación pedagógica, un docente que busque la inclusión educativa requiere concebir el currículo como un marco referencial que permita su contextualización. No sólo es la imposibilidad de acomodar el currículo a las necesidades particulares de los estudiantes sino también a unas necesidades que tienen que ver con lo pedagógico. Pero pierden importancia al no estar contenidas en el currículo académico porque son comportamentales, emocionales, relacionales, más que de orden académico.

La experiencia puso de manifiesto que los contenidos tradicionales no siempre pueden desarrollarse debido a limitaciones de tiempo y a los ritmos de aprendizaje de las niñas y niños. De allí que el docente para la educación inclusiva necesite contar con los conocimientos que le permitan flexibilizar los contenidos de aprendizaje y formar con la ayuda de propuestas pedagógicas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables.

Otra de las competencias que requiere una maestra/maestro para el logro de la inclusión educativa, es la capacidad para integrar escuela y comunidad educativa; para ello, no sólo requiere el manejo de estrategias para el trabajo con las familias, sino saber relacionarse con las autoridades o profesionales del distrito y subdistritos con el fin de gestionar la viabilidad de proyectos que requieren sinergias con actores y organizaciones sociales.

En el acompañamiento todos somos parte tanto maestras/maestros que deben hacerse cargo y encontrar estrategias para ir incluyendo a los padres de familia para que vengan a las unidades educativas y sean parte de la inclusión con los niños que tienen dificultades o discapacidades y coordinar actividades y estrategias con las maestras/maestros.

Y como parte del acompañamiento está el cuaderno del estudiante, en él vamos observando el progreso o evolución de los niños/ niñas. Dejaremos atrás el uso de cuadernos uno “borrador” u otro “en limpio” ya que la vida es una sola. No hay vida en “borrador” y vida “en limpio”.

Escribe en el siguiente cuadro

¿Qué puedes hacer para coordinar con los padres de familia para trabajar en forma más efectiva en la inclusión en la educación?

.....

.....

.....

¿Será necesario el acompañamiento de todos los maestros en la educación inclusiva o solo será responsabilidad del maestra/o maestro de aula?

.....

.....

.....

Acompañamiento con los padres de familia

No existe hasta ahora a un padre de familia con un hijo con discapacidad que no tenga la esperanza de ver algún día a su hijo con amigos y conexiones en la comunidad.

Mantener la bienvenida a los padres en el salón de clase y la Unidad Educativa es tan vital como también hacerlos parte del grupo de educación inclusiva. Las madres y padres de

niños con discapacidad son generalmente la fuerza detrás de la inclusión en la educación. La inclusión no frena el programa educativo, por el contrario, enriquece el ambiente para todos los niños.

“Existe investigación empírica que valida este argumento y aún más importante, testimonios de profesores que explican cómo funciona la inclusión en la educación.

“Mientras que muchos padres no les agradan un salón de clase activo y pueden opinar que sus hijos no pueden aprender en ese ambiente, estudios han mostrado que solo unos pocos estudiantes consideran que la inclusión no les permite aprender. Por otro lado, los padres de estudiantes con discapacidad se preocupan de la seguridad de sus hijos, de que sean molestados o se les hagan daño.

“La realidad es que todos los niños sufren burlas en sus unidades educativas,”
“trabajemos entonces en el tema y ayudemos a los niños a entender que ese comportamiento no es aceptable.”

“Los padres pueden apoyar la educación integral, cuando entienden que los estudiantes se desenvuelvan dentro de un ambiente integrado, significa que cuando ellos sean más tarde padres de familia, van a ver la inclusión como un hecho de la educación y no como algo por el cual se deba luchar.

Acompañamiento Comunitario

La diversidad no es un obstáculo para los procesos educativos; todo lo contrario, es una fuente de enriquecimiento de las relaciones sociocomunitarias, porque permite un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de los conocimientos, que surge a partir de la convivencia entre personas con distintos valores, cosmovisiones, ideas, percepciones, necesidades educativas, expectativas e intereses, motivaciones, potencialidades, estilos y ritmos de aprendizaje, que favorecen a la construcción de su identidad y pensamiento con relación a su contexto.

Acompañamiento de todas las maestras/maestros de la unidad educativa.

Todas las maestras/maestros debemos tomar en cuenta que no es solo trabajo de la maestra de curso la inclusión y el acompañamiento, el trabajo con niños y niñas con dificultad y/o discapacidad, es tarea de todos empezando por los gestores, maestras/maestros plantel administrativo.

Con frecuencia pensamos que es tarea de la maestra/maestro de aula la que debe encontrar estrategias para incluir a estos a niños. Los actores de la educación, en particular maestras y maestros, personal administrativo y de apoyo unirán fuerzas para trabajar estrategias y seguir un solo ritmo y poder apoyar a desarrollar el currículo. Los actores desarrollamos procesos educativos e influenciamos, directa o indirectamente, a todas y todos los estudiantes, a pesar de sus diferencias garantizarles el acceso, permanencia y promoción en el Sistema Educativo Plurinacional.

2. Integralidad de los procesos educativos inclusivos en Primaria Comunitaria Vocacional

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo no solo se limita a la transmisión de conocimientos sino, centra su atención, en la formación integral del ser humano, desarrollando todas sus capacidades, cualidades, potencialidades, habilidades y destrezas en interrelación con el entorno y la realidad lo cual significa que la escuela no está separada de la vida. No se entiende a la práctica educativa como una abstracción de las condiciones de la realidad sino que la escuela se asume como continuidad de la vida misma por ello la inclusión en la escuela debería entenderse como uno de los factores más importantes no solo educativo en sentido de enseñanza, desarrollo de conocimientos, sino también en términos formativos, ante todo procesual, que transforma la realidad de nuestras comunidades, regiones y el país entero, articulando un proyecto de sociedad y e vida. (UF. 7 Pág. 12.)

Un elemento importante para el desarrollo curricular en la educación inclusiva es el diseño adecuado del contexto de aprendizaje que incluye todos los componentes del proceso didáctico, también el contexto: físico, social y cultural. El proceso formativo debe ser integral y holístico, en todas las dimensiones de la persona ser – saber – hacer – decidir, y en su relación con la naturaleza.

Se afirma que la capacidad básica de aprendizaje es común a todos los seres humanos, sean cuales fueren sus condiciones y circunstancias; sin embargo, esta capacidad básica se refleja operativamente en capacidades socio-culturales, que se proyectan en las habilidades básicas como lenguajes icónicos, verbales, de signos manuales, musicales, corporales, sistemas lecto-escritores (fonológicos, icónicos y táctiles), de razonamiento y psicomotrices. Los procesos cognitivos y lingüísticos (verbales y no verbales), que se traducen en habilidades básicas, no pueden considerarse independientes, como si fueran entidades atomizadas, sino que hay que considerarlas integrantes de un fenómeno único.

Otro factor es la composición de la clase. Ella está integrada por estudiantes de escuelas “regulares” y por aquellos que presentan alguna “discapacidad”. El objeto de esta comisión es que cada estudiante quede incluido en el grupo y pueda ser de ayuda tanto al maestro como a los demás compañeros.

Amplían al respecto las consideraciones hechas por Márquez (2012):¹

“... que mejorar las habilidades y desarrollar el autocontrol de la propia conducta y su adecuación al entorno, van junto con las normas y claves del desenvolvimiento de cada niño autista. Las estrategias de comunicaciones funcionales, espontáneas y

1 Márquez, F. (2012). Estrategias de enseñanza para niños con problemas de aprendizaje. Citado en: ALVARADO Hernández, María Margarita (2016). “Estrategias de enseñanza del docente para niños con capacidades diferentes (Estudio realizado en los centros de educación especial de la Cabecera Departamental de Retalhuleu)”. Quetzaltenango – Guatemala. Extraído a 16:07/12/06/2018 desde: <http://docplayer.es/53042070-Universidad-rafael-landivar-facultad-de-humanidades-licenciatura-en-psicologia-fds-estrategias-de-ensenanza-del-docente-para-ninos-con-capacidades.html>

generalizadas. La metodología de aprendizaje utilizada debe, por un lado, adaptarse al ritmo y las dificultades en el plano cognitivo, comunicacional y social del niño; una de las actividades enfocadas a niños autistas deben ser muy funcionales, estar muy bien organizadas y estructuradas y destacar por la claridad y la sencillez. En cuanto a los materiales, se debe procurar que por sí solos muestren al niño las tareas que debe realizar. Visuales (dibujos, fotos, carteles) son muy útiles en niños autistas como guía y elemento no solo recordatorio, sino también de refuerzo motivacional de las acciones y tareas diarias. Potenciar al máximo la autonomía e independencia personal de los chicos y chicas. Mejorar las habilidades sociales de los alumnos, fomentando su capacidad de desenvolvimiento en el entorno y de comprensión y seguimiento de las normas, claves y convencionalismos sociales y emocionales. Desarrollar estrategias de comunicación, funcionales, espontáneas y generalizadas. Fomentar la intención comunicativa y la reciprocidad en la comunicación. Desarrollar procesos cognitivos básicos como el pensamiento abstracto, la atención y la memoria. Problemas de interacción social, consistentes en un cierto grado de aislamiento y falta de contacto social y afectivo con las personas, así como carencia de empatía e incapacidad para expresar sus propios sentimientos. Alteraciones de conducta, conductas repetitivas o disruptivas y obsesión por ciertos temas normalmente de escaso interés para el resto, como series de números o la posición de estrellas y planetas. Alteraciones cognitivas, que afectan principalmente a aspectos relacionados con la abstracción, la función simbólica, el lenguaje, la atención y la memoria. Déficit en la comunicación y el lenguaje (verbal o no verbal) que puede ser inexistente o presentar importantes anomalías en la intencionalidad o el significado. Problemas motrices, con grandes variaciones entre un caso y otro se observan problemas de movimiento y coordinación.

