

Colección **Actualizaciones Académicas**

# Actualización Académica en el Abordaje Educativo de estudiantes con discapacidad

Módulo 4: **Propuestas de enseñanza para la  
atención educativa de estudiantes con  
discapacidad**



## Índice

<b>Clase 1: Pensar en clave de accesibilidad .....</b>	<b>3</b>
<b>Clase 2: Propuestas pedagógicas para estudiantes con discapacidad. Teoría en acto.....</b>	<b>21</b>
<b>Clase 3: Accesibilidad textual .....</b>	<b>39</b>
<b>Clase 4: Accesibilidad textual y evaluación .....</b>	<b>53</b>

## Módulo 4: Propuestas de enseñanza para la atención educativa de estudiantes con discapacidad

### ¿Qué nos proponemos trabajar en esta clase?

En esta clase nos proponemos abordar el pasaje entre el pensar y el obrar en clave de accesibilidad.

**Palabras clave:** modificación de barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación, accesibilidad, barreras, ajustes razonables, pensar y hacer.

### ¿Qué preguntas o problemas nos invita a abordar esta clase?

¿Qué modificaciones son necesarias hacer en el día a día del aula para garantizar el derecho educacional de los estudiantes con discapacidad?

## Clase 1: Pensar en clave de accesibilidad

Los y las invitamos a empezar esta clase con un video:



[El Club de los Perfectos](#), Graciela Montes

### Accesibilidad. Pensar y obrar en clave de Derechos

Este espacio de reflexión se refiere puntualmente al “Trabajo en el aula” y ofrece instancias de producción teórico-práctica que revisan desde la propuesta curricular, las necesidades educativas y las adecuaciones curriculares señeras del paradigma integrador, hasta la enseñanza diversificada que es la marca hegemónica del paradigma inclusivo.

Al referirnos a la escuela inclusiva se abre un nuevo campo conceptual y semántico que nos sitúa ante nuevas significaciones: accesibilidad, ajustes razonables, barreras a la presencia, al aprendizaje y a la participación, configuraciones de apoyo, trayectoria educativa integral y demás conceptos que redefinen la educación de este tercer milenio.

En el marco de estas ideas, el concepto de accesibilidad resulta esencial. Si bien generalmente se lo vincula a cuestiones físicas y/o arquitectónicas, el concepto no se limita tan solo a esta dimensión, sino que es más abarcativo y general.

El concepto expresa un conjunto de enlaces diversos, complementarios e indispensables que generan un verdadero entorno inclusivo.

La accesibilidad y las configuraciones de apoyo que acompañan la propuesta pedagógica son nociones claves para la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Hablar de accesibilidad supone hacer referencia al grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, disponer de un bien cultural, visitar un lugar o acceder a una información y/o un servicio, independientemente de las capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Es indispensable pivotar sobre este concepto, en tanto condición necesaria para la participación de todas las personas, más allá de las diversidades funcionales que presenten, sobre el que debe girar todo el accionar en torno a la inclusión.



### ¡Atención!

#### Para retomar e ir entrelazando

El artículo 9 de la **Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad**, se refiere específicamente a la **Accesibilidad**<sup>1</sup>. En él se destaca que:

<sup>1</sup> En nuestra clase 2 del Módulo 2 “El derecho a la educación en el sistema educativo. Opciones organizativas y curriculares para garantizar el derecho de todos los estudiantes” se presenta y analiza la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad.

*“A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas...”.*

La accesibilidad es el eje desde donde se sopesan las barreras que condicionan el acceso y se ubican los posibles ajustes necesarios para sortearlas, modificarlas, eliminarlas, superarlas o minimizarlas para que no sean condicionantes del derecho a que ese objeto, lugar, bien o servicio sea asequible. Pensar en y desde la accesibilidad corre la mirada del sujeto y la ubica en el contexto, en todo aquello que hace tope, barrera, imposibilidad para operar en ese contexto discapacitante que genera inaccesibilidad.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en su Artículo 9 identifica la accesibilidad como uno de los principios y condición previa para el ejercicio pleno de los derechos de toda la población, más allá de las características particulares e individuales. La accesibilidad se relaciona entonces con todos los grupos de personas, lo cual significa que la obligación de proporcionar accesibilidad es una obligación *ex ante*, mientras que el concepto de ajustes razonables se refiere a casos individuales y posible de utilizar como medio para garantizar la accesibilidad a una persona con discapacidad en una situación particular. Con la introducción de ajustes razonables se

pretende hacer justicia individual en el sentido de garantizar la no discriminación o la igualdad, teniendo en cuenta la dignidad, la autonomía y las elecciones de la persona<sup>2</sup>.

## ¿Cómo pensar la accesibilidad en el ámbito educativo?

Antes de seguir avanzando con la clase y la lectura, es menester realizar algunas salvedades.

La inclusión de todas y todos los estudiantes, pero en nuestro caso particularmente de estudiantes con discapacidad, no la garantiza un apoyo, un recurso o dispositivo tecnológico accesible. La inclusión es política educativa nacional<sup>3</sup> que requiere un posicionamiento claro a nivel institucional y docentes comprometidos y formados en los modelos actuales desde donde se piensa este abordaje educativo.

¿De qué nos sirve un recurso, un apoyo, un dispositivo tecnológico si nuestra planificación es cerrada, rígida y pensada para una o un estudiante teórico? Eso solamente genera que los estudiantes respondan a este estándar ficticio, dejando a la gran mayoría de estudiantes bajo sospecha pedagógica.

Por eso, es prioritario en cualquier propuesta de abordaje educativo, pensar: ¿Qué concepción de discapacidad tengo? ¿Qué implica la transversalidad de la modalidad educación especial? ¿Cómo articula la modalidad con escuela de nivel? ¿Tener estudiantes con discapacidad implica la presencia de la modalidad? y en especial: Yo, como docente, como equipo interdisciplinario, como conducción, o desde el rol que llevo adelante, ¿qué papel juego en la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad?

En este sentido, avanzaremos a continuación en el análisis de aspectos que nos ayuden a ir respondiendo estos interrogantes.

---

<sup>2</sup> Observación N.º 2. CPCD - Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad -2014  
<http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2019/01/Observacion-2-Art%C3%ADculo-9-Accesibilidad.pdf>

<sup>3</sup> Este aspecto se trabajó en profundidad en el Módulo 2 y se referencia, puntualmente, en el Artículo 11, inc. n) de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206.

## La discapacidad cuestiona a la escuela

En toda escuela se despliegan y entrelazan íntimamente referentes subjetivos e institucionales vinculados con principios ancestrales que se vienen repitiendo en el tiempo y el espacio, que componen la escena escolar y se expresan a modo de rituales cotidianos generalmente difíciles de interrumpir, revisar y flexibilizar.

Para poder abordar la trayectoria de una o un estudiante con discapacidad en el seno de una escuela, se hace indispensable la reflexión institucional acerca de los supuestos básicos sobre los que se establece el proyecto educativo institucional y la consecuente propuesta curricular.

En la escuela tradicional, el o la estudiante que no responde a la ideología homogeneizadora cuestiona y amenaza las bases conceptuales de este marco educativo, por lo que su presencia ha sido siempre desplazada de este territorio, conjeturando que este mecanismo expulsivo le permite a la institución educativa conservar su supuesta coherencia y equilibrio.

Ahora bien, en el escenario de la escuela actual, las personas con discapacidad están presentes y plantean a la institución educativa en su conjunto, un complejo desafío acerca de sus teorías, saberes, creencias, representaciones, pensamientos sobre ese *otro*.

En contraposición con la oferta de la escuela tradicional, la propuesta actual, que responde al marco teórico socio-cognitivo-constructivista, y ecológico contextual postulado por una pedagogía socio - crítica, se presenta desde una propuesta curricular en la que se relaciona la teoría con la práctica. Una propuesta curricular abierta, de base flexible, descentralizada, revisable y adecuada según las y los estudiantes y los contextos donde se la efectivice. Se organiza en torno a contenidos significativos que apuestan a la emancipación.

Esta escuela prioriza los procesos de aprendizaje, el cómo y para qué se aprende, por sobre los resultados acabados; el qué se aprende, marcando una fuerte inflexión sobre lo cualitativo por sobre lo cuantitativo que se prioriza desde el modelo curricular cerrado.

La o el estudiante es un sujeto activo, reconocido como portador de un bagaje de conocimientos que le pertenecen, concebido como el constructor de sus saberes.

El docente se presenta entonces, como un mediador del aprendizaje, como un investigador que articula el enlace generacional en la transmisión de conocimientos.

La presencia de estudiantes con discapacidad en un aula de cualquier nivel y /o modalidad nos impone pensarnos en múltiples dimensiones: ¿Cómo enseñamos?, ¿qué estrategias priorizamos o utilizamos frecuentemente?, ¿cuál es nuestro estilo personal de enseñanza?, ¿qué creencias sostenemos acerca de cómo aprenden los y las estudiantes?, ¿cómo atender los diversos modos y tiempos de aprendizaje en la propuesta de las clases? Solo por nombrar algunos de los muchos interrogantes que nos llevan a considerar la diversidad de barreras que pueden obstaculizar su aprendizaje y participación, y determinar si es necesario o no realizar ajustes y estrategias didácticas específicas.

En la tarea cotidiana nos encontramos con algunos niños, niñas y jóvenes con discapacidad que transitan su escolaridad en el marco de un proyecto pedagógico institucional y áulico comprensivo y flexible, sin necesidad de modificaciones. También con otras y otros estudiantes que suelen presentar ciertos apoyos para acceder a la propuesta de enseñanza, frente a las cuales la institución educativa ha de innovar, diseñando junto a la modalidad especial estrategias, recursos y ajustes que posibiliten que la escuela sea su ámbito de aprendizaje.

## Pensar en clave de accesibilidad

Pensar la accesibilidad en las propuestas de enseñanza y en los aprendizajes de nuestras y nuestros estudiantes nos lleva inevitablemente a repensar las prácticas pedagógicas tradicionales, homogeneizantes, para proponer prácticas pedagógicas innovadoras desde un enfoque universal, que consideren la diferencia como un valor educativo y se sostengan en la diversificación de la propuesta curricular.

La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo del grupo clase como desde lo común y lo compartido que se encuentra en todo territorio áulico, jerarquizando siempre el valor educativo de lo diverso. Diversificar es singularizar dentro de lo contextual y plural.

Una mayor diversificación de la propuesta curricular que contemple la complejidad de variables que implican la enseñanza y aprendizaje se vincula directamente con una menor necesidad de “adecuaciones curriculares”, destinada a determinados estudiantes, patrimonio y emblema del paradigma integrador.



Es riesgoso enumerar los cambios posibles que se pueden plantear en un aula para que haya garantía en el acceso, aprendizaje y participación de todas y todos las y los estudiantes, ya que los mismos varían según los contextos, los currículos, las necesidades de cada situación en particular.

Aun así, se presentan a continuación una serie de lineamientos generales que, según se ha constatado en la práctica, facilitan el acceso sin restricciones a la vida escolar y a la propuesta pedagógica.

La mayoría de estas estrategias son sencillas, prácticas y han surgido como producto de pensar de manera anticipada qué se puede necesitar y desear en cada situación de enseñanza y aprendizaje, en diferentes contextos, con diversidad de sujetos, con o sin discapacidad (quizás más con aquellas/os con funcionamientos singulares). En todos los casos tienen como propósito que los/las estudiantes se incluyan y pertenezcan al mundo escolar, se relacionen con sus pares y, fundamentalmente, aprendan.

Para concretar el proyecto de la escuela amplia y plural, estas ayudas se supondrán de antemano y estarán al servicio de todos los estudiantes para favorecer el acceso irrestricto a una propuesta educativa diversificada que supere el modelo de oferta única.

Estas condiciones procuran un mejoramiento de la calidad educativa de todas y todos, ya que cuanto más vasto es el espectro de oportunidades educativas, mayor es la posibilidad que encuentra cada una y cada uno de acceder al conocimiento.

Los aportes se presentan agrupados en grandes bloques con una única finalidad organizativa; ha de ser tarea del docente el articularlas y significarlas según sea la realidad áulica en la que se vea involucrado. Se han seleccionado algunos tópicos específicos que resultan claves por cómo interpelan el orden y la rutina establecida y consolidada a través del tiempo.

Presentada la barrera, se ofrece un punteo de ayudas, configuraciones y/o posibles estrategias que surgen al diversificar la propuesta de enseñanza.

El libre acceso se concibe desde un criterio amplio que va desde los espacios físicos, las propuestas metodológicas, los contenidos pedagógicos hasta cuestiones sociales y culturales que la escuela debe garantizar para contribuir a la mejora de la calidad de vida de todas y todos los estudiantes y miembros de la comunidad educativa, no sólo de las personas con discapacidad. Así, los beneficios se extienden a un colectivo mayor que habita la escena escolar, brindando de este modo un espacio

que ofrece y orquesta recursos y apoyos para quienes los requieran con distinta frecuencia. Se trata de lograr una accesibilidad real y simbólica.

Veamos entonces algunos ejemplos puntuales, con la intención de compartir estrategias que los y las docentes han implementado para ayudar a crear un espacio cada vez más accesible y lograr una mayor inclusión.

## Aspectos vinculados con la accesibilidad edilicia, urbanística y de transporte

### ¿Cómo trabajar diariamente para modificar las barreras físicas?

Las modificaciones institucionales más frecuentes de ver ante la llegada a la escuela de estudiantes con discapacidad son las destinadas a allanar las barreras urbanísticas y de transporte que tornan la escuela en un lugar accesible para el desplazamiento de todas las personas. Estas modificaciones se realizan en la planta física escolar y proporcionan el libre acceso a la institución, favorecen la movilidad y el desplazamiento.

A nivel de las propuestas diarias, siempre se debe intentar, dentro de lo posible, que la niña, niño o joven compartan junto a sus compañeros la experiencia escolar en el sitio en que ésta se despliega, respetando su modalidad y sus posibilidades. A grandes rasgos, podemos decir que si la propuesta curricular está diversificada, estas situaciones se pueden resolver sin mayores dificultades, encontrando actividades que le permitan a todos los estudiantes en general y a cada uno en particular el mayor grado de participación que contribuya a su enriquecimiento e inclusión.

