



COLECCIÓN INTEGRACIÓN ESCOLAR

Facilitando el Aprendizaje de Tod@s

*Adecuaciones, adaptaciones y recursos
metodológicos para el salón integrador*

9na EDICIÓN

Compilación de Artículos publicados
en Paso-a-Paso

Fundación Paso a Paso
Caracas - Venezuela
Mayo 2011

Paso-a-Paso 
Hacemos camino juntos

Colección Integración Escolar

Facilitando el aprendizaje de todos... Adecuaciones, adaptaciones, recursos metodológicos para el salón integrador

Compilación de artículos publicados en Paso a Paso

9na Edición

Edita: Fundación Paso a Paso
Caracas, Mayo 2011

Pág. 3	Adecuaciones curriculares (Secretaría de Educación Pública, México)
Pág. 8	Adaptaciones curriculares (Ministerio de Ciencia y Educación, España)
Pág. 11	Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones (Ángel Calvo Rodríguez)
Pág. 16	Las adaptaciones curriculares como estrategia de actuación docente (Islas Canarias)
Pág. 24	Evaluación de las Necesidades Educativas Especiales y Estrategias de Intervención (María Eugenia Yadarola, FUSDAI)
Pág. 35	Adaptación Curricular: Flexibilizar el acceso al aprendizaje (Úrsula Alexander, Ararú)
Pág. 37	Más acerca de las Adecuaciones (Marty Beech, Ph.D., Florida State University)
Pág. 40	Adaptación curricular. Jerarquía de Preguntas (Patricia Vaca, Avances S.D.)
Pág. 42	Potenciando la creatividad del maestro para adecuar la instrucción a un grupo diverso de alumnos (Gretchen Goodman, Inclusive Classrooms A to Z)
Pág. 43	Recursos para personalizar la atención en un salón regular con integración (Corp. SD Colombia)
Pág. 44	Estrategias de aprendizaje en integración (Francisco García Ponce, Web de Ángel Sáez)
Pág. 47	La Pirámide de Planificación (Jean Schumm y Sharon Vaughn)
Pág. 52	Suposiciones sobre la Adaptación Curricular (Blooming Publications)
Pág. 53	Modelo Nueve Tipos de Adaptaciones (Blooming Publications)
Pág. 56	Ideas para Adaptar el contenido curricular y la forma de instrucción
Pág. 58	Adaptando el currículo para alumnos con dificultades. Intensidad de la intervención. (Collaboration in the Schools, PRO-ED)
Pág. 60	Acomodando la instrucción. Modelo Udvari-Solner
Pág. 65	¿Cómo facilitar la total participación del niño con n.e. en el programa académico del salón inclusivo de preescolar? (Josmar Martínez, M.Ed.)
Pág. 67	Adaptaciones curriculares en Educación Secundaria (Arnáiz Sánchez y Grau Company)

Pág. 78	Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down (Emilio Ruiz Rodríguez, Ponencia congreso Bogotá Octubre 2007)
Pág. 87	Modificaciones sencillas para alumnos con Dificultades de Aprendizaje (Colegio Campo Alegre)
Pág. 92	Modificaciones para Adolescentes de Bajo Rendimiento Académico (Debbie Cook, Bradford County)
Pág. 94	Adaptando los libros de texto para alumnos con dificultades de aprendizaje (Ruth lyn Meese, Teaching Exceptional Children)
Pág. 98	20+ ideas para ayudar a alumnos con necesidades educativas especiales... (Martha L. Boyle y Sarah Korn-Rothschild, Teaching K-8)
Pág. 100	Diseño curricular para TODOS en el salón inclusivo: Preguntas frecuentes... (Paula Kluth)
Pág. 103	Planificando la participación de alumnos con n.e.e. al aula regular... preguntas a considerar en la toma de decisiones
Pág. 104	Diferenciando la instrucción: 5 Estrategias sencillas para salones inclusivos (Paula Kluth)
Pág. 107	Ajustes Metodológicos para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva (Ministerio de Educación Nacional, Colombia)
Pág. 110	Ajustes metodológicos para la atención de alumnos con discapacidades motóricas en la institución educativa (María Asunción Gómez Campillejo. Polibea)
Pág. 113	Integración plena al Aula Común: Un camino hacia la Escuela Inclusiva Diversificación curricular en Nivel Primario y Medio (FUSDAI)
Pág. 115	El proceso de diversificación curricular en las diferentes áreas del aprendizaje. NIVEL PRIMARIO (EGB) Autora: Prof. Celia González, Profesora en Psicopedagogía y Psicopedagoga (FUSDAI)
Pág. 116	Integración al Aula Común en el Nivel Medio. Autora: Lic. Patricia Tejada. Miembro del Equipo de Evaluación Diagnóstica. EITI-FUSDAI
Pág. 117	Integración Escolar en el Aula Ordinaria con Apoyos Autor: Emilio Ruiz Rodríguez
Pág. 122	Proyecto educativo personalizado y flexibilización curricular Autora: Diana Patricia Martínez, Coordinadora Programa de Integración Corporación Síndrome de Down de Bogotá
Pág. 130	Desarrollo curricular por medio de las inteligencias múltiples. Menús Didácticos.
Pág. 136	Adaptaciones curriculares
Pág. 138	Sugerencias educativas para niñ@s con Agenesia del Cuerpo Caloso: Un comienzo
Pág. 140	Checklist

Adecuaciones curriculares

Fuente: Seminarios de actualización para profesores de educación especial y regular.

Módulo Tres."Currículo, didáctica y adecuaciones curriculares."

Elaborado por el personal académico de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, República de México

Edita: Secretaría de Educación Pública, 1999 (México)

La escuela y sus funciones

Es un error suponer que la escuela tiene como función la de homogeneizar a los alumnos a partir de un modelo de formación dado. Sería desconocer la diversidad como una de las características que distinguen a los individuos en cualquier lugar y momento. Tiene, eso sí, la obligación de proporcionar las bases indispensables que permitan a los alumnos compartir una serie de conocimientos para comprender la realidad social y natural en la que viven, de tal manera que se identifiquen como integrantes de una sociedad y de una época. Tiene también el deber de ofrecer, en igualdad de circunstancias, los recursos para que desarrollen sus facultades intelectuales, emocionales y físicas. Debe distinguirse como una institución en la búsqueda de las mejores opciones para enriquecer la vida de sus alumnos, sin exclusiones de ninguna especie. De aquí que insistamos en la necesidad de asumir un punto de vista respecto al currículo que permita resignificar la práctica educativa y el papel del docente hacia un tipo de intervención más comprometido.

La individualidad del alumno

Partamos del principio de que todos los alumnos son diferentes, que sus necesidades educativas de igual forma son distintas, que no todos aprenden al mismo ritmo ni de igual manera, que sus capacidades y habilidades difieren, que sus intereses varían y sus expectativas hacia el conocimiento son consecuencia de la influencia de su medio ambiente.

Ahora bien, convengamos que la escuela, como institución, asume un claro compromiso de facilitar que la población escolar adquiera las competencias para integrarse activamente a la sociedad. La atención y el respeto a la diversidad del alumnado no rompe con este compromiso, pues sería un retroceso que determinados alumnos y alumnas, en razón de su procedencia u otras condiciones personales o sociales, no adquiriesen las competencias que necesitarán para acceder a la vida adulta (sociales, profesionales, lingüísticas, culturales, etcétera).

La adecuación del currículo

La adecuación del currículo que hace el profesor no consiste solamente en su ajuste a determinadas condiciones individuales o sociales de los alumnos, sino en un esfuerzo por alcanzar los objetivos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado y de las necesidades reales experimentadas en cada centro escolar. Sólo en casos excepcionales, cuando los alumnos padecen graves discapacidades que hacen imposible adquirir las competencias o habilidades que mencionábamos antes, estaría justificado adecuar las expectativas de la escuela a las limitaciones claramente presentes entre estos alumnos, modificando el nivel de los objetivos educativos planteados. Pero aún en estos supuestos deberemos ser muy cuidadosos para no minusvalorar las posibilidades de progreso de estos alumnos cuando podemos ofrecerles un entorno educativo y unos métodos didácticos adecuados.

Un currículo que integre la diversidad

Por lo tanto, es indispensable visualizar un currículo que integre esta diversidad como eje central para su desarrollo, particularizando cada experiencia con base en las características de los educandos y de acuerdo con los medios disponibles. Con mayor fuerza estas consideraciones están presentes en el ámbito de la integración educativa.

Sería prácticamente imposible garantizar la viabilidad de los esfuerzos para integrar a un niño con necesidades educativas especiales en un contexto escolar en el que prevalece la idea de un currículo prescriptivo, como una norma que define rígidamente sus metas, sus contenidos y los procedimientos de enseñanza. Del mismo modo, sería impensable una intervención docente que no procure alternativas que respondan a la singularidad que distingue a cada alumno.

La identificación de las necesidades educativas de los niños

Una de las razones por las cuales es indispensable asumir una postura más flexible con respecto al currículo, es que el trabajo educativo en el contexto de la integración se fundamenta en la identificación de las necesidades educativas de los niños en general y las necesidades educativas especiales, por lo que mediante la intervención pedagógica permanentemente se realizan ajustes a los procedimientos, a los materiales de trabajo, a los contenidos, etc. en función de tales necesidades. Estamos hablando entonces de que el maestro realiza adecuaciones al currículo. Adecuaciones que se justifican porque la medida de la acción escolar la constituye el alumnado.

En el medio educativo mexicano las adecuaciones al currículo se tienen que basar en los planes y programas de estudio de los tres niveles de la educación básica, en cuanto a su orientación y finalidades generales, así como en relación con los contenidos y propósitos de las diferentes áreas de conocimiento. Asimismo, estas adecuaciones deben contemplar las condiciones del contexto escolar donde se lleva a cabo la actividad educativa y, también, las características y necesidades educativas de los alumnos. A partir de estos cuatro elementos, las adecuaciones se justifican y adquieren viabilidad.

Planificación y programación

En los planes y programas de estudio vigentes se observa un marcado interés para propiciar que el maestro del aula común planifique y organice el ejercicio de la enseñanza sin sujeciones a los lineamientos y a la estructura de éstos, de tal forma que los planes y programas de estudio pueden ser considerados como una propuesta curricular, como el punto de referencia inicial para que cualquier maestro pueda reflexionar sobre lo que debe ser su trabajo durante el año escolar.

Dado que en cada nivel de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), los planes y programas establecen los objetivos que se pretenden alcanzar, los contenidos básicos indispensables, las orientaciones sobre las estrategias para conducir en el aula, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los materiales educativos y los procedimientos de evaluación más convenientes, el maestro cuenta con las bases y elementos necesarios para planificar y organizar su trabajo y de esta manera llevar a cabo las actividades más convenientes para estimular el aprendizaje de los alumnos, facilitando de esta forma el acceso de todos los niños a la propuesta curricular.

Consecuentemente, podemos reconocer la importancia de una planificación que permita organizar el trabajo educativo considerando, por un lado, los objetivos de un ciclo, de un grado, de una asignatura y, por el otro, las características y necesidades de los alumnos, las condiciones de trabajo, los recursos disponibles. Es decir, el maestro debe prever la realización de sus acciones de enseñanza para un determinado período. Al respecto, la idea de la programación nos puede dar elementos para la realización de esta parte del trabajo escolar.

Zabalza (1987), nos habla de la programación entendida como un nivel de la acción escolar en el que se proyectan los programas de trabajo de manera particular por cada escuela, por cada grado y por cada profesor. Viene a ser una forma de mediar entre los planes y programas y la particularidad de cada escuela y de cada aula. Dicho de otro modo, la programación es una posibilidad para que un proyecto general, como serían los planes y programas de estudio, pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas, ubicadas en un determinado contexto geográfico, social y cultural, con una estructura organizacional específica y con un cuerpo docente y alumnos particulares.

Al decidir la programación, debe mediar una serie de reflexiones sobre las razones de manejar un determinado contenido y la forma de trabajar, así como las finalidades que se persiguen con las opciones decididas (justificación, racionalidad y coherencia de las decisiones).

La importancia del trabajo colectivo

Es de particular interés señalar que, en el contexto de la integración educativa, estas decisiones sean el resultado de una programación en la que ha intervenido el colectivo de profesores y el personal de educación especial, ya que es más factible mediante esta participación conjunta tener una visión que se vincula, tanto a los problemas que plantea la estructuración de un plan de trabajo por el cual se determinan objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, materiales didácticos o mecanismos de evaluación, como a las posibilidades reales de lo que se quiere y se puede hacer teniendo presente un proyecto educativo de carácter más general.

Además, el trabajo colectivo incorpora la riqueza de la diversidad de experiencias y la heterogeneidad de los puntos de vista de sus integrantes, confrontando opiniones, recomendaciones y sugerencias. Se llega a acuerdos y consensos para que cada profesor pueda realizar su programación y las adecuaciones curriculares acordes a las características de su grupo.

Aspectos generales sobre la realización de adecuaciones curriculares

Para llevar a cabo las adecuaciones curriculares existen cuatro elementos que sirven de base para lograr una mayor sistematicidad para la organización y el desarrollo de actividades efectivas en el aula:

- El reconocimiento del plan y los programas de estudio vigentes en cuanto a su orientación y objetivos.
- El reconocimiento del plan y los programas en cuanto a los conocimientos escolares, capacidades, habilidades y actitudes que se pretende desarrollar, considerando las diferentes áreas de conocimiento.
- El reconocimiento de las condiciones institucionales para el ofrecimiento del servicio educativo
- El reconocimiento de las características del alumnado.

En cuanto a la primera, es indispensable comprender la orientación y las finalidades generales de los planes de estudio, con el propósito de tener una visión clara de lo que el currículo propone para cada ciclo escolar y para cada grado respecto al tipo de atributos que se pretende que los niños tengan al término de sus estudios. Toda propuesta prioriza estas intenciones respecto a otras propuestas posibles, con base en los principios que la sustentan y en los propósitos que explicita.

Respecto a la segunda, se realiza un reconocimiento de la propuesta de los programas respecto al tipo de finalidades que pretende por cada asignatura o área de conocimiento. Es un plano más particular, en el que cada maestro toma decisiones más directas en función de las características y necesidades específicas de sus alumnos y los contenidos propuestos.

La tercera, implica tener presente en el proceso de realización de las adecuaciones curriculares las condiciones de trabajo a nivel institucional, cuestión que nos permite reconocer el tipo de recursos educativos con los que se cuenta para llevar a cabo con éxito la integración educativa. La idea es valorar lo que se tiene y lo que hace falta para realizar las adecuaciones curriculares con mayor objetividad. Este elemento se refiere a las características físicas institucionales, los materiales didácticos, las características del personal docente y la estructura organizacional de la escuela.

En referencia a la cuarta hemos dicho que la heterogeneidad es una característica invariable a todo grupo escolar. Las diferencias individuales son producto de las particularidades de cada niño según el nivel de desarrollo que ha alcanzado, debido a las influencias familiares y del medio socio-cultural en el que vive, por sus antecedentes escolares, por sus expectativas, actitudes e interés hacia el trabajo educativo y por sus necesidades educativas. Un criterio básico, por lo tanto, es el de reconocer la situación de los alumnos como grupo y en lo individual, partiendo de una evaluación que posibilite tener un referente del desempeño global de la clase, de los requerimientos individuales para el aprendizaje y de las necesidades educativas especiales.

Cuando un profesor trabaja atendiendo estos cuatro elementos, está de hecho adecuando el currículo a su contexto y a sus alumnos, lo que le permite dar una mayor atención al grupo como tal y también a la diversidad de intereses, capacidades, conocimientos previos, aptitudes etc. que se manifiestan de manera más individual en el grupo. Una vez hechas estas consideraciones, abordaremos el tipo de adecuaciones curriculares dirigidas a favorecer la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales al aula común.

Tipos de adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares se pueden clasificar por múltiples criterios, pero nos parece que es más útil hacerlo con base en el mayor o menor grado de modificaciones al currículo general que deberemos llevar a cabo, sin perder de vista que el propósito fundamental es que los niños con necesidades educativas especiales accedan al mismo currículo que el resto del grupo.

Brevemente señalaremos el tipo de adecuaciones curriculares que se pueden realizar, para lo cual se han considerado dos categorías: adecuaciones de acceso y adecuaciones a los elementos curriculares.

Adecuaciones de acceso

Las adecuaciones de acceso se encaminan a crear las condiciones físicas en los espacios y en el mobiliario para permitir su utilización por los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) de la forma más autónoma posible y que, a la vez, le permitan el mayor nivel de comunicación e interacción con los demás.

La idea subyacente es que con estas adecuaciones se puede ubicar mejor al alumno dentro del aula para compensar sus dificultades y para que pueda participar más activamente en la dinámica del trabajo escolar.

En esta misma categoría se contemplan también las ayudas de carácter técnico que pueden facilitar el acceso al currículo, tales como: auxiliares auditivos, lentes especiales, aparatos para la locomoción, etc.

Debemos tener presente que hay alumnos con discapacidades que, además de requerir adecuaciones de acceso, requieren que modifiquemos también elementos básicos del mismo, como veremos a continuación.

Adecuaciones de los elementos curriculares

Respecto a los elementos curriculares, se entienden como el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, las estrategias de enseñanza, los procedimientos de evaluación y los objetivos.

Pueden ser poco profundas, de tal forma que no se modifique radicalmente la programación del maestro, o pueden ser más significativas, dependiendo de las necesidades educativas de los alumnos, lo que implica de cierta manera una individualización del currículo. Es en este caso cuando el maestro de grupo debe contar con el apoyo más directo del personal de educación especial para realizar las adecuaciones.

Por lo que se refiere a las adecuaciones de las actividades de enseñanza, el maestro está en posibilidad de utilizar los métodos y materiales de enseñanza más diversificados en función de las necesidades generales del grupo, de las necesidades individuales y de las necesidades educativas especiales. Implican la utilización de actividades, grupales o por parejas, según la naturaleza del contenido, del aprendizaje que se pretende, o de los objetivos de una asignatura.

El criterio general es que las actividades favorezcan la participación activa y que pongan en juego la iniciativa, el interés, la motivación, la creatividad y la autonomía, en la lógica del aprendizaje significativo. Pueden ser actividades dentro o fuera del aula, pueden realizarse en rincones, talleres o áreas específicas. Asimismo, suponen un manejo del tiempo de trabajo para cada actividad, teniendo presente las características del contenido, los recursos que se utilizan y el interés y motivación de los niños.

En cuanto a los contenidos de enseñanza, las adecuaciones se caracterizan por priorizar contenidos, por modificarlos o eliminarlos, por introducir nuevos contenidos con el fin de lograr una reorganización de los mismos en cuanto a su momento de abordaje, secuencialidad, extensión y profundidad, todo lo cual se basa en las características, intereses y necesidades del alumnado.

También existen las adecuaciones temporizadoras que se realizan tomando en cuenta el ritmo de adquisición de aprendizajes de los alumnos, dependiendo de sus dificultades específicas de aprendizaje o como consecuencia de un déficit intelectual. Estas situaciones suponen mayores complicaciones para los niños al tratar de asimilar determinados aprendizajes, lo que obliga no sólo a desplegar un mayor esfuerzo y más recursos didácticos sino también períodos de trabajo más amplios para el logro de los objetivos propuestos, como sería el caso de la adquisición de la lengua escrita o las matemáticas.

Estas modificaciones deben aplicarse de tal modo que no excluyan al alumno de la dinámica de trabajo de la clase, ni que realice actividades totalmente diferentes a las del resto del grupo o trabajando contenidos que no sean los planeados para el grupo.

Debemos procurar que en este caso se establezca un nivel de profundidad diferente al abordar un tema o tratar de alcanzar un determinado objetivo, de acuerdo con la secuencialidad de un contenido o bloque de contenidos. De esta manera, el alumno con n.e.e. trabajaría ciertos conceptos al ritmo y nivel en el que pueda asimilarlos, mientras que el resto del grupo estaría a un ritmo y nivel de profundidad de mayor complejidad.

Las adecuaciones en la evaluación implican la aplicación de criterios y estrategias diferenciales, así como la diversificación de instrumentos evaluativos, en concordancia, por un lado, con las actividades de aprendizaje y el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar y, por el otro, con las necesidades de aprendizaje de los educandos. No hay que perder de vista que los resultados de la evaluación deben favorecer principalmente la reflexión sobre la experiencia educativa y el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El problema de la evaluación representa un reto de tal magnitud, que hemos dedicado expresamente un Módulo para analizarlo.

Finalmente, las adecuaciones a los objetivos establecen la necesidad de priorizar, modificar o eliminar objetivos, así como introducir nuevos, de tal forma que exista una coherencia entre la factibilidad de lograrlos, los apoyos y recursos didácticos disponibles, y los intereses y características del alumnado.

El criterio fundamental para realizar adecuaciones curriculares de determinada magnitud, profundidad, variedad y características, es el que toma como punto de partida las características de los contenidos escolares, los objetivos de aprendizaje propuestos, la realidad de una escuela, de un aula, de un profesorado y de alumnos concretos. Igualmente, la participación colegiada, en la que destacamos de manera particular la participación de los especialistas de educación especial, el apoyo de los padres y otros miembros de la comunidad escolar, es otro de los criterios presentes en este proceso, pues la comunicación permanente entre ellos ofrece mayores garantías para llevar a cabo una labor más sistemática en este contexto. Del mismo modo, se pueden aprovechar las ventajas de los actuales planes y programas de estudio y los materiales de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, sin dejar de lado la incorporación de otros materiales que contribuyan a reforzar las acciones escolares.

Para finalizar este apartado, enfatizaremos los principales aspectos que entran en juego al realizar las adecuaciones curriculares indispensables en el contexto de la integración educativa:

El currículo se pone a prueba en las escuelas, lo cual permite satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos. Este punto es importante, ya que es aquí donde nos podemos percatar que el currículo se tiene que concebir como abierto y flexible, permitiendo de esta forma que sea una herramienta para el profesor con la cual pueda experimentar, cambiar, e indagar sobre su práctica educativa con la finalidad de satisfacer las necesidades de sus alumnos.

El punto de partida de las adecuaciones curriculares es el currículo general, es decir, es a partir de los planes y programas de estudio oficiales en los que los profesores se basen para realizar las adecuaciones curriculares en cualquiera de los elementos que lo conforman (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y de evaluación).

Las adecuaciones curriculares se plantean a partir de los objetivos generales de los planes y programas de estudio de cada ciclo y asignatura, del tipo de conocimientos, habilidades, actividades y actitudes a desarrollar en los alumnos; del medio social y cultural en el que está inserta la escuela; de los apoyos institucionales y los recursos didácticos disponibles; y, fundamentalmente, de las necesidades individuales de los alumnos.

Se reconoce que todos los alumnos tienen necesidades educativas. Esta cuestión nos hace reflexionar sobre el hecho de que en el aula podemos encontrar una población totalmente heterogénea y diversa, por lo cual el profesor debe ser un constante observador del comportamiento de sus alumnos, identificando así las características individuales y las necesidades educativas de cada uno de ellos.

La percepción sobre el aprendizaje infantil es determinante para comprender la naturaleza de las necesidades educativas de los alumnos y propiciar situaciones didácticas que lo favorezcan.

En la determinación de las adecuaciones curriculares debe participar la escuela como una unidad, es decir, tanto el personal de educación regular, como el personal de educación especial y los padres de familia (es importante hacer notar que el trabajo en equipo o multidisciplinario es mucho más enriquecedor y fructífero que el trabajo individual o aislado). Es por tal motivo que la participación de todas las personas involucradas con algún niño con n.e.e., permitirá obtener una gama más amplia de datos y estrategias para el óptimo desarrollo del proceso educativo del menor en cuestión. Acordémonos que: ¡lo que no se le ocurre a uno, se le ocurre al otro!

Todo lo anterior, se puede contemplar como un entramado en el que están presentes los principales factores involucrados en las experiencias de integración educativa, y que son la base para la puesta en marcha de las adecuaciones curriculares.

Adaptaciones Curriculares

Fuente: Web del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Publicado con su autorización.

Sección: Orientación Educativa. Apoyo a la Enseñanza-Aprendizaje

Autores: María Dolores López Campos, José Luis Osuna Sánchez, Justo López Carreño

<http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op01.htm>

Las adaptaciones curriculares -entendidas como modificaciones curriculares más o menos extensas- son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Pretenden ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias: historial personal, historial educativo, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje...

Respeto a las peculiaridades

En la actualidad, reivindicar una escuela pluralista, abierta a la diversidad, supone educar en el respeto a las peculiaridades de cada niño y en el convencimiento de que las motivaciones, intereses y capacidades de aprendizaje son muy diferentes entre el alumnado, debido a un complejo número de factores, tanto individuales como ambientales que interactúan entre sí.

Nos encontramos con un reto: la escuela debe ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que necesita, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumno y haciendo realidad los principios de normalización e individualización de la enseñanza.

Definición

Adaptación curricular es cualquier ajuste o modificación que se realice en el currículo con el objetivo de dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas. [1]

En sentido amplio, una adaptación curricular se entiende como las sucesivas adecuaciones que, a partir de un currículo abierto, realiza un centro o un profesor para concretar las directrices propuestas por la Administración educativa teniendo presente las características y necesidades de sus alumnos y de su contexto.

En sentido restringido, el concepto de adaptación curricular se refiere a aquellas adecuaciones de índole más específica que se realizan pensando, exclusivamente, en los alumnos con necesidades educativas especiales que no son necesarias para el resto de los alumnos.

Principios de las adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares entendidas como un "continuo" dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, deben estar fundamentadas en dos principios:

- Principio de Normalización: Favorecer que estos alumnos se beneficien, siempre que sea posible, del mayor número de servicios educativos ordinarios.
- Principio de Individualización: Intentar proporcionar a cada alumno -a partir de sus intereses, motivaciones y también en relación con sus capacidades, deficiencias y ritmos de aprendizaje- la respuesta educativa que necesite en cada momento para formarse como persona.

Niveles de concreción

El Gobierno elabora los Decretos de Enseñanzas Mínimas de las distintas etapas educativas para toda la población escolar, y son los distintos estamentos implicados (administraciones educativas, equipos docentes, profesores,...) los que llevan a cabo la concreción curricular para su ámbito o nivel.

A partir del Currículo Oficial, Diseño Curricular Base (primer nivel de concreción) y siguiendo un orden creciente de especialización se pueden distinguir los siguientes niveles de adaptaciones curriculares:

Adaptaciones Curriculares de Centro (A.C.C.): Son el conjunto de modificaciones o ajustes referidos al centro en su conjunto, a un determinado ciclo o etapa. Se plasman en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) [2] y Proyecto Curricular de Etapa (PCE) [3] (segundo nivel de concreción).

Adaptaciones Curriculares de Aula (A.C.A.): Son el conjunto de modificaciones o ajustes que se realizan en los distintos elementos de la acción educativa a compartir por todo un grupo concreto de alumnos en el proceso de enseñanza - aprendizaje, y que se plantean específicamente para responder a los alumnos con necesidades educativas que estén en ese grupo. Ubicación de los alumnos en el aula, cambios en actividades grupales... son A.C.A. que el profesor debe asumir y recoger en su programación (tercer nivel de concreción).

Adaptaciones Curriculares Individuales (A.C.I.): Son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales (n.e.e.) y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros (cuarto nivel de concreción).

Tipos de adaptaciones curriculares

- Adaptaciones Curriculares de Acceso al Currículo: Son modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado. "
- De Acceso Físico: Recursos espaciales, materiales y personales. Por ejemplo: eliminación de barreras arquitectónicas, adecuada iluminación y sonoridad, mobiliario adaptado, profesorado de apoyo especializado,...
- De Acceso a la Comunicación: Materiales específicos de enseñanza - aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos... Por ejemplo: Braille, lupas, telescopios, ordenadores, grabadoras, Lenguaje de Signo...
- Adaptaciones Curriculares Individualizadas: Son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales (n.e.e.) y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros.
- No Significativas: Modifican elementos no prescriptivos o básicos del Currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación... En un momento determinado, cualquier alumno tenga o no necesidades educativas especiales puede precisarlas. Es la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y por tanto, tienen un carácter preventivo y compensador.
- Significativas o Muy Significativas: Modificaciones que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación. Estas adaptaciones pueden consistir en:

- Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación.
- Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente.
- Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.