“Técnicas:

“Las actividades enfocadas a niños autistas deben ser muy funcionales, estar muy bien organizadas y estructuradas y destacar por la claridad y la sencillez. En cuanto a los materiales, se debe procurar que por sí solos muestren al niño las tareas que debe realizar. Los apoyos visuales (dibujos, fotos, carteles) son muy útiles en niños autistas como guía y elemento no solo recordatorio, sino también de refuerzo motivacional de las acciones y tareas diarias.

“... niños con dificultades de aprendizaje necesitan instrucciones explícitas sobre técnicas para estudiar y tomar exámenes. Aprenda cómo ayudar a su hijo en el hogar. Si su hijo tiene dificultades para entender y recordar los deberes, las expectativas del maestro y las preguntas del examen; los niños con problemas de atención y aprendizaje frecuentemente leen mal las preguntas, enfocando su atención en partes de la pregunta más que en la pregunta entera, tienen dificultades para entender los matices del lenguaje, les resulta complicado determinar qué es lo más importante, y no diferencian fácilmente una respuesta de otra similar. Si esta descripción concuerda con la de su hijo, ayudarlo algunas veces, la ansiedad puede obstruir el rendimiento de un estudiante en los exámenes aun cuando se haya preparado.”

Para completar la idea repensemos sobre la siguiente lectura:

La integralidad como multidimensionalidad: un acercamiento desde la teoría crítica

Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Sara Victoria Alvarado Salgado

¿Quién puede definir la dirección de una biografía humana o de la historia entera?; pasmo, pues, ante lo que sea indefectiblemente el hombre. Tal perplejidad antropológica pide ayuda a la pedagogía. El ente humano queda percibido como esencia inesencial, como tarea. La suma de datos se muestra flaca en vistas a entregar el hombre. El cómo, el qué y el quién sea el *anthropos* (ser humano) es doctrina que no le viene dada a éste, sino que constituye su quehacer primario. El hombre pasa a ser animal crístico. Esta palabra hay que entenderla desde su etimología griega: crisis, en griego clásico, significa decisión; provenía del verbo *krino*, “yo decido”. Al hombre le incumbe tener que decidirse, y aquí interviene ya el proceso educador. Éste pende de la decisión antropológica. Sin antropología no resulta factible la pedagogía (Fullat, 1997:22)

Resumen

Este artículo problematiza algunas reflexiones sobre la integridad, principalmente en el campo de la educación. El punto de partida es la asunción de que la integridad es asumida como un potencial de transformación crítico, que incorpora el hecho por el cual la teoría crítica hace pensar a los seres humanos y sus construcciones sociales como realidades multidimensionales e históricas en la base de su concepción antropológica, política y pedagógica. De este modo, la integridad tomada como multidimensionalidad ubica un campo de enunciación y problematización centrado en la sociedad desde la teoría crítica y, en consecuencia, las posiciones despiertan interés desde un método crítico y hermenéutico en la correspondiente agenda.

Introducción

El presente escrito intenta compilar una serie de reflexiones en torno al tema de la integralidad, principalmente en el campo de la educación, para ello, parte del siguiente supuesto: la integralidad asume un potencial crítico – transformador, cuando desde su concepción antropológica, política y pedagógica incorpora el llamado de la teoría crítica de pensar al ser humano y sus construcciones sociales como realidades históricas multidimensionales. Así, la integralidad como multidimensionalidad ubica un campo de

enunciación y problematización centrado en la teoría crítica de la sociedad, y por ende, posiciona en la agenda del tema un interés emancipatorio².

Partir de la mirada crítica de la sociedad y el interés emancipatorio que da sentido a sus propuestas civilizatorias, exige trascender algunos lugares comunes que se han reproducido históricamente en torno a la idea de integralidad. Algunos de dichos lugares trivializan esta categoría y le dejan como enunciado cliqué que parece realizar conquistas políticas sobre el reconocimiento, la democracia, la transformación por el simple hecho de nombrarle. En aras de generar una distinción con estas formas ligeras de asumir el tema, esta ponencia centra su mirada académica en la reflexión de posibles rutas o expresiones teóricas que brinden en clave crítica un sustento conceptual más sofisticado. Para ello se tendrán en cuenta los siguientes ítems:

En primer lugar, se tematiza el tema de la integralidad en la perspectiva antropológica, centrados en la pregunta por el ser humano en su triple condición humana: como ser que se nombra, como ser que se piensa y como ser que se construye. La idea en este apartado es poder sustentar la integralidad como una realidad antropológica insoslayable.

En un segundo momento, se aborda el tema de la integralidad desde una lectura sociopolítica basada en las reflexiones sociológicas de Herbert Marcuse en su texto: *El hombre unidimensional* (1981). La importancia de acercarse conceptualmente a este autor, radica en sus lecturas críticas de la sociedad, el pensamiento y el ser humano unidimensional, que dificultan históricamente la consolidación y reivindicación de la integralidad o multidimensionalidad humana como realidad antropológica.

Por último, desde la mirada socioeducativa – pedagógica, se trata el tema de la integralidad o multidimensionalidad humana desde la pregunta por la formación integral. La idea aquí, es defender los procesos formativos como estructurantes de sociabilidades y subjetividades integrales. Se toma como ejemplo de manifestaciones educativas sobre este tema, el pronunciamiento latinoamericano realizado en Dakar en el 2000, sobre la declaración de Jomtien (1990) acerca de la “educación para todos”.

Es de resaltar que este texto se configura como una primera reflexión sobre el tema, aún dista mucho de ser una producción académica que encarne a cabalidad la complejidad que este tema comporta, pero creemos, se perfila como una contribución reflexiva que va más allá de la reproducción acrítica del tema.

2 Cuando en este escrito se hace alusión al concepto teoría crítica, se está enunciando una escuela de investigación social con orientación postmarxista surgida en Alemania, específicamente en Frankfurt a principios del siglo XX. En esta escuela el centro de la comprensión histórica gira en torno a la reconstrucción crítica de la propuesta civilizatoria occidental, principalmente en su configuración capitalista – industrial. Para Jürgen Habermas, uno de los representantes más destacados de esta escuela, en su texto: *Conocimiento e interés* (1992), la posibilidad de realizar juicios críticos y morales a dicha formación social, requiere de la develación de los intereses que guían la producción de conocimientos que se pretenden política y socialmente válidos. Así, para este autor, la civilización occidental ha construido históricamente tres tipos de conocimientos e intereses: conocimientos empírico–analíticos guiados por intereses técnicos; conocimientos histórico–hermenéuticos guiados por intereses práctico–comunicativos; y conocimientos socio–críticos orientados por intereses emancipatorios. En el caso concreto de este escrito, la revisión crítica al concepto de integralidad se orienta por este último conocimiento e interés; de allí que, en las siguientes páginas la crítica como dispositivo comprensivo acompañará el acercamiento a esta temática.

1. Expresión antropológica de la integralidad

Pensar la integralidad en la perspectiva antropológica, es decir, desde la pregunta por el tipo de ser humano que enuncia y configura, demanda al menos tres rutas de indagación complementarias: una reconstrucción etimológica que brinde algunas ideas acerca de la implicación lingüística de este enunciado; una reconstrucción ontológica que se pregunte por el tipo de “naturaleza” humana que se quiere reivindicar; y por último, una reconstrucción epistemológica que indague sobre el tipo de saberes – poderes desde los cuales se ha optado por la legitimación histórica de un determinado tipo de devenir seres humanos. Estas tres rutas se fundamentan en la concepción antropológica de un ser humano que se nombra, se piensa y se construye (Horkheimer y Adorno, 1987)

En primer lugar, la pregunta antropológica del ser humano que se nombra, nos ubica tras la pista del valor etimológico de dichas formas de enunciarse; las cuales operan en un doble sentido: de un lado como descripciones de lo existente, de otro, como prescripciones de lo que habrá de ser.