Es común que surjan dudas y temores acerca de la participación del estudiante con discapacidad motriz o visual en las actividades que plantean desplazamientos y despliegues psicomotores. Privilegiamos en estas circunstancias los aportes de los equipos de orientación y profesionales que trabajan interdisciplinariamente con la escuela. Con el asesoramiento de los especialistas y las familias, se debe convenir con el/la estudiante la forma en que se efectivice su desplazamiento dentro de la institución en general y en el interior del salón en particular. Y siempre anticiparnos con el lenguaje a la acción a realizar y a la situación por vivir. En caso de que esta anticipación no pueda

realizarse a través del lenguaje oral habrá que implementar otro recurso comunicacional alternativo (fichas, gráficos, señas, etc.) que permitan comunicarse con la o el estudiante.

Dentro del salón de clases, se imponen modificaciones más puntuales que generalmente dependen del lugar que el o la estudiante ocupe en el aula en cada una de las materias. Se intenta encontrar una ubicación que posibilite la cercanía con sus compañeros y el contacto con el docente, a la par que facilite su comunicación y participación.

Para algunos o algunas estudiantes con dificultades posturales y siempre con la orientación de los especialistas correspondientes, el piso suele ser el lugar donde mejor se sostiene el cuerpo, lo que les permite jugar, moverse, crear, comunicarse, construir y relacionarse con independencia; de allí la necesidad de considerar el suelo como un espacio posible para todas las actividades propuestas, aún aquellas que sólo se realizan en las mesas o pupitres, privilegiando siempre su participación y comunicación.

Retomemos en este punto: ¿cuál es el lugar del cuerpo en nuestras clases, el de los estudiantes y el propio? ¿Qué valor le damos a la hora de aprender según las materias y áreas que enseñamos? ¿Estamos todos, estudiantes y docentes, siempre en los lugares y en la postura esperables, determinados por el contenido, el área, la tradición escolar, es decir, promoviendo un único modo de estar y participar? ¿Nos animamos a vivir la clase desde otro lugar (el piso, el fondo, el patio, en las galerías, en otras posturas? ¿Cambiarnos de lugar, de posición, entendiendo que el cuerpo (que es más que el puro organismo) puede ayudar a revisar prácticas educativas para promover la accesibilidad?

## Aspectos vinculados con la accesibilidad comunicacional

### ¿Cómo trabajar diariamente para modificar las barreras comunicacionales?

Se trata de encontrar múltiples formas de intercambio, donde cada estudiante recurra a aquella que le resulte más apropiada para entablar una comunicación activa con su entorno, superando la línea monológica del discurso verbal típicamente escolar y habilitando un terreno donde exista la posibilidad del encuentro con el otro. Pensar en clave de accesibilidad comunicativa en nuestras clases, moviliza a revisar las modalidades preferentes y valoradas en forma verbal, escrita y/o visual.

Si la dificultad compromete la comunicación verbal se han de favorecer otras formas dialógicas alternativas para establecer y sostener el vínculo directo del o los estudiantes con sus docentes y pares. En ciertas situaciones es conveniente disponer de material gráfico específico, que sea accesible y fácilmente manipulable, al que el o la estudiante, sus pares y/o docentes puedan recurrir para indicar sus deseos, necesidades o respuestas y le permitan participar de la propuesta curricular grupal. Se pueden hacer carteles con fotos o dibujos claros que representan los lugares: el baño, el patio, la sala de música, los rincones o talleres, etc., las personas: docentes, compañeros, los padres, hermanos, etc. las actividades: matemática, educación física, dormir, higienizarse, jugar, pasear, etcétera.

También se suelen establecer gestos, señales, lengua de señas, o símbolos que contribuyen a lograr romper la barrera comunicacional/lingüística. Incluimos en este apartado la presencia de máquinas de escribir, computadoras, telefonía de avanzada y demás instrumental que permita la adecuada comunicación como recurso cotidiano al servicio de todos los estudiantes en general y del que tenga alguna dificultad en particular.

Si tomamos los aportes de Veinberg (2015) al pensar la educación de estudiantes sordos debemos buscar junto con ellos *“un diseño inclusivo al promover una mayor flexibilización curricular...”*. Otro punto importante es comprender que el acceso a la lengua escrita para las y los estudiantes sordos, implica alfabetizarse y aprender una lengua distinta a la que usan en su comunidad; por eso se sostiene que el español escrito es su segunda lengua. La riqueza y fortaleza lingüística que adquiera en su lengua natural (LSA) será uno de los pilares más importantes (sino el más importante) para poder pasar al español escrito, como así también planificar y desarrollar los procesos de lectura y escritura. Entonces pensar una escuela inclusiva para las niñas, niños y jóvenes sordos nos remite a una estructura escolar organizada según los principios de la filosofía bilingüe intercultural (BI).

En el salón se dispondrán los pupitres de manera que las y los estudiantes sordos puedan visualizar en forma nítida el rostro y cuerpo del docente y el de sus compañeros, especialmente en las clases participativas.

En nuestras clases, si habitualmente la transmisión de conocimientos y consignas se realiza en forma escrita y usamos pizarrón o proyectamos imágenes, ¿tenemos presente qué ven los que están al fondo? ¿Cómo nos aseguramos de que acceden visualmente? Las ayudas orales, la descripción de los materiales o imágenes es clave para que esta información resulte accesible a todos/as, y si en el curso

asisten estudiantes con ceguera y baja visión es necesario, además de describir toda la información, consultar con ellos cuáles son las ayudas que mejor les resultan ¿Se adapta el material de trabajo a sus necesidades? Amplificar fotocopias, remarcar renglones y facilitar el acceso a los textos de estudio y/o trabajar con máquina escritural o con regleta y punzón en Braille para que puedan leer y producir a la par de sus compañeros, son modos de facilitar la accesibilidad a los materiales de trabajo.

Grabar las lecciones resulta un recurso interesante para tener un registro de la clase que supera y trasciende al lápiz y el papel y propicia la circulación de la palabra del docente y pares. En los tiempos que vivimos, con la presencia habitual de la tecnología en nuestras aulas, la disponibilidad del acceso a la clase en cualquier formato (presencial, grabada, filmada, impresa) ofrece la oportunidad de revisarla, aclarar dudas, completar la información, compartirla con quienes acompañan el aprendizaje (familia y apoyos) y se constituye en una forma de garantizar el acceso<sup>4</sup>.

La idea es arbitrar estrategias y recursos para que cada estudiante pueda tomar “la palabra” y se posibilite su decir evitando el “ser hablado y/o interpretado” por otro, sea este un docente o un compañero. En este sentido cabe preguntarnos: Como docentes, ¿cuán accesibles somos a los intercambios comunicativos con los estudiantes? Cuando nos piden que expliquemos de nuevo, cuando dicen “no lo escuche, ¿me lo puede repetir?”, ¿qué relación podemos establecer entre estas situaciones y la accesibilidad? ¿Pensamos que no atienden?, ¿que no se esfuerzan?, ¿que siempre son los mismos?, ¿que lo hacen para molestar? ¿Pensamos que podríamos cambiar nosotros/as la forma de expresarnos, los recursos que utilizamos, los tiempos que damos?, ¿somos accesibles?

El armado de un “diccionario” de uso cotidiano que acerque las distancias lingüísticas es una propuesta curricular que respeta las diferencias y se nutre de ellas, posibilita la comunicación y transforma lo que en principio es una barrera, una distancia, en un enriquecimiento mutuo.

Otra estrategia válida es la biblioteca áulica con textos y materiales didácticos impresos en las diferentes lenguas del grupo. La escuela debe cobrar características plurilingües como medida

---

<sup>4</sup> Como docentes, la experiencia de grabarnos y/o filmarnos también nos ayuda a precisar los propósitos de la clase, re-mirarnos y mejorar. En este sentido, la pandemia posibilitó nuevos aprendizajes en el uso de la tecnología: grabamos clases, usamos aplicaciones y las utilizamos de modo sincrónico y asincrónico. Cabe preguntarse entonces ¿qué sentimos como docentes al escuchar nuestras voces? ¿al vernos en una cámara? Nos preguntamos ¿nuestras expresiones atraen, distraen, convocan, entusiasman?

indispensable para que su alumnado pueda trabajar pedagógicamente y vea garantizada su educación.

En el camino de garantizar la accesibilidad, también los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) constituyen una herramienta esencial, pues aluden a las diversas formas de expresión que aumentan y/ o compensan el lenguaje hablado, valiéndose de símbolos, gestos, señales, productos tecnológicos y recursos de apoyo. A partir de la evaluación precisa de las barreras en la comunicación, siempre deben definirse junto a los estudiantes y su contexto (familia, profesionales intervinientes y otros) cuáles sistemas le resultan más adecuados en tanto posibilitan al máximo la expresión e interacción.<sup>5</sup>

## Aspectos vinculados con la accesibilidad de los materiales escolares y las propuestas de enseñanza

### ¿Cómo trabajar diariamente para modificar estas barreras?

No se trata de esperar que aparezca una necesidad excepcional o que no se garantice un derecho para pensar en ampliar la oferta, sino de invertir el orden para disponer de antemano de una amplia gama de estrategias, recursos e intervenciones de manera que cada estudiante encuentre una propuesta a su medida, donde la accesibilidad está garantizada desde el vamos.

Si es necesario, se adaptan los útiles. Si el uso del lápiz o la lapicera resulta dificultoso, se puede embutir en un cilindro de madera para facilitar su presión o recubrir con goma o toalla para que no se resbale. Se puede escribir con fibrones gruesos, con abecedarios móviles, con procesador de texto, en imprenta o en cursiva.

El cuaderno de tareas/ la hoja de carpeta común como formatos tradicionales privilegiados por la escuela, ¿siguen siendo en nuestras clases un criterio importante para validar los aprendizajes ?, ¿pensamos que pueden operar como barreras para el aprendizaje de algunos estudiantes? ¿Se podrían reemplazar por otros materiales, como hojas sueltas, cartulinas, cartones, pizarras, más grandes? En ciertas circunstancias, solo se trabaja con material impreso donde el estudiante marca

---

<sup>5</sup> Para ampliar sobre SAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación), sugerimos consultar <https://arasaac.org/aac/es>

o señala la respuesta que a su modo es correcta. Y si no se puede escribir, ¿se podrá trabajar en forma oral o plasmar la producción en la pantalla de una computadora? En este sentido, ¿revisamos los criterios de la evaluación que sostenemos desde la enseñanza?, ¿se valoran los aprendizajes superando la tradicional medición del producto con el mismo soporte para todos?

En relación a la propuesta de enseñanza, si consideramos los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, se pueden diseñar distintos andamiajes que posibilitan, desde lo metodológico, la construcción del sistema respetando tiempos y modos diversos. Además del abecedario móvil que suele haber en el salón de clases de educación primaria, se puede ofrecer un tarjetero con sílabas directas e inversas que facilita la combinatoria de las consonantes con las vocales, incorporar pizarra magnética o el antiguo franelógrafo, lo que diversifica el clásico escenario escritural. Se puede privilegiar el aprendizaje de formas fijas como recurso para acceder a la escritura y estimular las distintas formas escriturales con que los niños se aventuran en esta construcción.

Sesgos particulares marcan el rumbo de la alfabetización en niños con alteraciones lingüísticas o sensoriales. Al diversificar la propuesta, se privilegian diferentes sistemas de representación como forma de comunicar experiencias, así aquello que no se puede escribir se puede decir, graficar o expresar a través de un esquema, gesto o movimiento, superando la idea de una única forma válida de producir aprendizaje.

Los apoyos/modificaciones vinculados a las actividades en educación física, así como en tecnología, música, plástica, etc.<sup>6</sup> siempre deben contribuir a posibilitar el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los estudiantes, sorteando las barreras que aparecen, favoreciendo el lugar de sujeto activo de cada estudiante con su grupo de pares.

---

<sup>6</sup> Para un mayor desarrollo de estas temáticas, los invitamos a ver los tramos de formación que el INFoD desarrolla en el marco de Nuestra Escuela. Particularmente, los referidos a [“El derecho a la educación física para los y las estudiantes con discapacidad”](#); [“Musicografía braille: herramientas para el abordaje de la música en estudiantes ciegos”](#) y [“Alfabetización inicial para estudiantes con discapacidad sensorial”](#).



### Actividad optativa: solo imágenes, haciendo foco

Los y las invitamos a recorrer sus instituciones, las aulas y las clases detenidamente para:

- Registrar una foto o describir una barrera que obstaculice el aprender en igualdad de condiciones para los estudiantes con discapacidad.
- Compártala en el **foro** comentando qué está imposibilitando esa barrera y qué apoyos o estrategias pedagógicas permiten modificarla para garantizar el acceso a la educación.

¿Se animan a registrar barreras que no sean físicas?

## Propuestas curriculares a medida de todos y cada una de los estudiantes

El currículum oficial prescripto se diversifica para responder a las necesidades de todo el alumnado considerando, de ser necesario, las necesidades individuales según el Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión (PPI) que se diseñe.



### ¡Atención!

#### Para retomar e ir entrelazando 2

En la clase 4 del Módulo 2 “El derecho a la educación en el sistema educativo. Opciones organizativas y curriculares para garantizar el derecho de todos los estudiantes”, se presentó y abordó la evaluación, promoción y acreditación de los y



las estudiantes con discapacidad junto con los criterios de elaboración de los PPI a partir de la Resolución CFE N° 311/16.

Pero también hemos visto que no todos los estudiantes con discapacidad requieren un PPI para desarrollar su trayectoria.

Intervenir sobre las barreras y planificar la propuesta de enseñanza desde la diversificación es un punto central, en corresponsabilidad con los distintos actores del sistema educativo y con el acompañamiento de las familias y la voz de los estudiantes.

En algunos casos, se tratará de pensar con distintos recorridos las actividades, o considerar determinados materiales: en otros, se tratará de trabajar sobre las estrategias metodológicas a utilizar, en relación al cómo enseñar y evaluar, y el qué y cuándo es preciso hacerlo, articulando siempre el objeto a conocer con el sujeto que aprende, la propuesta curricular con el estudiante que a ella accede.

No son entonces las y los estudiantes con discapacidad los que se adaptan a la currícula, sino que se trata de lograr una planificación al servicio de los y las estudiantes, al considerar la heterogeneidad de la población educativa y el derecho de cada uno de recibir una educación de calidad.