Documento individual de adaptación curricular (DIAC)

La adaptación curricular que se realiza para un alumno/a concreto debe realizarse por el conjunto de profesionales que intervienen en el proceso educativo. Además las decisiones tomadas deben recogerse por escrito en lo que se llama Documento Individual de Adaptación Curricular. El DIAC incluirá:

- Datos de identificación del alumno
- Datos de identificación del documento: fecha de elaboración duración, personas implicadas y función que desempeñan,...
- Información sobre la historia personal y educativa del alumno.
- Nivel de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.
- Contexto escolar y socio-familiar.
- Propuesta curricular adaptada
- Seguimiento y evaluación. Modificaciones sobre las decisiones curriculares, cambios en la modalidad de apoyo, colaboración con la familia, posibles decisiones sobre su promoción...

Modelos de DIAC

Modelo I: Blanco y otros. Documento del Centro Nacional de Recursos de Educación Especial, 1992.

Modelo II: García Vidal, J. "Guía para realizar adaptaciones curriculares", EOS, 1993.

Modelo III

Bibliografía

- MEC: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Propuesta de Documento Individual de Adaptaciones Curriculares, Madrid, 1992
- MEC: Orientación y tutoría. Primaria, Madrid, 1992
- MEC: Orientación y tutoría. Secundaria, Madrid, 1992
- MEC: Los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Primaria, Madrid, 1992
- MEC: Los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Secundaria, Madrid, 1992
- MEC: Proyecto Curricular. Secundaria, Madrid, 1992
- García Vidal, J.: "Guía para realizar adaptaciones curriculares", EOS, Madrid, 1993
- Pastora J.: "Atención a la Diversidad. Legislación en Esquemas", E.E., Madrid, 1997

Notas

[1] Según el CNREE (1990), "decir que un alumno presenta N.E.E. es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponerse de determinadas ayudas o servicios para asegurar el logro de los fines generales de la educación..."

[2] PEC: Documento que refleja los principios o grandes finalidades de la línea educativa a seguir por la comunidad escolar correspondiente, así como las decisiones curriculares de ámbito general.

[3] PCE: Documento que desarrolla las decisiones curriculares mencionadas en el PEC, dando lugar a un mayor grado de concreción de las mismas. El PEC, englobaría el PCE.

© Ministerio de Educación y Ciencia
Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.

Técnicas y procedimientos para realizar Adaptaciones Curriculares

Autor: Ángel R. Calvo Rodríguez

La adaptación curricular

En sentido general, la adaptación es una estrategia utilizada ampliamente en las tareas educativas que potencia la individualización de la enseñanza y la atención a la diversidad. Esta estrategia nos conduce desde niveles superiores a inferiores, concretando progresivamente y adaptando la respuesta educativa a las necesidades particulares de nuestros alumnos. Su desarrollo nos conduce progresivamente a:

1. Adecuar nuestra actuación en previsión de dificultades de aprendizaje, previo conocimiento del alumnado.
2. Adaptar nuestra actuación ante dificultades de aprendizaje ya manifiestas, que previsiblemente pueden solventarse con los medios ordinarios que todo profesor tiene a su alcance.
3. Adaptar nuestra actuación ante dificultades de aprendizaje ya manifiestas que no han podido superarse con los medios ordinarios y que, por tanto, se exige la adopción de medidas extraordinarias o recursos no ordinarios.

En este último caso las actuaciones educativas se generan a partir de una adaptación curricular en la que básicamente se busca un equilibrio entre las necesidades educativas del alumno y las posibilidades de enseñanza del entorno escolar y familiar. Este planteamiento de una enseñanza ajustada a las necesidades del alumno supondrá un conocimiento exhaustivo de todos aquellos aspectos personales que puedan influir en su aprendizaje, por otra parte, precisará de una valoración del entorno educativo para conocer qué tipo de ajuste (organizativo, metodológico, etc.) debe realizar para adaptarse a esas necesidades. Por lo tanto, podemos definir la adaptación curricular individualizada como la respuesta educativa (diseño y desarrollo) que se realiza para satisfacer las necesidades educativas especiales de un alumno, respuesta que viene determinada por:

- a. La evaluación psicopedagógica.
- b. Las necesidades educativas especiales.
- c. El currículo (la respuesta educativa conviene diseñarla y desarrollarla apartándose de los planteamientos curriculares ordinarios solamente lo inexcusable).
- d. Los recursos (materiales, humanos, didácticos) que necesite el alumno y se prevea que se van a disponer y llevar a cabo.

Si tenemos en cuenta toda la información necesaria para diseñar las adaptaciones curriculares y el hecho de que, en determinados casos, las respuestas educativas puedan afectar a la propia organización del centro, hemos de considerar que en el diseño de las adaptaciones curriculares deben intervenir activamente todos los profesionales implicados directa o indirectamente en la enseñanza del alumno (equipo y/o departamento de orientación, profesor de apoyo, logopeda, cuidador, profesores de área, etc.) bajo la coordinación del tutor.

Desde esta perspectiva de trabajo en equipo en el que se consideran las necesidades de los alumnos y las respuestas educativas que da el centro, la reflexión que surge en torno a las adaptaciones curriculares se puede contemplar como un motor de cambio y renovación educativa del propio centro.

El documento individual de adaptación curricular (D.I.A.C.)

El D.I.A.C. es el documento que refleja por escrito la A.C.I. Consideramos que debe recoger, al menos, los siguientes datos:

- I.- Datos de identificación y elaboración.
- II.- Historia escolar del alumno.
- III.- Datos importantes para la toma de decisiones.
 - 1.- Nivel de competencia curricular.
 - 2.- Estilo de aprendizaje:
 - Estilo cognitivo del alumno.
 - Variables motivacionales.
 - Variables sociales.

3.- Contexto escolar:

- Variables espaciales y materiales.
- Organización de los elementos personales.
- Indicaciones sobre el estilo de enseñanza.

4.- Contexto socio-familiar:

- Situación socioeconómica.
- Dinámica familiar.
- Conocimiento de las características del niño y comportamiento ante ellas.
- Datos del entorno físico familiar.

IV.- Necesidades educativas especiales:

- Necesidades de ámbito general.
- Necesidades relacionadas con las áreas curriculares.
- Necesidades del entorno.

V.- Propuesta curricular adaptada:

- 1.- Adaptaciones de acceso al currículo.
- 2.- Adaptaciones del currículo:
 - 2.1.- Metodología y actividades
 - 2.2.- Objetivos/Contenidos/Criterios de evaluación.

VI.- Apoyos.

VII.- Colaboración familiar.

VIII.- Criterios de promoción.

IX.- Seguimiento.

La evaluación de la competencia curricular.

Uno de los objetivos fundamentales de la evaluación de la competencia curricular es determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los objetivos y contenidos del currículo establecido para su etapa educativa.

La evaluación de la competencia curricular realizada pertinentemente, puede tener un carácter de guía y orientación del proceso educativo ya que permite al evaluador recoger información continua sobre el proceso de aprendizaje del alumno y de sus peculiaridades, y además posibilita la toma de decisiones más adecuadas para reorientar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Posiblemente las situaciones en las que el evaluador (tutor, profesores de área, etc.) pueda tener más dificultades son aquellas en las que existe tanta distancia entre el criterio de evaluación y la capacidad del alumno que no es posible obtener una respuesta. En este caso el silencio del alumno no se puede interpretar como un desconocimiento total del criterio de evaluación propuesto, más bien se hace necesario modificar la manera de evaluar de modo que permita averiguar los conocimientos reales del sujeto. Entendemos que los medios que se usen para esa evaluación deben:

- a. Facilitar la observación y registro sistemático del grado de consecución y asimilación de los distintos objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en el currículo.
- b. Posibilitar la valoración del estilo de aprendizaje del alumno y la reflexión sobre la necesidad de introducir variables intermedias en tipo y grado definido, que permitan conformar un modelo metodológico adecuado a las posibilidades del alumno.

Como consecuencia de las observaciones antes realizadas, la evaluación de la competencia curricular posibilitará:

- Situar a un alumno en el punto de partida adecuado para el inicio de posteriores aprendizajes.
- La orientación hacia progresivas adquisiciones, recogidas en los distintos subcriterios, que conducen al desarrollo de las capacidades formuladas en los objetivos.
- Hacer consciente al alumno del tipo y grado de sus conocimientos, actitudes, etc., haciéndole ver el grado adquirido en el desarrollo de sus capacidades, lo que le falta aún por adquirir y las dificultades inherentes que éstas implican, de manera que se puedan promover los recursos motivacionales necesarios para hacer frente al aprendizaje.

- Predecir la posibilidad de éxito de un alumno en un curso o ciclo posterior, dentro del mismo tramo educativo; lo que, desde un punto de vista compensador, permite promover los recursos necesarios que minimicen el riesgo de fracaso.

La evaluación del estilo de aprendizaje.

Con el concepto de estilo de aprendizaje nos referimos a la predisposición del alumno para enfrentarse de forma similar ante distintas tareas de aprendizaje como resultado de la interacción de procesos cognitivos, motivacionales y afectivos.

Considerando el aprendizaje como un proceso cognitivo complejo, cuando evaluamos el estilo de aprendizaje hacemos una exploración de los distintos procesos que en él intervienen con el objetivo de encontrar aquellos procesos que son funcionalmente deficientes. De este modo el conocimiento del estilo de aprendizaje de un determinado alumno nos proporcionará una serie de pautas para orientar la enseñanza hacia las condiciones más favorecedoras del proceso de aprendizaje. Estas pautas irán dirigidas tanto al aprendizaje de estrategias para desarrollar los procesos deficientes, como a generar situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se tiene en cuenta ese proceso no desarrollado en el alumno y así minimizar el efecto de esa deficiencia funcional de cara al aprendizaje que deba realizar.

Para llegar a dicho conocimiento es necesario conocer tanto las dificultades inherentes a la tarea como los procesos a través de los que se produce el aprendizaje, de manera que se puedan identificar, en función del comportamiento del alumno, la existencia o no de esos procesos y la naturaleza de los mismos.

Para valorar el estilo de aprendizaje se propone la clasificación de procesos expuesta por Beltrán (1993), ya que permite observar en el alumno los procesos y los subprocesos componentes del aprendizaje, lo que posibilita tanto la acción evaluadora como orientadora. En concreto se consideran los siguientes procesos:

a) **Sensibilización:** representa el marco inicial del aprendizaje y está configurado por tres grandes subprocesos de carácter afectivo-emocional: motivación, emoción y actitudes.

b) **Atención:** proceso de selección de la información que se desea.

c) **Adquisición:** proceso configurado por tres subprocesos (comprensión, retención y transformación). Una vez que el material ha sido seleccionado, el sujeto debe darle sentido e interpretarlo, esto es, comprenderlo. Una vez comprendido, el conocimiento codificado es retenido y almacenado en la memoria a largo plazo. Este conocimiento no permanece inalterable, sino que va sufriendo transformaciones.

d) **Personalización y Control:** durante el mismo, el estudiante asume la responsabilidad del aprendizaje, asegura la validez y pertinencia de los conocimientos adquiridos y explora nuevas formas de conocimiento fuera de lo convencional.

e) **Recuperación:** el material almacenado en la memoria se recupera y se vuelve accesible con este proceso.

f) **Transfer (generalización):** este proceso es, para algunos autores, la esencia del auténtico aprendizaje; durante el mismo, el sujeto traslada los conocimientos adquiridos a contextos, estímulos o situaciones nuevas que se presentan en su vida cotidiana.

g) **Evaluación:** este proceso tiene como finalidad comprobar que el sujeto ha alcanzado los objetivos propuestos; si este proceso es positivo, la motivación y auto-concepto del alumno se verán reforzados.

Evaluación del contexto educativo.

Por medio de las adaptaciones curriculares, tratamos en definitiva de ofrecer al alumno un entorno educativo que potencie su aprendizaje de la manera más adecuada posible. Para conseguirlo parece necesario conocer determinadas variables del contexto educativo que puedan influir en la creación de ese entorno.

Considerado el centro globalmente, nos interesa conocer:

a) Se deben conocer los planteamientos educativos que ofrece la institución escolar (adaptación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, armonización de diferentes modelos organizativos, posibilidad de variaciones metodológicas, así como de aquellos aspectos arquitectónicos, de mobiliario y materiales) que determinan la realización de aprendizajes y el tratamiento que el centro da a la diversidad, ya que el conocimiento de estas variables del contexto educativo y de la interacción de las mismas con variables personales de los alumnos, facilitará la realización de las propuestas de cambios organizativos, metodológicos, etc., que mejor se adapten a las características de un determinado alumno de cara a realizar su A.C.I. El centro realiza estos planteamientos educativos en el P.E.C. y en el P.C.E.; y aunque sean planteamientos muy generales, son necesarios para crear las condiciones adecuadas que faciliten la individualización en el aula y en la A.C.I.

b) Además de la situación actual, se deben conocer las posibilidades reales para llevar a cabo el cambio metodológico propuesto o aceptar la introducción de objetivos, modelos organizativos, etc., que se puedan haber diseñado en la adaptación curricular individualizada. Se trata de evitar situaciones en las que las propuestas de adaptación sean inviables en el contexto para el que se realizan, tal como podría suceder en el caso de una propuesta organizativa basada en grupos flexibles en un centro que escolarice alumnos con deficiencia motora y tenga pabellones separados y barreras arquitectónicas, o hacer una propuesta basada en la realización de grupos de aprendizaje cooperativo, cuando el tutor, que será el responsable último para que se lleve a cabo, tiene dudas sobre la efectividad de tal sistema de aprendizaje. Debe existir, por tanto, el criterio de no realizar propuestas de adaptación curricular que, aunque teóricamente sean idóneas, no se adapten a las posibilidades razonables sobre materiales, organización y personales del centro.

c) También se debe analizar si las propuestas de adaptación de cualquier A.C.I. son coherentes con los planteamientos educativos del centro explícitos en el P.E.C. y en el P.C.E. Caso de no ser así, es necesario analizar qué implicaciones educativas tienen estas medidas a nivel de centro (en objetivos/contenidos y criterios de evaluación, en planteamientos metodológicos y organizativos, etc.) para generar las estrategias oportunas con la finalidad de establecer la citada coherencia.

No interesa además conocer cómo se produce el proceso de enseñanza dentro del aula, proceso que, en buena medida, está determinado por el estilo de enseñanza del profesor. Entendemos como tal, la configuración relativamente estable de su comportamiento educativo que surge de la interacción de variables ligadas a su personalidad, a su concepción sobre los fines de la educación, al currículo adecuado para conseguirlos, a sus conocimientos sobre la materia que imparte y sobre los procedimientos más adecuados para impartir esa enseñanza. Diversas razones podrían justificar la necesidad de conocer el estilo de enseñanza:

- a. Detectar la presencia insuficiente de determinadas conductas que teóricamente tiene asimiladas el profesor como facilitadoras de aprendizajes.
- b. Evidenciar la presencia de otras conductas que no siendo necesariamente perjudiciales dificultan el aprendizaje del alumno.
- c. Ir desarrollando la metodología que más se adapte al estilo de aprendizaje de los alumnos y a las condiciones reales de enseñanza (personales, materiales, etc.).

Se trata en definitiva de hacer explícita su forma de enseñar y, desde esta situación, eliminar aquellas que no resultan útiles e incorporar otras cuya eficacia o necesidad haya sido puesta de manifiesto.

Evaluación del contexto sociofamiliar.

Al elaborar la adaptación curricular de un alumno que presenta necesidades educativas especiales, es preciso conocer aquellas características familiares que pueden afectar a su puesta en práctica y desarrollo posterior. Esto es, nos interesa conocer determinadas variables familiares que puedan afectar en la actualidad al desarrollo del alumno y, por lo tanto, considerar cómo por medio del proceso educativo se pueden reducir o potenciar la influencia de esas variables. Por otra parte, se debe considerar la necesidad de que la familia (dentro de sus posibilidades) se implique en la enseñanza de su hijo/a, especialmente a través de dos tipos de actividades: enseñanza de habilidades de seguridad e higiene y produciendo situaciones en las que se generalicen los aprendizajes realizados en el centro educativo.

Las características familiares las agrupamos en dos núcleos de recogida de información:

1. Aspectos generales de la familia que han afectado o afectan al desarrollo del alumno, con independencia de la posibilidad de modificación: características del ambiente físico familiar referidas tanto al cuidado físico del niño como a la provisión de un entorno físico organizado (nivel educativo, ocupación, ingresos, barrio, calidad de la vivienda, etc.).
2. La capacidad de dar una respuesta emocional adecuada, de manera que el niño se sienta seguro, querido y valorado: posibilidad de los padres para adecuar la estimulación diaria, tipo de control de conducta y de disciplina establecido, reacción familiar ante el niño que presenta necesidades educativas especiales, resolución del conflicto y su repercusión en la vida familiar y en la colaboración escolar.

La determinación de necesidades educativas especiales.

Las necesidades educativas de un alumno sólo pueden determinarse y concretarse tras un conocimiento exhaustivo del estado de desarrollo de sus capacidades, de los entornos en los que se desenvuelve y de sus características personales para aprender. Este conocimiento es el que alcanzamos tras la puesta en práctica de la propuesta de evaluación analizada en páginas anteriores. Por tanto, la determinación de las necesidades educativas del alumno es una consecuencia del conocimiento que tenemos sobre él y, en consecuencia, de la evaluación psicopedagógica.

Por lo general, los resultados o "datos" recogidos a lo largo del proceso de evaluación son muy concretos y fragmentados y, por tanto, no serían instrumentos útiles para generar propuestas curriculares apropiadas para un determinado alumno; nos perderíamos en un bosque de datos y de propuestas curriculares parceladas. Es necesario traducir los resultados de la evaluación en necesidades educativas, las cuales van a facilitar la concreción de una propuesta curricular apropiada a cada caso. Sin embargo, para poder realizar con facilidad esta tarea es conveniente utilizar un sistema de referencia para los resultados de la evaluación (siempre datos concretos y parciales); los elementos de este sistema los vamos a llamar "ejes" porque van a ser los puntos esenciales hacia los que dirigiremos la información para clasificarla y convertirla en necesidades.

Para que estos ejes sean útiles:

- a) Deben tener la capacidad para servir de referencia a toda la información recogida en los procesos de evaluación.
- b) Deben facilitar la reformulación de la citada información en necesidades.
- c) Deben tener entidad educativa suficiente para generar propuestas curriculares que tengan cabida en la institución escolar.

Si cumplen estos requisitos, cada eje proporciona la conexión necesaria entre la información del alumno desprendida de la evaluación referida a él y facilita su globalización en necesidades, convirtiéndose en instrumentos útiles para la determinación de las necesidades educativas de un determinado alumno. Consideramos eficaz agrupar los datos en los siguientes ejes:

1. Capacidades básicas que están en la base de cualquier aprendizaje pero que, a medida que progresamos en la gradación del currículo, quedan fuera de las áreas curriculares.
2. Áreas curriculares.
3. Entorno educativo y familiar.

Una vez determinadas las necesidades educativas especiales podemos estar en condiciones de reflexionar sobre cuál es la propuesta curricular más adecuada para satisfacerlas.

La primera reflexión que haríamos, atendiendo al principio de buscar la mayor normalización académica, consiste en valorar si estableciendo modificaciones de acceso al currículo el sujeto puede seguir la propuesta curricular del nivel en el que se encuentra. En este primer nivel se encontrarían las adaptaciones de evaluación. Si es insuficiente, valoramos la pertinencia de realizar adaptaciones en la metodología y actividades de enseñanza/aprendizaje para dar respuesta a las necesidades que tenga el sujeto. Las últimas medidas que se tomarían en términos de adaptación curricular afectan a la adecuación o matización, priorización, temporalización, introducción y hasta eliminación de contenidos, objetivos y, consiguientemente, de los criterios de evaluación.

La modalidad de apoyo y la colaboración familiar.

Para que la propuesta curricular sirva realmente a las necesidades para la que fue diseñada, parece preciso determinar los recursos personales que han de llevarla a su realización práctica. Por ello, el equipo que las elabora tiene en cuenta el perfil del personal docente y no docente, para que las propuestas educativas queden dentro del marco de posibilidades que la institución escolar permite. Una vez distribuidos los apoyos de acuerdo a las posibilidades horarias, el equipo de profesores que intervenga con un determinado alumno asignará a cada profesor, en función de su perfil profesional, aquellos contenidos y objetivos que desarrollará el alumno.

La provisión de recursos, tanto externos como internos, puede ser insuficiente para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos, si no se cuenta con la acción educativa que la familia puede desarrollar. Contemplamos dos niveles de actuación familiar: de iniciación y de generalización de aprendizajes. El documento de adaptación curricular, por tanto, debería recoger de forma concreta aquellos aspectos y niveles del ámbito que se desarrollarán en la familia de manera que en las fechas previstas para el seguimiento, se pueda hacer una valoración del proceso que se ha desarrollado.

Bibliografía Recomendada:

- BELTRÁN, J (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- BLANCO GUIJARRO, R. y otros.(1992). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. M.E.C.
- BROPHY y GOOD (1986). En M.C. Wittrock (ed.), La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós-MEC (1989).
- CALVO, A. R. y MARTÍNEZ, A. (1997) Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares. Madrid: Escuela española.
- COLL, C. (1995) Psicología y currículum. Barcelona: Paidós .
- MARTÍNEZ, A. y CALVO, A. R. (1996) Técnicas para evaluar la competencia curricular en educación infantil. Madrid: Escuela española.
- MARTÍNEZ, A. y CALVO, A. R. (1996) Técnicas para evaluar la competencia curricular en educación primaria. Madrid: Escuela española.
- RUIZ, R. (1987). Adequacions curriculars individualitzades. Barcelona: Dpment. d'Enseyament (Generalitat de Catalunya).

Las adaptaciones curriculares como estrategia de actuación docente

Fuente: Web de Orientación Psicopedagógica elaborada por los profesionales del Equipo de Orientación Educativo y Psicopedagógico nº 10 de Santa Cruz de Tenerife - Islas Canarias -ESPAÑA - http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/orientad/pagina_n.htm

Extracto del documento titulado "Adaptaciones Curriculares", dirigido a los profesores y a las profesoras tutoras de la etapa de Educación Primaria del Colegio Público Punta Larga de Candelaria, así como el profesorado de apoyo y especialista que trabaja también en ese mismo tramo educativo de la Educación Obligatoria. En segundo lugar, está dirigido a los especialistas que colaboran con este profesorado en tareas de orientación educativa y apoyo psicopedagógico, desde el puesto de Orientador o desde los Equipos Interdisciplinarios de Sector. En último término, puede ser utilizado por cualquier persona interesada en entender el sentido y alcance que en el contexto del desarrollo del currículo se da al término "adaptaciones curriculares".

Desarrollo de la estrategia

Se ha dicho con frecuencia que la preocupación por conseguir un aprendizaje y un progreso adecuado debe alcanzar a todos los alumnos. Ello sólo es posible desde la preocupación por individualizar la enseñanza, intentando en todo momento que cada cual alcance, de acuerdo con sus posibilidades, las capacidades propias de la educación escolar. Para ello la estrategia no es ofrecer lo mismo a todos, sino actuar diferentemente, dando más ayuda a quien más lo necesita y utilizando si es preciso métodos y estrategias docentes diferentes y ajustadas a cada caso.

No es justo excluir a ningún alumno de esta finalidad por muy graves que sean sus dificultades. Siempre se puede avanzar, siempre se puede aprender, y está en manos de todos (profesorado, especialistas, administración...) hacer posible esta empresa. Ahora bien, aun deseándolo y persiguiendo los mismos objetivos para todos ellos, no debe interpretarse como que todos los alumnos podrán aprender lo mismo. En algunos casos, lo que ciertos alumnos podrán aprender diferirá significativamente de lo que podrá aprender la mayoría. Pero ello no es motivo para no tratar de seguir "individualizando su enseñanza", buscando igualmente su máximo progreso personal.

Dicho en otros términos, algunos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales sólo podrán aprender y progresar en capacidades básicas para su desarrollo individual y social, a costa de hacerlo recibiendo un currículo que se apartará sensible y significativamente del que recibirá la mayoría. Y aunque el objetivo de la educación escolar obligatoria sea que esa separación o distancia entre lo que aprenden unos y otros sea la menor posible, es preciso reconocer que en algunos casos serán necesarias adaptaciones muy significativas del currículo oficial.

Las adaptaciones curriculares son, por tanto, un continuo. En un extremo estarían aquellos cambios habituales que el profesorado introduce en su enseñanza para dar respuesta a la existencia de diferencias individuales en el estilo de aprender de los alumnos, o dificultades de aprendizaje transitorias. Estas "variaciones" caben sin grandes dificultades en su estrategia general. En todos estos casos, los alumnos receptores de tales adaptaciones están recibiendo una enseñanza que, siendo diferente en algunos aspectos, persigue alcanzar para estos alumnos los mismos niveles de consecución, en todas o en la mayoría de las áreas del currículo, que se esperan también para sus compañeros.

En el otro extremo estarían las adaptaciones que se apartan significativamente del currículo o "adaptaciones significativas". Sería, por ejemplo, el caso de algunos alumnos con dificultades de aprendizaje más permanentes y severas debidas a limitaciones personales o a una historia escolar y social difícil y negativa, y que estarían recibiendo una enseñanza que se diferenciaría notablemente de la que recibirían sus compañeros de clase o edad, en términos, por ejemplo, de contenidos a aprender, niveles de aprendizaje esperados, o incluso de áreas curriculares enteras que podrían no cursarse. También se trata de un nivel de "individualización" de la enseñanza, y es lo que ellos necesitan para progresar. En su caso lo injusto sería ofertarles la misma enseñanza que se oferta a los alumnos sin tales dificultades. Pero los "peligros" que acechan en este extremo del continuo pueden llegar a desvirtuar su finalidad.

Así, por ejemplo, se puede llegar con facilidad a renunciar antes de lo necesario a objetivos que el alumno o alumna podría alcanzar de acuerdo con sus posibilidades, por no explorar exhaustivamente todas las posibilidades de enseñanza, o por no haber hecho una buena evaluación de las condiciones educativas y de las características del alumno que le facilitan o impiden aprender. Por eso, y como se verá más adelante, la estrategia que se va a desarrollar insiste en todos los casos en estos extremos, al tiempo que se han previsto una serie de salvaguardas legales para minimizar esta posibilidad.

Hasta aquí se ha realizado una primera aproximación al concepto de adaptaciones curriculares (AC) entendido como la tarea de buscar la necesaria individualización de la enseñanza y se ha visto también el "rango" dentro del cual se desarrolla dicha estrategia: desde los ajustes y cambios habituales que el profesorado realiza cotidianamente en el aula en respuesta a las diferencias propias de su alumnado desde el punto de vista de su capacidad para aprender, hasta los cambios y adaptaciones profundas que obligan al profesorado, en los casos de alumnos con dificultades de aprendizaje más graves y permanentes, a separarse significativamente del currículo que desarrolla para la mayoría de sus alumnos.

En el apartado siguiente se van a comentar detenidamente los pasos y criterios necesarios para realizar adaptaciones curriculares. Estos contenidos proceden, en buena medida, de la investigación educativa y, en concreto, aspectos significativos del texto que se va a desarrollar están basados en el trabajo de Peter Evans y otros. Pero en último término, y lo que es más importante, proceden de la experiencia y reflexión de muchos profesores y profesoras que los han puesto en práctica con éxito.

Las adaptaciones curriculares como estrategia de actuación docente

La estrategia que se va a comentar está pensada para ayudar al profesor a detallar con precisión hacia dónde y cómo dirigir la ayuda adicional o extra que va a necesitar ese alumno o alumna que está experimentando dificultades de aprendizaje. Está diseñada como una secuencia de preguntas sobre la que el profesorado debe volver repetidas veces hasta que el alumno aprende el(los) contenido(s) deseado(s) en el nivel esperado y alcanza satisfactoriamente un objetivo educativo propuesto. Se asume, como se señalaba anteriormente, que se parte de un profesorado reflexivo, que está indagando sobre su propia acción educativa y que aprende de las respuestas de sus alumnos.