Así, el nombrarse el ser humano como integral, reactualiza la acepción etimológica del verbo integrar, el cual proviene del latín *integer* (entero). De allí que en primera instancia, la palabra integralidad lleve a pensar, como descripción o prescripción, aquello que está unido o completo, dado que las partes que le configuran se encuentran armónicamente ensambladas. Por ello, lo integral se refiere a las partes que componen un todo y se funden en él. El ser humano que se nombra como un ser integral y a su condición humana como integralidad, es un ser que apuesta por la complementariedad y multidimensionalidad de su existencia.

Como segunda ruta de reconstrucción, se encuentra el llamado a la configuración ontológica del ser humano. Según esta perspectiva, la estructura ontológica del ser humano se presupone pluridimensional y nos obliga a defender cierto desarrollo armónico en las personas. Desarrollo humano en el cual lo central será la defensa y promoción de la realización histórica del ideal ontológico de seres humanos con múltiples potencialidades y dimensiones. Así, la palabra integralidad en este trabajo asume una visión de conjunto de los derechos y dimensiones de los seres humanos concretos, en contra posición a visiones reduccionistas y unidimensionales de la condición humana.

Por último, en clave de una lectura epistemológica, ante las visiones reduccionistas del ser humano y de la sociedad, el tema de la integralidad enuncia un amplio espectro de tematización y problematización de la construcción social del ser humano. El supuesto central de esta ruta, se basa en la idea de que la producción, circulación y apropiación de una determinada manera de ser seres humanos, obedece en el contexto de la modernidad occidental, al tipo de intervenciones que desde ciertos saberes expertos se hace a la realidad antropológica del ser humano. De esta manera, en la división disciplinar de las

ciencias modernas, cada uno de sus objetos de estudio terminó por sugestionar sobre la supuesta existencia de partes aisladas del ser humano, susceptibles de ser intervenidas por separado. Por ejemplo: saberes sociales que estudian e intervienen al ser social del ser humano, saberes biológicos que estudian e intervienen al ser biológico del ser humano, sin diálogo entre ellas.

La idea epistemológica de la parcelación de los saberes a partir de la delimitación precisa de sus objetos de estudio, conlleva en la relación saber–poder la emergencia histórica de una forma precisa de ser seres humanos; en palabras del profesor Norbert Elias: de ser homo clausus o ser homo sociologicus (1999:136–147). En las hegemonías conceptuales de las epistemes occidentales, se ha priorizado la configuración de ideales del ser humano en sus condiciones humanas de clausura, individualismo y unidimensionalidad; de allí, miradas reduccionistas del ser humano como un ser egoísta - sin relaciones. De otro lado, y desde existencias políticas subalternizadas, la idea del ser humano como un ser solidario – relacional, ha quedado supeditado históricamente a la primacía del yo conquistador del Homos clausus, con efectos perversos en las formas de producción de subjetividades y sociabilidades.

En resumen, la realidad antropológica del ser humano como ser integral, comporta esferas de las que no puede prescindirse: cognoscitiva, valorativa, corporal, afectiva, cultural, política, lúdica, comunicativa, sexual, laboral, histórica, social, etcétera. Estas esferas no pueden pensarse como sectores o dimensiones aisladas, pues el resultado es un empobrecimiento del concepto de sujeto – persona. Así, el concepto de integralidad parte necesariamente de la idea de una realidad que se percibe como unidad y complejidad. Es decir, se entiende que la realidad se caracteriza en su esencia como un sistema conformado por partes o elementos que se asocian e interactúan para el logro de ciertos fines. De ahí que cada elemento no pueda explicarse sino en función de los otros.

2. Expresión socio – política de la integralidad

En este segundo apartado se intenta comprender el tema de la integralidad en el entramado conceptual de una mirada socio – política. Aquí se entenderá lo socio – político como la pregunta por la existencia y generación de mundos posibles; es decir, como la reivindicación de la capacidad humana de generar realidades históricas diversas. Esta capacidad complementa la pregunta antropológica por el tipo de ser humano, con la siguiente sentencia: “el ser humano tienen la capacidad y posibilidad de inserción en el contexto histórico para no quedar atrapado en éste, pero tampoco desconocerlo” (Zemelman, 2007:55)

La reivindicación de esta potencia en la existencia de los sujetos, pasa necesariamente por el reconocimiento de su multidimensionalidad. El vocablo multidimensionalidad retoma la crítica al hombre unidimensional, noción acuñada por Marcuse en los años sesenta. Con ella quiso denunciar el tipo de sujeto y civilización que la democracia y la

sociedad capitalista autoritaria crearon sobre la base de la alienación, el productivismo, la tecnología, el consumismo y la publicidad, factores que empobrecen la imagen del ser humano, lo vuelven un ser programado, establecido y dependiente, incapaz de pensamiento crítico, de actitudes contestatarias y de producción de nuevas realidades (Marcuse, 1981)

En el Hombre unidimensional Marcuse consigue identificar las principales tensiones socio-políticas que permiten la aparición histórica de una sociedad, un pensamiento y un ser humano unidimensional. Dichas tensiones pueden resumirse de la siguiente forma: viejas y nuevas formas de control ubicadas en el campo de la generación de necesidades humanas; el cierre del universo político o el final de las utopías en el contexto del supuesto final de la historia; el pensamiento negativo y la derrota de la protesta; la racionalidad tecnológica y la guerra en el entramado histórico de nuevos fascismos; y la dialéctica de la civilización bajo el enunciado de mayores controles con apariencia de libertades. De estas tensiones, la principal inquietud del autor se dirige hacia la pérdida del potencial humano de generar nuevas realidades. En términos del autor:

La sociedad unidimensional avanzada altera la relación entre lo racional y lo irracional. Contrastando con los aspectos fantásticos y enajenados de su racionalidad, el reino de lo irracional se convierte en el ámbito de lo realmente racional: de las ideas que pueden promover el arte de la vida (Marcuse, 1981:276)

Este juego entre lo racional y lo irracional, denuncia la pérdida política de la capacidad de generar alternativas civilizatorias a las realidades históricas existentes. La unidimensionalidad se ve entonces como la confluencia antropológica y sociológica de procesos psicogenéticos y sociogenéticos unidimensionales, donde la pregunta por las alternativas parece carecer de sentido, pues, la hegemonía de esta visión encubre y distorsiona la defensa y el reclamo por la integralidad y la multidimensionalidad de los sujetos y las sociedades. Sujetos y sociedades simples, unidimensionales parece ser el indicador del éxito civilizatorio. En este sentido, Marcuse elabora la siguiente denuncia:

El modelo de pensamiento y conducta unidimensional en el que ideas, aspiraciones y objetivos, que trascienden por su contenido el universo establecido del discurso y la acción, son rechazados o reducidos a los términos de este universo (Marcuse, 1981:42)

La pregunta que sugiere esta reflexión es: ¿dónde queda la reivindicación antropológica de la integralidad humana en el contexto de sociedades unidimensionales? Y con ello ¿qué posibilidades educativas y políticas podrían formar sujetos y colectividades integrales?

Para Marcuse el ideal político y pedagógico de la integralidad y multidimensionalidad, estaría en el esfuerzo intelectual por defender la vida humana, en los siguientes términos:

“La vida humana merece vivirse, o más bien que puede ser y debe ser hecha digna de vivirse” (Marcuse, 1981:20).

Desde esta óptica, la búsqueda de alternativas civilizatorias requiere del siguiente juicio:

El juicio de que, en una sociedad dada, existen posibilidades específicas para un mejoramiento de la vida humana y formas y medios específicos para realizar esas posibilidades (Marcuse, 1981:21)

En resumen, la expresión sociopolítica de la integralidad en una mirada crítica, demanda la formación política de sujetos con capacidad de generar alternativas a lo existente. Sujetos capaces de hacer historia. En este contexto, “la libertad política significará la liberación de los individuos de una política sobre la que no ejercen ningún control efectivo (Marcuse, 1981:34)

3. Expresión socioeducativa de la integralidad

La formación de sujetos con capacidad de acción en la perspectiva de la integralidad humana, permite reconocer que en el caso pedagógico, se puede utilizar para defender el compromiso formativo de desarrollar al ser humano en cada una de sus dimensiones personales y sociales. De esta manera, la formación humana va más allá de la formación técnica, académica, física, moral, para ser una formación integral.