Esta propuesta implica modificaciones sustanciales en el tiempo y el espacio escolar. El desafío es que estas situaciones de aprendizaje se extiendan a toda la población educativa sosteniendo los principios de justicia social y justicia curricular (Connell, 2006) y cognitiva, lo que exige profundo compromiso de todos los actores de la escena pedagógica.

## Consideraciones finales

Si bien las variaciones serán realizadas a la medida de las necesidades del grupo en tiempo y forma pertinente, hay una serie de señalamientos que, por simples o sencillos, no dejan de ser sumamente

importantes para garantizar la accesibilidad de la propuesta pedagógica y posibilitar la presencia, y participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

- Una premisa válida es la de reconocer y poner en palabras con la o el estudiante y su grupo de pares la nueva situación y reconocerla: “hablar de lo que nos acontece”. Trabajar grupalmente el concepto de discapacidad privilegiando el valor de la diversidad y la diferencia, evitando marcas identitarias totalizadoras que promueven más la diferenciación que la implicación mutua que se establece en todo vínculo. Ídem con los demás integrantes de la comunidad educativa. Este es un trabajo institucional y excede la mirada sólo sobre el estudiante con discapacidad y su entorno, sino que nos implica a todos.
- Evitar tanto la sobreprotección del o las estudiantes como la negación de la situación, trabajar en forma colaborativa entre la modalidad especial y los niveles y otras modalidades educativas.
- Garantizar que la o el estudiante participe de todas las materias y actividades que le corresponden curricularmente y las que conforman y constituyen la dinámica institucional.
- El desafío está en ubicar las barreras y realizar las variaciones pertinentes para que el niño, niña o joven pueda sostener su lugar de estudiante y se apropie del espacio escolar en interacción con sus pares, docentes y demás actores institucionales más allá de la situación de discapacidad.
- Trabajar en equipo con los profesionales que atienden a cada estudiante, convocarlos a la escuela a fin de compartir el desafío en forma interdisciplinaria.

Antes de cerrar nuestra clase, es preciso remarcar lo importante que resulta revisar los modos en que se construye y se habita la escuela que anhelamos. La mayoría de las veces no son las barreras arquitectónicas o de comunicación las que condicionan la inclusión educativa de una o un estudiante con discapacidad a la escuela, sino las barreras ideológicas y pedagógicas con las que se maneja la comunidad.

## Actividad obligatoria

Pensando en **clave de accesibilidad**, les proponemos que:

- Recuperen, desde su propia experiencia, alguna escena en las que consideren que no se ha garantizado la accesibilidad de un estudiante con discapacidad a la presencia, el aprendizaje y/o la participación.
- Realicen una breve descripción.
- A partir de esta revisión y pensando en clave de accesibilidad, intervengan la escena con las modificaciones que garanticen el derecho del estudiante con discapacidad.
- Justifiquen las propuestas de intervención a partir del marco teórico desarrollado en la clase.

Pueden mirar espacios (escenarios, patios, sanitarios, galerías, salones, polideportivos, biblioteca), tiempos y actividades (recreos, salidas, eventos, actos, reuniones, elecciones, ferias, normativas), propuestas didácticas (materias, metodologías, recursos, actividades preferentes, evaluación), docentes colegas, directivos, equipos técnicos.

Una ayudita que puede facilitar la tarea:

Pregúntense cuando miren ese espacio, tiempo, actividad, propuesta, etc.: ¿quién quedaría afuera y excluido? ¿Y, sobre todo: ¿cuál será el motivo?

Y recuerden: **para que sea accesible nadie debe quedar fuera.**

Suban la actividad a través del buzón de entrega.

## Material de lectura complementaria

- Cabeda, L. (2020) “Damián no entiende” en *Crónicas urgentes para pensar la escuela. Relatos ficcionales o no tanto*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Artículo 9.  
Disponible en <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2022.

## Bibliografía de referencia

Connell, R. W. (2006) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Ruggiero, F. (comp.) (2015) *Una mirada transversal de la Sordera* - 1 Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Económico del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad COPIDIS.

Veinberg, S. (2015) “Inclusión educativa: ¿escuela DE sordos o PARA sordos?” en *Una mirada transversal de la sordera*. Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad. COPIDIS. Buenos aires: GCBA

## Créditos

Autores: M. J. Borsani

Cómo citar este texto:

Borsani, M. J. (2022). Clase 2: Propuestas de enseñanza para la atención educativa de estudiantes con discapacidad. Actualización Académica en abordajes educativos de estudiantes con discapacidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

## Módulo 4: Propuestas de enseñanza para la atención educativa de estudiantes con discapacidad

### ¿Qué nos proponemos trabajar en esta clase?

En esta clase nos proponemos articular la teoría abordada en la clase anterior con la práctica, con el quehacer áulico, con lo que ocurre todos los días en la escena escolar.

**Palabras clave:** accesibilidad, diversificación curricular, producciones áulicas

### ¿Qué preguntas o problemas nos invita a abordar esta clase?

- ¿Cómo trabajar en las clases generando accesibilidad para todos los y las estudiantes incluyendo la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula?
- ¿Cómo superar la propuesta única y ofrecer múltiples formas de abordar un mismo contenido?
- ¿Cómo se articula el trabajo entre docentes de distintos niveles y modalidades para enriquecer las propuestas pedagógicas?

## Clase 2: Propuestas pedagógicas para estudiantes con discapacidad. Teoría en acto

*Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.*

*... Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.*

Paulo Freire

## Apuntes de una clase. Propuesta diversificada

En este intento de vincular teoría y praxis se presenta un recorte que, a modo de ejemplo, nos acerca a cómo trabajar con y para todas las voces del aula, cómo todas deben ser escuchadas y consideradas en equidad de condiciones y tener garantizada la accesibilidad y la presencia, participación y aprendizaje garantizando el derecho a una educación de calidad para todos.

### Apreciaciones generales sobre la propuesta diversificada:

Pensar en todos/as y en cada quien nos remite a la claridad de los propósitos de la enseñanza, que se formulan como metas de aprendizaje para todos los y las estudiantes, y expresados a modo de concepto subyacente.

Plantear objetivos, criterios de evaluación, indicadores o estándares de aprendizaje relacionados con los contenidos, con el concepto subyacente y el desarrollo de los mismos, estableciendo el hilo conductor a través de las ideas claves y básicas de la unidad didáctica y las secuencias de enseñanza, es una tarea, que, en el contexto de una educación inclusiva, adquiere una mayor responsabilidad dado que involucra a varios actores.

En este sentido, resulta importante preguntarse: ¿qué saberes propios ponemos en juego al elaborar una propuesta didáctica? ¿Pensamos habitualmente, al momento de planificar nuestras clases, cuáles son los conceptos clave que al final debieran aprender los estudiantes, y su relación con los contenidos que se abordaron? Y en esa línea, ¿nos enfocamos desde la perspectiva de desarrollo de sus capacidades?, ¿cómo se negocian los intereses de los estudiantes con los contenidos establecidos? ¿Cuándo, cómo y dónde construimos –en colaboración entre los docentes de apoyo y los equipos intervinientes– esas definiciones curriculares y didácticas o las decidimos solos /solas bajo múltiples argumentos?...

Detengámonos en expresiones que a menudo resuenan en los pasillos: *“no hay tiempo de reunirse con todos los docentes”, “en esta escuela no queda lugar ni tiempo para sentarse a planificar”, “el problema es conseguir que nos den con anticipación los temas que van a dar para hacer los materiales y adaptaciones”, “nos dejan las adaptaciones y se van a atender a otros alumnos, pero no siempre se entiende lo que hay que hacer, aunque cuando puedo, lo hago”, “los días que no estoy en la clase*

*con el /ella no hace nada, es como si no hubiera ido a la escuela”... Si las escucharon o dijeron alguna vez, podremos advertir que reflejan posicionamientos acerca de cómo creemos que debiera ser una educación que comprende las diferencias y, en ese sentido, cabe revisarlos críticamente.*

En síntesis, una propuesta didáctica que se organiza alrededor de los principios de accesibilidad, diseño universal, flexibilidad en los espacios-tiempos y organización de agrupamientos, diversificación de actividades en su complejidad, modalidad de resolución y recursos a emplear, nos interpela a replantear la práctica pedagógica en todas las instancias: al planificar, presentar, desarrollar, revisar, finalizar. En particular cobra relevancia nuestro rol en la anticipación para pensar en todos y en cada quien, que es mucho más que uno /una.

Se trata de tener en cuenta diferentes estrategias, canales, medios, estilos y métodos de presentación de los contenidos a los/as alumnos/as dando muestra de una **transposición didáctica (Chevallard:1997) diversificada** pensada en función de las necesidades contextuales y grupales generales y particulares de los estudiantes con discapacidad.

En el marco de una propuesta didáctica diversificada cabe prestar especial atención a las **barreras del contexto** que, como ya se vio antes, implican diferentes elementos organizativos, normativas, actitudinales, pedagógico didácticos, etc. y, en este sentido, requieren revisar algunas rutinas incuestionables basadas en nuestras ideas y creencias acerca de las maneras de enseñar.



Pensemos: ¿las prácticas comunes y habituales planteadas para un tipo de alumno/a que determinan a estudiantes con diferentes modalidades de aprendizaje y/o discapacidad hacia actividades diferentes y a veces devaluadas o reprobadas, las ponemos en cuestión o persistimos en atribuirlos a problemas individuales? ¿Qué concepciones y saberes se ponen en juego en nuestras prácticas? ¿Qué no sabemos y nos impedimos, de algún modo, aprender? ¿Cuánto del saber construido en nuestra formación y en nuestras prácticas logramos recuperar en cada nueva propuesta? ¿Qué no nos animamos a cambiar o no nos animamos a probar y a involucrarnos? ¿Qué nos cuesta asumir como docentes en el cotidiano del aula y la escuela que podrían ser barreras a la presencia,

## aprendizaje y participación?

Se diversifica la propuesta para permitir diferentes niveles de participación y de resolución, **propuesta multinivel** que inicia con un espacio esencial de socialización compartida acerca de las intenciones de la enseñanza, es decir a partir de que los alumnos/as posean la información precisa y clara de los objetivos que se pretenden lograr. Cabe aquí preguntarnos como docentes: ¿qué piensan los estudiantes que aprenderán en esta materia, en esta unidad?, ¿cómo consideramos y qué valor le otorgamos a sus opiniones?, ¿nuestras expectativas acerca de sus niveles de aprendizajes y en relación con los contenidos establecidos direccionan nuestras intervenciones favoreciendo u obstaculizando? La atenta revisión de nuestras creencias es un componente que puede contribuir a delinear opciones multinivel.

Posibilitar diferentes opciones de trabajo para los estudiantes de manera que todos/as puedan participar, cada uno/a en la medida que pueda, sea parcial o íntegramente, en todas o algunas actividades y tengan oportunidades de trabajar en el aula para **aprender los mismos contenidos de diferentes maneras**, sin perder de vista el concepto subyacente que es el eje común que nos guía, es una constante que también configura la propuesta didáctica comprensiva.

Romper con la visión hegemónica tradicional, pues no hay una única manera de acceder, de producir ni de evaluar, lleva a reflexionar acerca de si estamos convencidos de que no necesariamente todos los/as estudiantes tienen que realizar las mismas actividades ni trabajar los mismos temas, ni producir de la misma manera. Pero que sí todos se acercan, conectan, apropian y construyen, cada uno/a a su modo, los conocimientos y la cultura tal como el ejemplo, que se aborda más adelante en una secuencia didáctica, sobre la vida de San Martín y la idea de gesta libertadora. En esa producción de los alumnos y alumnas se constituye el **atravesamiento cultural** y se vincula con la **justicia curricular**.

## Diversificar exige participación



El **trabajo individual y grupal** se constituye en una estrategia clave en las actividades propuestas desde una **mirada interaccionista, colaborativa** que contempla la **propuesta multinivel**.

Se alude a la opinión del/la estudiante, a su criterio, se lo/a convoca a una reflexión personal al abrir la posibilidad de incorporar **contenidos personalizados** que permitan la motivación hacia la tarea ajustada a sus intereses. Se valora su saber, su bagaje cultural.

Es necesario crear y desarrollar **múltiples y diversos aspectos comunicativos** tanto en el aula como frente a los otros estudiantes de la escuela, teniendo en cuenta el proyecto institucional, para dar lugar a una cultura inclusiva en la cual cada uno y una se siente habilitado, alojado y valorado por ser parte.

El uso de nuevas tecnologías como los saberes de la cultura digital de los/as estudiantes se valora y se integra en la propuesta para generar mayor motivación, y creación de nuevos modos de representación y expresión.

## ¿Cuál es el lugar de la evaluación en una propuesta diversificada?

La evaluación como componente esencial del proceso didáctico, es entendida como una instancia de aprendizaje individual y compartida, que posibilita visualizar el momento puntual del proceso de aprendizaje, superadora de una visión tradicional de control y medición con un fin único de categorización o calificación. Cambiar las miradas acerca de las prácticas de evaluación implica **re mirarnos en situación de evaluación**. ¿Evaluamos solo a los alumnos y alumnas en sus aprendizajes o también nos evaluamos en lo que hicimos, facilitamos, mediamos u obstaculizamos?, ¿en cuáles momentos de las prácticas nos animamos a pensar? ¿Cuál es nuestra participación en esos aprendizajes de los/as alumnos/as?

Se trata, entonces, de diversificar la propuesta evaluativa de manera de que todos los alumnos y las alumnas tengan la oportunidad de mostrar sus progresos, sin comparaciones normativas, y con referencia a su propio punto de partida, a través **de diferentes modalidades y canales** aplicando siempre los principios de accesibilidad y de respeto a sus derechos.

Se trata pues de hacer efectivo el **derecho a una evaluación accesible**, como otra instancia de aprendizaje para todos, que respete la mejor modalidad expresiva de cada quién y sin exclusiones o limitaciones y en el cual los docentes asumimos responsablemente el proceso.

## ¿Y cuándo es necesario pensar en ajustes razonables en una propuesta multinivel?

Si aún así algún alumno/a no encuentra oferta accesible o potenciadora de sus aprendizajes, se reformula o amplía la propuesta pensando **en ajustes razonables** y en caso de ser necesario se desarrolla un **Proyecto Pedagógico Individual (PPI)**. Es decir, una propuesta pedagógica individual para la inclusión que será construida en forma conjunta entre docentes responsables de la sección o la materia, docentes de educación especial de apoyo, equipos interdisciplinarios intervinientes, directivos, familia y de suyo el propio estudiante; recordemos la [Resolución N.º 311/16 del CFE](#).