Como se señalará también más adelante, tan importante es saber seguir autónomamente la secuencia de preguntas que se plantean, como saber y estar preparado para reconocer cuándo se requiere más información, asesoramiento o la participación de otros profesionales. Como se ha dicho repetidas veces, la estrategia es la misma cualquiera que sea la dificultad de los alumnos, lo cual no implica que se aplique con facilidad en todos los casos. Esta ayuda adicional que precisan los alumnos con dificultades de aprendizaje es la que pueden prestar en ocasiones los otros profesores, el profesorado de apoyo, el orientador u orientadora del centro, las familias e incluso los propios alumnos. En último extremo se trata también de las ayudas y de los procedimientos específicos designados para el caso de los alumnos con n.e.e.

Desarrollo de la estrategia

La estrategia consta de cinco preguntas que deben formularse secuencialmente, más una pregunta adicional en el caso de que la ayuda no funcione. En los apartados siguientes se irá analizando detenidamente el sentido y alcance de cada una de las preguntas.

1. ¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer, y que su profesor quisiera que lograra?; esto es: ¿cómo detectar que "objetivo" debería trabajar el docente?
2. 'Cuáles son los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que, siendo necesarios para alcanzar ese objetivo, ya posee el alumno?': esto es: ¿Cuál es el "punto de partida" para la ayuda?
3. De los siguientes pasos para ayudar al alumno a alcanzar ese objetivo, ¿cuál es el más estratégico?; esto es: ¿cuál es el "primer paso" en la secuencia de los aprendizajes que conduce hacia la consecución del objetivo?
4. ¿Cuáles son las "decisiones metodológicas" más adecuadas al alumno para ayudarlo a dar ese paso?
5. ¿La ayuda que se le ha dado ha permitido al alumno dar ese paso hacia el objetivo?

Si la respuesta es *afirmativa*, hay que prepararse para continuar con el siguiente paso hacia el objetivo y seguir el proceso otra vez a partir de la pregunta tercera.

Si la respuesta es *negativa*, ¿de qué manera la evaluación del aprendizaje del alumno muestra al profesor cuál de las preguntas previas ha sido respondida inapropiadamente? Y ¿qué alternativa de ayuda nos sugiere la respuesta del alumno?

Antes de entrar en el análisis pormenorizado de cada una de las preguntas, procede hacer una doble reflexión. En primer lugar, conviene hacer una lectura de estas preguntas desde los términos más propiamente curriculares que se han utilizado en otros documentos de estos *Materiales para la Reforma*, y lógicamente en el currículo oficial de la etapa. En segundo lugar, interesa prever que el orden de revisión que se propone cuando la quinta pregunta se contesta negativamente *no es arbitrario*, sino que está sujeto también a una lógica y a unos criterios que resultan igualmente relevantes para la finalidad de las adaptaciones curriculares.

Por lo que respecta a la primera de las reflexiones, parece oportuno explicitar que la primera pregunta hace referencia a la necesidad de reflexionar sobre los objetivos de la enseñanza, esto es, sobre el qué enseñar.

La segunda pregunta lleva la atención sobre la necesidad tantas veces comentada de la evaluación como un proceso inseparable de la enseñanza, y en este caso sobre la evaluación inicial como requisito imprescindible para asegurar una enseñanza ajustada desde sus inicios.

La tercera pregunta hace referencia a la importante cuestión de la secuencia de los aprendizajes, esto es, a la pregunta del cuándo enseñar.

La *cuarta pregunta* refleja con mayor claridad las cuestiones relativas al cómo enseñar, especialmente en lo referente a las opciones metodológicas y al diseño de actividades de aprendizaje.

Por último, la *quinta pregunta* de la estrategia nos recuerda de nuevo la necesidad lógica de una evaluación sumativa, que permite discernir lo que el alumno ha aprendido y cómo lo ha hecho, como base para la adaptación de las decisiones tomadas anteriormente, o para la continuación del proceso hasta la consecución del objetivo esperado.

Se apuntaba que la segunda reflexión que precisaba hacerse se dirigía hacia el orden de revisión que se propone cuando la evaluación sumativa realizada (pregunta quinta) hace pensar que el alumno o alumna en cuestión no ha aprendido el contenido que configura el primer paso hacia el objetivo propuesto.

Ese orden de revisión *no es arbitrario*. Al contrario, la lógica del proceso de adaptaciones, tal y como se ha defendido hasta aquí (el delicado equilibrio entre comprensividad y diversidad), aconseja que se revisen en primer lugar tanto las estrategias como la propia evaluación inicial del alumno, o las decisiones relativas al qué enseñar, sobre todo cuando éstas presuponen eliminación de contenidos u objetivos. Dicho en otros términos, no habrían de modificarse los contenidos de enseñanza ni los objetivos hasta que se tuviera la certeza de que no es suficiente con adaptaciones de nivel inferior (adaptaciones en la metodología, organización, secuencia...)

Ya se avanzó que el concepto de adaptaciones curriculares refleja sobre todo una estrategia de actuación y planificación docente y que por ello destaca su carácter procesual. Pero es obvio que en último término de tal proceso de reflexión y actuación resultan unos productos, unas adaptaciones concretas; una programación que contiene objetivos o contenidos diferentes, secuencias de aprendizaje distintas, materiales o actividades específicas o procedimientos de evaluación adaptados a las características peculiares de algunos alumnos. Es en este sentido en el que también resulta lícito y correcto hablar de *adaptaciones en los elementos básicos del currículo*, bien sean éstas *adaptaciones en los contenidos u objetivos*, o *adaptaciones metodológicas*.

Un último comentario al respecto. A la luz del análisis anterior cabría hablar también de *adaptaciones en la evaluación*, y, en efecto, así cabe hacerse cuando lo que se realiza es revisar los procedimientos y/o instrumentos de evaluación - tanto inicial como sumativa -, para evitar que una inadecuación de éstos enmascare lo que el alumno realmente es capaz de hacer o lo que haya podido aprender.

En las páginas siguientes se va a proceder a un análisis algo más pormenorizado de cada una de las preguntas. Conviene anticipar que a pesar de su formulación no se quiere transmitir la idea de una estrategia mecánica y rígida, sino todo lo contrario. Se debe pensar en ella como algo dinámico y flexible, como *preguntas no necesariamente secuenciales, sino también simultáneas*, que se amplían con otras adicionales cuando es necesario, y sin olvidar en ningún momento que las divisiones que se hacen de los aprendizajes en tareas o metas intermedias son en buena medida arbitrarias y útiles, sobre todo para facilitar un plan de acción ante problemas especialmente difíciles y complejos.

Primera pregunta: ¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer?

Determinar con la mayor precisión posible qué es lo que quisiéramos que el alumno aprendiera - y que en este momento no consigue - es el primer paso para ajustar adecuadamente la ayuda que se debe dar al alumno. A este respecto son dos las consideraciones fundamentales que hay que hacer.

En primer lugar debe preocupar la *precisión* a la hora de señalar lo que el alumno no es capaz de hacer y lo que quisiéramos que hiciera o alcanzara. En demasiadas ocasiones nos conformamos con formulaciones sumamente imprecisas o generales: "Gerardo no es capaz de leer"; "Inés no multiplica bien", "Alberto no comprende la historia".

La lectura, la multiplicación o la comprensión de hechos históricos son procesos complejos en los que intervienen componentes o requisitos más elementales, pero que son indispensables para esos aprendizajes. La dificultad de Gerardo puede venir de diferentes factores; puede que no segmente bien las palabras, que su vocabulario sea muy limitado o que se traba en determinadas sílabas. La ayuda que precisará Gerardo en cada caso será bien distinta, y de ahí que determinar con precisión lo que el alumno o alumna no hace, pero quisiéramos que aprendiera, es el primer paso para una intervención positiva.

Para poder precisar el objetivo a alcanzar será útil recordar el dicho que expone: "Si quieres enseñar latín a Juan, tendrás que saber Latín y conocer a Juan". Con ello se quiere recordar que para ayudar a Juan, a Gerardo o a Inés, el profesorado debe comprender y estar familiarizado con la naturaleza de la materia o contenidos que quiere enseñar. Dicho en otras palabras, la primera condición para responder a las dificultades de aprendizaje es profundizar en el conocimiento sobre el cual es la secuencia razonable de adquisición de ese contenido, qué procesos o conocimientos previos son relevantes y necesarios y qué contenidos ayudan, aunque no sean, tal vez, imprescindibles. Ello permitirá concretar las preocupaciones y, por tanto, los objetivos de cada intervención. Se diría, por ejemplo, que Gerardo tiene un vocabulario limitado, que se debe ampliar progresivamente para que pueda leer y comprender ideas sencillas; que Inés tiene dificultades con la multiplicación de números decimales, que se debe trabajar para que sea capaz de resolver problemas de

fracciones simples; o que Alberto encuentra especiales dificultades a la hora de coordinar dos cronologías diferentes, necesarias para aprender el tiempo histórico.

Pero también se debe *conocer a Juan*, pues el conocimiento de la lógica interna de los contenidos (estructura, secuencia de aprendizaje más apropiada, requisitos...) no es suficiente. Es necesario adaptarse al estilo y a las características de Juan, e incluso puede ser necesario modificar la propia secuencia en función de las experiencias educativas previas de Juan. Y en este punto entra también el segundo factor a considerar a la hora de establecer un objetivo para la intervención. No basta con ser precisos: también es una cuestión de prioridades.

Las dificultades de aprendizaje nunca vienen solas y en general los alumnos que las experimentan muestran un desfase entre ellos y sus compañeros que puede afectar a varios contenidos de una misma área curricular o a varias áreas distintas. Por lo general, el profesorado se encontrará, por tanto, frente a varias tareas u objetivos distintos (y seguro que importantes), que le gustaría alcanzar con éste o aquel alumno que está teniendo dificultades para aprender. Priorizar un objetivo frente a otro dependerá sobre todo del *conocimiento de Juan*, esto es, del alumno en cuestión, de lo que se considera que puede serle más beneficioso. Tampoco aquí hay criterios absolutos. Un criterio razonable en un momento determinado puede ser que lo que hace el alumno no se diferencia sustancialmente de lo que hace el resto de sus compañeros. Pero para otro lo importante puede ser que aprenda suficientemente algunos contenidos instrumentales básicos o específicos, sin los cuales posteriormente no podría participar en ninguna actividad con sus compañeros.

La elección de un objetivo tampoco estará influida solamente por el conocimiento de los bagajes, carencias y necesidades prioritarias del alumno, sino también por el conocimiento de los recursos que estén accesibles. Si una escuela tiene buenos recursos para el trabajo que se propone hacer, es más probable que su profesorado se anime a seguir adelante con más facilidad, que si no los tuviera. La elección de un objetivo debe ser realista desde el punto de vista de las propias posibilidades como enseñante y de los recursos del centro escolar.

En algunas ocasiones, por ejemplo en el caso de alumnos con dificultades más permanentes, es recomendable además implicar a los padres a la hora de establecer tales prioridades. Ellos podrán compartir con el profesorado las dudas y ansiedades a la hora de decidir lo más conveniente. Hacerlo así permitirá trabajar en un clima de confianza que será imprescindible en momentos de duda o incertidumbre.

Los criterios que se deben manejar a la hora de determinar el objetivo de intervención - *precisión, prioridad, realismo y colaboración* - llevan irremediamente al segundo y decisivo paso de la estrategia, que no es otro que el de realizar una evaluación lo más rigurosa y precisa posible, tanto del alumno como del contexto educativo, que permita dilucidar cuál es el *punto de partida* para la ayuda que aquél precisa.

Segunda pregunta . ¿Cuál es el punto de partida para la ayuda?

Para que cualquier enseñanza sea efectiva, y por tanto para que el aprendizaje tenga lugar, es fundamental que parta de lo que el alumno es capaz de hacer. Sólo a partir de ahí el alumno podrá construir con seguridad nuevos aprendizajes. Éste es uno de los principios más importantes de la enseñanza efectiva, y, sin embargo, se descuida una y otra vez.

Todo proceso de construcción se inicia y reinicia siempre desde el punto donde se dejó, desde lo que ya se tiene construido con garantía. Debe iniciarse partiendo de lo que el alumno ya es capaz de hacer. Se necesita, por tanto, "saber dónde están" los alumnos, cuál es su base de conocimientos, respecto a los contenidos y objetivos que se quieren enseñar, "antes de" programar las acciones a emprender: secuencia y orden de los contenidos, formas de organización y de enseñanza, tiempos que se van a invertir, etc.

Como se habla de lo que el alumno o alumna es capaz de hacer con respecto a los contenidos de enseñanza que se recogen en el currículo oficial y no en términos generales o con respecto a capacidades más básicas, es por lo que en ocasiones se ha llamado a esta actividad evaluación curricular o evaluación de la competencia curricular.

Antes de continuar conviene recordar algo que se señalaba más arriba: el carácter interactivo y simultáneo de las preguntas que conforman esta estrategia. Ahora se aprecia mejor lo que se pretendía decir. En efecto, se decide la meta o el objetivo que se quiere alcanzar con el alumno o alumna que está teniendo dificultades con una tarea, en función de la evaluación que se hace de su competencia curricular. En esta evaluación, junto con el conocimiento que se tiene del alumno y de la secuencia más apropiada para la enseñanza de esa tarea o contenido, la que permitirá priorizar y decidir con precisión cuál es el primero - y los siguientes - pasos a dar.

La evaluación de la competencia curricular implica, por tanto, determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos y contenidos de las áreas del currículo. Si como tal es necesaria en todas como paso previo en todos los procesos de enseñanza, resulta imprescindible cuando se trata de alumnos o alumnas con dificultades de aprendizaje.

Esta evaluación es la que debe servir para responder a la pregunta: "De las destrezas, conocimientos o de la comprensión necesaria para alcanzar el objetivo propuesto, ¿cuáles tiene ya el alumno?"

¿Qué ayudas se tienen para realizar esta evaluación? En primer lugar, el conocimiento de la materia, lo que corresponde al "latín" en el dicho "Si quieres enseñar latín a Juan...". La experiencia profesional resulta de gran utilidad a la hora de conocer dónde se sitúa el alumno en el continuo de los aprendizajes que debe ir adquiriendo para llegar a tal o cual objetivo. También serán de utilidad los criterios de evaluación del currículo oficial. Aunque no están organizados secuencialmente, servirán sobre todo en el caso de objetivos a medio plazo, como podrían ser objetivos que se planteen para conseguir en un ciclo. Por último, en estos "Materiales para la Reforma" se ofrecen ejemplos de secuencias, coeditadas entre el Ministerio de Educación y la Editorial Escuela Española, que serán de gran utilidad para tener unos referentes claros a la hora de establecer lo que el alumno ya es capaz de hacer en relación con los contenidos y objetivos que establece el currículo.

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

Ahora bien, para determinar el "punto de partida" se necesita saber no sólo lo que el alumno o alumna en cuestión es capaz de hacer, sino también "cómo" lo hace, es decir, aquellas características individuales con las que el alumno se enfrenta a las tareas escolares, su propia perspectiva ante el aprendizaje; dicho de otro modo: el sentido que da a lo que se le enseña, su manera de afrontar y responder a los contenidos y tareas escolares, sus preferencias y motivaciones... Se trata lógicamente de un complejísimo entramado de procesos cognitivos, motivaciones, afectivos... que a modo descriptivo se podrían llamar estilo de aprendizaje y que a efectos de la estrategia que se está comentando resulta útil denominar así.

Lo que se propone es indagar todo lo posible sobre una serie de factores que la experiencia de muchos profesores y la investigación educativa han demostrado que juegan un papel relevante a la hora de favorecer o interferir en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. No tenerlos presentes o despreciarlos es cerrarse de antemano la posibilidad de encontrar soluciones a los problemas de aprendizaje.

Esta lista de factores (autoconcepto, motivación, atención...), constitutiva de eso que se ha venido a llamar "estilo de aprendizaje", no es en absoluto exhaustiva. Las propias intuiciones, la observación de los alumnos y el contacto con los compañeros que también conocen a esos alumnos, deben servir en cada caso para determinar cuáles de estos factores son más relevantes o si existen otros factores a considerar.

Por supuesto, en algunos casos, en los más complejos o graves se precisará y se hará necesaria la ayuda de especialistas, a quienes habrá que acudir para completar el análisis o para desarrollarlo de manera más pormenorizada y rigurosa, como se exige por ejemplo en el caso de los "alumnos con necesidades educativas especiales".

En cualquiera de los casos, toda la información que se haya acumulado hasta aquí será de vital importancia para decidir el siguiente paso en la estrategia que se está desarrollando.

Tercera pregunta: ¿Cuál es el primer paso en el camino que conduce hacia la consecución del objetivo?

La estrategia que se ofrece intenta ayudar a elaborar planes de actuación con alumnos que tienen dificultades para aprender. Hasta aquí se ha sugerido que, basados en el conocimiento que se tiene del área en la que el alumno o alumna está experimentando dificultades y en el conocimiento de su "estilo de aprendizaje", se hayan tomado dos decisiones: decidir cuál es el objetivo o que se quiere alcanzar a corto o medio plazo y averiguar qué es lo que ya sabe o es capaz de hacer con relación a él. Lo que se está asumiendo es que entre ambos puntos, lo que ya es capaz de hacer y aquello nuevo que se pretende conseguir, hay una serie de pasos u objetivos intermedios, que dependerán lógicamente del objetivo elegido, su complejidad, dificultad, etc. Se abren, por tanto, una serie de opciones y decisiones de suma importancia. Para que se produzcan progresos hacia el objetivo deseado, el siguiente paso debe estar al alcance del alumno desde el punto en que se encuentra en este momento. También debe estar suficientemente claro, tanto para el alumno como para el profesor, de modo que ambos puedan comprobar fácilmente cuándo se están produciendo progresos. Veamos con algún detalle estas condiciones.

Para el análisis que nos preocupa vale la pena considerar el aprendizaje como una capacidad que el profesor debe llegar a "compartir" con el alumno. El maestro conoce o es capaz de hacer algo que el alumno desconoce o es incapaz de realizar. La enseñanza viene a ser el proceso mediante el cual el profesor consigue "compartir" ese conocimiento con el alumno. Como ya se ha comentado, no se debe entender ese proceso como algo de "todo o nada", como algo que se entrega ya acabado ni como un proceso instantáneo y definitivo, de una vez por todas, sino como un proceso gradual.

En este sentido se podría conceptuar al alumno como alguien que está adquiriendo un conjunto creciente de procedimientos y conceptos que puede emplear por sí solo, sin ayudas. Pero además hay otro conjunto de procedimientos y conceptos, mayor que el anterior, que puede emplear con ayuda. Y, por último, hay muchos aspectos de esos conocimientos y habilidades que el alumno aún no puede adquirir ni con ayuda. La tarea del profesor consiste en ampliar el número de los elementos del conjunto de lo que el alumno puede usar autónomamente. Para ello, y si siguiéramos con el simil, el proceso de "compartir" debería empezar en el límite de lo que el alumno puede hacer con ayuda. Haciéndolo así, estamos "construyendo" sobre lo que conoce y llevándolo hacia algo nuevo.

Esto, que en apariencia resulta abstracto y difícil, en la práctica no lo es tanto, a poco que se esté atento a las respuestas del alumno. Será él el primero en informarnos, directa o indirectamente a través de su ejecución, del grado en el que se están ajustando las actividades de enseñanza a su nivel de aprendizaje, y si, por tanto, los objetivos intermedio elegidos son apropiados, excesivos o repetitivos.

La falta de atención y concentración en las tareas o ejercicios que se le proponen al alumno es una primera pista que nos debe poner sobre aviso de que tal alumno o alumna pudiera no estar siendo capaz de relacionar lo que ya sabe o es capaz de hacer, con la nueva tarea o ejercicio que se le propone. Con mucha frecuencia también lo que nos indica que la enseñanza puede estar un tanto "desajustada" con respecto a las posibilidades del alumno es cuando éste parece realizar correctamente el trabajo que se le propone en algunas ocasiones, pero en otras no. Sin duda alguna, un cierto titubeo inicial es normal en todas las fases iniciales de cualquier aprendizaje, y, por tanto, no debe asociarse inmediatamente con una dificultad o desajuste entre lo que el alumno puede aprender y la enseñanza que se le está ofertando. Pero, ciertamente, en ocasiones puede ser la pista que nos avise de que el alumno puede no haber aprendido o consolidado suficientemente unas tareas o conceptos que resultan imprescindibles para otras que supongan haber dominado las primeras.

Volviendo al proceso que se estaba comentando, se puede decir que es el profesor el que sabe dónde se quiere llegar, esto es, qué es lo que el alumno debe aprender. Sin embargo, ello no debe ser motivo para ocultar o no informar al alumno de ese propósito. Si éste no tiene claro adónde se pretende llegar, difícilmente podrá valorar si se están produciendo progresos, y, por tanto, puede perderse la motivación que procede de saber precisamente que se está progresando. Con mucha frecuencia los profesores hurtan esa información - de qué se quiere conseguir - a los alumnos, obligándolos de alguna forma a una constante dependencia del profesor, cuando uno de los objetivos indirectos que se deben buscar a través de la enseñanza es, precisamente, que los alumnos sean progresivamente más autónomos, que sean capaces de aprender a aprender.

Para que los alumnos tengan claro si se producen progresos, como para que los profesores sean conscientes de lo mismo, se debe perseguir que la formulación de esos objetivos sea lo más precisa que se pueda. Esa búsqueda de precisión tiene un doble efecto positivo. En primer lugar, servirá para evaluar los progresos, pero servirá también, en segundo lugar, para concretar los objetivos intermedios que se están eligiendo.

En efecto, como ya se ha comentado, con mucha frecuencia se proponen objetivos demasiado ambiguos o generales, y que a la larga no ayudan en casi nada. Que "María Luisa aprenda a leer", o que "Antonio resuelva bien los problemas de matemáticas" no resulta muy útil para determinar cómo ayudar a ambos en sus dificultades. Se debe intentar ser precisos en las condiciones y el grado o nivel en el que se quiere que se produzcan tales aprendizajes. No es lo mismo que Luisa pueda leer textos sencillos, conocidos, con imágenes...a que lo haga sobre un cuento nuevo para ella. Como tampoco es lo mismo que Antonio resuelva ejercicios de ecuaciones simples, a que generalice esa capacidad a hechos y situaciones de la vida cotidiana...

Si se tiene explicitado con claridad y precisión el primer paso que se quiere dar en el camino hacia el objetivo que se persigue, y si se considera que está situado en un nivel apropiado para el alumno con respecto a lo que es capaz de hacer con ayuda y sin ayuda, sólo resta elegir las metodologías, estrategias y actividades de enseñanza que se consideran más apropiadas. Ése es el cuarto paso de la estrategia, y se analizará enseguida. Pero permítasenos explicitar una vez más, que probablemente no sea la última, que todos estos pasos y preguntas no son en absoluto tan rígidos y secuenciales como aparecen en esta descripción. Se trata de preguntas simultáneas, de idas y venidas continuas de una a otra, y que en la cabeza del profesorado con experiencia forman parte de sus estrategias habituales. Es fundamental que se preste atención "al fondo", a las ideas fuerza que subyacen a esta estrategia, y no a la forma que adopta en esta presentación.

Cuarta pregunta: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas más adecuadas para ayudar al alumno a alcanzar el siguiente paso?

Una de las consecuencias más claras que se derivan de lo que se sabe sobre el aprendizaje y la enseñanza es que no es posible prescribir el método de enseñanza válido para todo el alumnado y para todos los contenidos. Aunque las leyes y principios del aprendizaje son idénticos para todos y en este sentido todos los alumnos son iguales, también es cierto que cada aprendiz es diferente, tiene su propio "estilo de aprendizaje", como se señala anteriormente. Cada alumno tiene sus puntos fuertes y débiles, su base de conocimientos y destrezas puede ser distinta, se motiva por cuestiones diferentes y es capaz de concentrarse en unas tareas con más facilidad que en otras.

A tenor de lo dicho, las mejores metodologías de enseñanza son las que se ajustan a lo que se sabe de cómo aprenden los alumnos y a las características de cada aprendiz y como resultado de ello le hace progresar.

El currículo oficial no ha prescrito ningún método de enseñanza, aunque sí ha señalado los principios básicos a los que debe ajustarse toda opción metodológica, y en ese sentido trata de estimular la autonomía del profesorado, para que dentro de los medios a su alcance elija aquellas opciones que considere convenientes para sus alumnos.

Si la metodología debe respetar lo que sabemos sobre el aprendizaje y ajustarse al estilo de cada alumno, es bueno entonces que se tengan presentes las características metodológicas que hacen posible esta doble adecuación. Así, y en primer lugar, es muy positivo la globalización, sobre todo en las primeras etapas educativas. La globalización facilita la relación entre los contenidos, que es precisamente uno de los obstáculos con el que se encuentran muchos alumnos con dificultades para aprender.

La metodología elegida ha de favorecer siempre la participación activa del alumno. El acento no puede estar ya en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule al alumno a construir su propio conocimiento, y dentro del cual el profesorado pueda conducir al alumno hacia cotas más altas de independencia y de capacidad para aprender a aprender.

La metodología debe contribuir a motivar a los alumnos para que quieran y sientan la necesidad de aprender. En este sentido debe servir para despertar por sí misma las curiosidad y el interés del alumnado, pero al mismo tiempo hay que evitar que sea una ocasión para que el alumno o alumna con dificultades se sienta rechazado, comparado indebidamente con otros o herido en su autoestima personal. Con sumo acierto se ha dicho que "para que un niño encuentre sentido a lo que debe hacer es necesario que "conozca lo que debe hacer", que sienta que "+el puede hacerlo" y que "encuentre interesante hacerlo".

La metodología debe servir para promover en el mayor grado posible la comunicación e interacción entre profesores y alumnos, y alumnos entre sí. Las opciones metodológicas "unidireccionales", en las que sólo es el profesor el que habla y los alumnos únicamente escuchan, resultan claramente insuficientes. Han de favorecerse opciones y organizaciones escolares en las que el profesor pueda hacer eso, pero también trabajar con pequeños grupos de alumnos o con uno individualmente, aunque sea en pequeños períodos de tiempo. Y sobre todo es fundamental que los alumnos puedan interaccionar entre sí y trabajar cooperativamente, ayudándose mutuamente, tutorándose o buscando de forma conjunta la resolución de problemas o tareas escolares.

La enseñanza es vista cada vez menos como una acción solitaria del profesor, y cada vez más como una acción colectiva en la que los equipos de profesores del ciclo o etapa, junto con el profesorado de apoyo y los especialistas, deben colaborar entre sí en beneficio de todos los alumnos. En este sentido también es bueno pensar en las opciones metodológicas de forma que faciliten la incorporación de otros profesores, en especial la del profesorado de apoyo. La existencia de este profesorado en muchos centros va a facilitar enormemente la respuesta educativa a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Pero esa respuesta no puede ser siempre la de sacar a este alumnado fuera del aula. Una gran cantidad de ayuda puede prestársele al alumno dentro del aula, para la cual es imprescindible, sin embargo, que la metodología adoptada lo permita.

Por último, la elección de un método ha de hacerse también con visión realista y de forma equilibrada, en el sentido de que sea positiva no sólo para los alumnos que en un momento u otro experimentan dificultades para aprender, sino para la globalidad del grupo-clase. Se habla de realismo en el sentido de elegir alternativas que estén al alcance de los recursos del propio centro educativo, así como de los propios conocimientos y habilidades para desarrollar tales metodologías con garantías de éxito.

El rechazo a una opción metodológica "monolítica" no es incompatible con la necesidad de una cierta continuidad metodológica a lo largo de los sucesivos ciclos y etapas. Las dificultades de muchos alumnos se ven precisamente acentuadas por la ausencia de esta continuidad en la forma de enseñar, tan decisiva en algunos contenidos instrumentales básicos, o para fomentar en los alumnos determinados hábitos y valores (autonomía, cuidado por las cosas, trabajo en grupo...). Esta continuidad es la que debe ser considerada en el Proyecto curricular de etapa como un factor fundamental para facilitar la enseñanza de todos los alumnos en general y la de los alumnos con dificultades de aprendizaje en particular.

En definitiva, la opción por un método u otro debe estar presidida por un criterio de flexibilidad y diversidad, lejos, por tanto, de las concepciones homogeneizadoras en las que todos los alumnos hacen lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma.

Las decisiones tomadas hasta aquí con respecto a los puntos anteriores de la estrategia determinarán cuándo es el momento de hacerse la última pregunta de la misma.

Quinta pregunta: ¿La ayuda que se le ha dado al alumno, le ha capacitado para dar el primer paso hacia el objetivo previsto?