La formación integral no sólo permite el reconocimiento de la agencia educativa en los diferentes planos de la existencia humana, sino, y de gran valor político y antropológico, el reconocimiento en cada ser humano de su lugar en el mundo, de la conciencia histórica de su devenir, su variabilidad. La variabilidad del fenómeno humano como condición histórica de la existencia humana, coloca la pregunta por la formación integral, en la obligación de reconstruir contextos vitales que dan sentido y legitimidad a los procesos de formación. Así pues, si se miran las temáticas anteriormente mencionadas desde un marco pedagógico, se podría decir entonces que como grandes conceptos articuladores se encuentran acá la formabilidad –“Bildsamkeit” (Herbart)³– y la formación (Bildung) humana. De allí que si se establece una relación entre la antropología, la política y el problema pedagógico de la formación en el sentido mencionado, resulta que, más allá de la pregunta por el ser humano, lo que está en juego ahora es la pregunta por los seres humanos y por sus modos particulares de formarse, es decir, de subjetivarse, de socializarse, de culturizarse, de devenir seres humanos. Siguiendo esta línea de reflexión, para hablar de formación humana y del homo educandus hoy en día resulta necesario remitirse entonces, antes que, a esencialismos unidimensionales, a diferentes aspectos humanizantes. Desde esta nueva óptica, lo que los “seres humanos son” sale a la luz, más bien, como el reflejo de lo que los mismos seres humanos han hecho de sí y del mundo, de la manera en que han sido educados y formados –subjetivados–.

3 La formabilidad (Bildsamkeit), traducida comúnmente al español como “educabilidad”, fue un concepto acuñado por Herbart en su *Pedagogía General* y desarrollado posteriormente por Wilhelm Flitner en su *Manual de Pedagogía General*. Según aquel pedagogo, filósofo, psicólogo e iniciador de la discusión sobre este asunto humano, la formabilidad es el concepto fundamental de la pedagogía. Ella hace alusión a la capacidad humana de formarse y aprender. Con el problema de la formabilidad se abre un espacio de indagación en el que se encuentran entremezclados problemas antropológicos y pedagógicos. Las antropologías pedagógicas se mueven entonces en ese espacio, lo presuponen, lo tematizan o parten de allí.

Como ejemplo de esta postura pedagógica y política de la multidimensionalidad e integralidad en la formación humana, se tiene el pronunciamiento latinoamericano Con oportunidad del Foro Mundial de la Educación en Dakar, 26-28 abril, 2000, sobre la conferencia mundial “educación para todos” (Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990). En este pronunciamiento algunos pensadores de la educación latinoamericanos bajo la consigna: salvaguardar los valores latinoamericanos, consiguieron poner en circulación una visión que yendo más allá de la mirada de integralidad de Jomtien, consigue evidenciar una postura multidimensional de la educación.

La idea de defender algunos valores latinoamericanos en el contexto actual de globalización o de la unidimensionalidad, es un pronunciamiento por salvaguardar la diversidad cultural y educativa propia de las regiones, los países y los grupos culturales en el interior de cada país, contra una globalización hegemónica y homogenizadora. Además, permite evidenciar en el caso de las posturas alternativas de América latina, algunos de los llamados hechos por la teoría crítica, principalmente por Marcuse, sobre la libertad como posibilidad de multidimensionalidad y transformación. Para estos autores dichos valores serían:

- La libertad, entendida -en la tradición que recogió acertadamente Paulo Freire- como una conquista sobre nuestros egoísmos y los de los demás, como construcción de la autonomía de la persona y de su sentido de responsabilidad, como superación de todas las opresiones mediante la comprensión del opresor y la disposición a compartir con éste la tarea de construir un mundo para todos.
- El valor supremo de la persona y la búsqueda de un sentido de la existencia humana. Valoramos el respeto a la persona y a su desarrollo por encima de un progreso material fincado exclusivamente en el aumento del consumo y del confort; creemos en la importancia de crear las condiciones necesarias para que cada persona encuentre un sentido a su vida y respuestas a sus preguntas existenciales.
- El sentido comunitario de la vida, característico de nuestras culturas, principalmente las indígenas: compartir y servir, ser solidarios más que competitivos, saber convivir privilegiando el bienestar colectivo, respetar las diferencias contra las tendencias de exclusión y el cuidado por los más débiles y desprotegidos.
- La multiculturalidad y la interculturalidad. Nuestras naciones son pueblos de pueblos, gestados a través de procesos de mestizaje biológico y cultural, por lo que la apertura a la pluralidad de razas, etnias y culturas es esencial a nuestra identidad y valor a ser reafirmado por la educación.
- La apertura y valoración de formas de conocimiento y de aproximación a la realidad que trascienden la racionalidad instrumental: los lenguajes simbólicos, la intuición, la sensibilidad a la vulnerabilidad humana, la recuperación creativa de la tradición y el aprecio por la belleza.
- El trabajo como medio de realización personal y por ello derecho fundamental, no como subordinación acrítica a los intereses del capital ni como búsqueda eficientista de maximización del lucro.

- La búsqueda del “otro” en la construcción de un “nosotros” que fundamente el sentido ético de la vida humana, y la presencia constante de la utopía y la esperanza.

En resumen, la expresión socioeducativa de la integralidad asume el llamado antropológico y sociopolítico por la formación de seres humanos capaces de devenir sujetos con potencia, sujetos que desde su multidimensionalidad permitan la configuración histórica de sociedades multidimensionales. Asunto que ya ha sido expuesto por autores latinoamericanos, en expresiones pedagógicas, antropológicas y políticas como este pronunciamiento en Dakar sobre la conferencia de Jomtien. Es de resaltar en este comunicado, la reivindicación de un ethos valorativo en la educación latinoamericana, que desde la identidad, la justicia y el respeto a todos, trascienda hacia la convivencia cotidiana, los medios de comunicación masiva, las leyes, las filosofías que orientan la educación y, en general, todos los ámbitos de la cultura.

4. Conclusión

Pensar hoy la integralidad como multidimensionalidad en la perspectiva de la teoría crítica, implica afirmar la necesidad de la participación de los sujetos sociales no sólo en la ejecución de las políticas y programas educativos, sino en su formulación y discusión. La educación es asunto público y debe, por tanto, involucrar a todos sus actores y concitar su participación responsable.

En este sentido, es preciso fortalecer y multiplicar algunas iniciativas valiosas de participación ciudadana en la educación que reconozcan la multidimensionalidad individual y colectiva, como posibilidad política y antropológica para la generación de alternativas civilizatorias.

Dado lo anterior, la formación de sujetos capaces de reconocer y reconocerse desde la integralidad y multidimensionalidad, implica el desarrollo de habilidades para poder organizar la propia vida desde algunas propuestas pedagógicas basadas en criterios como:

- Acompañar el encuentro del yo seleccionando contenidos según el criterio de que ejercitan, según su efecto secundario, formación de capacidades hacia el favorecimiento de las competencias del obrar autónomo a partir del sí mismo.
- Hacer comprensible la propia biografía como una tarea individual de configuración a partir de la reconstrucción metódica y organizativa de la práctica pedagógica y la estructuración de las situaciones de acción, para favorecer el encuentro con uno mismo.
- Formar las capacidades necesarias para la acción autónoma de manera cercana a la vida cotidiana reintegrando la escuela a los mundos de la vida.

En conclusión, para tornar realidad existente la pregunta política por otros mundos posibles es necesaria la formación de sujetos integrales, con la capacidad crítica, creativa y reflexiva de reavivar las utopías y las agencias transformadoras.

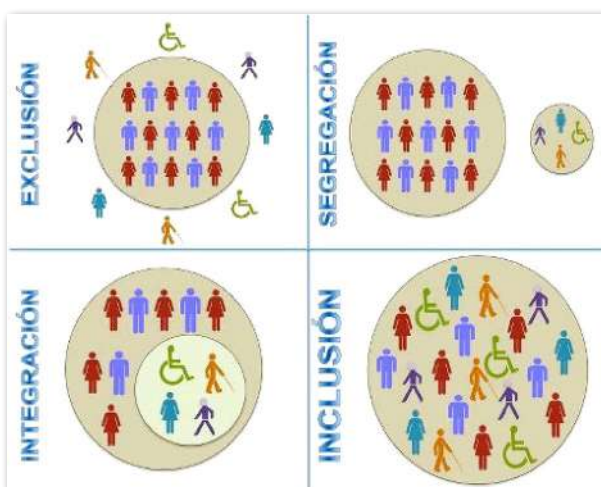
A partir de las anteriores estrategias propuestas, en equipos comunitarios reflexionamos, comentamos y proponemos estrategias de concreción curricular enfatizando en la educación inclusiva.