El Proyecto Pedagógico Individual (PPI) debe actualizarse periódicamente sobre la base de **metas factibles** promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer la **inclusión social y educativa**.

Un trabajo no menor que supone este abordaje es el de **informar y acompañar a la familia** en esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. Comunicar y explicitar acerca del proyecto a desarrollar y la consideración del punto de partida, ya que **en el aula diversificada todos progresan, nadie se atrasa**. En muchas oportunidades los/as alumnos/as van a tener actividades y producciones diferentes, pues **cada uno/a hará lo que resulte más conveniente para su desarrollo**, siempre en el marco de una propuesta curricular obligatoria de referencia que le garantice sus derechos.

A continuación, presentamos un ejemplo de proyecto didáctico de efemérides para luego reflexionar acerca de propuestas que pueden diversificarse para favorecer la participación de todas y todos desde el momento de la planificación de la enseñanza, considerando en las modificaciones metodológicas, en los instrumentos/materiales a trabajar, la disposición en el aula, el aprovechamiento de espacios, la evaluación o lo que sea que se desarrolle.

## Tema: Vida y obra de Don José de San Martín, hombre y prócer

Analizaremos esta propuesta didáctica con el propósito de tensionar conceptos, ejemplificar intervenciones en las prácticas educativas. Lejos de ser un modelo a seguir, se trata de una propuesta que se ofrece con fines de análisis.

El proyecto<sup>7</sup> pretende profundizar en diferentes aspectos de la biografía del General José de San Martín, proponiendo a los y las estudiantes instancias en las que puedan formular anticipaciones, buscar información en diferentes fuentes, explicar y relacionar la información hallada, justificar y argumentar frente a sus pares a partir de los datos obtenidos, enriquecer sus conocimientos expresándose cada vez con mayor precisión por medio de registros, puestas en común y lectura de información en diferentes soportes (historieta, textos, fotografías, películas, pinturas, etc.).

Para enmarcar el desarrollo del proyecto presentado, antes de compartirlo, tomamos las palabras de Borsani (2020) para situarnos en el contexto y concepción didáctica del mismo:



*"En este intento de vincular teoría y praxis se toman fragmentos de una secuencia pedagógica diseñada para un tercer grado. Es tan solo un recorte que puede servir de ejemplo acerca de cómo trabajar con y para todas las voces del aula, cómo todas deben ser escuchadas y consideradas en equidad de condiciones y tener garantizada la accesibilidad y la participación al aprendizaje asegurando el derecho a una educación inclusiva de calidad.*

*Es sabido que el contenido, tema o bloque temático a trabajar en el aula puede decidirse o seleccionarse por múltiples factores: temas de interés del grupo, o de algunos alumnos, de las familias, de la escuela, de la localidad, de un suceso o necesidad actual, o de una de las formas más comunes, en respuesta al currículum oficial. En este caso se plantea la vida y obra de Don José de San Martín, hombre y prócer."*

(Borsani: 2020:91)

<sup>7</sup> El proyecto toma como base el presentado por Borsani, M.J (2020) *Aulas Inclusivas. Teorías en acto*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

### Propósitos:

- Conocer la vida, valores y legado de José de San Martín y su importancia para la independencia de nuestro país y países americanos.
- Transmitir la importancia del Regimiento de Granaderos a caballos creado por San Martín y del Cruce de los Andes y de la Campaña Libertadora.
- Iniciar a los y las estudiantes en las ideas libertarias de San Martín, el proyecto de Independencia, el concepto de campaña Libertadora, Patria Grande, América Unida.

Se plantean objetivos generales y específicos y se proponen actividades diferentes debidamente diversificadas para que todos los y las estudiantes accedan al contenido y desarrollen diferentes capacidades en donde cada uno /a encuentre una propuesta a su medida respetando tiempos, modos, estilos y ritmos de aprendizaje.



### ¿Cómo llegar a todas y todos los estudiantes?

A través de formas no tradicionales de producción pedagógica, diversificando la propuesta curricular, singularizando lo común.

### Propuestas diversificadas:

Se organiza una secuencia didáctica conformada con diversas propuestas de actividades ofrecidas en forma sucesiva y coordinada en torno a los propósitos generales.

En algunas actividades se prioriza el acceso a la información, en otras los alumnos/as trabajan y procesan la información recibida por diferentes vías y también realizan acciones de expresión de los conocimientos adquiridos. Todo ello mediante una serie de recursos y acciones que posibilitan, por ejemplo: la accesibilidad sensorial a la información a través de elementos con predominancia visual (láminas, mapas, diarios, billetes, videos), predominancia verbal (relatos, descripciones, lecturas de las máximas a su hija Mercedes, registro de grabaciones de las vivencias), representaciones gráficas (utilización de mapas políticos mudos, historietas de los sucesos históricos), predominancia del

componente corporal, psicomotriz y social (recorridas de espacios, plazas, monumentos relativos a la figura de San Martín, construcción de maquetas representativas de la Cordillera de los Andes).

Otras actividades se desarrollan en torno a la accesibilidad cognitiva, por ejemplo las ayudas para la comprensión de los sucesos en el tiempo (diseño de una línea del tiempo, lecturas de revistas pedagógicas, búsquedas en internet, mapas conceptuales); la comprensión del contexto histórico y el sentido del espíritu libertario (la localización de los países en mapas, las ideas y principios que enmarcaron las luchas del prócer en la historia, el análisis y ejemplificación en situaciones cotidianas; la perspectiva de género aplicada al análisis de las máximas.

Desde un diseño universal, se trata de promover la implicación del/la alumno/a para desarrollar la motivación y el deseo de aprender, se enfatiza desde el inicio de la propuesta la valoración de los conocimientos previos sobre San Martín, todo lo que saben, sienten, vivenciaron y desde allí se socializa y construye el andamiaje desde el cual progresar en los conocimientos y, esencialmente, desarrollar capacidades.

Contribuyen a una mayor motivación de los/as alumnos/as la participación en las actividades lúdicas, dramatizaciones (disfraces con trajes de época) y creativo artísticas (modelados, maquetas, dibujos), con base en un profundo respeto por la elección y preferencias individuales acerca de la modalidad de representación y expresión a emplear. En ese marco, la tecnología contribuye al registro de las actividades, la revisión y recreación, la búsqueda y el procesamiento de la información (mapas conceptuales, buscadores de internet, aplicaciones) y su expresión (escrita, audiovisual, gráfica y visual).

Veamos a continuación algunas apreciaciones sobre la propuesta diversificada. Analizaremos con más detalle la propuesta diversificada presentada a través de la consigna:

***¿Aprendí algo nuevo sobre San Martín?***

***Exprésalo en la forma que prefieras.***

La oferta es amplia y plural, se guía a los/as niños/as para que puedan dar cuenta de lo que han aprendido, recuerdan, les ha interesado o impactado. Las opciones para expresarse son guías posibles para el trabajo: las tradicionales viñetas para ordenar cronológicamente y colorear, la línea

histórica que habían confeccionado, frases con las máximas de San Martín a su hija, mapas políticos mudos e ilustraciones referidas al tema.

Todo queda a disposición de los y las estudiantes con la finalidad de realizar una producción personal. Quien lo desee tiene estos disparadores a su disposición. Para algunos/as estudiantes estos recursos no fueron llamativos y se aventuraron en producciones originales sin recurrir a los presentados por su docente. Para otros fueron ordenadores, oficiaron de motivación, de ayuda memoria, de enlaces para evocar.

**Lo relevante para el aula inclusiva es que estos apoyos estén siempre disponibles para quien los necesita y garantizar sus aprendizajes.** Los apoyos son todas aquellas estrategias medidas, modificaciones, comunicacionales, materiales, de recursos humanos y organizacionales, que se generan en el cotidiano escolar para superar la propuesta homogeneizante y excluyente y generar accesibilidad y plena participación para todos/as. Y si algún/a alumno/a no encontrara en estos **apoyos** una oferta acorde a su necesidad se realizan los **ajustes razonables** que consideran su realidad específica.

Resumiendo: la propuesta supera el formato único en tanto no se diseña una clase igual para todos/as, no se apela a la memoria repetitiva, ni se demanda ni determina una única forma de participación del alumno/a. La diversidad de opciones para la representación y expresión, tanto en los materiales (cuadernos, hojas de variados tamaños, tarjetas cartulinas, construcciones de maquetas) como en los formatos de producción (dibujos, escrituras manuales y digitales) y esencialmente de la motivación individual dan cuenta del respeto a las singularidades.

Se trata de construir un **aula inclusiva** que respete la **diversidad** de su alumnado desde una perspectiva de diseño universal, que en el proyecto se planteó desde una misma consigna para todos/as pero con un **abanico de resolución flexible y plural**.

El tipo de trabajo propuesto se enmarca en los postulados de la **Justicia Curricular** (Connell: 2006), ya que hace referencia a la posibilidad de garantizar el **derecho a la educación de todos/as y cada uno/a de los aprendientes** de manera que ninguno/a de ellos/as quede por fuera o anclado en una propuesta curricular diferenciada, en forma paralela, segregacionista, sino que se **democratiza el conocimiento**, se considera un **diseño universal** en el cual la **diversificación** de la propuesta permite accesibilidad y participación a todos.

## Producciones áulicas:

Los/as invitamos a ver el siguiente video y recuperar algunos aspectos centrales de esta propuesta.



<https://youtu.be/vxTudl71ROc>

A continuación nos detendremos en algunas producciones generadas a partir de este proyecto.

**YAMILA:** produce un texto de 10 renglones de extensión, en letra cursiva en el que puntualiza, cronológicamente, los hitos principales de la gesta.

Culmina su escrito con 3 escenas gráficas, una expresa la vida en el campamento previo al cruce, otra refleja el cruce y la última refiere a una batalla exitosa.

Abajo de los dibujos, la niña manifiesta que le hubiera gustado conocer a San Martín.



**FRANCISCO:** es uno de los estudiantes que trabajaron sobre el mapa.

Ubica los tres países liberados por San Martín, dibuja sus banderas, marca los cruces de la cordillera y los itinerarios realizados por el ejército.

Señala el lugar del campamento con carpas y el de las batallas con enfrentamientos de personas armadas dibujados con palitos.

Aparecen nombres de países escritos en letra imprenta mayúscula.



**JOEL:** es el otro alumno que ordenó su exposición desde el mapa.

Marcó países, dibujó la cordillera con una sucesión de picos interrumpidos en los respectivos pasos, incluyó banderas.

En el reverso escribe varias oraciones, en la última hace mención a la figura de San Martín en su país natal Perú y agrega: “Yo vivo en Argentina y soy argentino y peruano como quería San Martín que viviéramos en la patria grande”.



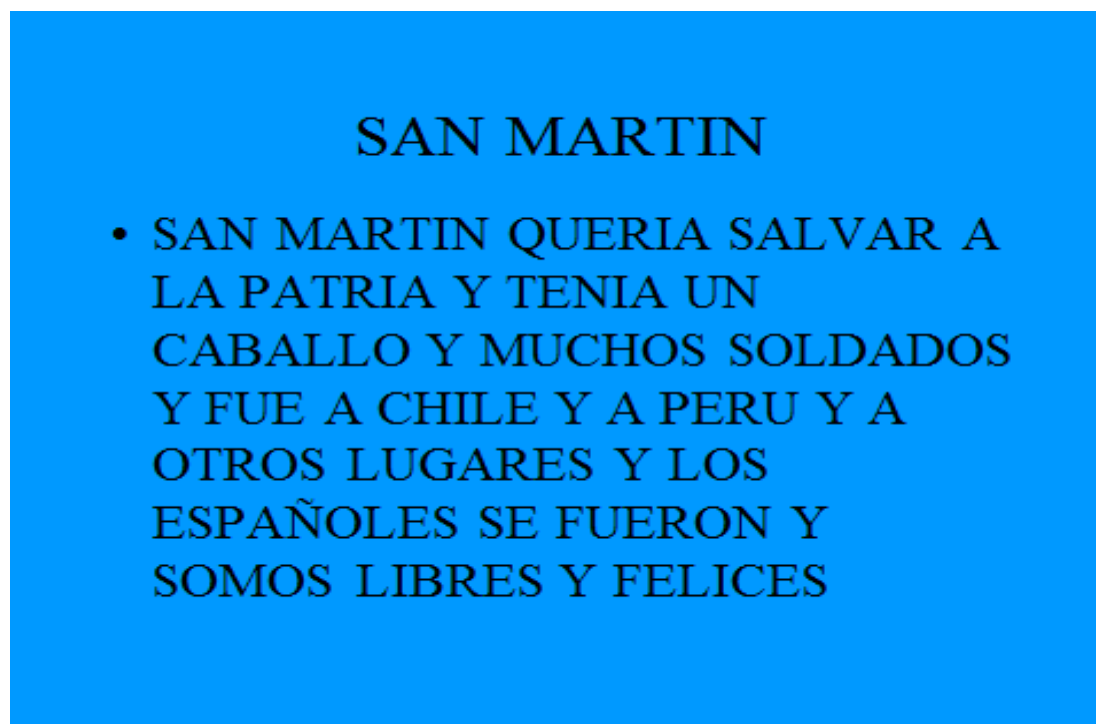
**JULIÁN:** enumeró del 1 al 10 los momentos más importantes de la vida de San Martín.

En el cuarto ítem, el del campamento, relató lo más importante que tenían que llevar para el cruce de los Andes: “comida, agua, abrigo y faroles porque no existían las linternas”.

Comenzó el escrito en formato cursivo, fue alternando con la imprenta y terminó escribiendo en letra imprenta mayúscula.



**PEDRO:** escribió este texto en la computadora.



Descripción de la imagen: el cuadro de texto está escrito en su totalidad en mayúsculas en letras negras con un fondo azul. Presenta en su título: San Martín. Debajo un punto a modo de viñeta tiene la siguiente oración: San Martín quería salvar a la patria y tenía un caballo y muchos soldados y fue a Chile y a Perú y a otros lugares y los españoles se fueron y somos libres y felices.