El ciclo de preguntas que constituyen esta estrategia llega momentáneamente a su fin. La respuesta a esta última será tanto más fácil cuanto más clara y precisa haya sido la definición del "siguiente paso" que se proponía en la tercera pregunta.

Si la respuesta es afirmativa, esto es, el alumno ha progresado en la dirección del objetivo propuesto, el ciclo vuelve a la tercera pregunta, es decir, a escoger un nuevo paso entre lo que el alumno ya es capaz de hacer y la meta más a medio o largo plazo que se quiere alcanzar.

Si la respuesta es negativa, o sea, que el alumno no ha progresado como se esperaba - y ésta es una conclusión a la que ha de llegarse rápidamente para evitar frustraciones tanto en el alumno como en el profesor -, lo más probable es que la respuesta a alguna de las preguntas anteriores haya sido errónea. El profesor necesitará preguntarse a sí mismo:

"¿Fue correcto el punto de partida?"

"¿Era muy difícil el siguiente paso?"

"¿El tiempo y el método elegidos se ajustaban al estilo de aprendizaje del alumno?"

"¿Elegimos el objetivo de trabajo adecuado para el alumno en este momento?"

Recuérdese de nuevo que el orden en este proceso de revisión no debe ser arbitrario, y que sólo debe plantearse modificar el objetivo de la enseñanza cuando se han agotado razonablemente todas las otras posibles adaptaciones.

Mientras permanezca en el profesor la actitud de indagación que se señalaba como básica a la hora de enfrentarse a las dificultades de aprendizaje, éstas y otras preguntas similares le servirán para buscar un nuevo método, realizar más a fondo la evaluación de la competencia curricular del alumno o precisar más el peso de alguno de los factores que condicionan su estilo de aprendizaje.

Como se señalaba en su momento, tan importante como el repaso de estas preguntas es el hecho de que el profesor esté preparado para reconocer cuándo requiere más información o asesoramiento. Esto es lo que suele ser necesario en el caso de los alumnos con n.e.e., quienes, además de toda la ayuda extra que pueda proporcionarles el profesorado por sí solo a través de esta estrategia, pueden necesitar unos recursos muy específicos o que se modifique significativamente la oferta curricular que se les hace.

Los pasos que hasta aquí se han comentado constituyen un intento de someter a un mayor control y rigurosidad la estrategia habitual que siguen los profesores con experiencia cuando se enfrentan con alumnos o alumnas que experimentan mayores dificultades que sus compañeros para aprender. Con ello no se quiere decir que desarrollar habitualmente este trabajo con todos los alumnos que lo necesiten sea algo sencillo. Al principio puede resultar complicado y como todo proceso de cambio requiere tiempo, pero como tarea a aprender por parte del profesorado es algo que se sitúa en la zona de lo que se puede conseguir con ayuda y si se consiguen ciertas condiciones.

Algunas de estas condiciones tienen que ver con tareas bajo el control directo de cada profesor, otras dependerán de su capacidad para actuar coordinadamente junto con los demás profesores como un equipo docente, y las últimas están ligadas a todo aquello que favorece o dificulta los procesos de cambio.

En el apartado siguiente se van a analizar precisamente estas condiciones para poder hacer viable esta estrategia de las adaptaciones curriculares, vista desde la perspectiva de la búsqueda de una auténtica individualización de la enseñanza para todos los alumnos, y en especial para aquellos que experimentan dificultades para aprender y que por ello están más expuestos a perder los beneficios que la educación escolar proporciona a las personas.

Evaluación de las Necesidades Educativas Especiales y Estrategias de Intervención

Autora: Dra. María Eugenia Yadarola de Mathieu.

Conferencia presentada en *1º Congreso Internacional de Integración de niños con Discapacidad a la Escuela Común*. Buenos Aires, Julio de 1998. Revisada en 2001.

Sobre María Eugenia: Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba).
Presidenta de la Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración (FUSDAI).

El tema de la evaluación de las necesidades educativas especiales y las adaptaciones curriculares lo presentaré aquí teniendo como base la experiencia de la Fundación Síndrome de Down (FUSDAI), cuyo Equipo Interdisciplinario de Tutoría a la Integración (EITI) dirijo. Dicho equipo realiza el apoyo y seguimiento de alumnos con discapacidad mental, especialmente niños y jóvenes con síndrome de Down, integrados en el Aula Común de la Escuela Común, en el Nivel Inicial, Primario y Medio (EGB y Polimodal para el resto del país), en más de 30 escuelas públicas y privadas de la ciudad de Córdoba.

Antes de abordar específicamente el asunto de la evaluación de las necesidades educativas especiales de niños y jóvenes integrados, es necesario enmarcarlo dentro del principio de integración escolar, más aún, el de inclusión escolar. Este último es, precisamente, el principio base de las políticas de los organismos internacionales, de los países más desarrollados, y es, sin duda, también nuestro ideal a alcanzar.

La inclusión escolar implica que la escuela común se reestructure y organice como una *Escuela Inclusiva* para brindar educación a todos y cada uno de sus alumnos, con o sin discapacidad. Es la escuela de la diversidad que responde y se adapta a las necesidades educativas especiales de todos los niños y jóvenes, para hacer realidad su derecho a la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso de una escuela común.

Sin embargo, este derecho a la inclusión escolar está recientemente reconocido en nuestro país en el Acuerdo Marco para la Educación Especial (Documento para la Concertación. Serie A N°1), pero estamos aún lejos de realmente construir Escuelas Inclusivas. Sólo se puede afirmar que estamos "integrando" niños y jóvenes con discapacidad, porque son principalmente ellos quienes deben adaptarse a una escuela que no fue pensada para la diversidad, una escuela que aun valora los grupos homogéneos de niños, el cumplimiento parejo del currículum común, para lo cual exige requisitos o condiciones previas en el niño para ser integrado en un Aula Común. En nuestro medio hay escuelas cuya apertura a la diversidad de alumnos, cuyas actitudes y acciones del cuerpo docente, se acercan cada vez más a las Escuelas Inclusivas. Sin embargo, tenemos más escuelas expulsivas que inclusivas, las cuales no sólo expulsan los niños y jóvenes con discapacidad, sino aquellos con alguna dificultad de aprendizaje, a veces sólo temporal.

Y es que las prácticas educativas nacionales y provinciales respecto a la integración/inclusión son diversas, a pesar que contamos con reglamentación que implica, en este aspecto.

Así, en nuestro país nos encontramos hablando de integración y definiéndola aún de modos muy diferentes. Se dice que se integra un niño cuando asiste a un aula especial dentro de una escuela común; o cuando asiste únicamente a algunas asignaturas curriculares junto a sus pares comunes; o cuando tiene a su lado la ayuda permanente de una docente especial que sólo lo atiende a él dentro del aula; incluso se dice que se integra cuando sólo se espera que un niño este "socialmente integrado" con sus compañeros comunes (por lo menos así se supone) pero sin plantearse aprendizajes pedagógicos.

En el presente trabajo cuando hablemos de la evaluación de las necesidades educativas especiales de un niño o joven con discapacidad mental integrado, lo enmarcaremos en el modelo de Integración al Aula Común. Consideramos que es éste el modelo de Integración que más se aproxima al modelo de inclusión total.

Dicha integración al Aula Común implica una integración física, psicosocial y pedagógica. La *Integración física*, base para una real integración, implica que el niño o joven con discapacidad mental asista a la jornada escolar completa, estando presente en *todas* las actividades áulicas, como el resto de sus compañeros. Es quizás en este aspecto en donde comienzan las diferencias entre los modelos aplicados en Argentina.

Integración psicosocial, en tanto el niño y el joven debe aprender a desempeñarse en el ámbito socio-institucional conforme a los valores y a las pautas culturales; es ser parte del grupo clase, y sentirse como tal, con sus diferencias y semejanzas; pero especialmente significa buscar para todos el aprender a colaborar y compartir, a *ayudarse mutuamente*, a ser solidarios. Este principio, pareciera ser al cual comúnmente todos los modelos tienden. Sin embargo, si no existe una integración física y pedagógica... ¿Es posible una integración psicosocial o meramente social? En nuestra experiencia, difícilmente ello ocurra. Porque un niño con discapacidad no puede compartir los momentos de socialización en el aula; porque se lo excluye de la apropiación y recreación de la cultura.

Por ello, la *integración pedagógica*, requiere que el alumno integrado pueda aprender los contenidos básicos comunes, ya que son ellos los seleccionados por la sociedad como su cultura escolarizada. Adaptar esos contenidos es brindar la posibilidad al niño y al joven que

esté realizando, dentro del Aula Común, actividades semejantes a las de sus compañeros. Por ejemplo, respondiendo a un mismo problema haciendo cálculos matemáticos aunque quizás simplificados, o con la ayuda de referentes visuales o de una calculadora, etc.

La integración física, psicosocial y pedagógica se dan como un todo relacionado y hace posible que la persona con necesidades especiales sea un miembro más del grupo clase, con sus diferencias y semejanzas.

El **deber ser** seguirá siendo la **Inclusión como proyecto de escuela y de sociedad, como proyecto de vida para la persona con discapacidad y su familia**; el **ser** ahora posible, y aún deseable, será la **Integración plena al Aula Común**. Y es desde este **ser** de la educación / integración en Córdoba que voy a referirme.

Entonces, desde este modelo de integración escolar... ¿Qué entenderemos por evaluación de las Necesidades Educativas Especiales? Pero previa a esta pregunta estaría plantearse ¿Qué se entiende por evaluación en educación? ¿A quiénes o qué se evalúa? ¿Para qué se evalúa? ¿Quiénes evalúan?...

Según Gimeno Sacristán (1993:338) la evaluación es un *"Proceso por medio del que, alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación"*. Otros autores como Santos Guerra (1996) destacan el valor de la evaluación como un proceso de diálogo que tiene una doble finalidad: generar comprensión del programa y, por otra, de mejorar la calidad del mismo.

Por tanto, entendemos que evaluar no es sólo evaluar al niño o al joven, ni es que sólo se evalúa para calificar, ni tampoco es que sólo el docente o profesional evalúa. Tampoco significa que debemos perder el marco de referencia común de la evaluación educativa en general, para evaluar en una situación de integración de una persona con necesidades educativas especiales.

Y ¿qué entendemos por necesidades educativas especiales? María Rosa Blanco (1997) afirma que no implica un cambio de rótulo para las personas con discapacidad. Es un cambio de enfoque, que mira la enseñanza como un continuo de ayudas y ajustes en función de las necesidades de los alumnos y de su contexto áulico e institucional. *"La forma que adopte la necesidad de un niño no está necesariamente determinada por la naturaleza de su deficiencia o del trastorno que sufre...sino que recibirán la prestación educativa adecuada según una completa descripción de su necesidad educativa compleja"* (Warnock, 1987:48).

Evaluar, por tanto, las necesidades educativas especiales no será sólo evaluar al niño o al joven integrado. Evaluar las necesidades educativas requiere comprender que se trata de una evaluación pedagógico-didáctica, la cual no podemos realizarla sólo desde diagnósticos clínicos-rehabilitadores que nos brinden una perspectiva individual y descontextualizada del niño o joven con discapacidad. Es preciso analizar y entender la escuela como una institución educativa, con su propia dinámica y su particular forma de reconstruir la cultura. Como una institución que resuelve incorporar a una o varias personas con discapacidad, respondiendo o no a un proyecto educativo institucional integrador.

Esta evaluación tendrá en cuenta:

- las expectativas, actitudes, relaciones familiares,
- el contexto social,
- el contexto institucional,
- las expectativas y actitudes del docente,
- el currículum único y obligatorio. Planificación semanal del docente,
- las relaciones interpersonales con el grupo de pares,
- las capacidades y dificultades específicas del niño o joven integrado,
- las relaciones del docente con el tutor o profesional del EITI, etc.

Evalúamos las necesidades educativas especiales, en relación a los aspectos planteados, con la finalidad de *comprender* como se está llevando a cabo el proceso de integración, para poder así, *mejorarlo*.

INSTANCIAS DE EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y DE INTERVENCIÓN

La **evaluación de las necesidades especiales de un niño y su situación**, se realiza con un objetivo expreso: plantear estrategias concretas de intervención, para mejorar el proceso de integración. Por lo tanto, una evaluación solamente del niño y mirado desde sus posibilidades y dificultades pierde su sentido si no **está en función de esa intervención**, que viene a justificar dicha evaluación.

Y en este proceso de evaluación-intervención no existen recetas, si criterios, y una indispensable cuota de reflexión, discusión y creatividad para ir resolviendo los problemas concretos.

Este proceso de evaluación-intervención se realiza a través de diferentes instancias e instrumentos más o menos formales de acuerdo al objetivo y al momento.

1. Diagnóstico Inicial y primeras estrategias de intervención. Ante la demanda de seguimiento de una integración escolar por parte de la familia, el EITI realiza:

- a) *Diagnóstico integral del niño*, básicamente *pedagógico*, conforme a los requerimientos escolares. Se tiene en cuenta los conocimientos previos, las competencias curriculares (de la sección, grado o año correspondiente), factores que facilitan y dificultan sus aprendizajes, habilidades, intereses y motivaciones. No se realizan test de mediciones cuantitativas. Asimismo, se evalúan aspectos del desarrollo psicopedagógico, psicomotriz y fonoaudiológico del niño a ser integrado. Este se efectúa particularmente al niño en la sede de FUSDAI.
- b) *Entrevista domiciliaria* a los padres, a fin de tener un mayor conocimiento del ámbito sociofamiliar del niño.
- c) Primeras observaciones en el aula y en la escuela común.
- d) Entrevistas a directivos y a los maestros.
- e) Lectura de los informes profesionales y escolares anteriores.
- f) Informes y estudios médicos. (se incluyen los del médico de cabecera del niño, estudios neurológicos, como así también estudios auditivos, visuales, etc.)

Estas instancias evaluativas dan un primer acercamiento a las necesidades educativas del niño, su situación familiar y escolar, y permiten ir definiendo las estrategias de intervención que se plantearan inicialmente. Es de destacar que el EITI comienza el seguimiento de niños con síndrome de Down u otras dificultades intelectuales en el nivel inicial (sala de 2 a 5 años), siendo esto fundamental para un ingreso a la primaria en mejores condiciones.

Ahora bien, toda evaluación implica la emisión de un juicio de valor, como decía Gimeno Sacristán, pero este juicio puede llegar a significar la desvalorización del niño con discapacidad, si a través de un diagnóstico, como algunos equipos de profesionales hacen, pretendemos definir que un niño es, o no, “*integrable*”.

En este punto es indispensable destacar que el equipo de diagnóstico de FUSDAI no determina la “*integrabilidad*” de un niño o joven, es decir, si él está en “condiciones de ser integrado”. Consideramos que **el problema de integrabilidad no puede caer en niño o joven, sino en quienes tienen la función de integrarlo, o mejor dicho de incluirlo.**

El problema recae en las instituciones educativas que no se conforman como Escuelas Inclusivas; estaría en los docentes quienes no estarían en condiciones de darle el lugar que le corresponde dentro del aula común; el problema estaría en todo caso en el equipo de apoyo quien no puede brindar las ayudas necesarias para hacer efectiva la integración/inclusión de ese niño. Incluso, estaría en las familias que no se movilizan o se comprometen en la integración/ inclusión de su hijo, buscando aumentar sus oportunidades personales y sociales.

Así, podemos decir que resulta muy complejo, a veces hasta insostenible, para la escuela y para nuestro equipo, integrar un niño con síndrome de Down que presenta, a su vez, problemas de conducta. Sin embargo, estamos apoyando la integración de dos niños con esas características y trabajando conjuntamente la escuela, la familia, el equipo y hemos logrado grandes avances, contando en estos casos con apoyos psicológicos particulares al niño y su familia.

2. Evaluación continua de las NEE y reajuste permanente de las estrategias de intervención: La tarea del EITI se centra en el seguimiento y apoyo al alumno integrado en el Aula Común de la Escuela. Por ello, esta instancia de evaluación es contextualizada, en función de la situación áulica e institucional, considerando asimismo la participación de la familia en el proceso. Es, en función de este contexto específico y propio de cada niño, que se podrán plantear estrategias de intervención adaptadas a cada situación concreta, reajustándolas permanentemente de acuerdo a nuevas necesidades especiales que se presenten, y a los avances científicos que nos ayudan a entenderlas mejor.

Es así como se utilizan las siguientes actividades de evaluación continua:

- a) *Observaciones sistemáticas en el aula y en la escuela.*
- b) *Conversaciones periódicas con los alumnos integrados y sus compañeros.*
- c) *Conversaciones periódicas con los docentes.*
- d) *Entrevistas formales e informales con los directivos y gabinetes psicopedagógicos de la escuela (si los hubiese).*
- e) *Entrevistas formales e informales con los padres.*
- f) *Encuentros con los docentes y profesionales que atienden particularmente al niño o joven integrado.*

La observación es el instrumento de evaluación clave en el proceso de integración. Brinda al equipo la posibilidad de conocer y comprender el desenvolvimiento del alumno integrado, su contexto áulico y escolar, y sus mutuas interacciones. Debido a su importancia, y por otra parte, a la subjetividad a que esta expuesto el observador, es que consideramos indispensable el *control cruzado de las*

observaciones entre los miembros del EITI, como se especificará más adelante.

Los jóvenes integrados, incluso los niños más pequeños tienen mucho que decir: sobre sus deseos, intereses, miedos o dificultades, capacidades, etc. Mientras más conscientes sean ellos mismos de sus necesidades mejor podremos todos estructurar las ayudas necesarias para acompañarlos en el proceso de integración.

Los compañeros del niño, y muy especialmente del joven integrado en el Nivel Medio, son los informantes claves de una evaluación contextualizada. Se podría afirmar que luego de compartir sus años escolares con un joven integrado son capaces de conocer mejor que sus docentes muchas de las necesidades educativas especiales del niño o joven integrado.

Las conversaciones periódicas con los docentes permiten una evaluación conjunta de las necesidades educativas especiales del niño o joven integrado y su situación. Los docentes comunes tienen los elementos para evaluar lo que sucede diariamente en el aula y son los que llevan adelante el proceso de integración. Por ello, son los principales agentes en el proceso de evaluación-intervención. Pero se requiere complementar su evaluación con una más objetiva, “más especializada” del equipo de apoyo. Por ejemplo, en ocasiones se hace necesario “orientar la mirada” del docente hacia los aspectos positivos, y no sólo los inconvenientes en una integración; o destacar los avances, aunque más lentos, en el aprendizaje de un niño integrado. Otras veces, se requiere mostrar las necesidades especiales del niño, que le pueden dificultar responder a las exigencias curriculares como cualquier otro niño.

Asimismo, las evaluaciones del cuerpo docente y directivo son un valioso aporte. Es de destacar la positiva influencia en la comunidad escolar, de un liderazgo directivo que “defienda” la integración, favoreciendo un proceso de evaluación, no desde la crítica pasiva, sino orientado hacia las posibles intervenciones necesarias para el mejoramiento del proceso.

Es de destacar el rol activo que deben tener los padres en el proceso de integración y de evaluación-intervención, sobre la base de un compromiso previo de trabajo conjunto.

Esto no siempre es fácil de lograr. Los padres suelen “depositar” su confianza en el equipo y la escuela, desligándose de mayores responsabilidades. Por otra parte, cuando los padres son muy críticos para evaluar las necesidades especiales de su hijo, e intervienen activamente buscando diferentes alternativas a las propuestas, a veces resulta difícil para los docentes y profesionales no ubicarlos en la categoría “*padres-problema*”, etiquetándolos y dejando de escuchar su verdad. El logro del equilibrio, en este sentido, es un proceso a ir construyendo en conjunto.

Los docentes o profesionales particulares desde una mirada más individual, algunas desde la clínica, participan también en la evaluación del niño, de sus capacidades o dificultades específicas y de cómo las pueden ir superando en un contexto diferente, extra-áulico, dando posibles estrategias de intervención que pueden llegar a aplicarse en el contexto escolar. También, inversamente, desde el contexto escolar se plantean demandas concretas de trabajos que deberán ser reforzados y/o tratadas en el ámbito particular.

Sin lugar a dudas, si en este proceso de evaluación-intervención participan comprometida y activamente todos aquellos implicados, mejores serán los resultados.

3. Evaluación final: al finalizar el ciclo lectivo escolar, es necesario realizar una evaluación del niño y su contexto para definir las futuras intervenciones. Se evalúa la evolución y los aprendizajes del niño, los aspectos que favorecieron o obstaculizaron su desarrollo e integración psicosocial, el contexto institucional.

- a) *Diagnóstico de evolución.* Antes de finalizar el año lectivo se realiza un diagnóstico pedagógico de la evolución, aprendizajes y competencias curriculares del niño, analizando, asimismo, su evolución integral en las distintas áreas de desarrollo.
- b) *Evaluación Final.* La realiza el EITI, conjuntamente con los docentes y con la participación de los padres y directivos. Ésta no se limita a considerar el rendimiento del niño o el joven, sino que tiene en cuenta los aprendizajes curriculares y su integración física, psicosocial y pedagógica.
- c) *Informe cualitativo final* (escrito) del proceso de integración del niño, el cual elabora el EITI teniendo en cuenta las evaluaciones de todos los implicados en el proceso. Se entrega a los padres y a la escuela. Completa la libreta de calificaciones común que da la escuela.

Esta instancia de evaluación permite definir la promoción y acreditación del niño, o del joven. Si bien, es un criterio generalmente aceptado la promoción automática, otro criterio tiene en cuenta tanto la integración social, como los aprendizajes pedagógicos. Se puede resolver una promoción cuando el niño o adolescente tiene por compañeros un grupo de referencia social para él, y logra aprendizajes significativos, aunque adaptados.

Es de aclarar que, si bien el EITI realiza sugerencias en cuanto a la promoción del alumno integrado, es la escuela la que toma la decisión definitiva.

Consideramos que a menudo es necesario que el niño, al ingresar a primer grado, tenga uno o dos años de diferencia en la edad cronológica respecto a sus compañeros; esto es para que estén mejor preparados para apropiarse de los contenidos básicos comunes del Nivel Primario.

Es de destacar que, muchos de los niños y jóvenes integrados con nuestro seguimiento logran cumplir con las exigencias básicas comunes del grado o curso. Tal es el caso del joven integrado que ya asiste al 5to año del secundario, y de varios integrados incluso en los grados más altos de la primaria.

Ahora bien, si las adecuaciones curriculares son tan significativas que impiden el cumplimiento de las exigencias básicas del currículum común, se consigna en la libreta común de calificaciones que el niño o joven es evaluado de acuerdo a sus propios objetivos.

Por otra parte, dicha evaluación final permite proponer a los padres y a los profesionales particulares estrategias de trabajo concreto, previo al comienzo del próximo año lectivo, para el refuerzo de ciertos aprendizajes. Así, también, puede concluirse en la necesidad de establecer un diferente plan de acción junto con la escuela; o realizar un cambio institucional que facilite el mejor desarrollo e integración del niño.

PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN Y ADAPTACIONES CURRICULARES

Conforme a la evaluación de las NEE se elaboran las estrategias de intervención, que incluyen las adecuaciones curriculares necesarias.

Se plantearán aquí posibles líneas de intervención ejemplificándolas con algunas estrategias de acción, que no agotan todas aquellas llevadas a cabo en los casos integrados. Como ya se dijera, el proceso de evaluación- intervención requiere de *reflexión, discusión y creatividad para resolver una diversidad de problemas*.

1. Estrategias en el entorno socio-familiar.

Si bien, la tarea del EITI se realiza fundamentalmente en la escuela, puede requerirse de intervenciones con la familia para favorecer el desarrollo del niño y su integración escolar, como asimismo su inclusión en el medio comunitario.

Dichas estrategias suelen ser:

- Sugerencias en las relaciones familia-niño, familia-escuela, familia-docente. Así, se puede hacer necesario solicitar a los padres de niños pequeños no seguir demorando el control de esfínteres; o que superen actitudes sobreprotectoras favoreciendo el desenvolvimiento más autónomo en su hijo; o solicitar a los padres un mayor acercamiento al docente y a la institución, etc.
- Sugerencias para la realización de actividades deportivas, recreativas, etc. integradas en la comunidad vecinal. La integración comienza en la familia y es ella quien más puede luchar y demandar la apertura de espacios y de oportunidades de inclusión en la comunidad.
- Derivaciones, cuando la situación así lo requiere, a asesoramientos psicológicos familiares o individuales. Esto es en caso de detectarse dificultades familiares o en el niño que requieren de abordajes especializados de este tipo.

2. Estrategias para la adaptación del contexto institucional.

- Charlas informativas previas a la integración de un niño o joven con discapacidad buscando la apertura institucional.
- Reuniones con el cuerpo docente y directivo para favorecer la comprensión del proceso de integración y generar un mayor compromiso con él.
- Sugerencias y asesoramientos, ante la demanda por parte de la escuela, para la incorporación de la integración/ inclusión dentro del proyecto institucional.
- Jornadas de intercambio de experiencias donde se invita a todos los directivos y docentes de las distintas escuelas con seguimiento del EITI-FUSDAI.
- Formación de docentes y profesionales. FUSDAI brinda cursos de capacitación tanto en Córdoba como en distintas provincias argentinas y en algunos países vecinos.

3. Ajustes en la modalidad de intervención del Equipo Interdisciplinario de Tutoría a la Integración.

En este punto es necesario aclarar la modalidad de trabajo del EITI. Los miembros del EITI integran tres subequipos correspondientes a los niveles Inicial, Primario y Medio, facilitando una tarea más especializada.

- La *Tutora* es una profesional del EITI que asiste semanalmente a una jornada escolar completa. **Apoya directamente al docente e indirectamente al niño**, aclara dudas, sugiere, observa al niño y evalúa continuamente la situación áulica para poder plantear estrategias de intervención y elaborar semanalmente, junto con el docente, las adaptaciones curriculares necesarias. Mantiene una fluida comunicación con la familia del niño, y realiza interconsultas con los profesionales particulares.
- La *Coordinadora* de la integración colabora con la tutora, **supervisa** su tarea y mantiene estrecha relación con la comunidad educativa. Asiste una vez al mes como mínimo y durante la jornada escolar completa. Ello permite, como se mencionó anteriormente, el **control cruzado en las observaciones**.

- Las estrategias de acción específicas son discutidas y enriquecidas en una *Reunión Interdisciplinaria Semanal*, ajustando así los procesos de evaluación-intervención de todos los niños y jóvenes con el seguimiento del EITI, promoviendo una **tarea de máxima calidad**.
- La actividad de cada subequipo es supervisada por una *Coordinadora General*, y a su vez por los *Directivos*. Mantienen *Reuniones Semanales de Coordinación*.

Si bien es ésta la modalidad general del trabajo del EITI, se flexibiliza de acuerdo al Nivel que es implementado, las características del niño o joven y su situación, las demandas escolares.

Por ejemplo, en el caso de los niños síndrome de Down con trastornos de conducta, el tutor asiste a la escuela dos veces por semana, incluso tres, en los periodos de adaptación inicial. Sin embargo, se trata siempre de evitar mayor cantidad de visitas a la escuela porque genera dependencia de parte del docente y del alumno integrado hacia la tutora, hecho este no favorable para la integración.

En el Nivel Medio, los profesores de las escuelas, debido a las características laborales del nivel, van de un curso a otro, de un colegio a otro, a contra-reloj. De allí que se les llame “profesores taxis”. Frecuentemente, son más profesores de una asignatura, que de una institución. Además, las reuniones con todo el grupo de profesores de un curso (aproximadamente 14), incluso con los de un área, se hacen difíciles y ocasionales. Por tanto, un tutor que asista una vez por semana, consigue asesorar sólo a pocos profesores.

Esto hace necesario replantear la tarea del EITI. En el Nivel Medio el seguimiento lo realizan dos tutoras, cada una de las cuales atiende un grupo de asignaturas, asiste una vez por semana a la escuela, y procura tener un contacto con cada uno de los docentes del niño, quincenalmente. Entre las dos tutoras se realiza el control cruzado de observaciones.

En el caso de un joven con dificultades de aprendizaje integrado en este nivel, y ante la demanda del propio joven, el tutor no entra al aula. La gran contención institucional y de los profesores, ha favorecido esta modalidad, llevándose a cabo el proceso de evaluación-intervención mediante reuniones periódicas por áreas, y con cada profesor.