Estrategias	Comentarios acerca de cada estrategia.	Propuestas para una nueva forma de aplicar estrategias.

La inclusión e integración son términos que en muchas ocasiones se utilizan como conceptos iguales que comparten un mismo significado, sobretodo en el ámbito educativo. Inclusión e integración no son palabras sinónimas.

Inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tienen objetivos aparentemente iguales o significados parecidos.

Si bien es cierto, pasar de la exclusión a la Inclusión supone un proceso largo de cambio y evolución. En medio de esta transición podemos situar la integración. Ahora bien, debemos ir más allá, paso a paso sin olvidar que el último fin siempre es la inclusión.



Integralidad y planificación

Un aspecto que condiciona la planificación se refiere al hecho de que este trabajo apunta al hecho de verlo de manera integral. Es decir, ya mencionamos la importancia de ver procesos educativos integrales lo cual implica saber articular, como ya dijimos, un solo proceso educativo y no desarrollar procesos paralelos entre los distintos estudiantes. Ahora bien, esto trae una consecuencia concreta en lo que se refiere nuestro propio proceso de planificación pues esto implica saber sostener un proceso que puede tener variantes y especificidades pero que necesita ser desarrollado desde una sola planificación, es decir, es un solo proceso pedagógico pues la planificación adquiere sentido sólo si nos aclara el sentido y la ruta del proceso pedagógico.

Es un proceso que debe ser construido de manera tal que asumimos que la planificación no es una suma de actividades sino que, insistimos, es la orientación de un proceso pedagógico que respecto de sus actividades tienen que estar articulados a su sentido, es decir, a lo que orienta y se busca desde en ese accionar pedagógico que es la clase misma.

En este sentido podemos notar que un primer principio de nuestro accionar refiere a la necesidad de potenciar los aprendizajes. Toca actividad va referida y orientada en esto. Ahora bien, potenciar aprendizajes también debe ser visto y comprendido de manera integral pues aprendizajes no se refiere sólo a aprendizaje cognitivo pues ya mencionamos la importancia de pensar la misma convivencia como aprendizaje, es decir, compartir, ayudar, etc. refieren al modo de ser de alguien pero que no puede ser visto como algo ya dado pues éste es siempre algo que si no practica con conciencia corre el riesgo de ser una capacidad que se pierda, es decir, lo seres humanos somos sociales por naturaleza, pues obviamente, sino vivimos entre otros seres humanos morimos, sin embargo, esa condición humana no significa que entre nosotros tengamos desarrollado de manera espontanea la capacidad de colaborarnos lo cual es una potencialidad que, desde los procesos educativos, debe ser potenciado, es decir, potenciar aprendizajes implica al mismo tiempo aprender que ese aprendizaje es también integral y que no se reduce a lo meramente curricular como contenido.

Esta mirada del desarrollo curricular desde un campo más amplio tiene que ver con la capacidad de observar lo diverso del escenario en el cual trabajamos. Nuestra planificación debe comenzar en el reconocimiento de para quienes estoy planificando, es decir, no planifico primero para enterarme quienes están, sino que procedemos de manera inversa pues conocemos con quienes trabajamos para saber cómo desarrollar ese trabajo pues de lo contrario este proceso pierde sentido. Debemos leer nuestra diversidad y eso implica saber que el proceso educativo es el que debe integrar a los actores colocados dentro el aula.

Ahora bien, esto se relaciona de manera clara a lo que es concentrar el proceso en el estudiante, es decir, la planificación no es la tarea que se hace para el directo, es decir, ese encargo que tiene el maestro para ser presentado ante el director pues este detalle hace también perder sentido a esta actividad pues la planificación es la actividad que me permite orientar mi accionar educativo con las y los estudiantes y por eso centra su interés ahí y no en su aspecto formal.

Esto es central de ser asumido pues es lo que permite reflexionar entorno de planificaciones de tipo abierto (Quinter) y no así en planificaciones formales que reflejen sólo listado de contenidos a ser trabajados. Desde un enfoque de educación inclusiva esto es central para un trabajo de tipo integral pues la lectura de la realidad me permite planificar qué hacer desde el mismo proceso pedagógico con el total de estudiantes que tengo desde su diversidad.

En este punto vale la pena hacer notar un aspecto que también se lo mencionó ya pero que merece ser recalado pues al momento de hablar de educación inclusiva no nos estamos refiriendo únicamente a los estudiantes “especiales” pues no se trata de hacer acento en integrar a “estos” estudiantes que son “diferentes” pues en realidad la diferencia es algo que está en todas y todos y éste debe ser el aprendizaje más importante a trabajar en el aula.

Los niños o niñas especiales que puedan estar en el aula refieren a una diferencia entre otras que están ahí pero que muchas veces nos pasan desapercibidos. El enfoque en el cual vamos trabajando nos debe hacer comprender que éste aspecto nos permitirá aprender a vivir en la diversidad y nos enseñará a no ocultar la diferencia.

Hagamos la siguiente actividad en aula:

Entre todos y todas mencionemos qué aspecto consideramos de nosotros como “especial” de manera positiva y conversemos respecto a por qué consideramos en nosotros ese aspecto como especial. En un segundo momento hagamos el mismo ejercicio respecto de nuestro compañero también de un modo positivo; ¿qué aspecto nos parece positivo de nuestro compañero que lo hace especial?

3. Experiencias de concreción en el desarrollo de la educación inclusiva en primaria comunitaria vocacional

Más que la repetición de teorías relacionémosla con las experiencias, para empezar con algunas experiencias desarrolladas por maestras y maestros, una a una, posteriormente con nuestra experiencia.

Experiencias de trabajo

Estudiante de tercero de primaria Problemas o trastornos en el habla

Profesora: Mabel Cynthia Rodríguez Miranda

En mi experiencia de trabajo tuve un estudiante de tercero de primaria con problemas o trastornos en el habla, me di cuenta porque tenía problemas al hablar, problemas al producir sonidos, en la articulación, fonología, voz y fluencia donde provocho en el estudiante al momento de hablar balbucear y tartamudear, el niño expresaba algunas palabras como: en vez de decir perro decía pero, o nana en vez de banana profesora en vez de profesora, apiz en vez de decir lápiz, toche en vez de decir coche y muchas palabras más. Ósea que al pronunciar algunas palabras con su boca no podía seguir el ritmo de sus pensamientos por lo que balbuceaba o tartamudeaba, lo que se hizo en el aula con este estudiante es lo primero hablar con sus padres y explicarles el problema y pedirles buscar ayuda con un especialista, pedir una evaluación correspondiente para poder apoyar al niño en el aula con las instrucciones y tareas que pueda realizar la maestra con el estudiante.

Segundo hablar con todos los estudiantes en el aula para que todos sus compañeros puedan apoyar al estudiante, de esa manera como maestra di la instrucción a todos los estudiantes del grado de que en la clase aprendan hablar por turnos y escuchar de manera muy tranquila, que cuando su compañero se exprese no lo interrumpan y hablar con el de manera muy tranquila haciendo pausa, de esa manera darle esa confianza a nuestro compañero, tanto la maestra y sus compañeros.

Como maestra trate de buscar información y métodos como: Pedir información a una Psicopedagoga y fonoaudióloga donde me explicaron que estos problemas de lenguaje van de la mano con el TDAH (TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD)

Si el niño presenta TDAH es muy probable que esté batallando con algunos aspectos del lenguaje, tuve que buscar y encontrar las estrategias adecuadas que podrían ayudarle a tener éxito, se sugirió pedir una EVALUACIÓN COMPLETA del doctor y orientaciones de la psicopedagoga.

Esto pudo ayudarme a informarme mejor acerca si las dificultades del niño están teniendo, o estén relacionadas con dificultades de atención, un trastorno del habla y del lenguaje, o una combinación.

Como maestra tuve que adaptar mi lenguaje, hablarle al estudiante más despacio de lo habitual, sin romper la entonación y lo más natural, utilizando frases sencillas adaptadas a su nivel de producción y comprensión del lenguaje, evitando enunciados interrumpidos o desordenados.

Utilizando el lenguaje con gestos que favorezcan la comprensión del mensaje, señalando a lo que nos referimos, realizando preguntas directas como: ¿Qué es esto?, ¿qué quieres? por preguntas más forzadas ¿Qué es un coche o avión?, ¿Qué quieres lápiz o regla?

Se evitó el lenguaje indirecto con el estudiante, Por ejemplo: hacer explícito en nuestro lenguaje que nos estamos dirigiendo a ellos “Marcos vamos al patio” en lugar de decir “Niños todos al patio”, no dar al niño más de una instrucción a la vez y no corregirle de forma directa (“así no se dice”).