En el salón hay una computadora que generalmente usa Luciana, niña con discapacidad motriz y cuando ella no la emplea, la computadora queda a disposición de sus compañeros.



**MARTINA:** tomó dos de las máximas que San Martín escribió a su hija, las ilustró y agregó de puño y letra, cursiva, otras que ella recordaba.

Luego enumeró las “cosas” más importantes que hizo San Martín dando cuenta del cruce de los Andes y de las batallas libertadoras.



**LAUTARO:** trabaja en su cuaderno de clase, tamaño oficio.

Dibuja al prócer en su caballo luciendo su uniforme militar con su espada en alto, junto a la bandera argentina, tal como la vio en varias imágenes y videos.

Copia “San Martín”, nombre que reconoce como forma fija, de un cartel que figura en el mural del salón.

Pide a la maestra que le escriba “Somos libres” y lo copia en su cuaderno.

En el reverso de la hoja figuran dos imágenes de batallas acompañadas una por la bandera de Chile y la otra por la de Perú.

Copia de la maqueta el nombre de ambos países liberados.



**LUCIANA:** en el cuaderno de esta niña también están las viñetas coloreadas.

Al costado de cada imagen figuran escritos que reflejan la vida de San Martín.

Luciana escribe a mano pero de manera muy lenta y trabajosa debido al trastorno neuromotor. Tiene la opción de dar su evaluación en forma oral pero ella quiere colorear las viñetas y pegarlas en el cuaderno. Tiene la opción de escribir en la computadora pero en este caso la niña prefiere no usarla.

Es Mauro quien escribe en el cuaderno de la niña.

Luciana le dicta las ideas y el niño oficia de escribiente, le presta su escritura a esta compañera. No es la primera vez que se establece este tipo de producción entre Luciana y sus compañeros.

Lo interesante de este apoyo, de esta diversificación en la modalidad escritural, es que está totalmente legitimada por la maestra y por la institución educativa.

Nadie se sorprende porque en el cuaderno de la alumna haya letra de un compañero. Nadie pone notas del tipo: “no es tu letra” o “no deben escribir en el cuaderno de Luciana” ni “pasar en casa con tu letra” como suele ocurrir en la escuela tradicional. No, esto es considerado como una producción intelectual de Luciana escrita en su cuaderno por un compañero.

Desde la perspectiva de la escuela tradicional este episodio puede ser visto como una “inconducta” como algo que “no corresponde” y hasta merecer algún señalamiento acerca de que en el cuaderno de clases solo escribe su dueño.

Desde la perspectiva de la escuela de la diversidad el hecho es considerado como un suceso más de producción entre pares encuadrado en el interaccionismo.



**MAURO:** se ordena con las viñetas, las pinta, pega y escribe el relato con letra cursiva

Emplea mayúsculas al comenzar la oración y punto al finalizar.

Utiliza cuaderno tradicional.



Como cierre de la unidad didáctica los/as alumnos/as socializan la producción, comparten sus trabajos, repiensen el tema, intercambian pareceres y opiniones que generan nuevas reflexiones y aprendizajes <sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Material tomado de “Aulas Inclusivas. Teorías en acto” Homo Sapiens 2020” (Pág. 99)

## A modo de cierre

Desde la **justicia curricular** (Connell: 2006), mencionada anteriormente, se privilegia la generación de condiciones para que el currículo se convierta en un espacio de aprendizaje en entornos altamente cambiantes y complejos, donde la capacidad adaptativa y creativa se convierte en el capital máspreciado para el desarrollo de la sociedad contemporánea.

Uno de los principios de la justicia curricular se referencia a la participación y escolarización común:

- el currículum, debe ser “diverso” y no elaborado por un solo sector, el dominante, y
- la diversidad se considera un valor educativo, una riqueza y no un déficit.

Pensado desde esta perspectiva los trabajos propuestos a los alumnos de 3er. Grado superan las prácticas homogeneizadoras de la escuela tradicional.

Encuentran nuevas formas de producción pedagógica diversificando las estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica posibilitar diversidad de motivaciones acerca del contenido y múltiples formas de representarlo y expresarlo.

Podemos pensar que todos/as tuvieron la oportunidad de aprender sobre San Martín, dado que:

- Todos/as pudieron dar cuenta de lo aprendido;
- cada uno/a fue respetado/a en su modalidad de aprendizaje y de producción;
- fue considerado/a en sus tiempos y posibilidades;
- se ubicaron las barreras que obturan la accesibilidad al aprendizaje;
- se ofrecen las ayudas y ajustes necesarios teniendo en cuenta los condicionamientos por la situación se pueden generar para estar atentos a garantizar el derecho a la educación de calidad.

## Actividad obligatoria

**“No hay recetas. Fortalezas y debilidades para seguir pensando”.**

Como cierre, les proponemos una lectura sobre una propuesta didáctica en el área de matemáticas en el marco de una investigación y el análisis de los temas desarrollados en la clase para relacionar con sus propios ámbitos de trabajo.

Les pedimos:

- Lean el Cap VI *La enseñanza de las matemáticas en escuelas urbanas “comunes” que incluyen alumnos con y sin discapacidad* – (Páginas 299 :323) de Cobeñas, P, Grimaldi,V ,Herrero,G y Villanueva,A: (2020) disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4590/pm.4590.pdf> y la propuesta didáctica de efemérides sobre la figura del Gral. José de San Martín presentada en esta clase.
- Revisen aquellos componentes que, a su criterio, constituyen fortalezas y debilidades de las propuestas para una educación inclusiva y se relacionen con los conceptos abordados en la clase.
- Con relación a su experiencia docente y situado/a en sus propios contextos, reflexionen y describan algunos aspectos que pueden operar como oportunidades para implementar propuestas didácticas que comprendan las diversidades de aprendizajes de los estudiantes.
- Consideren un escrito con menos de dos carillas y suban el documento a este buzón de entrega.



Para el análisis, pueden apoyarse en algunas reflexiones: ¿planificamos para todos/as los/as alumnos/as sin excluir a nadie?; cuando enseñamos de una misma manera, ¿pensamos que todos los alumnos comprenden? Y si así no fuera, en nuestro interior, ¿qué de lo que hacemos nos animaríamos a cambiar para asumirnos responsables de la situación, en el entendimiento de que todos/as los/as alumnos/as pueden aprender? ¿Ajustamos la propuesta para las diferencias de

aprendizaje e individualidades, sociales, culturales, de discapacidad (motriz, intelectual, visual, auditiva) para incluirlos/as a todos/as? Si alguien no fuera contemplado para participar de la propuesta piense qué modificaciones implementaría para cobijar a todos y cada uno.

## Material de lectura

### Bibliografía complementaria

Borsani, M.J. (2020) *Aulas Inclusivas. Teorías en acto*. Rosario: HomoSapiens Ediciones Rosario Argentina

Borsani, Maria José (2019): *De la Integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho*. Cap 4: Accesibilidad. -1a ed.2a reimp - HomoSapiens Ediciones - Rosario Argentina

Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós. Buenos Aires.

### Bibliografía de referencia

Connell, R. W. (2006) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Chevallard, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

## Créditos

Autores: M. J. Borsani

Cómo citar este texto:

M. J. Borsani (2022). Clase Nro.2: Propuestas pedagógicas para estudiantes con discapacidad. Teoría en acto. Módulo 4: Propuestas de enseñanza para la atención educativa de estudiantes con discapacidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

## Módulo 4: Propuestas de enseñanza para la atención educativa de estudiantes con discapacidad

### ¿Qué nos proponemos trabajar en esta clase?

En esta ocasión nos detendremos a pensar la presencia del texto pedagógico como barrera al aprendizaje y la participación.

**Palabras clave:** accesibilidad textual, barreras.

### ¿Qué preguntas o problemas nos invita a abordar esta clase?

¿Qué modificaciones son necesarias hacer en el día a día del aula para que los/as alumnos/as con discapacidad tengan accesibilidad a los textos de estudio?

## Clase 3: Accesibilidad textual

### Apreciaciones generales sobre los textos en la escuela inclusiva

El texto escrito es un elemento de presencia hegemónica en el aula de todos los niveles y modalidades escolares, valorado en todas las dimensiones y, en muchas situaciones, es el vehículo privilegiado de la transmisión e interacciones de la enseñanza.

El valor simbólico del texto escrito y de su comprensión como un objetivo fundante de la escuela, constituye un componente clave para analizar las barreras en el marco de una educación inclusiva. Así, entonces, ¿quiénes leen o no? ¿Cuánto leen? ¿Cómo leen? ¿Por qué no leen? ¿Qué leen? ¿De dónde leen? Estos interrogantes habitualmente direccionan nuestras miradas hacia los estudiantes como únicos responsables de los resultados que obtengamos.

En esta clase, nos abocaremos a redireccionar las miradas hacia los textos que nosotros/as docentes valoramos, seleccionamos, producimos, ofrecemos a los alumnos y alumnas. Nos detendremos, esencialmente, en el análisis de su condición accesible para constituirlos al servicio de la construcción del conocimiento, liberados de cualquier barrera al aprendizaje y como garantes de derechos. El objetivo específico, entonces, es lograr un texto accesible para que el niño/a o el/la joven estudiante se vincule, se apropie, con autonomía del mundo del conocimiento.

En este sentido, convengamos también que no basta con estar alfabetizado para comprender un enunciado lingüístico. El trabajo lector es de una dimensión muy profunda e involucra tanto al sujeto que lee y al texto que se intenta abordar como a la relación que se va tramando entre ambos. Pensar en términos de la accesibilidad es procurar otorgar a los aprendices la posibilidad de apropiarse subjetivamente del saber pedagógico sin la asistencia, por momentos esclavizante, de otro que lee, entiende y sabe, intentando superar la histórica dependencia y sumisión en la que se ubican los/as estudiantes cuando los textos les resultan una barrera insalvable.

Cuando se trata de facilitar el acceso a la lectura de textos, en algunas ocasiones se puede confundir con la idea de **adecuación curricular desde una visión reduccionista que implica recortes, sustituciones, omisiones, que alteran no solo el sentido del acto lector sino la perspectiva del sujeto como aprendiz autónomo y condiciona la accesibilidad al conocimiento.**

Para quienes el texto se presenta con un modo único y convencional de acceso, corren el riesgo de quedar excluidos de los productos culturales más valorados por la sociedad como lo son la escuela, la lectura y la escritura, y el cálculo.

Así, entonces, algunos/as estudiantes podrán quedar conminados a la transmisión oral, a que otro/a les lea, les explique o les cuente con el riesgo que esto conlleva. Por un lado, la dependencia hacia un/a otro/a que ostenta el poder de la lectura y, por otro, la sumisión a su interpretación.

De ahí la importancia de redireccionar la mirada, nuevamente al contexto y en este caso, a los textos.

Aquí, y entretanto, vayamos enfocándonos hacia los textos que valoramos y ofrecemos diariamente en nuestras clases: ¿Cómo son? ¿Con qué criterios los elegimos? ¿Cuántos? ¿Cómo los presentamos? ¿Qué impresiones u opiniones provocan en los estudiantes? Y los que aportan los estudiantes, ¿cómo los recibimos? ¿Qué orientaciones y ayudas damos para facilitar su lectura?



## Lo que siempre hay que tener presente

Seguramente, en su formación habrán trabajado las propiedades de un texto, como la coherencia, es decir, la estructura semántica unitaria; la cohesión, o conexión con sentido de las partes que lo componen y la adecuación. En esta oportunidad nos detendremos en esta última propiedad por su pertinencia para una práctica educativa inclusiva.

La **adecuación textual** es la propiedad que tiene cualquier tipo de texto para pertenecer a una categoría específica, que resulta de sus características y respeto de ciertas reglas, normas y principios que se relacionan con el autor, el tema y el público al que va dirigido. Según sus rasgos, cada texto pertenece a una categoría clasificatoria que a su vez le aporta elementos identitarios. Como se ve, la adecuación guarda una estrecha relación con el tipo de redacción y el marco discursivo al que pertenece y está estrechamente relacionado a la accesibilidad.

### Pensando en los estudiantes y los textos

Emisor, receptor, tema y situación, afectan a la estructura, pertinencia y comprensibilidad. Para su construcción correcta teniendo en cuenta la adecuación, se deben considerar todas las circunstancias que rodean al acto de comunicación: qué tipo relación existe entre el emisor y el receptor, qué se quiere transmitir, por qué, cuándo y cómo se lo escribe, qué nivel del lenguaje es el más propicio, por qué canal se va a transmitir, etc.

La adecuación entonces, determina el tipo de texto y sus características: científico, histórico, periodístico, literario, informal, etc. y define su pertenencia a una categoría u otra.

Como podemos apreciar, todo texto engloba una serie de condiciones específicas para constituirse como tal, que en el marco de un aula inclusiva, cuyo eje es la accesibilidad, va implicar otras consideraciones de modo de impedir que genere nuevas barreras.

## ¿Y cuándo el texto es una barrera?

**La posibilidad de acceder al contenido de un texto no siempre depende de la competencia lectora del alumno, sino que más de una vez es el mismo texto quien se erige como barrera, como límite, como tope para su comprensión e interpretación.**

Es sabido que hay textos más sencillos de abordar que otros, porque su escritura está más lograda, es más clara y directa, su contenido es más llano. Depende de cada caso en particular dónde puede ubicarse la barrera.

En algunas circunstancias es el formato y/o el tamaño de las letras, la disposición espacial, la extensión o el diseño del texto. En otras, la accesibilidad depende de la organización discursiva, ya que esta puede tanto facilitar como entorpecer la comprensión. También puede resultar un obstáculo la cantidad o complejidad del conocimiento que se da por supuesto en el/la lector/a o la habitualidad y/o facilidad con la que maneja el género.

No resulta lo mismo abordar un texto instructivo, matemático, periodístico, narrativo, descriptivo o expositivo, porque cada acto de lectura requiere una disponibilidad particular del sujeto para lograr su comprensión. En ese sentido, tal vez escucharon la expresión “adaptar” textos o lectura fácil, aunque resulte complejo acordar sentidos sobre qué se entiende por “adaptar” o transformar a lectura fácil.<sup>9</sup>

## Tensiones y controversias en accesibilidad textual

En el afán de lograr textos accesibles, se generan rispideces, dudas y polémicas de las que no están exentos los/as docentes, los/as lingüistas, los/as especialistas en problemas de la enseñanza y el aprendizaje, ni los/as escritores/as.