4. Estrategias para la adaptación del contexto áulico.

Una de las dificultades frecuentes en las aulas en Córdoba es la numerosa cantidad de alumnos por aulas. Incluso por disposiciones gubernamentales expresas, para tener subvención, los cursos deben tener como mínimo 30 alumnos. En las escuelas privadas, para no perder dicha subvención, los grupos suelen tener alrededor de 35 alumnos. A pesar de ello, y agregando a esto los problemas laborales del docente, resulta posible integrar. Uno de los modos de facilitarle la tarea al docente es dejarle las adecuaciones escritas, en base a la planificación semanal para todos los alumnos, aspecto éste que se desarrollará específicamente más adelante.

La cuestión central dentro del contexto áulico a evaluar y sobre la que se realizan sugerencias es **favorecer las relaciones interpersonales**. Las evaluaciones de las necesidades especiales en este sentido son sumamente variadas, y se refieren a las actitudes y relaciones entre el docente y el niño integrado, entre el niño y sus compañeros, entre el niño y el resto de la comunidad escolar. Algunas cuestiones serán aquí ejemplificadas.

Los temores y dudas iniciales de los docentes que no han realizados anteriores integraciones, quienes frecuentemente no se sientan capacitados para llevar adelante el proceso, son casi una constante. Esta actitud se va atenuando y disminuyendo con la experiencia concreta, el asesoramiento sistemático y el acompañamiento del cuerpo docente de la escuela. Los docentes comunes, en general, llegan a descubrir que tienen más herramientas pedagógico-didácticas de las que pensaban, y aplican estrategias cada vez más creativas y adecuadas.

Las relaciones entre el docente y el niño o joven integrado, son fundamentales en el proceso de integración. Las actitudes sobreprotectoras son muy usuales, especialmente en las docentes de nivel inicial. Sin embargo, éstas son más fáciles de encaminar hacia relaciones positivas. En cambio, las actitudes de indiferencia, más usuales entre los profesores de Nivel Medio con todos sus alumnos, no son tan simples de revertir.

Requieren un trabajo sistemático de revalorización de los alumnos integrados y de la propia tarea que como docentes llevan a cabo.

Ahora bien, las actitudes de rechazo por parte del docente hacia el niño o joven integrado influyen en las relaciones del grupo clase, y pueden tener efectos muy negativos que lleven a plantear la necesidad de un cambio institucional.

El trabajo en grupos es una de las principales estrategias áulicas que favorecen el intercambio y el aprendizaje entre los compañeros. Sin embargo no es muy utilizado por los docentes, o a veces, es mal empleado. En ocasiones, se realiza como una simple distribución de tareas, las cuales se compaganan y se suman; no dando la posibilidad de la complementación, intercambio y asesoramiento entre los miembros del grupo.

Como otro ejemplo, con el joven integrado en una escuela de nivel medio, nueva para él, fue necesario realizar conversaciones con sus nuevos compañeros para favorecer actitudes más positivas hacia él. Asimismo, se conversó con el joven en forma privada para brindarle estrategias que le facilitaran esas relaciones.

Es muy positivo reforzar fuera del ámbito escolar, las amistades que van surgiendo en la escuela. Las invitaciones al hogar de grupos de amigos, no pueden descuidarse, y es conveniente recomendarlas a la familia.

En relación al contexto áulico e institucional es de gran importancia que tanto el docente como el resto del cuerpo docente y administrativo, le exijan al alumno integrado el cumplimiento de **normas áulicas e institucionales** como a cualquier otro alumno. El respetar el toque de timbre, diferenciar los espacios para aprender de aquellos para jugar, respetar sus docentes y compañeros, etc. Muchas veces es a quien le permiten salir del aula y deambular, o es quien tiene permisos para rayar el cuaderno de los otros.

Aprendiendo las normas escolares podrá a su vez aprender las normas sociales de convivencia, que le permitirán desempeñarse adecuadamente en su medio social.

5. Adaptación de los contenidos y actividades curriculares (planificación semanal).

Es el currículum único y obligatorio el que se diversifica en procesos heterogéneos y flexibles para su apropiación.

Parece oportuno enfatizar que la concepción de currículum, no es estática. No sólo hace referencia al currículum diseñado como Contenidos Básicos Comunes, sino a su redefinición institucional y, lo que es más importante aquí, a su puesta en marcha en un conjunto de contenidos y actividades áulicas que reconstruyen ese currículum.

Además, se hace necesario resaltar que se trata del currículum obligatorio. Y dicha obligatoriedad de la enseñanza marca la función cultural y social de los niveles Inicial, Primario y del Ciclo Básico Unificado correspondiente al Nivel Medio (EGB para el resto del país). Marca su carácter de servicio social, su proyecto de socialización sobre las bases de una cultura común, explicitado en el currículum común.

Ahora bien, ese currículum común es la base cultural compartida, no es toda la cultura escolar, y debe incorporar asimismo una dimensión multicultural para comprender la diversidad y no homogeneizarla. La dimensión multicultural se fundamenta asimismo en el derecho a la igualdad de oportunidades educativas.

Al respecto afirma Gimeno Sacristán (1993:195) *“En cuanto a los contenidos del currículum, la enseñanza ha de pensarse como una oferta cultural válida para sacar provecho, aceptando a los alumnos tal como son en un momento o ambiente dado.*

Pretender someterlos a un patrón académico-cultural preestablecido o seleccionarlos y jerarquizarlos de acuerdo con las posibilidades de cada uno para seguir ese patrón es contrario al derecho que todo alumno tiene de beneficiarse de la escolaridad obligatoria”. Y, en relación con la tarea del docente, dice más adelante “El profesor se ha socializado en una forma de trabajar que tolera mal la simultaneidad de actividades y ritmos distintos en el aula, donde unos trabajan más independiente y otros más asistidos”.

El concepto de adecuaciones curriculares trae aparejado un debate teórico que nos remite a las prácticas de enseñanza en las escuelas que integran alumnos con necesidades especiales. En general, se ha asociado la adecuación curricular con programas individualizados específicamente diseñados para los alumnos con necesidades especiales, planteando de este modo una ruta paralela en el proceso de enseñanza, y determinando un *currículum paralelo* disociado del currículum común. Se pretende con ello responder a las diferencias entre los alumnos de acuerdo a sus ritmos de aprendizajes. El currículum paralelo, derivado de la presión homogeneizadora de la escuela, se centra en la problemática de aprendizajes de los alumnos, y se traduce en una jerarquización de las distintas categorías de alumnos.

En cambio, hablar de diversificación del currículum, concepto clave en el marco de la educación obligatoria en general, significa estructurar y organizar el currículum en base a la diversidad de alumnos y según variedad de desarrollos, en objetivos y actividades que den oportunidad a distintos intereses, ritmos y formas de aprender.

Entonces, la adaptación curricular... ¿es un proceso válido para ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales y su contexto áulico? ¿O es acaso que los discrimina más? ¿Están los docentes y profesores de las escuelas comunes preparados para realizar esa diversificación curricular? Y si no ¿cómo se puede realizar en beneficio del aprendizaje de los alumnos integrados?

Si las adaptaciones curriculares derivan en currículum paralelo, sin duda, no van a favorecer su integración pedagógica y psicosocial, y menos aún van a promover una posible inclusión escolar.

A su vez los docentes comunes, a más de todas las dificultades laborales por las que atraviesan, en general están aún muy enraizados en el trabajo con grupos de alumnos homogéneos. El cambio que requiere en el docente la necesaria diversificación del currículum, podrá

darse con el tiempo, y siempre y cuando estén asesorados para hacerlo en función de las necesidades especiales de todos los alumnos.

Hoy, ya en nuestro medio podemos ver el crecimiento profesional y humano de los docentes con experiencia en integraciones, lo cual favorece a todos los alumnos. Sin embargo, mientras tanto pueda reestructurarse la escuela, el aula, el currículum para ser inclusivo, los niños y jóvenes de hoy requieren respuestas educativas lo más adecuadas posibles.

Nuestra solución alternativa, como equipo de apoyo a la integración, es la construcción de adaptaciones de ese currículum común, diseñado y procesal, no elaborando un currículum paralelo, sino trabajando desde la planificación semanal del docente, llevando a cabo la diversificación del currículum para el alumno integrado.

Incluso en muchos casos el asesoramiento del miembro del EITI ha ayudado a la tarea del docente con otros niños. Sin embargo, la inserción del EITI en las diversas escuelas es aún específica para el seguimiento del alumno "integrado". Esperamos en el futuro ir modificando nuestro radio de acción hacia las otras necesidades especiales que en el aula se pueden presentar.

a) Bases conceptuales generales para la diversificación del currículum.

Los aprendizajes en el niño o joven integrado van a favorecer, no sólo su desarrollo intelectual sino un desarrollo personal que le permitan apropiarse de una cultura común al de sus compañeros, de acuerdo a su comunidad. La integración pedagógica, como se dijo, implica la participación del niño o el joven con necesidades educativas especiales en el currículum común, con las adaptaciones necesarias que diversificarán así ese currículum.

Las bases para la diversificación del currículum, no son específicas para las personas con necesidades educativas especiales, sino por el contrario, representan concepciones educativas sobre el aprendizaje y la enseñanza, válidas para todos los alumnos.

- **Mediación en los aprendizajes tendiendo hacia la independencia del niño.** Es éste el principio clave para la enseñanza. Siguiendo a Vigotsky (1973:57) "*el aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas.*" La zona de desarrollo próximo la concibe como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución de un problema sin ayuda; y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución del problema con la guía del adulto o en colaboración con sus compañeros más competentes. Al respecto también considera Feuerstein (1980) que lo que el niño aprendió con ayuda favorece y facilita lo que él haga en el futuro independientemente.

El docente, los compañeros, el tutor, serán, para el alumno integrado, los principales mediadores en la escuela.

- **Fomentar el trabajo cooperativo entre todos los alumnos** Los procesos cognitivos se producen en un contexto interactivo de naturaleza social y comunicativa (Vygotsky. 1979) El aprendizaje no es un proceso aislado sino un proceso cooperativo, de construcciones de conocimientos entre compañeros y docentes. Por ello, se hace indispensable promover el trabajo grupal, de colaboración y complementación mutua, desde el nivel inicial.

- **Favorecer el aprendizaje significativo.** Desde los intereses y motivaciones del niño o joven, buscar la construcción de conocimientos por medio de redes conceptuales, resolución de problemas, etc., reforzados por una memorización comprensiva. Es menester evitar los aprendizajes memorísticos y mecánicos, enmarcando el aprendizaje de datos y hechos en contextos significativos para el alumno.

- **Fomentar el desarrollo de las inteligencias múltiples desde un enfoque de la comprensión.** Es ya reconocida mundialmente la teoría de Gardner que afirma que todos tenemos ocho inteligencias: la lingüística, la lógico-matemática, fisicokinestésica, visual-espacial, naturista, musical, interpersonal e intrapersonal. Asimismo el autor afirma que debe haber una inteligencia existencial. Algunas personas son más "fuertes" en una inteligencia que en otra, y lo que es importante también es que "*.. los individuos son capaces de mejorar mediante la práctica sus diferentes tipos de inteligencia o de alterar el perfil de la fortaleza o de la debilidad intelectual*" (Gardner, 2000: 86). Desde la escuela se hace necesario que la enseñanza promueva el desarrollo de todas estas inteligencias, valorando su importancia en el desarrollo integral de los niños y adolescentes, y su incidencia para la comprensión personal y del mundo físico, biológico, social, cultural e histórico.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la educación en nuestra época debería enfrentarse al reto de enseñar y aprender para comprender el mundo en que vivimos.

La comprensión de un tema exige un ejercicio de reflexión, de "*representaciones de la comprensión*" que demuestran su alcance cuando el alumno es capaz de resolver problemas, tomar decisiones, adaptar ideas antiguas a situaciones nuevas, etc., es decir, al ser capaz de pensar y actuar de forma creativa y competente utilizando lo que sabe de ese tema. (Perkins y Unger, 2000:105)

- **No guiarse por métodos únicos de enseñanza.** Tener en cuenta que para el logro de un aprendizaje significativo no existe un solo

método, válido para cualquier situación, ya que no hay métodos buenos o malos en sí mismo, sino en cuanto logren las ayudas necesarias para un aprendizaje significativo. “...la mejor ayuda pedagógica es probablemente la que se traduce en niveles distintos de ayuda y directividad según los casos, siendo por lo tanto poco aconsejable, o cuanto menos poco fundamentado desde un punto de vista psicopedagógico, prescribir un método de enseñanza, en el sentido habitual del término, como el único o el mejor en términos absolutos para favorecer el aprendizaje significativo del alumno.” (Coll, 1996). Así, los niños y jóvenes con síndrome de Down necesitarán, en general, una ayuda más directiva para aprender, hasta lograr su autonomía.

- Fomentar el conocimiento de las posibilidades y dificultades en el niño junto con el reconocimiento de las ayudas que necesita para superarlas. (metacognición).

Desde temprana edad esto se puede ir elaborando con la ayuda de la familia, y luego de la escuela, de los profesionales. La autoconciencia de sus propios procesos cognitivos, favorecerá sus aprendizajes, sus posibilidades de solicitar ayudas a su docente, compañeros, etc. A su vez, podrá realizar una autovaloración positiva de sus capacidades.

b) Bases especiales para la diversificación del currículum.

Partimos considerando que las personas con discapacidad mental pueden apropiarse de los contenidos curriculares de las asignaturas del Nivel Inicial, Primario y Medio siempre que se realicen las adaptaciones curriculares.

- No prefijar los posibles aprendizajes del niño y el joven integrado. Él debe poder realizar las mismas o semejantes actividades que sus compañeros, según sus capacidades y posibilidades, y no trabajar en base a un currículum paralelo diseñado y limitado previamente, y que está disociado del currículum común, como ya se explicitó anteriormente.

- No esperar etapas previas para generar aprendizajes significativos. El aprendizaje genera desarrollo. Por ello, afirma María Victoria Troncoso (1992) que no debemos esperar que el niño hable correctamente para enseñarle lecto-escritura. Como otro ejemplo, y según la experiencia de FUSDAI, no debemos esperar que sepa contar y seriar hasta veinte para enseñarle los conceptos de unidades, decenas, centenas, y enseñarle a realizar operaciones concretas con ellos.

- Adecuarse al ritmo de aprendizaje del niño sin perder como referencia el ritmo de la clase. Si bien las adaptaciones tendrán en cuenta el ritmo de aprendizaje del niño o joven, deberán adecuarse al ritmo de enseñanza del docente y del trabajo áulico, para no descontextualizarse. Se puede decir que el EITI funciona como mediador entre las posibilidades de cada niño integrado y las exigencias escolares; como mediador entre el estilo de aprendizaje del niño y el estilo de enseñanza del docente.

- Trabajar desde la planificación del docente. El equipo de FUSDAI solicita así la planificación semanal al docente en forma anticipada, para realizar en base a ella las propuestas de adecuación curricular. Es ésta una actividad semanal, porque con ello se evita la posibilidad de predeterminar a priori lo que cada niño pueda llegar a aprender, limitándolo así en su desarrollo.

- Presentar adecuaciones escritas. En el Nivel Primario y Medio, y de ser necesario, en el nivel inicial, estas adecuaciones curriculares se dejan en forma escrita para favorecer la tarea del docente. Así, una actividad de resolución matemática hecha para todo el grupo clase, se deja con una consigna claramente explicitada, con los pasos a seguir bien demarcados, etc., si es que así lo necesita el alumno integrado. El docente sólo tendrá que acercarse a él, en el momento de trabajar ese tema con el grupo, para aclararle la consigna y asegurarse luego que la esté realizando correctamente. En esto último son frecuentemente los mismos compañeros una gran ayuda tanto para el alumno integrado como para su docente.

- Adaptar los textos. El niño o joven integrado usa los mismos textos que sus compañeros. Cuando se requiere adaptar algún contenido o actividad del mismo, se lo adecua incorporando la adaptación escrita al libro, etc.

- Adecuaciones de los criterios y las formas de evaluación del alumno. Es necesaria la flexibilización de los criterios de evaluación y promoción de los niños y jóvenes con necesidades especiales. Conforme a las adaptaciones de objetivos, contenidos y actividades se elaboran los instrumentos y criterios de evaluación. En una evaluación sumativa o prueba, se tendrá en cuenta, no sólo el desarrollo actual (lo que realiza independientemente), sino su desarrollo potencial (lo que puede responder con la guía del adulto). Por otra parte, las formas de evaluación deben respetar las adecuaciones curriculares realizadas (presentación, implicaciones, selecciones y jerarquizaciones del currículum). Frecuentemente el EITI elabora en forma escrita las pruebas adecuadas para facilitar la tarea docente. Se prioriza, además, el objetivo de la evaluación utilizando el instrumento que permita mejores respuestas al alumno, como puede ser el examen oral en áreas de ciencias sociales o naturales.

- Favorecer la participación activa del alumno integrado en clases. Para favorecer la participación en clase, especialmente en las áreas de ciencias naturales y sociales, suele ser muy positivo anticiparles el tema que se va a trabajar en clase, conversándolo antes en su hogar o trabajándolo con su maestro particular.

c) Modalidades de adaptaciones curriculares:

Las adaptaciones pueden significar la simplificación, jerarquización o selección de objetivos, contenidos y actividades, conforme a la evaluación de las necesidades educativas especiales del niño o joven y su contexto.

Es de aclarar que estas modalidades de adecuaciones curriculares no constituyen recetas aplicables descontextualizadamente, ni pretenden abarcar todo el espectro posible de situaciones. Son alternativas de solución.

- **Adecuaciones en la presentación de una actividad.** Si el alumno integrado, por ejemplo, presenta dificultades senso-perceptivas necesitará que se organicen y clarifiquen desde lo perceptivo las actividades para que pueda responder a ellas con mayor facilidad. Como ser: el tamaño de letra mayúscula imprenta, uso de dibujos, gráficos, fotos, etc.

- **Simplificación de una actividad.** En caso de ser necesario agilizar los tiempos de respuestas, evitando la sobrecarga de actividades repetitivas; o se requiera clarificar una actividad para favorecer una mejor comprensión e integración de contenidos, se planteara este tipo de adecuación. Puede ser desde reducir la cantidad de ejercitaciones para la suma sin alterar contenido u objetivo general, o reducir el nivel de abstracción de una consigna, etc.

- **Selección de actividades.** Algunas actividades pueden ser más facilitadoras que otras para el aprendizaje del alumno integrado, así como algunas actividades pueden ser más dificultosas que otras. De todos modos lo que se busca es que pueda estar haciendo similares actividades que el resto del grupo clase, por lo que esta selección sólo es conveniente realizarla si es imprescindible para poder aprender un contenido o lograr un objetivo del curso. Por ejemplo, reemplazar una actividad escrita por una oral, para superar dificultades motrices; o reemplazar la actividad de escribir al dictado de un profesor de secundaria, por copiar solo el esquema que el docente pueda hacer en la pizarra en forma simultánea (según sugerencia del tutor).

- **Simplificación de un contenido o de un objetivo curricular.** Los contenidos y objetivos propios del común pueden ser los que deban ser simplificados para que el alumno integrado pueda apropiarse del mismo. Puede ser necesario reducir la cantidad de información o concretizar los mismos según un nivel de abstracción menor. Así se le puede plantear como objetivo el reconocimiento sólo de algunos, no todos, los países de América, o la identificación de las principales funciones del aparato digestivo.

- **Selección de contenidos u objetivos curriculares.** Algunos contenidos u objetivos del común pueden tener un nivel de abstracción que le dificulte al alumno integrado la comprensión de temáticas; o puede requerir de conocimientos previos aún no consolidados, etc. Las ayudas pedagógicas, entonces pueden significar la selección de contenidos y objetivos. Estas decisiones se van tomando semanalmente conjuntamente con el docente. Tal es el caso de resolver trabajar hasta la tabla del 2 y del 3 en segundo grado; o de buscar la comprensión lectora en inglés por sobre objetivos más completos. Algunos contenidos se retomaran mas adelante (ejemplo de las tablas) y otros no, dependiendo del ritmo de la clase y de los requerimiento del común.

Si estas adecuaciones no respetan los aprendizajes mínimos esperados desde el común, *esa adaptación pasa a ser significativa y va a afectar la acreditación final.*

De allí la importancia de una completa evaluación de las necesidades educativas especiales, antes de tomar decisiones de tal magnitud.

- **Jerarquización o priorización de áreas del currículum o de ciertos contenidos en cada área.** Conforme a las expectativas del docente y a las posibilidades del alumno integrado se puede priorizar, por ejemplo, matemática y lengua, o las áreas que le resulten de mayor interés; o puede optarse por no profundizar en el estudio de otro idioma, etc. Pero en general se busca seguir las mismas prioridades curriculares que da el docente, y en el nivel medio, los alumnos estudian todas las materias.

Estas adaptaciones curriculares pueden darse en forma combinada, según las necesidades especiales del niño o joven y su situación. Las adaptaciones curriculares requieren de parte de quien las realiza conocimientos sólidos del currículum común de la escuela. Sin duda, el docente de aula maneja estos contenidos, pero el profesional de apoyo también debe manejarlo con soltura para poder realizar las sugerencias adecuadas.

d) Algunas recomendaciones frecuentes a los docentes comunes:

- Partir siempre de lo concreto para el aprendizaje. Usar referentes concretos, gráficos y/o visuales. Esto podrá ser útil desde que se enseña las nociones arriba-abajo, mostrándolas en referencia al propio cuerpo del niño; como podrá ser necesario para el joven que debe aprender en Química los elementos de la materia, los pasos del método científico.

- Acercamiento al alumno integrado para, primero, asegurarse que haya comprendido bien la consigna antes de comenzar la actividad y, luego, para observar si la está realizando adecuadamente.

- Ayudar desde una organización externa a una organización interna en el niño. En esto la mediación es fundamental para ayudar al niño o joven a comprender las estrategias cognitivas que debe poner en práctica, y planificarlas, desde un dibujo hasta resolver un problema de matemática.

- Reducir la complejidad de la información, la cantidad de estímulos. Comenzar con una consigna por vez.
- Priorizar el logro de objetivo de una actividad por sobre la tarea específica. Por ejemplo, la comprensión de un texto por sobre la mera copia del pizarrón.
- Alentar las producciones y logros de los alumnos, valorándolas en el grupo clase.
- Confiar en las posibilidades de aprendizaje del niño o joven integrado, tenga síndrome de Down u otra necesidad educativa especial.

Acordamos con López Melero (1997: 78) quien afirma que *“La persona con Síndrome de Down es un ser que se hace inteligente a lo largo de su vida. Esto va a ocurrir siempre y cuando la familia, la escuela y la sociedad, como mediadores de cultura, le ofrezcan la posibilidad”*

Estamos convencidos que la aceptación de la diversidad en las escuelas *permite ir construyendo escuelas inclusivas, promotoras y base de comunidades abiertas y más solidarias*. No debemos olvidar que **algunos tienen necesidades especiales pero todos tenemos necesidades comunes. NO REDUZCAMOS A LA PERSONA A SU NECESIDAD ESPECIAL**

Referencias Bibliográficas:

- **Blanco, María Rosa. (1997).** *Educación e inclusión*. Ponencia presentada en la I Jornada Panamericana sobre Servicio a niños con discapacidad en la comunidad. FUSDAI, Córdoba.
- **Coll Salvador, Cesar. (1996).** *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- **Gadner, Howard (2000)** *Aproximaciones múltiples a la comprensión*. En: Reigeluth, Charles M.(Ed.) (2000). *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Santillana, Madrid.
- **Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I.. (1993).** *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata, S. L..
- **López Melero, Miguel y otros. (1997).** *Proyecto Roma. Primer Congreso Internacional de reflexión y conclusiones del Proyecto Roma*. Málaga. Universitas Malacitana.
- **Perkins, D y Unger, C. (2000).** *Enseñar y aprender para comprender*. En: Reigeluth, Charles M. (Ed.) (2000). *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Santillana, Madrid.
- **Troncoso, M.V. (1992).** El aprendizaje de la lectura y escritura: Pasado, presente y futuro en España. *Revista Síndrome de Down*. Cantabria. 9,1.
- **Vygotski, L. S.(1973)** *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. En Vigotsky, y Leontiev y otros. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Pleyade.
- **Vygotski, L. S.(1979)** *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Editorial Crítica. S.A..
- **Warnock, Mary. (1987).** Encuentro sobre necesidades de Educación Especial. En *Investigación sobre Integración Educativa. Revista de Educación*. Madrid. Número Extraordinario.

Adaptación Curricular: Flexibilizar el acceso al aprendizaje

Autor: Ursula Alexander

Fuente: Ararú, No. 35 Ago-Oct 01

Adaptación curricular es cualquier adecuación que el maestro hace al currículo para facilitar a sus alumnos el proceso de aprendizaje.

Lo cierto es que los docentes han hecho esta actividad desde siempre, sin embargo, la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas regulares ha puesto una lupa sobre el tema, centrando la investigación y la reflexión en la manera como este proceso puede ser más eficaz para alumnos y maestros.

Según María Victoria Reyzábal, Coordinadora de Área de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de Madrid, "de acuerdo con su importancia, la adecuación curricular puede ser significativa o no significativa. En el primer caso se modifican los objetivos generales, es decir, el programa obligatorio y suelen variar, entonces, los contenidos, la metodología, los espacios físicos del salón, etcétera.

"La adaptación no se considera significativa si el alumno alcanza los objetivos previstos para su etapa educativa con la ayuda de ciertas modificaciones curriculares".

El plan

"Es imposible hacer una buena adaptación curricular sin conocer a fondo los planes de estudio - asegura la maestra Reyzábal. Las adecuaciones retan la capacidad creativa y de organización de cada profesor, pues es nuestra labor hacer del aprendizaje algo interesante para nuestros alumnos.

"El aprendizaje significativo es la base de la educación. Sólo así podemos enseñar al niño por qué y para qué se estudia. Un buen conocimiento de los planes y programas de estudio nos permitirá seleccionar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación - pilares de la adecuación curricular -, para aprovecharlos y saber diferenciar la calidad de la cantidad.

"En la elaboración de su propio plan de trabajo, el maestro tendrá que rescatar lo valioso del programa y combinarlo con la motivación que necesitan los alumnos para disfrutar el proceso de aprender - dice María Victoria. A veces, ponemos demasiado énfasis en hacer al niño autónomo y en darle muchas herramientas de conocimiento y dejamos a un lado el gozo y el inmenso placer de permitirle disfrutar de la materia que más le gusta."

Tipos de adecuación

María Victoria Reyzábal participa, como asesora, en el proyecto de investigación e innovación Integración Educativa que encabezan, por México, el Profesor Ismael García Cedillo y, por España, la Dra. María Antonia Casanova.

El grupo de profesionales que integran el equipo de García Cedillo publicó los resultados de su investigación en el libro editado por la Secretaría de Educación Pública: "La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias." El material está a disposición de todos los maestros a través de la SEP.

Aunque la lectura del libro es imprescindible para documentarse acerca de ejemplos concretos de adaptación curricular, para los propósitos de este reportaje resumiremos los tipos de adecuaciones que distinguen los autores de la investigación:

Las de acceso al currículo consisten en la modificación o provisión de recursos especiales para facilitar a los alumnos con necesidades educativas especiales el acceso al programa ordinario y, en su caso, al adaptado. Se encamina a crear condiciones físicas como sonoridad, iluminación y accesibilidad en los espacios y mobiliario de la escuela y el salón, para que los alumnos puedan ser lo más autónomos posible. Igualmente, las adaptaciones van encaminadas a favorecer la interacción y comunicación del niño con sus compañeros y con los profesionales que lo apoyan para lograr su plena inclusión.

Las adecuaciones a los elementos del currículo son el conjunto de modificaciones que se realizan en la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos para atender las diferencias individuales entre los alumnos.

Las adecuaciones en la metodología implican la utilización de técnicas y materiales de enseñanza distintos, en función de las necesidades de cada alumno. Las adecuaciones en la evaluación consideran ajustes en los criterios y estrategias para valorar el aprendizaje, en función de las modificaciones que se hayan realizado en los objetivos.

La calificación numérica o la basada exclusivamente, en los exámenes ha probado ser poco efectiva, por ello se pide al maestro que utilice otras fuentes de información para valorar al alumno, como son la observación, la entrevista, las tareas y los trabajos escolares.