Es así de esta forma se trabajó con el estudiante de tercero de primaria con las respectivas instrucciones de la Psicopedagoga.

La fonoaudióloga me proporciono varios ejercicios que puedan ayudar al estudiante a superar su problema y pueda aplicarlos en el aula incluso desde la casa, con los siguientes ejercicios.

1. EJERCICIOS RESPIRATORIOS.- Inhalaciones y espiraciones nasales y bucales, reteniendo el aire progresivamente el aire dentro de la boca o de la nariz.
2. SOPLAR BOLITAS DE PAPEL.
3. EJERCICIOS CON LA LENGUA Y LOS LABIOS
4. PRONUNCIAR LAS CINCO VOCALAS.- Reteniendo el aire y mencionar las vocales y las sílabas pa pa pa pa pa así debe cambiar y cada vez que realice este ejercicio pueda ejercitar el ritmo y la articulación mejorando así los problemas del lenguaje.
5. Articular sílabas y frases completas, trabalenguas.- Asimismo con pequeños golpes para marcar el ritmo, repetir una y otra vez, hasta articular de manera correcta.

Estos ejercicios ayudaron a mejorar los problemas del lenguaje del estudiante. Se dio una educación personalizada e integradora donde mi persona como maestra tuvo una actitud flexible para poder adaptarme a las necesidades de los estudiantes.

Como maestra sugiero emitir una nota a la dirección de Educación Especial y puedan remitirnos a los centros de especialidad donde podamos obtener más información al respecto con las docentes especialistas.

Trabajamos en equipos comunitarios

¿Qué aspectos valoramos en esta experiencia?

.....

.....

.....

¿En tú opinión que aspectos trabajo la maestra?

.....

.....

.....

¿Qué función cumplieron los padres de familia?

.....

.....

.....

Relato de la experiencia

Consejos para hacer hablar a niños con dificultad

Atte.: Profesora Ruth Poma h.

Descripción de una experiencia vivida en mi Unidad Educativa. Mi persona llegó a la provincia a trabajar el primer día de mi trabajo el director medio un curso multigrado de primero y segundo de primaria entre al aula vi los estudiantes, todos empezaron a sonreír y realice preguntas que me ayudaron hacer un diagnóstico verbal en el cual todo parecía estar muy bien, pero al día siguiente aplique un instrumento de mapeo escrito y verbal para saber en qué y cómo estaban en conocimiento de esos niños, pero fue allí que note que tenía una niña que no hablaba nada en la escritura le pedí que dibuje cualquier cosa de su agrado y vi que no realizaba ni grafos o garabatos luego observé a los otros niños, en ese momento también vi a otra niña que su actitud era raro con mentalidad infantil de 5 años, sin embargo ella era grande como una niña de 5to curso y los demás normales a

aunque con algunas pequeñas dificultades y otros muy excelentes sin embargo en esta ocasión les contaré de la estudiante María.

Esa noche pensé y me dije a mi misma como saldría de esa situación en un curso reducido pero con varias dificultades era mucha preocupación yo no sabía qué hacer que tareas darles porque tampoco atendían lo que les estaba preguntando, al día siguiente hice llamar a sus padres para explicarles cómo iba a trabajar esa gestión pero era de esperarse no vinieron solo dos padres de familia, ante esa situación tomé acciones por ejemplo fui hablar con sus padres uno por uno y casa por casa de los dos estudiantes con problemas serios, realice un recorrido muy lejos con los estudiantes al llegar a casa de María la estudiante que no hablaba nada ella ni siquiera se sociabilizaba con nadie solo se escondía, al llegar a su casa golpee la puerta y oí mucho ruido o gritos que no se entendía nada, de pronto sale una anciana y me pregunta en aimara de quién era yo, me presenté y la entrevisté porque María no podía hablar ella muy apenada me dijo que era la abuela, tenía dos hijos sordo mudos una mujer y un varón y explicó que era el joven que gritaba y no lo dejan salir a la calle porque podría agredir a las personas, de su hija tuvo dos hijas a causa de una violación ellas son las dos estudiantes que están en la escuela una se llamaba Marcelina que también era sordo muda y María la niña que no habla le pregunté como se comunicaban ella solo dijo con gestos para todos los que acerces de la casa la abuela era la única que hablaba en aimara y también eran de escasos recursos para ir al médico pero me dijo al menos gemía alguna vez balbuceaba, al escuchar todo eso me vine muy triste también pensé si ese caso era hereditario, pero mi persona estaba decidida a ayudar y buscar ayuda.

Lo primero que hice fue hablar con mis estudiantes de cómo íbamos a tratarla, ya no como a un bebé (ejemplo, con señas o decir tay, naya, vey) sino que íbamos hablarle normal y hacerle más preguntas cada día no sentirle lástima ni rechazarle más al contrario brindarle afecto, amistad, captarla con sus condiciones ser sus amigos integrándola en cada juego, ya un segundo paso hable con mi director para pedirle permiso para que pueda hacer uso de la palabra en la formación de los lunes con la finalidad de que todos colaboren con esta tarea, tercero busqué información con mi abuela, ella me informó un caso igual y me dijo que se debe hacer comer los testículos del chancho que se debe consumir tostados, me habló de la pina silvestre son uvas pequeñas, la mora una fruta silvestre, kari kari también fruta silvestre son pequeñas de color amarillo y otros que no recuerdo bien, luego busqué información en el internet, saqué mucha información en cuanto a lo psicológico y técnicas para estimular el habla.

Para ver si yo era capaz de lograr hacer hablar me arriesgue con todo, mi temor era no poder lograr e intentar vanamente. Los primeros días le di para comer y luego todas las veces que podía como tratamiento, a veces uva, tuve que correr los riesgos pero mi propósito era salvarlo a no hacer nada en vida con su dificultad, mi propósito fue desarrollar su habla y la motricidad fina y gruesa luego apliqué la terapia de por el momento nada de lectura y escritura pura actividad:

Empezamos con la etapa lingüística

Abrir la boca una y otra vez
 Cerrar la boca una y otra vez
 Levantar la lengua hacia arriba tratar de que llegue hasta la nariz
 Dejar la lengua relajada
 Subir y bajar la lengua arriba y abajo.
 Comer con la lengua.
 Imitar a comer un helado
 Mover la mandíbula de derecha a izquierda
 Vibrar con los labios
 Mover, los labios.
 Imitar a una moto con su sonido
 Sonreír con los labios cerrados
 Sonreír con los labios abiertos
 Bostezar una y otra vez
 Gritar un y otra vez hasta lograr emitir sonidos
 Inflar un globo
 Hinchar las mejillas internas
 Succionar líquidos o solo imitar
 Poner gestos de sorpresa, aburrimiento, alegría, enfermo y otros.

Ejercicios buco faciales

Sacar la lengua
 Repetir hola varias veces u otras palabras sencillas
 Limpiar los dientes con la lengua de arriba abajo
 Hacer dar la vuelta
 Esconder la lengua en los cachetes
 Hacer ruido con sonidos sacar la lengua y formar un canal
 Hacer sonido de L varias veces
 Poner un palito de helado en la lengua y pronunciar la letra L
 Poner el palito de helado debajo de la lengua o mordiéndolo y pedir que hable su nombre o cosas que conoce varias veces eso le permite hacer esfuerzos más aun cuando repite palabras de animales, nombres de personas, nombres de plantas u objetos, al hacer esta exigencia la niña empezó a balbucear poco a poco ya soltaba algunas palabras yo no sé cuándo empezó expresar términos palabras sueltas, luego que vimos esos resultados ya le exigí más en las actividades de educación física también hice actividades de psicomotricidad fina y gruesa todo la gestión desarrollé una y otra vez actividades similares cuando vimos esos resultados entendimos que todo se logra si uno se lo propone y se cosechaba con paciencia porque no negaré que me ayudó mucho el dar afecto para que me tenga confianza, la siguiente gestión en el segundo de primaria retomé la actividad para hacer seguimiento pero ya con la lectura y escritura a partir del desarrollo de la lengua oral y escrita.

Trabajamos en equipos comunitarios

¿Qué aspectos valoramos en esta experiencia?

.....

.....

.....

¿En tú opinión que aspectos trabajo la maestra?

.....

.....

.....

¿Qué función cumplieron los padres de familia?

.....

.....

.....

Experiencia

De la maestra: Scarly Contreras Mollo

En una ocasión cuando estaba iniciando el año escolar ingresó a mi aula un niño que tenía discapacidad y dificultades de aprendizaje él tenía un retraso leve y le costaba articular las palabras pero era un niño que tenía un vocabulario muy florido.