El mundo literario y el musical ofrecen un amplio abanico de ejemplos de adecuaciones con obras que se modifican para difundirse entre un público diferente de aquel al cual fueron destinadas en su origen, ofreciendo diversas versiones y adaptaciones. Así se pueden encontrar diversos textos adaptados para personas con discapacidad visual, la versión de la Biblia para niños o en cómics,

---

<sup>9</sup> García Muñoz, O (2012) Lectura Fácil: métodos de redacción y evaluación. Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. España.

Neruda para niños, filósofos al alcance del mundo infantil, textos expresados en pictogramas, noticieros subtítulos o interpretados en lengua de señas,

Sin embargo, cuando se trata de modificar los textos escolares en modo accesible, surgen malentendidos basados en la confusión de que garantizar la accesibilidad empobrece o desprestigia el texto. Nada más lejano del concepto de lo que es un texto accesible.



Reducir o eliminar las barreras textuales implica:

- Construir formas de hacer accesible, comprensible y/o factible la construcción de un conocimiento.
- Comprender que no se trata de dádivas, ni regalos o licencias que se le dan a quien le cuesta aprender dentro de los cánones tradicionales, no tiene que ver con un gesto benefactor, sino todo lo contrario.
- Construir una digna propuesta de trabajo que respeta al sujeto del aprendizaje y a su derecho de recibir una educación de calidad.
- Considerar el modo de construir el saber de cada quien y privilegiar su labor intelectual.

En algunas circunstancias, el tema de la accesibilidad textual puede resultar complejo y generar contiendas en defensa de distintos posicionamientos.

Voces disonantes que tensan el debate y nos dejan pensando cuando un texto ya posee las propiedades específicas que lo determinan como tal y lo constituye como texto literario, periodístico académico, en esas ocasiones: ¿debe ser “sobre-adaptado”? ¿No es esta intervención una desvirtuación? ¿Cuáles son los límites de las modificaciones que se hacen? ¿Se puede alterar una producción literaria, poética o de prosa para diferentes receptores? ¿Las modificaciones no constituyen una falta de respeto al escritor/a, o un desmerecimiento del lector/a, no opera una suposición a priori, y de por sí riesgosa, de la “capacidad” del lector/a? ¿Es pertinente? ¿Desde dónde

se supone esto? ¿Es una intromisión o un andamiaje? ¿Es un exceso explicativo que desmerece al lector/a o es pertinente al generar accesibilidad?

En este punto referenciamos el “exceso explicativo” al decir de Jacques Rancière (2007:21):



*“...La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador quien necesita del explicador y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos. El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en este momento, y sólo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas a aprender, que él mismo se encarga de levantar”<sup>10</sup>.*

Para el maestro Jacotot, militante de la revolución francesa referenciado por Rancière en su obra, el principio de la explicación es el principio del embrutecimiento.

Lejos está de esto el espíritu de la accesibilidad textual propuesta dentro del aula inclusiva. Bajo ningún aspecto supone ver en el aprendiz la imposibilidad, sino que la ubica en la in-accesibilidad del texto académico, en el discurso escrito que transmite un concepto.

<sup>10</sup> Ranciere,J (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual”



El problema NO es el aprendiente ni el concepto sino la forma en que el segundo se oferta al primero a través de un texto.

El extravagante pedagogo Jacotot, en 1818, señala que la tarea de enseñar parte de una premisa: **la igualdad no es algo a alcanzar, sino el punto de partida en tanto todos los alumnos pueden algo y desde ese saber es desde donde se debe comenzar la tarea.**

### Accesibilidad textual

El texto es la barrera  
Modificar la estructura del texto para lograr que el  
estudiante acceda al conocimiento . Reconocer en cada uno  
/a un lector posible  
No restringir la información, es hacerla accesible

Ahora los/as invitamos a pensar en algunas expresiones que tal vez les resultan familiares en el tema de la lectura escritura y discapacidad:

*“...si cada consigna y tarea hay que hacerla fácil, ¿hasta cuándo se le permitirá?...”,*

*“...No puede ser que terminen primaria y certifiquen sin saber leer y escribir...”,*

*“...Hay materiales con contenidos tan específicos que yo (docente de apoyo) no manejo y los profesores de las materias no aceptan se modifiquen...”;*

*“...lo ideal sería tener los textos con tiempo así se revisan y se modifican para facilitar la comprensión., pero cuesta que nos pasen los materiales, porque los profes piensan que les vamos anticipar y resolver todas las tareas ...”,*

*“...a leer se aprende leyendo, pero hay chicos que ni silabea y están en secundaria...”,*

*“... Llegan a secundaria sin saber leer y escribir, como vamos a aprobar ....”;*

*“...se entiende que ellos tienen su PPI pero en el curso se genera dificultades cuando hay mucha distancia con los demás, sobre todo si ni siquiera leen un poco aunque sea ...”.-*

## Accesibilidad textual como derecho

Hacer un texto accesible podría parecer simple a primera vista, pero se esconde tras él una operación cognitiva compleja a la par de un profundo conocimiento del área que se está tratando y preparación lingüística y cultural.

Para detectar las posibles barreras que obturan la accesibilidad en los textos académicos es necesario desentrañar el sentido completo del texto de origen, interpretar y analizar todas sus características de forma consciente y metódica, especialmente pensando desde quién tiene que abordarlo con otras estrategias, competencias, recursos, es decir desde sus diferentes modalidades de representación, expresión y sobre todo motivación.

La idea es trabajar sobre las barreras del discurso del texto para hacerlo accesible a sus destinatarios sin afectar la calidad del concepto a transmitir. En este sentido, cabe resaltar lo que establece la Ley Nacional N.º 27061/14<sup>11</sup> que aprueba el Tratado de Marrakech, impulsado por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), firmado el 28 de junio de 2013 para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso. El documento intenta mantener un equilibrio entre la protección eficaz de los derechos de los/as autores/as y el interés público en general, en particular en cuanto a la educación, la investigación y el acceso a la información, se centra en las excepciones y limitaciones al derecho de autor y propiedad intelectual para facilitar la creación de versiones de libros y otras obras protegidas que sean accesibles para personas con discapacidad visual.

### Algunas orientaciones a considerar para la accesibilidad textual

Los recursos a tener en cuenta procuran lograr textos en estilo directo, claro, sencillo, de fácil lectura.

Se trata de:

- Redactar con una sintaxis sencilla, con frases cortas: transmitir una sola idea en cada frase y desechar la información superflua.

---

<sup>11</sup>Ley Nacional N° 27061/14 Aprobación del Tratado de Marrakech

- Trabajar con oraciones breves donde se respete la expresión de sujeto, verbo, objeto y circunstanciales en forma simple y clara.
- Privilegiar la voz activa por sobre la voz pasiva. Explicitar lo relevante.
- Ordenar el discurso respetando la supra ordenación, coordinación y subordinación de los conceptos. Facilitar al lector el ordenar su pensamiento guiándolo de lo general a lo particular con redes conceptuales o semánticas explícitas.
- Proporcionar pistas para ubicar relaciones intertextuales e intratextuales. Se allana el camino acompañando al lector en el sutil enlace de las relaciones que se establecen en el entramado de los párrafos.
- Explicitar la red semántica. Bajo ningún aspecto se restringe la red semántica, ni se acota el uso de las palabras, sino que por el contrario la idea es poner en juego las palabras explicitando su significado y proponiendo el uso adecuado de las mismas.
- Tender a la utilización de un lenguaje cada vez más amplio y específico, pero en forma graduada y adaptada a la realidad y el tiempo de cada alumno/a; para ello se puede recurrir al uso de sinónimos.
- Abordar la polisemia la que, ya en determinado nivel escolar, puebla las hojas de los libros de estudio y se erige como barrera. Facilitar algunos indicios, anticipaciones, ayudas claves que permitan lograr una mejor comprensión al considerar el significado de una palabra según el contexto en que se la utiliza.
- Aumentar la accesibilidad cognitiva con apoyos visuales y/o auditivos (imágenes, dibujos, pictogramas, audios, vídeos, etc.)
- Propiciar criterios de legibilidad:
  - Estructura ordenada y previsible, por ejemplo, mediante un índice o guión y ordenadores de lectura.
  - Tipo de letra sin remates ni ornamentación: Arial, Helvética, Calibri, Tahoma.
  - Emplear dos tipos de letra como máximo en el mismo texto: para título y texto.
  - Tamaño grande de la letra: de 12/14 puntos en adelante.

- Alto contraste de la letra sobre el fondo. Por ejemplo: negro-blanco, negro-amarillo.
- Evitar efectos tipográficos como adornos, colores, sombras...
- Entre 55-60 caracteres por línea aproximadamente.
- Alineación del texto a la izquierda, evitar el texto justificado.
- Márgenes generosos e interlineado amplio.
- Incluir imágenes descriptivas alusivas al texto.



El propósito de la accesibilidad lectora va más allá de facilitar el conocimiento, permite el aprendizaje, el desarrollo del sentido crítico, el fomento de la creatividad y la imaginación, ayuda a evocar. En definitiva, garantiza derechos, favorece la autonomía y la participación ciudadana de todos y todas<sup>12</sup>.

La accesibilidad textual, no siempre resulta sencilla y a veces surgen ciertas contradicciones como por ejemplo la vinculada a la extensión del texto adecuado.

Más de una vez, en función de facilitar el acceso a la información escrita, se la desvirtúa reduciendo la extensión, lo que no necesariamente la vuelve más comprensible.

Bien vale extender un texto e introducir instancias que resulten aclaratorias y/o explicativas si estas permiten mayor accesibilidad. Otro inconveniente no menor suele presentarse cuando en el intento de lograr accesibilidad se convierte un género en otro, un cuento debe ser siempre un cuento, así como una noticia periodística debe conservar su formato, de lo contrario ya no es cuento ni noticia, es decir el respeto al género del texto original es una regla a cumplir. Si al reescribir un texto, se

---

<sup>12</sup> Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Argentina . Lectura fácil -Publicaciones jurídicas para personas con dificultades en la comprensión de textos



recurre en exceso a la simplificación narrativa y la reducción de la terminología se producen textos artificiosos que desvirtúan su género original.

Es prácticamente imposible conocer el bagaje lingüístico de cada aprendiente y tampoco creemos que eso sea necesario, porque lo que interesa es conocer su modalidad de acceso, su posibilidad interpretativa y en función de esto diseñar textos accesibles potenciadores de aprendizaje. En este punto tomar un tiempo para que los/as estudiantes se descubran, tomen conciencia de su propio proceso, distingan y enuncien las estrategias que le facilitan la comprensión ayudará a lograr mayor accesibilidad y posibilita un intercambio y construcción colectiva.

Así entonces tampoco se trata de suprimir por suprimir sino de ampliar red semántica y conceptual según lo considere la propuesta curricular de cada nivel. Se deben incluir los nuevos vocablos específicos de cada campo disciplinar con las aclaraciones pertinentes. Entre las alternativas posibles está la diversificación de textos, las aplicaciones y la inmensa variedad de herramientas tecnológicas que posibilitan la interacción en diversos soportes y formatos<sup>13</sup>. Desde hace tiempo, las TIC constituyen uno de los principales apoyos para garantizar accesibilidad a las diferentes modalidades de representación, acción y expresión de la información, además del significativo desarrollo que alcanzaron en el período de la educación virtual por la pandemia y que en la actualidad requieren valoración y profundización orientadas a promover el acceso a la igualdad de oportunidades.

Abonan esta idea variados materiales que complementan la información: gráficos, cuadros, mapas conceptuales, viñetas, videos, películas, enlaces para evocar, ayuda-memorias, diccionarios personalizados, etc.

La producción de materiales en soportes accesibles incluye textos en sistema Braille como en audio y formatos digitales, para poder atender así el variado universo de necesidades y contextos de la población educativa en equidad de condiciones, sin limitaciones ni fronteras.

A modo de cierre de este espacio recurrimos a los conceptos de Paulo Freire:

---

<sup>13</sup> Zappalá, D., Köppel, A. y Suchodolski, M. (2011) Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad visual. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011



*“Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume frente al texto o al objeto de su curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de su enseñanza... Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión.”*

Y nos detenemos en la última frase de la idea de Freire que, a nuestro entender, tiende un puente hacia la accesibilidad textual al señalar el compromiso y la responsabilidad que le cabe a quien “enseña a leer”, a quien ofrece un texto, a quien acompaña el acto de comprender lo leído.

Cuántas veces esa forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, se ve condicionada, inhibida y hasta imposibilitada porque el texto opera de barrera.

## Actividad optativa: Lectura fácil y otras accesibilidades al conocimiento

*“La igualdad no es algo a alcanzar, sino el punto de partida en tanto todos los alumnos pueden algo y desde ese saber es desde donde se debe comenzar la tarea.”*

Retomamos expresiones que en ocasiones se escuchan en pasillos y sala de maestros/as:

*“...si cada consigna y tarea hay que hacerla fácil, ¿hasta cuándo se le permitirá?...”,*

*“...No puede ser que terminen primaria y certifiquen sin saber leer y escribir...”,*

*“...Hay materiales con contenidos tan específicos que yo (docente de apoyo) no manejo y los profesores de las materias no aceptan se modifiquen...”;*

*“hay muchísima resistencia a leer, lo quieren todo fácil” ;*

*“los materiales de ..... siempre los mismos, hace años con las mismas copias que ya ni se ven” ...*

Les pedimos que:

- Intervengan en el Foro eligiendo una de las expresiones y/o aportando alguna nueva que les resuene.
- Fundamenten por qué la eligieron y a qué representaciones y/o supuestos sobre la lectura y escritura y la discapacidad responde.

## Bibliografía de referencia

Borsani, M. J. (2019). *De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho*. Rosario: Homo Sapiens.

García Muñoz, O. (2012). *Lectura Fácil: métodos de redacción y evaluación*. Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. España. Cap. 4. Disponible en :  
<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf> Fecha de consulta: 2 de octubre de 2022.

Ley Nacional N.º 27061/14 Aprobación del Tratado de Marrakech disponible en  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27061-240786/texto>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. “Lectura fácil - Publicaciones jurídicas para personas con dificultades en la comprensión de textos” . Ejemplos disponibles en  
<https://www.argentina.gob.ar/justicia/lecturafacil> Fecha de consulta: 2 de octubre de 2022.