Para María Victoria Reyzábal es importante, también, que el profesor dedique un tiempo a hacer una autoevaluación de sus métodos de enseñanza con objeto de valorar dónde se encuentra - con respecto al plan que se trazó -, si ha logrado cumplir con las metas que se propuso y cómo lo ha logrado. De ser necesario, la autoevaluación ayudará al maestro a saber cómo replantear su futura estrategia.

Cuando el maestro hace una adecuación en los propósitos y contenidos de enseñanza, se debe apoyar en cambios metodológicos y en recursos didácticos para hacer el aprendizaje más accesible a sus alumnos. En algunos casos, el profesor tendrá que decantar la información para que los niños puedan aprovecharla, en otros habrá que ampliar los contenidos para que los chicos dotados se mantengan motivados en clase.

Cabe señalar que el maestro puede eliminar un contenido o sustituirlo por otro si sus alumnos manifiestan dificultades para acceder a determinados conceptos o problemas. También decide si considera necesario dedicar mayor tiempo a reforzar otras áreas que resultarán más relevantes para el aprendizaje del grupo.

Las adecuaciones en los propósitos requieren que el maestro considere, con la mayor objetividad posible y a partir de prioridades establecidas, la posibilidad real de que sus alumnos alcancen determinados propósitos que establecen los programas de estudio para cada asignatura o área de conocimiento.

Si tenemos un alumno con discapacidad auditiva en el salón, por ejemplo, entre los propósitos de Español, el eje temático de la lengua hablada subraya la importancia de desarrollar la expresión oral.

Tendremos que considerar la edad del niño, el grado de discapacidad que tiene, el grado escolar que cursa, la terapia que recibe fuera de la escuela y su avance en lenguaje para determinar si hay que exigir el propósito o no y en qué medida.

La realidad de cada escuela, aula, maestro y grupo determinarán la magnitud, profundidad y variedad de las adecuaciones curriculares. Cuando éstas son sustanciales, el profesor de grupo requerirá del apoyo de sus colegas de educación especial y los padres del alumno. La educación que atiende a la diversidad requiere flexibilizar los medios que permiten el acceso de todos al aprendizaje, pero es imprescindible, también, que los maestros se abran para compartir su experiencia y trabajar en equipo.

Finalmente, es vital anotar con detalle las adaptaciones que hacemos y las evaluaciones de las mismas. En México, el instrumento se llama Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC).

Organizar la información permitirá conocer la evolución del niño, los aprendizajes que ha adquirido, los que hay que reforzar y los que debe completar. Este instrumento es básico para maestros y padres de familia.

Más acerca de las Adecuaciones

Fuente: Accomodations and Modifications. What parents need to know

Autor: Marty Beech, Ph.D., Learning Systems Institute, Florida State University.

Este material fue desarrollado con financiamiento del Florida Developmental Disabilities Council, Inc. y el Estado de la Florida, Departamento de Educación, Bureau of Instructional Support and Community Services, mediante ayuda federal en virtud de la Ley sobre la Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA), Parte B.

Adecuaciones relacionadas con el método de instrucción y los materiales de enseñanza

Numerosos alumnos con discapacidad experimentan problemas en el salón de clase porque tienen dificultad para seguir los métodos de instrucción y utilizar los libros de texto y otros materiales de aprendizaje. Las adecuaciones pueden ayudar a estos estudiantes a superar estos problemas.

Adecuaciones en el área de lectura

La habilidad para leer es una de las claves para el éxito académico. Muchos estudiantes con discapacidad no alcanzan a leer en el nivel de su grado. Posiblemente aún se encuentren aprendiendo nociones básicas de fonética y trabajando en la identificación de palabras o aprendiendo a utilizar estrategias para descifrar las palabras, frases y oraciones escritas. Adicionalmente, algunos libros de texto y hojas de trabajo presentan un desafío más para los alumnos, porque les falta claridad en su redacción o están mal organizadas.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos que tienen dificultad para identificar las ideas principales o para saber qué es importante recordar en el libro que están leyendo.

Adecuaciones:

- Resaltar las ideas importantes y pedir a los alumnos leerlas primero.
- Entregar a los estudiantes una guía de estudio a seguir mientras estudian independientemente.
- Permitir que los alumnos utilicen un libro escrito en un nivel inferior de lectura.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos que entienden la información cuando la escuchan, pero no pueden leer los materiales requeridos en clase.

Adecuaciones:

- Proporcionar una versión grabada del material de lectura.
- Proporcionar un video o una película que presente la misma información.
- Utilizar tecnología de apoyo para convertir las palabras impresas en formato oral.
- Pedir a un compañero leerle al alumno en voz alta los textos u otro material impreso.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos ciegos o con deficiencias visuales posiblemente requieran material preparado especialmente para ellos o ayudas técnicas para obtener la información en clase.

Adecuaciones:

- Proporcionar libros grabados o versiones de los textos en letra grande.
- Proporcionar libros u otros materiales en Braille o en formato a relieve.
- Proporcionar equipo especial, por ejemplo, una lupa.

Adecuaciones en caso de ponencias y debates

Algunos estudiantes con discapacidad tienen dificultad para mantener la atención, seguir la idea e interpretar la información que se presenta en forma oral. Posiblemente necesiten adecuaciones cuando la instrucción se transmite mediante ponencias y discusiones en clase.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos que tienen dificultad para apreciar lo que deben aprender durante una ponencia.

Adecuaciones:

- Utilizar ayudas visuales tales como utilización de la pizarra, láminas de retroproyector o un esquema.
- Ofrecer al comienzo de la lección una visión general (overview) del contenido.
- Introducir el vocabulario nuevo antes de la lección.

- Entregar a los alumnos un resumen de la información importante de la ponencia con una lista de preguntas para responder.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos que tienen dificultad para seguir los conceptos durante una ponencia o discusión.

Adecuaciones:

- Mantener a los estudiantes involucrados animándolos a formular preguntas o alternando el formato de clase magistral con sesiones de trabajo en grupos pequeños o sesiones de discusión.
- Identificar los pasos principales o los conceptos claves de la información.
- Anotar en la pizarra los conceptos importantes. Utilizar tiza de colores o marcadores para dar énfasis.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos tienen dificultad en la toma de apuntes y para recordar los conceptos.

Adecuaciones:

- Entregar a los alumnos fotocopia de los apuntes sobre la ponencia.
- Permitir a los alumnos utilizar un grabador para grabar las ponencias y los debates.
- Repetir, parafrasear y resumir los puntos importantes. Esto es de particular relevancia al finalizar una ponencia o debate.
- Ofrezca ayuda para guiar la toma de apuntes. Por ejemplo, entregando a los alumnos fotocopia de las láminas, un bosquejo de la ponencia o un esquema.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos sordos o que tienen deficiencias auditivas pueden requerir ayuda.

Adecuaciones:

- Utilizar ilustraciones, palabras escritas, gráficos o esquemas para reforzar lo que se presenta oralmente. Repetirlo las veces que sea necesario.
- Proporcionar un intérprete en lenguaje de señas o alguien que tome los apuntes.

Adecuaciones en Matemática

Dificultad de aprendizaje:

Los estudiantes tienen dificultad para entender conceptos matemáticos y para resolver problemas.

Adecuaciones:

- Permitir que los estudiantes utilicen materiales y objetos concretos para aprender los conceptos matemáticos.
- Emplee un código de colores o resalte las palabras clave en los problemas de matemática.
- Permita que los estudiantes utilicen una calculadora o tabla para hacer los cálculos.

Adecuaciones relacionadas con el trabajo en clase y el proceso de evaluación

(Assignments and Assessments)

Con frecuencia los alumnos con discapacidad necesitan adecuaciones para realizar ciertos trabajos en clase y en la evaluación. Generalmente, los alumnos requieren el mismo tipo de adecuación tanto para los trabajos como la evaluación. Si el alumno necesita utilizar un procesador de palabras para realizar un trabajo escrito, también lo necesitará para realizar una prueba escrita.

Adecuaciones en el área de escritura

Los problemas asociados con trabajos escritos y la evaluación pueden estar relacionados con dificultades para escribir a mano. También pueden resultar por una discapacidad en el área de lenguaje expresivo como, tales como dificultad para encontrar las palabras, formar oraciones, organizar conceptos y utilizar las formas adecuadas de gramática y ortografía.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos tienen problemas de motricidad fina y dificultad para escribir a mano.

Adecuaciones:

- Permitir a los alumnos escribir directamente en el libro de actividades (workbook) o en una fotocopia de la hoja del libro de ejercicios.
- Permitir a los alumnos utilizar un procesador de palabras o una máquina de escribir.
- Permitir que los alumnos dicten su trabajo a una auxiliar o a un compañero, quien lo escribirá.

- Permitir a los alumnos utilizar ayudas técnicas: dispositivos para sostener el lápiz, bolígrafos con tinta borrable, hojas de papel especiales con renglones color o líneas a relieve.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos tienen dificultad para expresar sus ideas.

Adecuaciones:

- Permitir a los alumnos utilizar un Tesauro para buscar palabras para expresarse.
- Permitir a los alumnos utilizar un diccionario ortográfico o una ayuda ortográfica electrónica.
- Califique el contenido y las destrezas ortográficas y gramaticales por separado en trabajos escritos. Déle a los alumnos una oportunidad para corregir sus errores gramaticales y ortográficos.

Adecuaciones relacionadas con el seguimiento de instrucciones

Usualmente los docentes imparten instrucciones a sus alumnos diciéndoles, anotando o demostrando lo que deben hacer. Los alumnos con discapacidad pueden tener alguna dificultad para seguir instrucciones porque tienen problemas para prestar atención o recordar la información. También pueden tener dificultad para comprender lo que las instrucciones significan.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos tienen dificultad para recordar lo que tienen que hacer.

Adecuaciones:

- Pedir a los alumnos que parafraseen las instrucciones en sus propias palabras o que demuestren al maestro lo que deberán hacer.
- Enseñar a los alumnos a utilizar un cuaderno de tareas o planificador personal para hacer seguimiento a sus tareas, proyectos y exámenes.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos tienen problemas para comprender las instrucciones.

Adecuaciones:

- Dar instrucciones paso por paso. Bosquejar los pasos por escrito o utilizando ilustraciones.
- Resolver problemas o realizar determinadas tareas para mostrar a los alumnos lo que deben hacer.
- Combinar las instrucciones orales con ilustraciones, esquemas o instrucciones escritas.

Adecuaciones relacionadas con la entrega de trabajos

Algunos estudiantes con discapacidad tienen dificultad para terminar sus trabajos y tareas. Esto puede ser porque trabajan muy lentamente y se les agota el tiempo. Algunos estudiantes tal vez no recuerden conseguir los recursos y materiales que necesitarán para terminar todas sus asignaciones.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos que tienen dificultad para hacer seguimiento a sus asignaciones.

Adecuaciones:

- Dividir los trabajos extensos en varias partes. Establecer diferentes fechas de entrega para cada parte.
- Pedir a los alumnos anotar las asignaciones en un calendario.

Dificultad de aprendizaje:

Los alumnos que trabajan más lentamente que sus compañeros.

Adecuaciones:

- Reducir la cantidad de trabajo. Asegurarse de incluir las destrezas o renglones requeridos para cumplir con los objetivos de la lección.
- Permitir a los alumnos utilizar los recursos y materiales de instrucción fuera del salón.
- Otorgar crédito parcial por trabajos entregados tardíamente o por trabajo incompleto hasta que los alumnos sean capaces de completar su trabajo a tiempo.

Adaptación Curricular: Jerarquía de preguntas

Autor: Patricia Vaca, Psicóloga, Universidad de Los Andes

Fuente: Avances Síndrome de Down, publicación de la Corporación Síndrome de Down de Bogotá, Vol. 5, No. 3, Dic. 1994

El incluir individuos con necesidades especiales dentro de los procesos educativos regulares supone la generación de una serie de apoyos que tienen como objetivo lograr su máxima participación en las actividades tanto académicas como extraacadémicas que se realizan dentro y fuera del aula.

Los apoyos que se brindan van a depender de una serie de aspectos que tienen que ser evaluados y discutidos por el equipo colaborativo comprometido en el proceso de integración; es así cómo fortalezas y necesidades del individuo, sus habilidades, su nivel de desarrollo cognitivo, el contenido mismo de las lecciones o currículo, recursos materiales y físicos y sus compañeros y familia como fuente de apoyo, empiezan a constituirse en aspectos que no pueden dejar de ser mirados de forma particular cuando se aborda un proceso de integración.

Es solamente el balance y discusión de estos aspectos lo que permitirá tanto la formulación de objetivos que respondan a las necesidades del individuo, como la definición de los apoyos (cuando son necesarios) que se requerirán para el logro de los mismos, así como la evaluación de los recursos reales con los que se cuenta para su implementación.

La definición de esos apoyos se convierte entonces en la respuesta al "como hacer" para que la consecución de los objetivos planteados sea una realidad y variarán no solamente en términos de las necesidades del individuo, sino también de sus recursos propios y las posibilidades que le brinda el contexto en que se encuentra.

Por ejemplo, si dentro del programa educativo del individuo se considera importante el desarrollo de habilidades sociales, entonces será necesario, por ejemplo, examinar estrategias de apoyo en las interacciones con sus compañeros; otros apoyos probablemente se dirigirán a implementar un determinado método de instrucción, cuando es necesario facilitar procesos de aprendizaje.

De la misma forma cuando el maestro, a partir de una valoración real de las diferencias individuales examina la participación de sus alumnos dentro de una determinada lección, se enfrentará en muchas ocasiones a niveles de participación heterogéneos que le demandarán ajustes en el currículo.

Es en ese tipo de situaciones en las que se plantea la necesidad de realizar cambios o modificaciones en el currículo, es decir la necesidad de realizar ADAPTACIONES CURRICULARES que permitan la participación del individuo con necesidades especiales dentro del aula a un nivel ajustado a sus capacidades y posibilidades particulares.

Las Adaptaciones Curriculares se pueden realizar tanto al contenido de la lección como a la rutina regular de la clase, cuando se desea desarrollar o fortalecer una determinada destreza; se constituyen entonces en un trabajo de equipo en el que maestros, familia, compañeros y profesionales de servicios relacionados deben y pueden participar. Es el mismo equipo colaborativo el que regulará y determinará los niveles de participación de cada uno de sus miembros.

El considerar los siguientes pasos facilitará el desarrollo apropiado de las modificaciones del currículo:

1. Establecer los objetivos de trabajo con el niño (partiendo del currículo).
2. Definir un área del currículo para hacer las modificaciones. Una vez esta área del currículo sea modificada, continuar con otras.
3. Observar el desarrollo de la clase en un día cualquiera: ambiente y expectativas de la clase en referencia a: tipo de actividades (libre-dirigida), trabajo de hojas, participación, más que en expectativas de contenido y resultados.
4. Determinar cómo los estudiantes integrados pueden hacer las mismas cosas que realizan los otros estudiantes (observadas en el punto anterior). El estudiante debe estar realizando una actividad que esté acorde al medio ambiente y expectativas de la clase.
5. Contestar a la pregunta: ¿qué puede hacer este estudiante durante la clase? La jerarquía de preguntas para la modificación del currículo es una herramienta útil para que el equipo determine qué puede hacer el estudiante durante el trabajo diario del colegio.

Las preguntas que componen la jerarquía son:

1. ¿Puede el estudiante participar en esta actividad como un estudiante promedio?
2. ¿Puede el estudiante participar en la actividad si se brinda apoyo en su ejecución? ¿Qué tipo de apoyo? ¿Quién lo proporciona?

3. ¿Puede el estudiante participar en esta actividad con objetivos y/o materiales adaptados?
4. ¿Puede el estudiante participar en la actividad pero con el objetivo de desarrollar destrezas en otras áreas: comunicación, motora o social?
5. ¿Puede el estudiante permanecer con el grupo y participar trabajando en una actividad que tiene un propósito diferente?
6. ¿Puede el estudiante estar trabajando dentro del salón en una tarea que forma parte de sus objetivos educativos?
7. ¿Puede el estudiante realizar fuera de la clase otra actividad que forma parte de su programa educativo?

El equipo debe esforzarse por mantener al estudiante en los primeros niveles de la jerarquía determinando los apoyos y adaptaciones que requiera el estudiante.

La información de los pasos anteriores se convierte en el Plan de trabajo para la Modificación Curricular.

Es solamente a partir de este análisis y desde una perspectiva de "currículo flexible" que se pueden establecer con claridad expectativas reales frente a la participación del individuo en los procesos de educación formal.

Bibliografía:

- Frisbie, K. (1994). All Together Now. Center for Integrated Education. Washington.
- Lipsky, D. (1989). Beyond Separate Education. Paul H. Brookes. Baltimore.
- Stainback, S. (1989). Educating All Students in the Mainstream of Regular Education. Paul H. Brookes. Baltimore.

Potenciando la creatividad del maestro para adecuar la instrucción a un grupo diverso de alumnos

Fuentes: What's working in Inclusión, proyecto "Together We're Better" (Minnesota) '96.
Inclusive Classrooms from A to Z: A Handbook for Educators, por Gretchen Goodman.

- Algunos alumnos se sentirán abrumados por la gran cantidad de información que se incluye en una unidad temática. Algunos maestros han encontrado la siguiente estrategia de gran ayuda para ayudarles a enfocar los aspectos principales del aprendizaje: Pregúntese: "Si sólo tuviera la mitad del tiempo para cubrir este material, ¿qué seleccionaría para trabajar y que eliminaría?" Este enfoque les ayuda a definir los objetivos más significativos de la lección.
- Algunos alumnos no logran permanecer sentados mientras se les lee un cuento. Si un alumno particularmente inquieto no logra mantenerse quieto durante el tiempo requerido, permítale realizar alguna actividad tranquila en un espacio cerca del sitio donde se hace la lectura. Podrá escuchar la narración y a la vez mantenerse activo en una forma que no incomoda a los demás compañeros.
- Si se le dificulta a un alumno mantener su dibujo en su sitio mientras lo colorea, pruebe a sujetar el dibujo con un trozo de papel autoadhesivo ("tape" o "tirro").
- Facilite a su alumno colorear dentro del contorno del dibujo resaltando los bordes con un marcador grueso.
- En el transcurso de una actividad de lenguaje donde se solicita a la mayoría de los alumnos redactar una nota de felicitación para su pediatra por el "Día del Médico", otro alumno podría recortar fotos o dibujos ilustrativos de la labor del médico, creando una tarjeta ilustrada.
- En el transcurso de una actividad donde los niños dibujan su árbol familiar, otro compañero podría identificar los miembros de su familia en una foto de su grupo familiar.
- En el transcurso de una lección de ciencias, trabajando el concepto de la temperatura y su medición: algunos alumnos podrán utilizar, leer y comparar el registro de un termómetro Celsius y de uno en Fahrenheit, mientras que otro compañero puede comprobar (mediante el tacto) la temperatura de varios vasos con diferentes líquidos, rotulándolos con la palabra correcta: "caliente" o "frío" (por eje., con café/caliente; con refresco/frío; con leche/frío).
- Mientras se trabaja sobre el manejo del dinero: algunos alumnos realizarán cálculos matemáticos con billetes y monedas; otros clasificarán los billetes y las monedas por su apariencia; otros separarán las monedas de menor valor (y tamaño) de una pila de diversas monedas.
- Durante una clase de música donde el salón debe participar en una actividad de canto coral: Muchos cantarán en grupo; otros se mantendrán dentro del grupo a lo largo de la canción; otro prenderá el radio-reproductor.
- Durante una actividad de lectura: Unos leerán el cuento y ordenarán en secuencia cinco oraciones provenientes del mismo, mientras otros señalarán las ilustraciones del libro, relacionándolas con una descripción verbal de la escena.
- En la clase de matemáticas, mientras se trabaja sobre la resolución de problemas: unos deberán completar 5 sumas, "llevando"; otros utilizarán un calculador para completar los problemas; otros repasarán los números del 1 al 5.

Recursos para personalizar la atención en un salón regular con integración

Fuente: El papel del profesor en la clase

Texto cortesía de la Corporación Síndrome de Down (Colombia). No se indica el autor.
(Parte del material de apoyo en las III Jornadas Internacionales sobre Integración Escolar
"Educando para la Diversidad - Experiencias Latinoamericanas").

Con el apoyo de un auxiliar o un voluntario entrenado

El profesor puede solicitar al auxiliar supervisar la mayoría del grupo mientras realiza una asignación, liberándole para atender en forma individual las necesidades de ciertos alumnos. Asimismo, el auxiliar puede cumplir una tarea específica con el alumno que lo necesita mientras el profesor atiende la globalidad del salón.

Con el apoyo de los compañeros del salón

El empleo de compañeros como tutores es una práctica que se está generalizando. Puede ser entre pares del salón o entre compañeros de grados diferentes. Se ha llegado a observar que con frecuencia los niños aceptan las limitaciones del prójimo en forma natural, desarrollando a la vez paciencia y compasión con sus compañeros de otras habilidades. En ciertos casos, el estudiante más desmotivado se vuelve apasionado cuando se le pide ayudar a otro niño. (Leer también: Técnicas del Buen Tutor y Reglas de Oro para el Tutor)

Implementando actividades interesantes, absorbentes y auto-dirigidas

Al diseñar actividades interesantes que logren ocupar y estimular a todo el salón, el docente podrá dedicarse a apoyar las necesidades de algún estudiante en particular. La actividad debe ser interesante pero a la vez debe requerir una mínima intervención del profesor.

Con el apoyo de padres voluntarios entrenados

Es importante seleccionar aquellos padres que realmente se comprometan con lo que hacen. Pueden utilizarse como voluntarios para trabajar con grupos pequeños en el salón y cumplir otras funciones que permitan liberar al docente de ciertas tareas para dedicarse a apoyar a algún alumno que lo necesite.

Estrategias de aprendizaje en integración

Autor: Francisco J. García Ponce

Fuente: Web de Ángel Sáez

[http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c-079_estrategias_integracion_\(ponce\).htm](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c-079_estrategias_integracion_(ponce).htm)

Publicado con la autorización de Ángel Sáez

Siguiendo a Parrilla (1992) vamos a hacer un recorrido por las principales estrategias de aprendizaje que se pueden utilizar en las aulas de integración. Las dividiremos en estrategias de aprendizaje, estrategias conductuales, y estrategias centradas en contenidos curriculares.

1.- Estrategias de aprendizaje.

a) Métodos Cooperativos:

Se trata de una serie de métodos instruccionales en los cuales se les anima a los estudiantes o se les pide, que trabajen juntos en tareas académicas. El aprendizaje se realiza en base a la interacción entre compañeros. Estos métodos en los últimos años han experimentado una gran popularidad, debido a:

- Su viabilidad ante grupos de alumnos heterogéneos, que asumen que los grupos de aprendizaje incrementan la socialización y el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como el tiempo del profesor para atender a las diferencias individuales.

- Su flexibilidad, ya que puede usarse con alumnos de cualquier edad, en cualquier materia, etc.

Los métodos de aprendizaje cooperativos pueden ser tan simples como tener a estudiantes sentados para discutir o ayudarse uno al otro en las tareas de clase, o pueden ser bastante complejos. Pueden usar recompensas grupales, como los grupos de contingencia, (recompensa a los grupos en función de los logros de su grupo), o pueden no hacerlo.

El cambio en la estructura de recompensas interpersonales es otro rasgo esencial en la caracterización de la enseñanza cooperativa. Esta estructura hace referencia a las consecuencias para un alumno de los resultados de sus compañeros. El éxito del grupo depende del aprendizaje individual de cada miembro, es por lo que todos están motivados para intentar asegurar que los componentes del grupo dominen el material que está siendo tratado.

Otro elemento diferenciador del aprendizaje cooperativo es la estructura de autoridad que se mantiene en la clase. Esta estructura hace referencia al control que los alumnos ejercen sobre sus propias actividades, como opuesto al control ejercido por los profesores.

En la enseñanza cooperativa se puede distinguir una estructura cooperativa de objetivos, caracterizada por la ayuda, y otra por la mutualidad. En la cooperación mutua es la propia relación con un objetivo compartido lo que une a los alumnos. Sin embargo en las estrategias de ayuda la cooperación se produce para ayudar a otros alumnos a conseguir la aportación individual que realiza cada miembro al grupo.

Las ventajas de este tipo de trabajo para la integración escolares son:

- Se produce una revalorización del aprendizaje por los alumnos que supera el valor individual que tradicionalmente se otorga al mismo.

- Motiva a los alumnos a ayudarse unos a otros, ya que el resultado final es un producto del grupo, cuando un alumno debe ayudar a otro, a la vez, aprende al hacerlo.

- Los alumnos se proporcionan atención y ayuda individual inmediata unos a otros dentro del propio grupo.

b) Tutorías

Las estrategias de enseñanza entre alumnos o tutorías entre iguales suponen otra novedosa contribución a los estudios sobre integración. Su principal característica diferenciadora es que va ser un alumno el que haga las funciones de profesor.

Suponen trasladar parte del énfasis de la integración desde el profesor hasta el alumno, la búsqueda de estrategias de enseñanza individualizada y la búsqueda de soluciones al problema del apoyo instructivo al alumno integrado. A continuación vamos a tratar tres tipos de estudios o estrategias:

- 1.- La tutoría entre iguales: es una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales en base a una relación entre los participantes. Suelen ser dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende.
- 2.- Tutoría entre compañeros de distinta edad: es una variante de la tutoría entre iguales. Es condición indispensable que exista diferencia de edad entre el tutor y su alumno, y que la ayuda ocurra invariablemente en forma de interacción diádica.
- 3.- Tutoría con inversión de roles: es el propio alumno con necesidades educativas especiales el que realiza las funciones de tutor de los alumnos ordinarios. Por ejemplo, alumnos con trastornos de aprendizaje y de conducta como tutores de alumnos ordinarios más jóvenes.

2.- Estrategias conductuales.

Estas estrategias hay que enmarcarlas dentro de un constructo más amplio, el de la socialización, que abarca las destrezas y habilidades sociales. Para la identificación de éstas se han utilizado tres métodos: las mediciones sociométricas, las valoraciones del profesor y la observación en el medio natural del aula.

Las técnicas que se han empleado para mediar en los resultados sociales de la integración escolar son:

- a.- Manipulación de antecedentes: consiste en manipular acontecimientos para que se produzca una interacción social. Tienen la ventaja de que la provocación puede ser llevada a cabo tanto por un alumno como por el profesor. Su aplicación es para aquellos alumnos que aunque poseen las destrezas sociales necesarias para la integración no la utilizan, así como para aquellos alumnos integrados que no son aceptados por sus compañeros por no interactuar con ellos.
- b.- Manipulación de consecuencias: consiste en ofrecer una consecuencia al alumno en virtud de su conducta social. Las estrategias más utilizadas para manipular las consecuencias son:
 - El refuerzo social contingente, que se lleva a cabo cuando el profesor o un alumno sistemáticamente refuerzan en público al "niño objetivo" cuando éste interactúa apropiadamente o coopera con sus compañeros.
 - Los programas de refuerzo en base a fichas o puntos, consisten en administrar al alumno puntos o fichas cuando éste tiene intercambios o actuaciones sociales apropiadas con sus compañeros. Cada uno de los comportamientos-objetivos tienen un determinado valor en fichas. Estas además tienen un valor simbólico que permite canjearlas por algún premio o regalo. En estos programas el comportamiento no apropiado suele ser castigado según el coste de las fichas.
 - Las contingencias grupales, consisten en aplicar consecuencias a todo el grupo en base a las conductas de los niños.
- c.- Modelado: consiste en exponer al alumno objetivo a la conducta de un modelo, reforzando la conducta del modelo y la imitación. Se ha utilizado con un objetivo triple: aprendizaje de nuevas destrezas sociales, inhibición o desinhibición de comportamientos o conductas que presenta el alumno, y la reaparición de destrezas que el alumno observador posee pero no utiliza. Podemos distinguir dos tipos básicos de influencia modeladora: a través de vídeos o películas y el modelado a través de situaciones reales.

3.- Estrategias centradas en contenidos curriculares.

Esta vía para promover las interacciones entre alumnos ordinarios e integrados consiste en formar a los alumnos ordinarios para ello. El objetivo es modificar las actitudes y comportamientos de los alumnos ordinarios hacia los integrados.