Esto me trajo muchas complicaciones ya que los niños se iban quejando constantemente de sus acciones y sus, malas palabras.

El niño no realizaba las tareas que se le daba observando todas esas actitudes se les llamó a sus padres para poder dialogar y mostrarle el mapeo que en ese momento se tuvo a la mano.

Ya hablando con la directora del establecimiento y poniéndole al tanto de la situación en la que me encontraba llamó a una reunión de maestros que trabajábamos con el niño para tener una mayor integralidad, ya en la reunión para poder informarse sobre las

dificultades que teníamos en cada área todos se quejaron de las malas palabras que decía y su comportamiento que otros niños estaban imitando este vocabulario y las dificultades que tenía en la escritura teniendo toda esa información se procedió a dar estrategias para poder realizar el acompañamiento que requería el niño en la etapa de desarrollo.

Ya teniendo una sola vos se procedió a llamar a los padres de familia par que vengan a conversar con la Directora, Profesora y Psicóloga de la institución cuando los padres llegaron se empezó a detallar las dificultades que presentaba y se les pidió que puedan realizar una evaluación Neurológica y Psicopedagógica a lo cual sus padres respondieron que ya tenían esos informes y nos contaron la situación del niño que presentaba un leve retraso y tenía dificultades en la escritura.

De esa manera se procedió a darles respuestas a sus inquietudes y a las estrategias que podemos aplicar en el aula y fuera de ella se pido que puedan contratar un tutor para realizar la tutoría y coadyuvar los trabajos de esa manera ayudar a que el niño pueda salir adelante pero siempre respetando su ritmo de aprendizaje que no es igual que los demás niños.

Ya con la ayuda del tutor que le acompañaba al niño en el aula, en los recreos, al baño par que no suceda ningún incidente se pudo mejorar demasiado en su comportamiento y en sus actividades de aula que obviamente era con menor grado de dificultad.

Este acompañamiento se realizó todo el año y se vio el progreso del niño.

Así se puede observar que si todos los actores del colegio se interesarían por ayudar a estos niños con la inclusión sería muy diferente ya que entre todos podemos ayudar a crecer integralmente.

Trabajamos en equipos comunitarios

¿Qué aspectos valoramos en esta experiencia?

.....

.....

¿En tú opinión que aspectos trabajo la maestra?

.....

.....

¿Qué función cumplieron los padres de familia?

.....

.....

Producto de la Unidad Temática No. 4

Relato de una experiencia de acompañamiento en la diversidad.

Producto del Módulo No. 3

- Relatos de experiencias de Educación Inclusiva.
- Materiales de apoyo para la atención a niñas y niños con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje en el marco de la Educación Inclusiva planteadas en el Módulo.

Bibliografía

- ALVARADO Hernández, María Margarita, (2016). “Estrategias de enseñanza del docente para niños con capacidades diferentes (Estudio realizado en los centros de educación especial de la Cabecera Departamental de Retalhuleu)”. Quetzaltenango – Guatemala.
- AMADOR CAMPOS, JUAN ANTONIO, (2005). “El trastorno por déficit de atención con hiperactividad y los trastornos del aprendizaje”. Facultad de Psicología - Universidad de Barcelona.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne y Uta Frith (2005). “Cómo Aprende el Cerebro – Las Claves para la Educación”. Editorial Ariel S. A. Barcelona España.
- EGEA GARCÍA, CARLOS Y ALICIA SARABIA SÁNCHEZ, (2001). “Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad”. Artículos y Notas. Murcia.
- ESFM “Ismael Montes”, (2017). Revista Educativa Actividades “Mapeo de la Diversidad”. Cochabamba – Bolivia.
- HINKELAMMERT, FRANZ, (2012). “Lo indispensable es inútil - Hacia una espiritualidad de la liberación” Editorial Arlekin. Primera Edición – San José, Costa Rica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2012). “Guía de aplicación del instrumento para la detección y evaluación de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura”. La Paz – Bolivia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2012). “Instrumento para la detección y evaluación de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura”. La Paz – Bolivia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). “Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial. Documentos de análisis y propuestas sobre Educación Transformadora e Inclusiva. Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Especial. La Paz, Bolivia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2014). *Cuaderno para la Planificación Curricular - Educación Especial*”. Documento de trabajo. PROFOCOM-SEP.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2015). Unidad de Formación Nro. 12 “Metodologías de atención a estudiantes con discapacidad II (por áreas de atención)”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- MUÑOZ Gaviria, Diego Alejandro y Sara Victoria Alvarado Salgado. LA INTEGRALIDAD COMO MULTIDIMENSIONALIDAD: UN ACERCAMIENTO DESDE LA TEORÍA CRÍTICA.
- NOEL Míguez, María, (2006). “Construcción social de la discapacidad desde los conceptos integración – exclusión”. REDALIC. España.
- ROMERO Pérez, Juan Francisco y Rocío Lavigne Cerván (2005). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y tipos.

Videos

- DANIEL PENAC “Las lecciones de un aclamado”
- UE WALTER AZEÑAZ BERNAL “Nos regalas un abrazo”
- SEMINARIO Dr. HUMBERTO MATURANA “La inclusión me incluye”
- TELE SUR. Reportaje “El niño ciego de Bolivia”.
- CUERDAS “*Educación Inclusiva*”
<https://www.youtube.com/watch?v=K-hh4kg4lsc>
- EL COLOR DE LAS FLORES “*Adaptaciones curriculares*”
<https://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640>
- EDUCACIÓN INCLUSIVA “*Atención a la Diversidad*”
<https://www.youtube.com/watch?v=EURAdeQ7bdM>

Apéndice

Centros de apoyo educativos

Nro	Departamento	Distrito	Nombre del Centro	Dependencia
1	BENI	GUAYARAMERIN	SAGRADA FAMILIA	Convenio
2	BENI	SAN BORJA	PROF. AYDA SALAZAR CALLAU	Fiscal
3	BENI	SAN IGNACIO	TEMUNAKANU EMA VIYA	Fiscal
4	BENI	RIBERALTA	AREEC	Convenio
5	BENI	RIBERALTA	ARCA MARANATHA	Fiscal
6	BENI	SANTA ANA/ EXALTACIÓN	MARIA VIVIAN SALVATIERRA TABABARY	Fiscal
7	BENI	TRINIDAD	TRINIDAD	Fiscal
8	BENI	TRINIDAD	APRECIA	Fiscal
9	BENI	TRINIDAD	IDEPPSO BENI	Fiscal
10	CHUQUISACA	MACHARETI	MACHARETI	Fiscal
11	CHUQUISACA	SAN LUCAS	RENÉ MARTÍNEZ GÓMEZ	Fiscal
12	CHUQUISACA	SUCRE	APRECIA	Convenio
13	CHUQUISACA	SUCRE	AUDIOLOGIA	Convenio
14	CHUQUISACA	SUCRE	PSICOPEDAGOGICO	Convenio
15	CHUQUISACA	SUCRE	SINDROME DE DOWN	Fiscal
16	CHUQUISACA	MONTEAGUDO	APIAGUAYKI TUMPA	Fiscal
17	CHUQUISACA	VILLA SERRANO	VILLA SERRANO	Fiscal
18	CHUQUISACA	SOPACHUY	SAN PABLO	Fiscal
19	CHUQUISACA	PADILLA	VIRGEN DEL ROSARIO B	Fiscal
20	COCHABAMBA	COCHABAMBA 1	PREEFA	Convenio
21	COCHABAMBA	COCHABAMBA 1	AUDIOLOGIA	Convenio
22	COCHABAMBA	COCHABAMBA 1	PADRE IGNACIO ZALLES	Convenio
23	COCHABAMBA	COCHABAMBA 1	MARIANNE FROSTIG	Fiscal
24	COCHABAMBA	CO CHABAMBA 1	DON BOSCO A	Convenio
25	COCHABAMBA	COCHABAMBA 1	CERECO	Convenio
26	COCHABAMBA	COCHABAMBA 1	MULTIDISCIPLINARIO HEROÍNAS DE LA CORONILLA	Fiscal
27	COCHABAMBA	PUNATA (C. VILLA PUNATA)	GUADALUPANO	Convenio
28	COCHABAMBA	QUILLACOLLO	AMOR MISERICORDIOSO B	Fiscal
29	COCHABAMBA	QUILLACOLLO	ARNOLDO SCHWIMMER	Fiscal
30	COCHABAMBA	SACABA	SAN BENITO MENNI	Fiscal