Ranciere, J. (2008). *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Edhasa.

Zappalá, D. Köppel, A. Suchodolski, M. (2011) *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos sordos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en  
<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/sordos-1-40.pdf> Fecha de consulta: 2 de octubre de 2022.

Zappalá, D. Köppel, A. Suchodolski, M. (2011) *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad visual* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en

<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/m-visuales-1-48.pdf> Fecha de consulta: 2 de octubre de 2022.

Zappalá, D. Köppel, A. Suchodolski, M. (2011) Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad motriz Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/m-motriz-1-40.pdf> Fecha de consulta: 2 de octubre de 2022.

## Bibliografía complementaria

Zappala, D. (2022) “Propuestas de enseñanza inclusivas: recomendaciones para la accesibilidad”. Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa. PNIDE 2022-2023. Conectar Igualdad Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en : <https://www.educ.ar/recursos/158445/propuestas-ensenanza-inclusiva-recomendaciones-accesibilidad> Fecha de consulta: 2 de octubre de 2022.

## Créditos

Autores/as: Borsani, M.J., Gutman, M., Romero, M.de los A.

Cómo citar este texto:

Borsani, M.J., Gutman, M., Romero, M.de los A. (2022). Clase 3: Accesibilidad textual. Actualización Académica en abordajes educativos de estudiantes con discapacidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

## Módulo 4: Propuestas de enseñanza para la atención educativa de estudiantes con discapacidad

### ¿Qué nos proponemos trabajar en esta clase?

En esta clase continuaremos reflexionando sobre la presencia del texto académico como barrera al aprendizaje y la participación, en esta oportunidad desde la perspectiva de la evaluación.

**Palabras claves:** accesibilidad textual, barreras, aprendizaje y participación, evaluación accesible.

### ¿Qué preguntas o problemas nos invita a abordar esta clase?

- ¿Cómo hacer accesibles los textos académicos en situación de evaluación?
- ¿Cómo diseñar evaluaciones diversificadas que no sean una barrera para los/as alumnos/as con discapacidad?
- ¿Cómo generar instrumentos de evaluación accesibles?

## Clase 4: Accesibilidad textual y evaluación

### En el cruce entre la accesibilidad textual y la evaluación

Para continuar el tema de la accesibilidad a los textos escolares, en esta clase enfocaremos la mirada sobre los textos académicos para una evaluación diversificada y accesible.

Los textos de estudio o académicos suelen ser complejos. Presentan una forma particular de construcción y remiten a diferentes estructuras textuales: narrativa, descriptiva, argumentativa, expositivo-explicativa, dialogal o conversacional o instruccional, según la finalidad pertinente, y de allí la relevancia de trabajar sobre la accesibilidad a la hora de presentarlos a los/as estudiantes.

Veamos algunos ejemplos posibles que reflejan modificaciones simples en párrafos de un texto de estudio. Se presenta en primer término la redacción original del libro y, en segunda instancia, las modificaciones:

### Ejemplo 1:

#### 1

Próximo a concluir el mandato presidencial volvieron a reproducirse las intrigas electorales que eran habituales cuando Sarmiento, inesperadamente, en nombre del Partido Autonomista, impuso la candidatura de su ministro de Instrucción Pública, el doctor Nicolás Avellaneda, quien triunfó en elecciones abiertamente irregulares.

#### 2

Sarmiento era el presidente en representación del Partido Autonomista.

Avellaneda era el ministro de Instrucción Pública del gobierno de Sarmiento.

Cuando Sarmiento estaba por concluir su mandato presidencial se produjeron una serie de hechos poco claros. En esa época era común que hubiera intrigas, enredos y confabulaciones alrededor de los actos electorales.

Inesperadamente Sarmiento propuso como candidato para las próximas elecciones al doctor Nicolás Avellaneda en representación del Partido Autonomista.

El doctor Nicolás Avellaneda triunfó en las elecciones siguientes. Estos actos eleccionarios no fueron claros y hubo muchas irregularidades .

## Ejemplo 2:

### 1

Además de la función del movimiento, asociado a los músculos y a los cartílagos, los huesos cumplen otras tareas, no menos importantes: sostienen y dan forma al cuerpo y protegen órganos delicados y vitales como el encéfalo, el corazón y los pulmones.

### 2

Los huesos, los músculos y los cartílagos se ocupan del movimiento humano.

Además de esta función del movimiento los huesos cumplen otras tareas muy importantes.

Una de las tareas de los huesos es sostener el cuerpo y darle su forma.

Otra de las tareas de los huesos es proteger órganos delicados y vitales como el encéfalo, el corazón y los pulmones.

Comparando ambos párrafos, ¿qué diferencias observan en su presentación y contenido?

El párrafo original expresa el mensaje en una sola oración, en tanto que la modificación del texto demanda más oraciones y resulta más extensa, no omite ni tergiversa datos, pero se presentan organizados de una manera más clara y accesible.

La modificación facilita tanto la comprensión del texto como el trabajo posterior de búsqueda y ordenamiento de la información. Quizás parezca excesiva, o hasta reiterativa, pero cumple con el objetivo para el que fue diseñada, pues posibilita abordar en forma autónoma el texto de estudio, realizar una adecuada lectura comprensiva y participar activamente de la clase.

Ahora bien, analicemos la situación planteada:

En dicha situación todos/as los/las lectores/as del aula recibieron la misma información, solo se varió la modalidad en la que fue ofrecida. Imaginemos que las aulas están pobladas de textos similares presentados sin modificaciones ni ayudas de ningún tipo, bajo el presupuesto de que todos/as aprenden igual, situación que dejará a algunos/as estudiantes por fuera del conocimiento socialmente transmitido y, en ese caso, sin respeto a su derecho a aprender y participar.

Ahora bien, imaginemos a su vez que tales textos son parte de una situación de evaluación, en la cual se da por supuesta la comprensión lectora y se prioriza una actividad que implica diferentes niveles de procesos cognitivos, como por ejemplo que tengan que: recordar los elementos/nombres; organizar ordenar en base a un criterio; aplicarlos en una imagen; comprender las funciones de cada órgano/los sucesos; y hasta crear una presentación que dé cuenta del dominio del tema a modo de mapa conceptual, powerpoint, etc. Es decir, de objetivos a evaluar que implican procesos que van de un orden inferior a uno de mayor complejidad o superior. Ciertamente, entonces, la accesibilidad textual facilita a los/as estudiantes el desarrollo de las consignas de las actividades y a los/as docentes nos permite observar los procesos que se ponen en juego. Todo conduce a ese instante clave de planificación inicial de la enseñanza, cuando se plantean los objetivos, lo que se pretende que los/as alumnos/as aprendan y su comprobación, es decir, los criterios desde los cuales se evaluarán.

Y de nuevo imaginemos: ¿nos encontramos juntos/as en ese momento de planificación de la evaluación, docentes de educación común y docentes de educación especial?

¿Nos vamos orientando a pensar la situación de evaluación desde diferentes aristas, revisando las concepciones, tradicionales y críticas, en aquellas representaciones construidas desde nuestras historias singulares de estudiantes que parecen tatuadas por lo imborrables?, ¿nos ubicamos en los contextos actuales de profundo debate de las calificaciones y el valor del aprendizaje y el conocimiento para la vida?, ¿en la condición de accesibilidad en perspectiva de derechos e inclusión?, ¿en la situación relacional particular que moviliza un cierto poder desde la posición de evaluador/a?

Bien, los/as invitamos a mirar cuáles tatuajes /marcas han quedado en ustedes a partir de situaciones de evaluación que vivieron en sus trayectorias y a dar cuenta de cómo piensan que esas huellas imborrables hoy nos configuran en lo que pensamos sobre qué hay que evaluar, cómo, a quién, con qué y cuándo.



Recordemos escenas, situaciones, emociones que por lo positivas o frustrantes nos quedaron tatuadas. Pensemos sobre todo y desde una mirada docente crítica, en tanto responsables no solo de una función política clave, sino conscientes de la posibilidad que existe de poder repetirlas y dejar marcas en otros.



### Actividad optativa

Los/as invitamos a comentar en el Foro algunas de esas experiencias y sus reflexiones sobre cómo piensan que impactan esas marcas en sus prácticas de evaluación actuales. La actividad de escritura es optativa, pero el ejercicio de recordarlas y analizarlas queda en ustedes como tarea permanente por el sentido crítico y ético que involucra. El foro es una oportunidad: animémonos a revivirlas y aprender de ellas colectivamente.

## Evaluar en la escuela inclusiva

A continuación, retomamos algunas expresiones que suelen circular en las escuelas sobre la evaluación, pero en clave de inclusión:

*“...y la que califica es la maestra de grado, porque ella hace las libretas...”;*

*“...No estuve de acuerdo con que permanezca este año pero la familia y la docente del curso acordaron porque no logró algunos de los objetivos de su PPI...”;*

*“...en los PPI en la evaluación ponen: observación directa, lista de control o de cotejo, registro de producciones, pero no se muy bien a quien preguntar sobre eso o donde puedo verlos”;*

*“... la familia reclamó que tienen que anticipar lo que se va a tomar porque sino no le alcanza el tiempo y si encima ese día su maestra de apoyo no va... así que no quiero ni pensar cómo va hacer ...”;*

*“... Para mí, la docente de apoyo tiene que evaluarlo porque ella lo conoce mejor, además ella le adapta las pruebas...”.-*

Si sabemos que no todos/as los/as estudiantes aprenden del mismo modo ni al mismo tiempo, se impone sostener el mismo criterio en el espacio de la evaluación, tal como ya vimos en los aportes didácticos, diversificación, propuesta multinivel, diseño universal, aprendizaje personalizado entre otros posibles.

La diversificación de la propuesta curricular en los objetivos y en el proceso de aprendizaje se extiende a la evaluación, según sea esta inicial, procesual o final; normativa o criterial, formativa o sumativa.

Presentar una única forma de evaluar, en un único tiempo, espacio y modalidad, responde a una propuesta curricular de base rígida, centralizada, obligatoria e igualitaria para todos/as los/as alumnos/as y contextos, que no se condice con los postulados de una educación inclusiva y se constituye en una barrera a la participación y aprendizaje.

En perspectiva de educación inclusiva, la evaluación es posiblemente el componente más resistido a cambiar y a la vez el más representativo del objetivo de asegurar la igualdad de oportunidades y de derecho. En ese sentido, recordemos que una de sus finalidades es la promoción y certificación de los saberes de los estudiantes, cuestión que nos exige entonces plantearla en el modo más transparente y colaborativo posible.

## Hacia una evaluación inclusiva

A continuación, se presenta una síntesis de la evaluación en el marco de la escuela tradicional:

### Evaluación en la escuela tradicional

- Currículum cerrado
- Función clasificadora y selectiva
- Sancionadora
- Única modalidad, homogeneizadora

- Tiempos y espacios iguales y fijos
- Descontextualizada
- Propiedad del docente

Se suele observar, en ocasiones, contradicciones entre los intentos de diseñar y desarrollar una propuesta curricular abierta y luego escurrirse hacia los fundamentos del currículo cerrado a la hora de evaluar, priorizando contenidos, específicamente conceptuales y sobrevalorando aquellos de las materias o áreas básicas. A esto se suma el requerimiento de que sean expresados tal cual fueron enseñados. Ello deviene, justamente, de concebir la evaluación como un proceso centrado en “rendir cuentas” bajo un criterio basado en la eficacia, que a su vez tiene un valor singular cuando las capacidades del estudiante están bajo sospecha por la condición de discapacidad.

Se impone, entonces, la búsqueda de coherencia en todas las instancias del proceso de enseñanza aprendizaje, desde el momento de su planificación, de modo de evitar dejar para lo último el tema de la evaluación. Es cierto que, a nivel del discurso pedagógico, todos/as sabemos el “cómo debería ser”, sin embargo, también somos parte de las distancias “del dicho al hecho”, muchas veces nos vencen las rutinas, los múltiples condicionantes y demandas en un final que se suele centrar en mediciones de contenidos con el único objetivo de cerrar el proceso para promover o calificar.

### **Evaluación en la escuela inclusiva: diversificar para formar**

- Currículum abierto y flexible
- Función pedagógica formadora
- Informa sobre los aprendizajes y enseñanzas
- Oportunidad e incentivación para aprender
- Contextualizada
- Diversificada en tiempos, espacios, técnicas e instrumentos

- Centrada en la relación pedagógica
- Respetuosa de las trayectorias personales
- Propiedad de docentes y estudiantes

## ¿Y por qué evaluar? Más allá de las respuestas sabidas

Hoy sin duda hay acuerdo teórico respecto a la necesidad de evaluar y a su importancia en todo proceso de enseñar y aprender. Ahora bien, en las prácticas cotidianas, cuando planteamos el **¿por qué evaluar?** se reflejan diferentes posicionamientos y sentidos que responden a las creencias construidas en nuestras trayectorias. En una primera reflexión, nos cabe revisar lo que pensamos, si es para comprobar los contenidos aprendidos, cerrar unidades y ciclos, para calificar y promover; si es para medir qué falta o corregir y mejorar, o analizar cómo continuar la programación, y hasta para comprobar expectativas o tal vez profecías formuladas sobre ciertos estudiantes y sus rendimientos.

Así, entonces, y siguiendo a R. Anijovich y G. Capelleti (2017) se evalúa para:



- a) Diagnosticar-predecir: referido a los ajustes y regulaciones para las propuestas de enseñanza*
- b) Registrar-verificar: implica considerar el desempeño de los alumnos en función del nivel de logro de los objetivos propuestos, con el fin de avanzar en las secuencias de aprendizajes,*
- c) Ofrecer devoluciones-orientaciones: íntimamente vinculada con la idea de evaluación como instancia de aprendizaje;*
- d) Certificar-promover: se refiere a si el alumno alcanza o no las competencias mínimas requeridas que permiten su promoción.*

Retomar cada función, en el marco de la educación inclusiva, implica revisar las creencias que condicionan las prácticas, por ejemplo el diagnóstico ya no es la etiqueta de lo que tiene o le pasa a tal o cual estudiante, sino la referencia desde donde comenzamos a plantear la propuesta didáctica, el punto de partida de todos/as los/as que intervienen, pero sobre todo de la mirada acerca la enseñanza, de nuestros estilos, metodologías, rutinas. En ese sentido, también empezar a dudar de ciertos mitos como la necesidad de un certificado médico o profesional para iniciar la enseñanza, o la de dejar solo en manos de las y los docentes de apoyo los registros de los procesos de avances del/la estudiante con discapacidad, o tal vez facilitar la calificación para la promoción al ciclo o nivel siguiente para evitar la complicación de nuevos ajustes o en respuesta por compromiso a las demandas familiares.