Algunas líneas de trabajo en este sentido podrían ser las siguientes:

- Consideración de los objetivos y contenidos como elementos indicativos de referencia y no como un programa cerrado de metas a conseguir y de metas a desarrollar.
- Articulación de los contenidos alrededor de macro-actividades con sentido explícito e interesante para el alumno concreto.
- La participación efectiva del alumnado en las decisiones didácticas a través de diferentes instrumentos, tanto en lo que se refiere al temario y su desarrollo como a las actividades, normas de trabajo.
- Desarrollo de actividades de autorregulación del aprendizaje por el propio alumno, individualmente o en cooperación, a través de diferentes estrategias e instrumentos.

- Seguimiento cotidiano por el profesorado del proceso de aprendizaje a través del equipo educativo y, en el aula, por medio de instrumentos como la observación sistemática, el diario de clase...
- Alternancia de las relaciones de comunicación en el aula entre períodos de trabajo cooperativo, trabajo individual...
- Elaboración de materiales didácticos multimedia.
- Articulación de los recursos del centro y del entorno con la programación didáctica realizada.
- Flexibilidad en la gestión del espacio y del tiempo de aprendizaje previsto para adecuarlos a los ritmos reales, tanto del colectivo como de las personas.

La Pirámide de Planificación

Una estructura para la planificación para Alumnos Diversos

Desarrollado por Jean Schumm y Sharon Vaughn
Material de Apoyo Jornadas sobre Integración 1997

En las aulas de educación básica el rango de diversidad entre los estudiantes es a menudo más amplio durante las lecciones de contenido temático. Muchos estudiantes son "sacados del salón" para clases especiales en lectura y lenguaje, retornando al salón para las clases de ciencia y estudios sociales. Al maestro se le hace difícil manejar el grupo de estudiantes cuando las necesidades de éstos son diversas, especialmente si se usa el libro de texto como fuente principal para la enseñanza.

La realidad nos dice que el libro de texto es el recurso principal del maestro para la enseñanza de la ciencia y los estudios sociales. Como los críticos han observado, los textos no consideran las diferencias individuales.

Aunque una variedad de adaptaciones para el libro de texto (por ej. guías de estudio, grabación del contenido del texto) y la enseñanza (por ej. grupos de trabajo, compañero tutor) se presentan en la literatura profesional (para una revisión ver Schumm & Stribler, 1991) nuestra investigación sobre la planificación del maestro indica que mientras tales adaptaciones son vistas por los maestros como beneficiosas para promover el aprendizaje, les consumen tiempo en ser preparados y no se ajustan a las condiciones del aula (Schumm & Vaughn, 1991, Schumm, Vaughn & Saumell, 1992).

Consecuentemente hay un abismo entre lo que los libros de texto proveen a los maestros y lo que se necesita realmente para satisfacer las necesidades de los estudiantes. ¿Cómo entonces promueven los maestros el aprendizaje del contenido en las áreas de ciencias y estudios sociales? La mayoría de los maestros imparten instrucción indiferenciada para el grupo total, aplicando el método tradicional de "lean el capítulo y respondan las preguntas." Otros maestros emplean una gran variedad de métodos pero éstos no son siempre efectivos.

A través de los años se ha descubierto que la mayoría de los maestros creen que todos los estudiantes deben aprender todo el material al mismo ritmo. Esta creencia, por supuesto, es una de las que causa el fracaso estudiantil. No todos los niños aprenderán el material de la misma forma o en el mismo día. Esta es la base de **la Pirámide de Planificación**.

La **Pirámide de Planificación** es un marco de referencia mental para planificar enseñanza inclusiva para todos los estudiantes. La investigación indica que mucho de lo que el maestro planifica no está reflejado en los planes escritos (McCutcheon, 1980; Morine-Dersheimer, 1977). Los planes escritos son a menudo bosquejos y se centran principalmente en la descripción del contenido, las actividades, métodos, materiales, asignaciones y evaluación (Brown, 1988).

Sin embargo, la visión interna del maestro acerca de cómo enseñar y qué enseñar puede ser bastante elaborada.

La Pirámide de Planificación consiste de dos componentes principales: Grados de aprendizaje y Puntos de entrada. Ya que la Pirámide de Planificación provee a los maestros de un patrón mental para planificar el aprendizaje para todo estudiante, es altamente interactivo, dinámico y flexible. Recordemos que la Pirámide de Planificación no es un método de enseñanza, es más bien una herramienta de planificación; es una herramienta destinada a reflejar respeto hacia la diversidad de los estudiantes.

Niveles de Aprendizaje

Los niveles de aprendizaje del cuerpo de la Pirámide ayudan a los maestros a considerar la importancia relativa de los conceptos a ser enseñados (Buchl, 1991).

Los grados de aprendizaje están basados en la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, pero no se debe esperar que todos los estudiantes aprendan todo. Los libros de texto asaltan a los estudiantes con una desconcertante colección de conceptos, a menudo presentándolos superficialmente. A los estudiantes a menudo se les hace difícil decidir qué tiene importancia. Al tomar en consideración los grados de aprendizaje, los maestros dan prioridad a los conceptos contenidos en una lección o unidad.

Los grados de aprendizaje se dividen en tres partes. La base de la Pirámide de Planificación representa los conceptos más importantes que los maestros quieren que los estudiantes aprendan. La información en este nivel puede ser más amplia conceptualmente y más general que en las partes siguientes. La información en la base no está limitada al nivel literal. Probablemente se requieran ciertos conceptos de mayor estructura u organización para asegurar la comprensión de todos los alumnos del salón. La base de la pirámide se describe más aptamente como la información que es más importante que todos los estudiantes aprendan.

El objetivo para los maestros es pensar acerca de las ideas más importantes o conceptos para desarrollar y los procedimientos de enseñanza que provean oportunidades para que todos los estudiantes puedan extender su conocimiento de esas ideas y conceptos. Para garantizar ese aprendizaje, esos conceptos deberán hacerse explícitos a los estudiantes. Se debe proveer a los estudiantes con

amplias oportunidades para atraerlos hacia la adquisición de nuevas ideas. El conocimiento y el nivel de aprendizaje variarán con el tópico.

Finalmente, aunque para algunos estudiantes puede ser necesario una gran cantidad de repeticiones para lograr los conceptos de la base, debe tomarse en cuenta que nosotras (Schumm & Vaughn) no asociamos tareas y hojas de ejercicio con los conceptos de la base y las actividades divertidas o proyectos especiales con los conceptos de la cima de la pirámide.

Puntos de Entrada

Cada eje de la Pirámide representa un punto de entrada para la planificación del contenido de área.

¿Por qué se llaman puntos de entrada? Porque no se debe emprender ninguna actividad pedagógica (instruccional episode) sin considerar estos factores. Los cinco puntos de entrada incluyen: Maestro, Tópico, Contexto, Estudiantes y Métodos de enseñanza.

Preguntas relacionadas con los Puntos de Entrada

Tópico

- ¿Es la materia nueva o se trata de un repaso?
- ¿Qué conocimiento previo deben los alumnos dominar sobre este tópico?
- ¿Cuál es el interés que el tópico ofrece a ciertos alumnos específicos?
- ¿Cuántos conceptos novedosos se introducen?
- ¿Cuál es el grado de complejidad de los nuevos conceptos?
- ¿Son los conceptos presentados en el texto con claridad?
- ¿Cómo puedo relacionar este material a contenidos previos?
- ¿Tomando en consideración todos los objetivos que debo cubrir durante el año, cuál es la importancia de este tópico en relación con el curriculum en general?

Docente

- ¿He enseñado este tópico anteriormente?
- ¿Qué conocimiento previo debo yo tener sobre este tópico?
- ¿Resulta el tópico interesante para mí?
- ¿Cuánto tiempo tengo para planificar la unidad y las lecciones individuales?
- ¿Con qué recursos cuento para desarrollar esta unidad?

Estudiantes

- ¿Podría una diferencia en el lenguaje dificultar la comprensión de un concepto específico para un alumno?
- ¿Podrán los alumnos con dificultades en lectura funcionar en forma independiente para aprender los conceptos en el texto?
- ¿Podrán alumnos con problemas conductuales o de atención concentrarse en este material?
- ¿Existen alumnos con alto nivel de interés o conocimiento previo sobre estos conceptos quienes se mostrarían deseosos de explorar el tópico con mayor profundidad para compartir sus conocimientos con sus compañeros?
- ¿Tendrán mis alumnos el vocabulario necesario para comprender los conceptos que se enseñarán?
- ¿Qué experiencias tendrán mis alumnos que puedan relacionarse a este concepto?
- ¿Existe alguna forma de relacionar este concepto con el perfil cultural y lingüístico de mis alumnos?

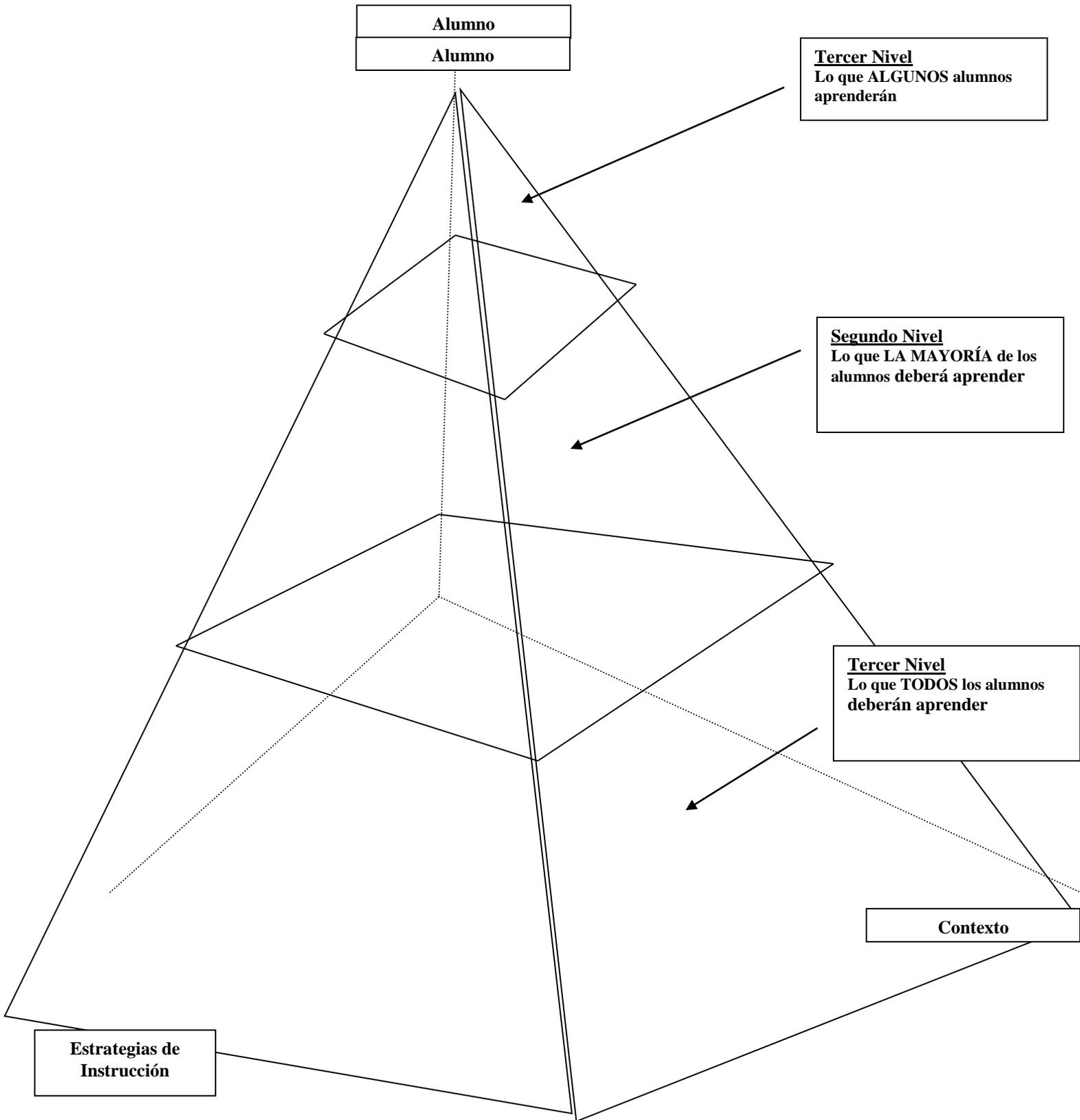
Contexto

- ¿Surgirán días feriados o eventos especiales que podrían distraer a los alumnos o alterar el tiempo de instrucción?
- ¿Cómo podría el tamaño de la clase (número de alumnos) afectar mi forma de enseñar este concepto?
- ¿Cómo funcionan mis alumnos trabajando en grupos pequeños o en pareja?
- ¿Cuáles estudiantes necesitan trabajar juntos?
- ¿Tengo acceso a material de apoyo u otro recurso para enseñar este tópico?

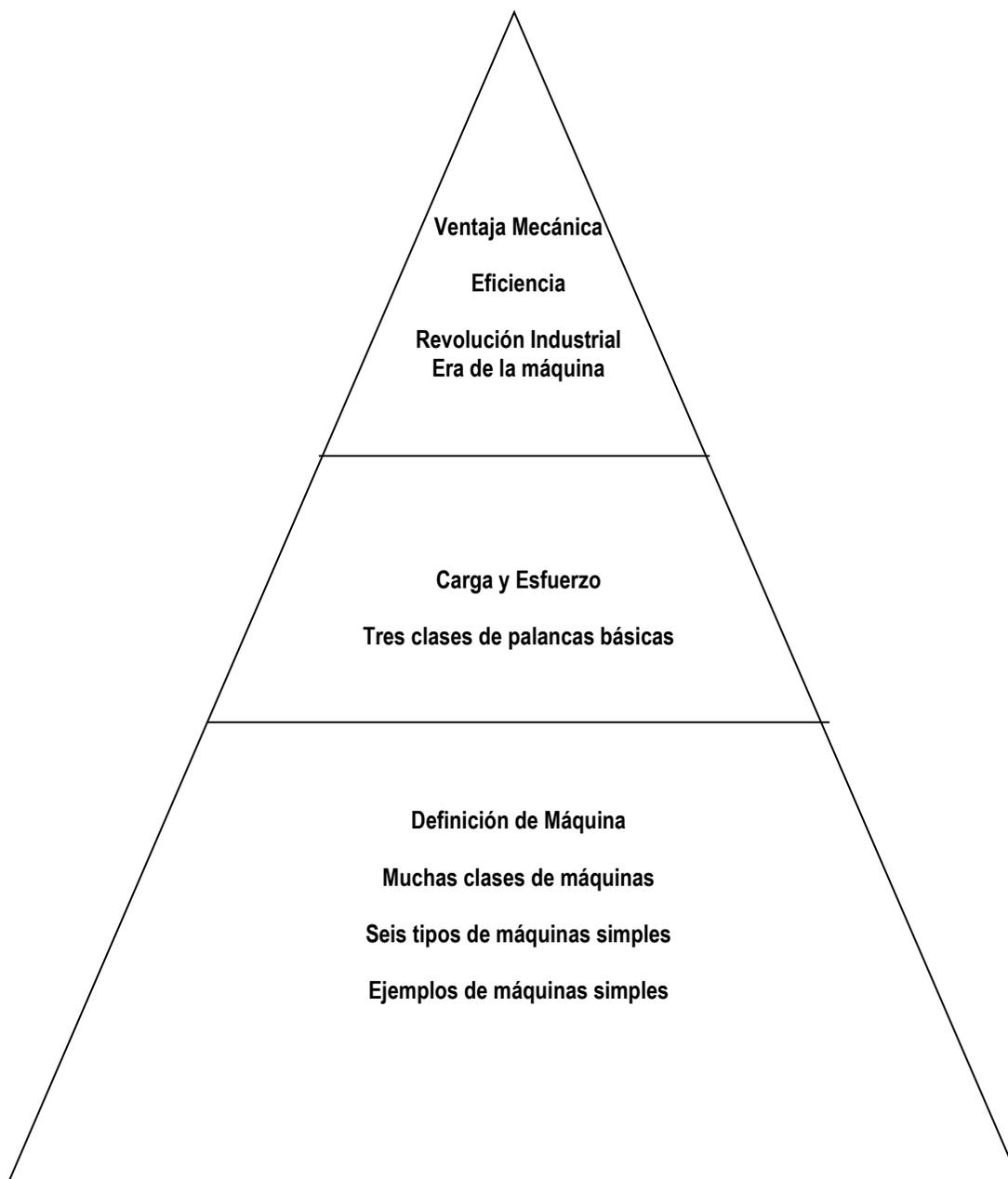
Estrategias de Instrucción

- ¿Qué métodos utilizaré para motivar a los alumnos y "enrumbar" el aprendizaje?
- ¿Cuál patrón de agrupación sería el más apropiado?
- ¿Qué estrategias de instrucción podría implementar para promover el aprendizaje de todos los alumnos?
- ¿Qué adaptaciones en métodos de instrucción puedo implementar para ayudar a ciertos alumnos o grupos específicos de alumnos?
- ¿Qué tareas a realizar en el salón o en la casa resultarían apropiadas para esta lección?
- ¿Se requiere adaptar ciertas tareas para los alumnos con limitaciones?
- ¿Cómo podré monitorear el aprendizaje de los alumnos en forma continua e informal?
- ¿Cómo podré evaluar el aprendizaje de los alumnos al final de la lección?
- ¿Cómo podré evaluar el aprendizaje de los alumnos al finalizar la unidad?

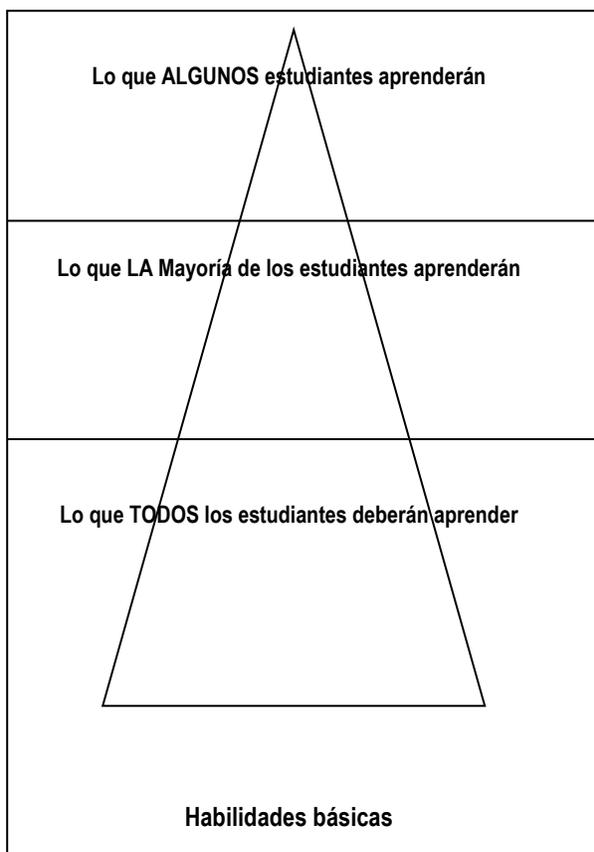
Componentes básicos de la Pirámide de Planificación incluyendo los Tres Niveles de Aprendizaje y Cinco Puntos de Entrada



EJEMPLO de Unidad planificada para Natalia utilizando la Pirámide de Planificación para identificar los niveles de aprendizaje en relación con el tema MAQUINARIAS SIMPLES



Planificación de la Unidad



FECHAS: _____ TÍTULO DE LA UNIDAD: _____

Roles del Maestro:

- | | |
|--|---------------------------------|
| a. Uno enseña, Uno apoya | c. Enseñan en forma paralela |
| b. Enseñanza por Área ("station teaching") | d. Enseñan en forma alternativa |

Visión General de la lección (Lesson Overview):

Adaptaciones y estrategias de enseñanza:

Evaluación/Resultados:

EJERCICIO: Suposiciones sobre la Adaptación

Instrucciones: Favor completar las frases abajo con los supuestos listados en la parte inferior de esta página.

Adaptar....

1)... no es _____

2)... es para _____

3)... maximiza la participación en _____

4)... supone que el maestro usa _____

5)... se enfoca sobre las _____

6)... apoya las _____

7)... se logra mejor a través de _____

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a. todos los estudiantes b. la solución de problemas en equipo
(collaborative problem solving) c. curriculum e instrucción tradicionales
(typical curriculum and instruction) d. estrategias instruccionales e. necesidades de aprendizaje individuales f. enfoques múltiples g. novedoso |
|---|

Respuestas: 1/g; 2/a; 3/c; 4/f; 5e; 6/d; 7/b

Fuente: Blooming Publications and Seminars

MODELO NUEVE TIPOS DE ADAPTACIONES

Si todos sus alumnos no están aprendiendo, considere las siguientes posibilidades...

<p>Tamaño</p> <p>Adaptar el número de ítems que se espera que el alumno aprenda o complete.</p>	<p>Tiempo</p> <p>Adaptar los minutos, horas o días que le va a destinar y permitir para terminar la tarea o examen.</p>	<p>Dificultad</p> <p>Adaptar el nivel de dificultad o el tipo de problema de acuerdo a las necesidades de este alumno.</p>
<p>Entrada</p> <p>Adaptar la forma en que Ud. le dará la información al alumno.</p>	<p>Participación</p> <p>Adaptar el grado/la medida en que el alumno se involucra activamente en la tarea.</p>	<p>Salida (Resultado)</p> <p>Adaptar la forma en que el alumno puede responder.</p>
<p>Nivel de Apoyo</p> <p>Aumentar la cantidad de interacción de otros alumnos, profesores, auxiliares, etc. con un alumno en particular.</p>	<p>Metas alternativas</p> <p>Adaptar las expectativas de respuesta utilizando el mismo material.</p>	<p>Sustitución del Currículo</p> <p>Utilizar materiales/objetivos totalmente diferentes para ser trabajados al mismo tiempo.</p>

¡Si Ud. tiene una sola forma de enseñar, Ud. tiene dos tipos de alumnos!

Fuente: Blooming Publications and Seminars

Modelo Nueve Tipos de Adaptaciones para Adaptar Lecciones en Básica

1. Seleccionar un área del currículo:
Lectura --- Matemática --- Ciencia --- Sociales --- Escritura --- Música --- Salud --- Deportes --- Arte
2. Seleccionar un nivel: _____
3. Seleccionar una lección que podría tener que enseñar: _____.
4. Completar esta oración en referencia al objetivo curricular para la MAYORÍA de los alumnos:
Al finalizar esta clase, la mayoría de los alumnos podrán _____.
5. Completar esta oración en referencia con la forma de instrucción para la MAYORÍA de los alumnos:
Como maestro yo _____.
6. Identificar uno o varios alumnos específicos (o perfiles de alumnos) que NO podrían aprender tanto siguiendo los pasos 4 y 5 si Ud. no implementa algunas adaptaciones: Kim Mitchell.
7. Ahora utilice los "Nueve tipos de adaptaciones" para enfocar algunas formas en que Ud. podría adaptar lo que Ud. enseña y la forma de enseñarlo para "acomodar" uno o más alumnos en el salón durante esta lección...

Tamaño	Tiempo	Dificultad
Entrada	Participación	Salida (Resultado)
Nivel de Apoyo	Metas alternativas	Sustitución del Currículo

Fuente: Blooming Publications and Seminars

Ejemplo Modelo Nueve Adaptaciones en Básica

1. Seleccionar un área del currículo:
Lectura --- Matemática --- Ciencia --- Sociales --- Escritura --- Música --- Salud --- Deportes --- Arte
2. Seleccionar un nivel: **4to grado**
3. Seleccionar una lección que podría tener que enseñar: **Vocabulario**
 2. Completar esta oración en referencia al objetivo curricular para la MAYORÍA de los alumnos:
Al finalizar esta clase, la mayoría de los alumnos podrán definir palabras del cuento que están leyendo.
 3. Completar esta oración en referencia con la forma de instrucción para la MAYORÍA de los alumnos:
Como maestro, le pediré a los alumnos leer el cuento, copiar las palabras en "negritas" y recopilar un glosario de definiciones y escribir una oración con cada palabra.
 4. Identificar uno o varios alumnos específicos (o perfiles de alumnos) que NO podrían aprender tanto siguiendo los pasos 4 y 5 si Ud. no implementa algunas adaptaciones: Kim Mitchell.
 5. Ahora utilice los "Nueve tipos de adaptaciones" para enfocar algunas formas en que Ud. podría adaptar lo que Ud. enseña y la forma de enseñarlo para "acomodar" uno o más alumnos en el salón durante esta lección...

Tamaño	Tiempo	Dificultad
Seleccione menos palabras para este alumno, manteniendo la tarea igual para la mayoría.	Mientras los otros están realizando otras tareas, permítale a ese alumno repetir su ejercicio varias veces.	Seleccione algunas palabras para este alumno, palabras que estén a su nivel.
Entrada	Participación	Salida (Resultado)
Escriba las palabras del vocabulario en hojas de papel y sus definiciones en papeles de otro color.	Pídale al alumno que sostenga las tarjetas de palabras mientras los otros alumnos dicen la definición.	Espere que los alumnos relacionen las palabras con su definición o que conecten las palabras con su respectivo dibujo.
Nivel de Apoyo	Metas alternativas	Sustitución del Curriculum
Pídale a otro alumno o a un auxiliar que lean las palabras o que muevan las hojas de papel, según sus necesidades.	Ponga como objetivo sólo escribir las palabras, pronunciando las sílabas, o simplemente escribir las palabras y sus definiciones...	Utilizar materiales/objetivos totalmente diferentes para ser trabajados al mismo tiempo.