Nro	Departamento	Distrito	Nombre del Centro	Dependencia
31	COCHABAMBA	TIQUIPAYA	JESUS MAESTRO B	Convenio
32	COCHABAMBA	AIQUILE	AIQUILE E	Convenio
33	COCHABAMBA	VILLA TUNARI	SONRISAS	Convenio
34	COCHABAMBA	CAPINOTA	LA ESPERANZA DE CAPINOTA	Fiscal
35	COCHABAMBA	COLCAPIRHUA	GENOVEVA RÍOS	Fiscal
36	COCHABAMBA	TAPACARI	TAPACARI - COLOMBIA	Fiscal
37	COCHABAMBA	SHINAHOTA	JUANCITO PINTO	Fiscal
38	COCHABAMBA	ARBIETO	NUEVO AMANECER	Fiscal
39	LA PAZ	EL ALTO 1	VIRGEN NIÑA	Convenio
40	LA PAZ	EL ALTO 1	SAN MARTÍN DE PORRES	Convenio
41	LA PAZ	EL ALTO 1	JULIAN APAZA TUPAC KATARI	Fiscal
42	LA PAZ	EL ALTO 2	BARTOLINA SISA	Fiscal
43	LA PAZ	EL ALTO 2	MURURATA	Convenio
44	LA PAZ	EL ALTO 2	CEREFÉ	Convenio
45	LA PAZ	EL ALTO 2	SAN FRANCISCO DE ASIS	Convenio
46	LA PAZ	LA PAZ 1	APRECIA LA PAZ	Fiscal
47	LA PAZ	LA PAZ 1	INTEGRAL DE SORDOS LA PAZ	Fiscal
48	LA PAZ	LA PAZ 2	ADAPTACIÓN INFANTIL	Fiscal
49	LA PAZ	LA PAZ 2	ABOPANE	Fiscal
50	LA PAZ	LA PAZ 2	HOSPITAL DEL NIÑO	Fiscal
51	LA PAZ	LA PAZ 2	ERICK BOULTER	Fiscal
52	LA PAZ	LA PAZ 3	HUASCAR CAJIAS	Fiscal
53	LA PAZ	PALOS BLANCOS	PALOS BLANCOS D	Fiscal
54	LA PAZ	EL ALTO 1	MADRE ASCENSIÓN DE NICOL	Convenio
55	LA PAZ	ACHACACHI	Achacachi II	Fiscal
56	LA PAZ	VIACHA	Viacha II	Fiscal
57	LA PAZ	CARANAVI	Caranavi II	Fiscal
58	LA PAZ	PATACAMAYA	Genoveva Ríos	Fiscal
59	LA PAZ	PALCA	Palca	Fiscal
60	LA PAZ	PUCARANI	Pucarani II	Fiscal
61	LA PAZ	COLQUENCHA/COLLANA	Uncallamaya	Fiscal
62	LA PAZ	ACHOCALLA	KUSISITA QAMASIÑANI	Fiscal
63	ORURO	CHALLAPATA	CRISTO REY	Fiscal
64	ORURO	ORURO	LUIS ESPINAL	Convenio

Nro	Departamento	Distrito	Nombre del Centro	Dependencia
65	ORURO	ORURO	MARIA ANTONIETA SUAREZ	Fiscal
66	ORURO	ORURO	APOYO EDUCATIVO ORURO	Fiscal
67	ORURO	ORURO	GUIDO VILLAGOMEZ ANEXO	
68	ORURO	ORURO	ABOPANE	
69	ORURO	ORURO	GHISLAIN DUBE	
70	ORURO	CARACOLLO	JUANCITO PINTO	
71	ORURO	HUANUNI	VIDA Y ESPERANZA	
72	PANDO	CAMPO ANA (C. PORVENIR)/(COSTA RICA (C. BELLA FLOR)	HERMENEGILDA VENTURA	
73	PANDO	SANTA CRUZ (C. COBIJA)	COBIJA B	
74	PANDO	SANTA CRUZ (C. COBIJA)	ESTHER CAMPOS	
75	PANDO	EL SENA	MARCELA NUÑEZ	
76	POTOSÍ	LLALLAGUA	SAN BENITO MENNI	
77	POTOSÍ	POTOSÍ	SAN JUAN DE DIOS	
78	POTOSÍ	POTOSÍ	JUAN EVO MORALES AYMA I	
79	POTOSÍ	POTOSÍ	WENCESLAO ALBA	
80	POTOSÍ	UYUNI	NUEVA ESPERANZA	
81	POTOSÍ	VILLAZON	AMOR DE DIOS	
82	POTOSÍ	TUPIZA	MARÍA JOSEFA MUJÍA	
83	POTOSÍ	COTAGAITA	LA CLAUDINA	
84	POTOSÍ	VITICHI	FRAY VICENTE BERNEDO	
85	SANTA CRUZ	BUENA VISTA	LA ESPERANZA	
86	SANTA CRUZ	CAMIRI	PROF. FANNY FLORA TORRICO SALAZAR	
87	SANTA CRUZ	CHARAGUA	EL ARCA	
88	SANTA CRUZ	COMARAPA	MARIA ANTONIETA ANTEZANA	
89	SANTA CRUZ	CONCEPCIÓN	LUISA SUARES JUSTINIANO	
90	SANTA CRUZ	CONCEPCIÓN	LUZIA LINTNER	
91	SANTA CRUZ	COTOCA	TERESA DE LOS ANDES	
92	SANTA CRUZ	EL TORNO	VIDA NUEVA	
93	SANTA CRUZ	GENERAL SAAVEDRA	JULIO ZABALA	
94	SANTA CRUZ	MAIRANA	PIERINO DE MAMAN OSBEL	
95	SANTA CRUZ	MINEROS	MIGUEL SUAREZ PINTO	
96	SANTA CRUZ	MONTERO	SANTA LUCIA	

Nro	Departamento	Distrito	Nombre del Centro	Dependencia
97	SANTA CRUZ	PORTACHUELO	FATIMA MENDEZ RIBERA	
98	SANTA CRUZ	ROBORE	SAN FRANCISCO DE ASIS	
99	SANTA CRUZ	SAN IGNACIO (C. SAN IGNACIO DE VELASCO)	FASSIV	
100	SANTA CRUZ	SAN JOSÉ (C. SAN JOSÉ DE CHIQUITOS)	SAN FRANCISCO DE ASIS	
101	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 1	NUEVO AMANECER	
102	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 1	MANO AMIGA	
103	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 1	SANTA CRUZ DAVONID	
104	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 1	FUSINDO	
105	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 1	VIRGEN DE FATIMA I	
106	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 1	DON BOSCO D	
107	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 1	APRECIA	
108	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 1	CINOMS	
109	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 1	PARALISIS CEREBRAL	
110	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 1	IDAE	
111	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 2	MANOS PARA EL MUNDO	
112	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 2	ASOCRUZ	
113	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 2	EL TALLER	
114	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 2	CODI	
115	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 2	UNIDOS EN LA DIVERSIDAD	Fiscal
116	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 3	PREEFA A	Convenio
117	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 3	PREEFA B	Convenio
118	SANTA CRUZ	SANTA CRUZ 3	JULIA JIMENEZ DE GUTIERREZ	Convenio
119	SANTA CRUZ	VALLE GRANDE (C. JESÚS DE VALLE GRANDE)	CINEV	Fiscal
120	SANTA CRUZ	YAPACANI	JESÚS NAZARENO	Fiscal
121	SANTA CRUZ	LA GUARDIA	ANA NURNBERG JORDAN	Fiscal
122	SANTA CRUZ	CABEZAS	OPAETEPEGUA	Fiscal
123	SANTA CRUZ	MINEROS	JOSÉ LEONARDO CORONEL CRUZ	Fiscal
124	SANTA CRUZ	GUTIERREZ	DR. VLADIMIR VICENTE BEJARANO MONTALVO	Fiscal
125	SANTA CRUZ	SAN JAVIER	LA MISIÓN	Fiscal
126	SANTA CRUZ	WARNES	LUZ, MENTE Y CORAZÓN	Fiscal
127	TARIJA	BERMEJO	SAN ANTONIO	Convenio

Nro	Departamento	Distrito	Nombre del Centro	Dependencia
128	TARIJA	TARIJA	CEEBA	Convenio
129	TARIJA	TARIJA	PRODAT	Convenio
130	TARIJA	TARIJA	EL REFUGIO	Convenio
131	TARIJA	TARIJA	APRECIA	Convenio
132	TARIJA	TARIJA	CEADI	Convenio
133	TARIJA	TARIJA	CERFI	Convenio
134	TARIJA	VILLA MONTES	JUAN PABLO II	Convenio
135	TARIJA	YACUIBA	NIÑO JESÚS	Convenio
136	TARIJA	PADCAYA	PROF. LUIS ANSELMO FARFÁN QUIROGA	Fiscal







la revolución educativa AVANZA