## Ampliar el quién/ quiénes en el momento de evaluar

Pensar **¿a quién/quienes se evalúa?**, supone la necesidad de considerar que lo que se valora pertenece a aquellos/as que participan del acto evaluativo, o sea que toda prueba o trabajo práctico pertenece a los/as alumnos/as y a sus docentes, no es patrimonio de quien la diseña ni de quien la administra. Desde esta óptica, la evaluación se transforma en una retroalimentación que prioriza los procesos, permite revisar lo ya transitado y planear nuevas instancias pedagógicas. ¿De qué manera podemos los/as docentes empezar a cambiar el rumbo de nuestras creencias sobre a quién se evalúa?, en simultáneo, ¿nos animaremos a un espacio de evaluación mutua y compartida sobre lo que pudieron aprender y sobre lo que pudimos enseñar? ¿Dimos alguna vez oportunidades a los/as alumnos/as de opinar sobre nuestras clases? ¿Cómo nos sentimos cuando los resultados de la evaluación no son los esperados y qué interpretaciones hacemos? Es decir a quién/quienes se evalúa, claramente, no siempre es al/la estudiante.

La corresponsabilidad, en este punto, implica involucrarse en las enseñanzas y aprendizajes: se evalúa para el aprendizaje, a quien lo construye y a quien lo media y facilita, se evalúa la interacción en todos sus componentes, y se orienta en beneficio de todos/as. Es una oportunidad para aprender a aprender y aprender a enseñar.

Interesa puntualmente que también los apoyos a los/as estudiantes con discapacidad se evalúen en el marco del proceso didáctico, en su coherencia con los principios de la educación inclusiva. Así, entonces, las configuraciones aplicadas pasan a constituirse en componentes claves tanto como los objetivos, saberes, los instrumentos utilizados, los enfoques asumidos. El componente situacional, contextual y esencialmente dinámico que deben adoptar las configuraciones de apoyo que se implementan exige correspondencia continua con los objetivos y la evaluación de las propuestas didácticas. Aunque parezca obvio, en las prácticas cotidianas los ejemplos no abundan.

## Hasta aquí bien, pero, ¿y el cómo evaluar?

Al plantear ¿cómo se evalúa? seguramente acordaremos que utilizar las mismas estrategias para todos/as los/as alumnos/as, ante la heterogeneidad de sus aprendizajes impone diversificar la evaluación para preservar y justificar su razón de ser.

En esa línea, la atención está puesta, como expresa Anijovich (2017) en buscar “*evidencias de aprendizajes*”<sup>14</sup>, que dan cuenta de los avances, con distintos criterios y modalidades, de aquellos conocimientos que se definieron necesarios a alcanzar desde el inicio y según los momentos de la historia escolar como los procesos que posibilitaron su construcción.

Una evaluación accesible implica diversificar, crear oportunidades de aprendizaje y de participación para todos/as. Con variedad de técnicas e instrumentos seleccionadas atendiendo a ciertos criterios que no agotan las posibilidades: la participación del/la estudiante (individual, grupal en parejas), los contenidos (por materias o áreas curriculares, por proyectos integrados, auténticas), los procesos cognitivos que movilicen las tareas que deben realizar (básicos a complejos o superiores), los momentos a aplicar, la finalidad (diagnóstica, seguimiento, cierre o final, para la promoción y calificación), según el soporte que se utilice (impresas, orales, digitales, audiovisuales), las tareas que involucran (desde la redacción de escritos ensayos a pruebas *múltiple choice*, portafolios, tareas de campo y de resolución de problemas, hasta la clásica pero muy habitual prueba escrita). En síntesis, infinitas opciones.

---

<sup>14</sup> Anijovich, R. ( 2017) “Evidencias de aprendizaje.” *Evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, p. 61.

Sí es importante tener presente que, desde una postura curricular abierta, las definiciones de las opciones implican la participación de varios/as, estudiantes, docentes de la escuela común y de apoyo, e inclusive de las familias, porque como lo expresa E. Litwin, E. (2008:173 ) citada por Anijovich:



*“... las buenas prácticas de evaluación son prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes...”*

...Y nos atrevemos a agregar: de los aprendizajes de todos/as, es decir, también de quienes seguimos aprendiendo a enseñar.

## Respecto del cuándo evaluar

**Evaluación inicial:** siempre en los inicios, es el punto de referencia para planificar la enseñanza pero desde una visión que supera evaluar únicamente al/la estudiante, y en la cual los contextos, la propia enseñanza, como la reflexión de la interacción con las expectativas acerca los conocimientos que debieran portar los/as estudiantes cambia la mirada y se amplía hacia toda la situación.

Seguramente habrán presenciado o escuchado reclamos a un nivel, un ciclo o curso anterior cuando los desempeños de los/as estudiantes no se corresponden a lo esperado y que analizaremos desde otra perspectiva, en términos de la situación cara a cara frente a los/as propios/as estudiantes. En ese acto, ¿somos conscientes de nuestros procesos comunicativos en lo verbal y no verbal cuando ellos/as no responden a lo esperable en conocimientos según el nivel o ciclo que arriban o los atribuimos a sus condiciones individuales, como en el caso de los/as estudiantes con discapacidad?

¿En qué sentido nos perturba esa discrepancia?, ¿lo sentimos como más laborioso para resolver o desmotivante? ¿Y si pensamos alguna vez en qué podría suceder si los estudiantes se encontraran en un punto de partida muy superior a lo que planteamos habitualmente como propuesta didáctica? En ese caso, ¿qué cambiaríamos? Con honestidad y sentido crítico, ¿la información que logramos con la instancia de evaluación inicial realmente es nuestro punto de partida para enseñar?

Un punto clave en este momento es construir y explicitar los criterios de evaluación, transparentar las intencionalidades, qué se espera que aprendan, y todo ello con los/as estudiantes, las familias y entre los/as docentes intervinientes a partir de la información recogida con la evaluación inicial. Plantear desde el inicio la flexibilidad en las modalidades de representación y expresión y acción, de acuerdo al diseño universal de aprendizaje, que asegure la accesibilidad a todos/as los/as estudiantes seguramente distiende la interacción, genera motivación, garantiza derechos, en síntesis elimina barreras. En esta instancia, el trabajo colaborativo de docentes de educación común y especial es indispensable.

**Evaluación procesual:** se trata de valorar sistemática y continuamente el proceso que transcurre en el aula y las intervenciones oportunas a medida que se construyen los saberes. Así como en la instancia inicial y final, los aspectos contextuales de la evaluación, por ejemplo el nivel educativo o la modalidad de pertenencia imponen ciertas condiciones en el seguimiento de los procesos por sus componentes organizativos y didácticos específicos, como se observa en la educación inicial o primaria o de educación secundaria y técnico profesional. Desde la educación inclusiva se privilegia la convocatoria y participación de los/as estudiantes en clase, sus aportes de material e ideas, sus preguntas, comentarios, exposiciones orales y la evolución del proceso pedagógico a lo largo del tiempo de trabajo, siempre en referencias a sus puntos de partida y en el pleno conocimiento de los objetivos del proyecto pedagógico y sus criterios de evaluación. La pregunta es “¿qué tienen que aprender los/as alumnos/as?” nos ayuda a organizar el proceso didáctico y la evaluación formativa.

**Evaluación final:** la evaluación final puede referirse a un ciclo, a una unidad temática o a un tema en particular, según el criterio pedagógico establecido con anterioridad. Según el objetivo que persiga, se orientará a revisar el proceso previo, diseñar a los pasos posteriores, o podrá tener implicancias



relacionadas con la promoción o certificación de determinado año o ciclo escolar. Al respecto es importante tener en cuenta lo que establece la Resolución 311/16 del CFE sobre Promoción acreditación certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad<sup>15</sup>.

Dada la importancia de la evaluación final, se debe tener en cuenta especialmente la forma en que el conocimiento es requerido al/la estudiante y la modalidad que se le ofrece para su adecuada expresión, pues la tendencia a utilizar las pruebas o exámenes escritos permanece vigente en las aulas. Habitualmente en las evaluaciones se comprueba que las propuestas y formatos presentan francas limitaciones, condicionan y restringen las posibilidades expresivas del/la estudiante impactando en su producción, desempeño y calificación.

Para diseñar las evaluaciones finales en clave de accesibilidad y diversificación se aplican los mismos criterios que se tienen en cuenta para favorecer la producción en la actividad diaria durante el proceso de construcción de los aprendizajes como en sus inicios.

Desde el **paradigma inclusivo se diversifica el tiempo para la evaluación** y si es necesario, se lo organiza fraccionado en secuencias para que el/la estudiante pueda disponer del tiempo de producción apropiado, sin que el correr contrarreloj desmerezca su quehacer.

Otro aspecto al diversificar la evaluación consiste en recurrir a las más variadas técnicas e instrumentos de evaluación, evitando que el tradicional examen escrito sea la única forma posible.

No hay instrumentos ni recetas únicas, el diseño que cada docente establezca para la evaluación dependerá de la valoración que realice acerca de su propia materia, de sus alumnos/as, del trabajo conjunto con los/as docentes de apoyo.

Para las instancias evaluativas finales se pueden combinar diferentes modalidades, que van desde la redacción de textos y conceptos hasta instrumentos objetivos que recogen respuestas específicas como producciones integradas que presentan en diversos formatos las conclusiones de experiencias desarrolladas.

La primera de las opciones puede resultar particularmente compleja si el diseño

---

<sup>15</sup> CFE Resolución N° 311/16 M disponible en [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_311-16.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf) Fecha de consulta 14/11/2022.

(cuestionario escrito por ejemplo) no contempla opciones de producción de respuestas accesibles para el/la alumno/a con restricciones lingüísticas o motrices, y le genera barreras ya desde la misma propuesta.

Al solicitar un texto escrito se debe tener en cuenta el modo escritural del/la alumno/a, seleccionar un concepto específico y central del tema trabajado que permita evaluar los saberes y las generalizaciones y relaciones que establece. Se puede recurrir a gráficos o ilustraciones auxiliares, ofrecer instancias orales o de grabación de audios para complementar la expresión escrita, u otras opciones mediante la utilización de las TIC.

Por lo general, la prueba objetiva es un medio opcional complementario a la hora de diseñar la evaluación, pero en algunos alumnos cobra protagonismo y es el instrumento más adecuado, ya que permite un amplio espectro de temas sin que la dificultad escritural, viso grafomotora o lingüística se interponga.

Cada aprendiz debe ser el protagonista activo en esta nueva forma de concebir y desarrollar su propio proceso evaluativo y, en este sentido, resalta la cuestión de la coexistencia de las dos lógicas en la evaluación que plantea Perrenoud (2010): por un lado la formativa y, por otro lado, la selectiva clasificadora dirigida a la certificación y jerarquización. Cómo resolvemos las tensiones de la coexistencia entre una y otra en la cotidianeidad del aula, más allá de los discursos y palabras, “...a veces en armonía y más a menudo mutuamente contrapuestas”.

A modo de cierre y a la vez de apertura a la reflexión: en el día a día de nuestras prácticas y desde esta perspectiva de evaluación inclusiva planteada en esta clase:

¿son las evaluaciones instancias de aprendizaje para todas y todos? ¿Qué les parece que **aprenden sus alumnos/as**? ¿Qué idea tienen hoy acerca de su **propio aprendizaje** como docentes luego de cada evaluación? En síntesis, **¿qué aprenden-mos?**

## Actividad Final Obligatoria: Propuestas de enseñanza inclusivas: entre la realidad y la posibilidad

Con la intención de tocar el aula, la propuesta didáctica y, especialmente, de provocar nuevas miradas a las diversidades presentes, nos encontramos cerrando un módulo que esperamos habilite nuevos modos de estar y hacer en la escuela. Desde lo accesible, universal, formativo, colaborativo que esencialmente posibilite intersubjetividades en democracia y nos haga sentir profundamente bien a todos.

En ese marco les proponemos:

1. Seleccionar una propuesta didáctica propia o compartida, contextualizada.
2. Realizar un análisis crítico de sus componentes (objetivos, contenidos, organización didáctica, evaluación, recursos, etc.) en clave de accesibilidad, detectando aquellos que pueden operar como barreras al aprendizaje y participación de todos.
3. Pensar en posibles diversidades (niveles de aprendizajes, lingüísticas, motivación, intereses, de representación y expresión, contextuales culturales, etc.) que pueden presentarse y describirlas brevemente.
4. Modificar la propuesta didáctica para atender las diversidades consideradas, universalizando, garantizando accesibilidad.
5. La presentación se realiza en forma escrita, con un mínimo de 3 pag y máximo de 5 páginas, letra tipo Arial, 12. Subir la Actividad Obligatoria nombrando el archivo Apellido\_Nombre\_A MÓDULO4 (por ejemplo: Martínez\_Ana\_AAMÓDULO4)
6. Criterios de evaluación:
  - Adecuación a las consignas.
  - Correlación adecuada entre contenidos y la producción.
  - Utilización adecuada de referencias bibliográficas.
  - Cumplimiento en los plazos y formatos de entrega.

- Los trabajos deberán ser producciones originales de los/las cursantes, realizadas específicamente para esta Actualización.

## Material de lectura

Borsani, M. J. (2018): “Accesibilidad textual” En: De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva. De la opción al derecho. Cap 5. Pág 106:144 Rosario: Homo Sapiens.

## Bibliografía de referencia

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad. Cap. 3 Evidencias de aprendizaje* Pág. 61:78. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2010) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Consejo Federal de Educación Resolución N.º 311/16 Argentina. disponible en [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_311-16.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf)

## Bibliografía complementaria

Anijovich, R. (Comp.) (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

## Créditos

Autores/as: M. J. Borsani, M. Gutman, y M.de los A. Romero

Cómo citar este texto:

Borsani, M.J., Gutman, M., Romero, M.de los A. (2022). Clase 4:. Accesibilidad textual y evaluación. Actualización Académica en abordajes educativos de estudiantes con discapacidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0