Fuente: Blooming Publications and Seminars

Ideas para ADAPTAR EL CONTENIDO CURRICULAR Y LA FORMA DE INSTRUCCIÓN

Recopilado por _____

<p style="text-align: center;">CANTIDAD</p> <p>Adaptar la cantidad de objetivos que se aspira que el niño domine y termine.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reducir o aumentar las tareas. 2. Acatar la filosofía "menos representa más". (5 problemas correctos en lugar de 15 por hacer y 10 que no se lograron terminar) 3. Extenderse por escrito solo lo necesario para cubrir un tema - no indicar una cantidad específica de palabras o páginas. 4. Organizar equipos de trabajo entre amigos - hacer que el alumno comparta la asignación con uno o varios alumnos. 5. Hacer que un alumno se encargue de una parte de un contrato mientras los otros se responsabilizan por el resto. 6. Indicar que pueden concentrarse solo en los problemas "pares" o "impares". 7. Establecer la nota en base a un menor número de problemas resueltos. Ofrecer puntos adicionales por un número superior de problemas resueltos. 	<p style="text-align: center;">TIEMPO</p> <p>Adaptar los minutos, las horas o los días establecidos para completar un proyecto o un examen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Individualizar las fechas de entrega. 2. Permitir tiempo adicional para completar un trabajo asignado bien sea para el colegio o la casa. 3. En situaciones de prueba donde existe el factor tiempo, extender el tiempo o eliminar ese factor. 4. Establecer un "club de tareas" en horario extra-curricular. 5. Subdividir una tarea (por ej. en lugar de establecer un periodo de 20 minutos para una asignación, permitir realizarla en cuatro sesiones de 5 minutos). 6. Colocar a la vista del alumno un reloj. 7. Preguntarle al alumno cuanto tiempo cree que pueda tomarle completar un trabajo e insistir en que cumpla con ese estimado. 		
<p style="text-align: center;">ENTRADA</p> <p>Adaptar la forma de presentar la información al alumno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar programas de computación para trabajar ciertas destrezas. 2. Utilizar la música para afianzar conceptos (por ej. elementos gramaticales). 3. Grabar la lección; prestarle al alumno el cassette. 4. Preparar una guía con espacios para rellenar a medida que procede la lectura. 5. Elaborar material concreto para utilizar en el área de matemáticas. 6. Colocar en una cartelera ejemplos de trabajos o proyectos que demuestren un alto grado de excelencia para que sirvan como patrones a los alumnos. 7. Considere disfrazarse para resaltar y hacer vivir un personaje histórico. 	<p style="text-align: center;">SALIDA</p> <p>Adaptar la forma en que se permite al alumno responder</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Permitir a los alumnos utilizar letra de molde o utilizar el computador en lugar de escribir en letra cursiva. 2. Permitir a los alumnos utilizar fichas que contienen la respuesta cuando sea apropiado. 3. Pedir a un alumno que escriba mientras otro dicta. 4. Invitar a los alumnos a responder mediante un dibujo en lugar de en forma escrita. 5. Ofrecer menor número de opciones en preguntas de elección (por ej. 2 ó 3 posibles respuestas en lugar de 4). 6. Considere una sesión de "demostrar y narrar" en lugar de "escribir y leer". 7. Utilizar fichas con letras (estilo "Scrabble") para que los alumnos formen palabras. 8. Permitir que el alumno le explique su respuesta en forma individual antes de pasar al papel. 9. Permitir a ciertos alumnos repasar letras mientras otros escriben las suyas. 		
<p style="text-align: center;">APOYO</p> <p>Aumentar la interacción, humana y técnica, con ciertos alumnos</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;">HUMANO</td> <td style="text-align: center; width: 50%;">Mecánico/Técnico</td> </tr> </table> <ol style="list-style-type: none"> 1. Auxiliares remunerados 2. Padres u otro representante 3. Compañeros 4. Personas de la tercera edad 5. Comerciantes 6. Tutores de otras edades 7. Pasantes en carreras de educación 8. Entrenadores laborales <ol style="list-style-type: none"> 1. Computador 2. Grabador 	HUMANO	Mecánico/Técnico	<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DIFERENTES</p> <p>Adaptar los resultados anticipados utilizando los mismos materiales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Lenguaje</u>: Reconocer nombres propios mientras que los demás alumnos reconocen sujeto y predicado. 2. <u>Lectura</u>: Narrar en forma sencilla los elementos claves de una narración mientras los demás utilizan lenguaje figurado, de mayor abstracción. 3. <u>Matemática</u>: Resolver problemas sencillos que no requieren reagrupar mientras que los demás realizan problemas más complejos. 4. <u>Música</u>: Un alumno puede cantar en el grupo mientras los demás aprenden a leer música. 5. <u>Arte</u>: Aplicar pintura sobre el cuaderno "estilo libre" mientras que los demás aprenden sobre la perspectiva. 6. <u>Higiene</u>: El alumno aprende a cepillarse bien los dientes, en forma independiente, mientras los compañeros se aprenden las partes del diente.
HUMANO	Mecánico/Técnico		

DIFICULTAD Adaptar el nivel de competencia requerido o el tipo de problema de acuerdo a la necesidad del alumno.	PARTICIPACIÓN Adaptar el grado de participación para ciertos alumnos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajustar la tarea de acuerdo a una progresión lógica en relación con el aprendizaje del alumno. (No pedirle algo que requiera un conocimiento previo que no haya adquirido). 2. Evaluar en base a preguntas de respuestas múltiples en lugar de las de completar. 3. Seleccionar para ciertos alumnos los libros de referencia adecuados mientras que otros deberán "navegar" libremente en la biblioteca para ubicar la fuente de información precisa. 4. Elaborar una guía y ofrecerla a ciertos alumnos. Pedirle al alumno subrayar o resaltar los diferentes temas a medida que se presenten. 5. Utilizar para ciertos alumnos libros grabados mientras que otros leen por si mismos. 6. Redactar las preguntas e instrucciones en un formato más sencillo para ciertos alumnos. 7. En ortografía, seleccionar una lista resumida de palabras de uso frecuente para algunos en lugar de la lista completa de vocabulario. 8. Utilizar diversos materiales que tengan contenidos similares (por ej. textos de la misma materia pero con menor nivel de exigencia lectora). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un alumno escucha y sigue la narración mientras los demás leen. 2. Promover presentaciones grupales donde los roles que cada participante debe asumir permitan diversos niveles de participación. 3. Hacer que ciertos alumnos señalen ciertos objetos mientras que otros los describen. 4. Solicitar a un compañero que haga anotaciones en el cuaderno de comunicaciones y deberes de otro compañero. 5. Permitir a ciertos alumnos anotar sus respuestas mediante el teclado del computador en lugar de por escrito.

Adaptando el currículo para alumnos con dificultades

Marco referencial para determinar la intensidad de intervención

(Material de Apoyo II Jornadas sobre Integración Escolar organizadas por Paso a Paso, 1997)

Nivel 1. ¿Qué puede aprenderse siguiendo el currículum general del salón sin ninguna adaptación significativa?

Nivel 2. ¿Qué puede aprenderse siguiendo el currículum general del salón con adaptaciones sencillas (por ej. reduciendo el número de ítems o la complejidad del contenido de los objetivos, criterio para determinar dominio de la destreza meta, criterio de evaluación)?

Nivel 3. ¿Qué puede aprenderse partiendo del currículum establecido para un nivel inferior?

Nivel 4. ¿Qué puede aprenderse partiendo de un currículum académico práctico (por ej. relacionado pero diferente al currículum del salón regular, sustituyendo con frecuencia las destrezas o conceptos superfluos o segmentando ciertas habilidades en forma secuencial, aspirando a llevar al alumno a alcanzar el objetivo de instrucción eventualmente)?

Nivel 5. ¿Qué puede aprenderse partiendo de un currículum basado en destrezas funcionales, notablemente diferente al currículum general del aula (por ej. enfocando diversas destrezas para la vida diaria, vida independiente, autoayuda y destrezas laborales)?

Fuente: West, J.F., Idol, L. & Cannon, G. (1989). Collaboration in the schools: Communicating, Interacting, and Problem Solving, Instructor's Manual (pg. 86), Austin, TX: PRO-ED.

**Adaptando el Currículo y la Instrucción para alumnos con necesidades especiales;
Marco referencial para tomar decisiones en cuanto a nivel de intensidad de la intervención**

Nivel 1. ¿Qué puede aprenderse dentro del programa general de instrucción exigiendo el mismo nivel de rendimiento anticipado del alumno regular?

Nivel 2. ¿Qué puede aprenderse junto con los compañeros regulares, pero ajustando los niveles de desempeño según las necesidades específicas del alumno, determinado a través de una evaluación basada tanto en las exigencias del currículo como por el sistema de portfolio? (por ej. ajustando el criterio establecido para demostrar la comprensión de un objetivo curricular o el criterio de evaluación cuantitativa)

Nivel 3. ¿Qué puede aprenderse adaptando el método de instrucción, las actividades, los materiales, las técnicas, contando con el asesoramiento del especialista a la maestra regular?

Nivel 4. ¿Qué puede aprenderse adaptando el método de instrucción, las actividades, los materiales, las técnicas, mediante el trabajo conjunto del maestro regular y personal de apoyo?

Nivel 5. ¿Qué puede aprenderse adaptando el contenido del currículo general del salón, mediante el trabajo conjunto del maestro regular y personal de apoyo?

Nivel 6. ¿Qué áreas del currículo y/o método de instrucción debe adaptarse significativamente y ser impartido principalmente por el personal de apoyo?

Nivel 7. ¿Cuáles son esas escasas situaciones en que el currículo del aula regular resulta inapropiado? ¿Cuál sería la alternativa en cuanto al currículo o la forma de instrucción, a ser impartida principalmente por el personal de apoyo, que sería adecuada para cumplir con las necesidades específicas del alumno?

Fuente: West, J.F., Idol, L. & Cannon, G. (1989). Collaboration in the schools: Communicating, Interacting, and Problem Solving, Instructor's Manual (pg. 86), Austin, TX: PRO-ED.

Acomodando la Instrucción para satisfacer las necesidades educativas de un alumnado diverso en el salón regular

Autora: Alice Udvari-Solner, Ph.D., University of Wisconsin-Madison - (Revisado y Reimpreso 1993)

Nota: Siguen algunas páginas de este manual, compilado y escrito por Alice Udvari-Solner, Ph.D., del Departamento de Rehabilitación y Educación Especial de la Diversidad de Wisconsin-Madison. El Manual se publicó originalmente con financiamiento del Facilitating Least Restrictive Environment for Students with Deaf-Blindness Grant. La versión revisada fue apoyada con fondos del Services to Children and Youth with Dual-Sensory Impairments Project y el Supported Education in Kansas Statewide Systems Change Project.

CUADRO 2: Modelo para la toma de decisiones en relación con las Adaptaciones Curriculares

EXAMINAR LA FORMA DE INSTRUCCIÓN

1. ¿Puede El alumno participar en forma activa en la lección según está estipulada? ¿Se podrá llegar al mismo resultado esencial?
2. ¿Podría aumentarse la participación del estudiante adaptando la lección mediante:
¿Grupos cooperativos? - ¿Grupos pequeños? - ¿Aprendizaje en pareja? – ¿Tutores de la misma edad o de edades diferentes?
3. ¿Podría aumentarse la participación del alumno cambiando el formato de la lección:
- Lecciones dinámicas (activity-based), juegos, simulacros, representaciones
- Lecciones vivenciales (experiential)
4. ¿Podría aumentarse la participación y la comprensión del alumno cambiando la forma o estilo de instrucción?

MODIFICAR LAS EXIGENCIAS DE LA ASIGNACIÓN/TAREA

5. ¿Podría EL estudiante necesitar adaptaciones en relación con los objetivos curriculares?
- Ajustando expectativas de desempeño
- Ajustando el periodo de tiempo establecido (pacing)
- Mismo contenido pero menor complejidad
- Contenido similar con aplicaciones directas y funcionales
- Ajustar el sistema de evaluación (asignación de notas)
- Ajustar estrategias de manejo (management techniques)

EXAMINAR EL ENTORNO DEL SALÓN

6. ¿Podrían realizarse cambios en el entorno del salón o lugar de aprendizaje para promover la participación?
- En lo físico/ambiental
- En lo social
- Sitio donde se imparte el aprendizaje (lesson location)

MODIFICAR LA FORMA EN QUE SE EJECUTA LA TAREA

7. ¿Se hará necesario tener materiales diferentes para garantizar la participación?
- Contenido similar pero variación en cuanto a cantidad, número y formato
- Materiales/Instrumentos adicionales o diferentes

MODIFICAR LA ESTRUCTURA DE APOYO

8. ¿Se hará necesario un apoyo personal para asegurar la participación?
- Proveniente de sus pares o de un maestro de educación regular

ESTABLECER ACTIVIDADES ALTERNATIVAS QUE FOMENTEN LA PARTICIPACIÓN E INTERACCIÓN

9. ¿Se hará necesario diseñar una actividad diferente y ofrecerla al estudiante y a un grupo pequeño de compañeros? En el salón – En otro entorno escolar – En la comunidad

CUADRO TRES

Información a recopilar en relación con el entorno educativo y las actividades regulares

Fuente: Udvari-Solner, 1992

Plantel: _____

Nivel o grado: _____

Director: _____

Maestro(s) regulares en el nivel/asignatura en cuestión: _____

1. Perfil de un día/semana típica:

- Áreas/Materias de contenido
- Duración de una clase o período de actividad
- Opciones de clases
- Actividades extra-curriculares

2. Punto de vista y secuencia de actividades del currículo de educación regular para el grupo meta:

- Cantidad y grado de complejidad de la información a ser impartida a lo largo del año escolar.
- Unidades, temas o tópicos que deberán enfocarse a lo largo del año.

3. Descripción de las técnicas pedagógicas empleadas por los maestros regulares:

- Tutorías entre pares o entre compañeros de diferentes edades.
- Espacios para grupos de aprendizaje cooperativo, aprendizaje en grupos pequeños, actividades en grupos numerosos, actividades en pupitre, en forma individual, instrucción individualizada maestro/alumno
- Cantidad de tiempo empleado en formato clase magistral/demostración, preguntas/respuestas grupales, aprendizaje basados en actividades concretas, lecciones vivenciales.

4. Materiales, recursos tecnológicos y modificaciones empleadas actualmente en el salón regular:

- Utilización de material concreto, hojas de trabajo, cuadernos, textos escolares, otros libros.
- Utilización de películas, filmaciones, diapositivas, audiocassettes, computadoras
- Métodos alternativos utilizados por el maestro para impartir la información o para que los alumnos respondan

5. Clima social del salón y de otros entornos escolares:

- Oportunidades para interactuar, jaranear, compartir información/materiales, interactuar socialmente, solicitar/brindar ayuda
- Clima/Atmósfera: autónoma, independiente, competitiva, interdependiente
- Rasgos de personalidad del maestro que afectan el clima social del salón
- Receptividad del maestro, otros miembros del equipo y el director en relación con la integración

6. Manejo del aula:

- Sistema de manejo del aula establecido
- Sistemas individualizados de manejo
- Normas explícitas e implícitas
- Métodos de refuerzo de conductas utilizados por el maestro
- Normas de conducta, de vestir, de interacción

7. Métodos de evaluación del alumno

- Formas de examinar
- Formas de calificar
- Cantidad de retroalimentación ofrecida a los alumnos
- Grado de intervención del alumno en cuanto a establecer metas y autoevaluación
- Frecuencia de las evaluaciones del alumno
- Contacto/comunicación con los representantes en relación con el progreso del alumno

8. Diseño del Salón (espacio físico):

- Barreras arquitectónicas, espacio, ubicación del baño en relación con el salón, espacio/adecuación para posicionar y manipular la silla de ruedas, arreglo tradicional o no tradicional de los pupitres/salón.

CUADRO 5
FORMATO DE PLANIFICACIÓN PARA ADAPTACIONES CURRICULARES

Plan de Instrucción Fecha:	SE REQUIERE HACER CAMBIOS EN...		
Área de Contenido/Asignatura: Docente: Tiempo Estimado: Actividad:	¿Esquema de instrucción?	¿Formato de la lección?	¿Condiciones ambientales?
Materiales	Objetivos curriculares/Resultados Anticipados	¿Materiales de instrucción? ¿Secuencia de la instrucción?	¿Nivel de ayuda personalizada?
¿Se requiere incorporar alguna actividad alternativa? ¿Alguna adaptación adicional?			

CUADRO 6
LISTADO DE ADAPTACIONES CURRICULARES PARA DIVERSAS ACTIVIDADES

Actividades de Educación Regular	Análisis de Adaptaciones Curriculares	Sugerencias de Adaptaciones/Alternativas
Fecha: Actividad: Instructor: Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> - No hay cambios - Formato de enseñanza - Condiciones ambientales o ubicación - Objetivos curriculares - Materiales de instrucción - Ayuda personal - Actividades alternativas 	
Actividades de educación Regular	Análisis de Adaptaciones Curriculares	Sugerencias de Adaptaciones/Alternativas
Fecha: Actividad: Instructor: Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> - No hay cambios - Formato de enseñanza - Condiciones ambientales o ubicación - Objetivos curriculares - Materiales de instrucción - Ayuda personal - Actividades alternativas 	
Actividades de educación Regular	Análisis de Adaptaciones Curriculares	Sugerencias de Adaptaciones/Alternativas
Fecha: Actividad: Instructor: Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> - No hay cambios - Formato de enseñanza - Condiciones ambientales o ubicación - Objetivos curriculares - Materiales de instrucción - Ayuda personal - Actividades alternativas 	

CUADRO 6
EJEMPLO DE LISTADO DE ADAPTACIONES CURRICULARES PARA DIVERSAS ACTIVIDADES

Actividades de Educación Regular	Análisis de Adaptaciones Curriculares	Sugerencias de Adaptaciones/Alternativas
<p>Fecha: 5 de octubre</p> <p>Actividad: Presentando nuevas palabras de vocabulario.</p> <p>Instructor: Julia (maestra regular)</p> <p>Materiales:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No hay cambios * <u>Formato de enseñanza</u> - Condiciones ambientales o ubicación * <u>Objetivos curriculares</u> * <u>Materiales de instrucción</u> - Ayuda personal - Actividades alternativas 	<p>Utilizar compañeros como tutores para que se pregunten mutuamente sobre las palabras de vocabulario.</p> <p>El maestro sirve de facilitador para las parejas de compañeros; los alumnos hacen registros de su avance mediante un cuadro personalizado.</p> <p>Enfocar lectura global, reconocimiento de palabras e interacciones apropiadas.</p> <p><u>Para Evan:</u> Utilizar fichas con dibujos/palabras. Grabar las palabras que le corresponderán al compañero de Evan.</p>
Actividades de educación Regular	Análisis de Adaptaciones Curriculares	Sugerencias de Adaptaciones/Alternativas
<p>Fecha:</p> <p>Actividad:</p> <p>Instructor:</p> <p>Materiales:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No hay cambios - Formato de enseñanza - Condiciones ambientales o ubicación - Objetivos curriculares - Materiales de instrucción - Ayuda personal - Actividades alternativas 	
Actividades de educación Regular	Análisis de Adaptaciones Curriculares	Sugerencias de Adaptaciones/Alternativas
<p>Fecha:</p> <p>Actividad:</p> <p>Instructor:</p> <p>Materiales:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No hay cambios - Formato de enseñanza - Condiciones ambientales o ubicación - Objetivos curriculares - Materiales de instrucción - Ayuda personal - Actividades alternativas 	

¿Cómo facilitar la total participación del niño con necesidades especiales en el programa académico del salón inclusivo de preescolar?

Autora Josmar Martínez, M.Ed.

Fuentes: Parte del Material de apoyo entregado en el taller:

Un preescolar para todos...Mejores prácticas en Inclusión preescolar- Caracas - 2002

¿Cómo facilitar la total participación del niño con necesidades especiales en el programa académico?

Las adaptaciones curriculares y de instrucción que aparecen en la literatura en educación especial nos hablan de que no todos los niños necesitan estar haciendo lo mismo y al mismo tiempo. Diferentes tipos y niveles de participación son apropiados, las actividades y el currículo pueden ser ajustados para acomodar las necesidades individuales del niño, los objetivos y metas pueden ser incorporados dentro de la rutina diaria del aula o el hogar.

El proceso de planificar adaptaciones involucra el determinar la naturaleza de dichas adaptaciones, el definir como ocurrirá la instrucción, y el señalar como se maximizará la total participación del niño dentro del aula. En este proceso participan todos los integrantes del equipo por eso es importante que todos conozcan los objetivos del PEI y las oportunidades para incorporar instrucciones o actividades que están relacionadas con esos objetivos. Una guía general para las adaptaciones académicas incluye:

Presentando las mismas actividades y materiales- adaptando los objetivos

Algunas veces los mismos materiales y actividades pueden ser usados para múltiples objetivos. Mientras un compañero está trabajando en el concepto de clasificar objetos por tamaño, un niño con necesidades especiales puede participar en la misma actividad pero nombrando objetos, alcanzando y agarrando objetos o tomando turnos con su compañero.

Presentando los mismos materiales, actividades y objetivos- adaptando la forma de responder

El niño con necesidades especiales puede entender un concepto pero tener dificultades con el componente motor o del habla que exige la actividad. Por ejemplo un niño con necesidades especiales puede ser capaz de discriminar formas pero no puede clasificarlas físicamente. Con el uso de movimiento de sus ojos el niño podría indicar cual es la próxima forma y tomar turnos, entonces ambos niños tendrían el mismo objetivo pero formas diferentes para expresar sus respuestas.

Presentando los mismos objetivos y actividades-adaptando los materiales

Algunas veces es necesario adaptar las instrucciones o los materiales de juego para facilitar la participación del niño. Algunas formas para adaptar los materiales para así incrementar su estabilidad, facilidad para agarrarlos, accesibilidad y/o fácil discriminación incluyen:

- Colocar Velcro ("cierre mágico"), tape, o cualquier otro material anti-resbaladizo para evitar que los materiales se muevan o se resbalen de las superficies
- Incrementar el tamaño de los materiales
- Colocar los materiales en estantes más bajos para que sean de fáciles de acceder.
- Proporcionar materiales con componentes multisensoriales (táctil, visual, olfativo, gustativo y auditivo)
- Usar superficies verticales para colocar los materiales en el campo visual, incrementar el contraste entre la superficie y los materiales.
- Añadir agarraderas o colocar cuerdas a los materiales, de esta manera los materiales pueden ser fácilmente recogidos o recuperados.

Distribución de los grupos de trabajo

Para cualquier actividad existen una serie de posibilidades de las cuales escoger: grupos grandes, pequeños, grupos de aprendizaje cooperativo, trabajo en parejas, instrucción uno a uno, y/o trabajo independiente.

Formato de la lección

El formato de la lección puede ser alterado para cubrir las necesidades del niño incluyendo más oportunidades para discusiones grupales, juegos, juego de roles, actividades basadas en las lecciones, lecciones vivenciales, y/o demostraciones.

Estrategias de enseñanza

Un cambio en las estrategias de enseñanza pueden incrementar las posibilidades del niño a participar. Ejemplos incluyen:

- simplificar las instrucciones
- añadir información visual
- usar materiales / ejemplos concretos
- organizando las tareas por nivel de dificultad
- proporcionar repetidas oportunidades para practicar alguna destreza
- cambios en el horario de los reforzadores, proporcionando claves verbales y/o asistencia física directa.

Modificar las condiciones ambientales

El arreglo del ambiente es un aspecto importante de cualquier aula preescolar. Cambios en luz o nivel de ruido, la información visual y auditiva, el arreglo físico del aula o de los equipos y la accesibilidad a los materiales son elementos importantes a considerar.

Nivel de ayuda

La cantidad de apoyo que requiere un niño puede variar desde chequeos ocasionales hasta supervisión cercana y continua. La asistencia puede variar de un día a otro y puede ser proporcionada por adultos o compañeros.

Una actividad alternativa

Esta adaptación curricular debería ser usada como la última opción si las alternativas anteriores no son suficientes para cubrir las necesidades del niño y garantizar su participación.

Adaptaciones curriculares en Educación Secundaria.

Autores: Arnáiz Sánchez, P y Grau Company, S. (1997).

Adaptaciones curriculares en Educación Secundaria.

En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (coord.).

Educación Especial I. Madrid: Pirámide, pp.275-292.

©2000. Pilar Arnaiz Sánchez.

Artículo reproducido con autorización de su autora.

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo viene a configurar un nuevo Sistema, reformando niveles y estructuras escolares y, sobre todo, ofreciéndonos, entre otras novedades, un currículo más adecuado a las demandas educativas que la sociedad española requiere. Una de las innovaciones más deseadas, ha sido la descentralización de la Administración educativa y la autonomía de los centros y profesores.

Efectivamente, la LOGSE (1990) precisa que los centros escolares tendrán un mayor margen de decisión para organizar las enseñanzas en relación con el medio, ya que gracias a la existencia de un currículo abierto y flexible, permitirá la adaptación de programas y actividades a las del alumnado. Este protagonismo que adquieren los centros y profesores de Secundaria para decidir los procesos de enseñanza-aprendizaje, hace que la planificación didáctica se convierta en el principal instrumento organizador y vertebrador de la educación y de los procesos que permiten llevarla a cabo. En esta etapa educativa, uno de los principales fines educativos es asegurar que la mayoría del alumnado alcance los objetivos propuestos en el Diseño Curricular Base (1989), en sus concreciones y adaptaciones.

Todos estos cambios hacen de la Educación Secundaria una etapa nueva, un reto más en nuestro sistema educativo que servirá, en cierta medida, para comprobar el éxito o fracaso de la propia reforma educativa. De esta manera, los objetivos de la Educación Secundaria trascienden el ámbito académico y engloban diferentes aspectos como son: de tipo sociológico (Lorenzo, 1992), ya que debe dar respuesta a las demandas sociales y culturales que nuestra sociedad reclama; de tipo psicológico, pues tiene que tener en cuenta el propio proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, así como sus características personales; de tipo pedagógico, fundamentados en una serie de técnicas y conocimientos que aseguren la obtención de los objetivos programados; y epistemológico, ya que parte de unos conocimientos científicos integrados dentro de las áreas del currículo de esta etapa educativa.

La Educación Secundaria, por lo tanto, debe atender a un nuevo sector de población escolar, lo que supone una serie de modificaciones en su planteamiento y planificación y, sobre todo, no ignorar las características e intereses de los propios alumnos, incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales.

1. ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Reforma Educativa incorpora unos principios de intervención educativa que están íntimamente relacionados con la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y que deben ser el fundamento de los distintos proyectos, diseños o adaptaciones curriculares en Educación Secundaria. Los aspectos psicopedagógicos que fundamentan la LOGSE son: Aprendizaje significativo, Comprensividad-Diversidad, Interdisciplinariedad, Evaluación, Promoción y Orientación.

El aprendizaje significativo considera al alumno protagonista de su propio aprendizaje, por ello se apuesta por una formación personalizada. El proceso educativo tendrá en cuenta el desarrollo evolutivo de los alumnos, sus propias capacidades y su experiencia previa, a través de un aprendizaje constructivo y significativo. El aprendizaje significativo se produce cuando los contenidos recibidos por el alumno logren incorporarse a su esquema de conocimiento, es decir, cuando entren a formar parte de la integridad de aspectos cognitivos, psicomotores y afectivos que conforman su personalidad. Para que el alumno pueda construir aprendizajes significativos es necesario, en primer lugar, que el contenido propuesto sea potencialmente significativo, es decir, tenga organización y coherencia interna (estructura lógica de la materia). Por otro lado, se requiere que el alumno adopte una actitud favorable para aprender significativamente, lo que exige contar con sus intereses y motivaciones (estructura psicológica).

La enseñanza comprensiva es el principio inspirador de esta etapa educativa, consiste en proporcionar una formación polivalente, en principio, con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos de un mismo centro o aula. Una enseñanza comprensiva debe equilibrarse con el enfoque de la diversidad, de modo que durante el tratamiento se articulen el tronco básico y común para todos, con una progresiva adaptación y diferenciación de los contenidos en función de los intereses, motivaciones, capacidades y ritmo de aprendizaje de los escolares. Esta diversidad se hace extensiva, desde las adaptaciones curriculares y la creación de un espacio de opcionalidad, hasta la posible diversificación curricular.

En Educación Secundaria Obligatoria las áreas se enfocan con un enfoque interdisciplinar, si bien, en el último curso pueden estructurarse por materias o disciplinas. Desde el punto de vista metodológico, globalización e interdisciplinaredad se conjugan armónicamente en un currículo abierto y flexible. La globalización es un paso previo para la interdisciplinaredad, la cual se opone a una ciencia compartimentada y sin conexión entre las disciplinas.

La evaluación en Educación Secundaria Obligatoria es continua e integradora, aunque diferenciada según las áreas del currículo. Es realizada por el conjunto de profesores del grupo de alumnos, coordinados por el profesor-tutor, actuando todos ellos de forma colegiada, tanto a través del proceso de evaluación, como en las decisiones que hayan de adoptar al final.

La promoción en esta etapa educativa depende de la evaluación realizada, al final del primer ciclo y de cada uno de los cursos del segundo, se decide la promoción de los alumnos al ciclo o curso siguiente. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo, puede permanecer un año más en él. Excepcionalmente, el alumno o alumna podrá permanecer otro curso más en el segundo ciclo.

La orientación es otro de los principios de intervención educativa que cobra nuevo impulso e importancia en la Reforma. La función tutorial se enfoca hacia la adaptación del alumno en el grupo, la orientación durante el trabajo escolar, la ayuda ante las dificultades de aprendizaje y las relaciones con las familias. En Educación Secundaria Obligatoria prevalecerá, también, un tipo de orientación dirigida hacia la ayuda en la elección de opciones educativas y el afianzamiento de actividades y técnicas de estudio.

2. EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN SECUNDARIA

Las innovaciones producidas por la LOGSE se hacen más patentes cuando se trata del tramo correspondiente al Segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, por la sencilla razón de que en estos niveles educativos no ha existido la tradición o las experiencias docentes de alumnado con especiales dificultades.

Esta nueva etapa educativa se caracteriza bajo dos dimensiones básicas: la existencia de un currículo único para todo el alumnado, y la de la enseñanza personalizada. Además, se caracteriza también por el carácter propedéutico, ya que la educación en esta etapa tiene que conectar con la vida laboral activa, así como la preparación para futuros estudios.

El alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria atraviesa por un período evolutivo con unas características peculiares; esto se complica si pensamos en la obligatoriedad de la etapa en unos momentos de inseguridad personal y profesional, por parte del alumno. Algunas dificultades específicas del aprendizaje se acentúan con la edad, con la diversidad de motivación e intereses que presenta el alumnado y con la complejidad de los aprendizajes (Real Decreto 1007/91 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria). Por lo tanto, la integración escolar en esta etapa presenta una serie de dificultades, convirtiéndose la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria en un complejo y difícil reto (Monjas, 1995).

La LOGSE (Artículos 36 y 37) clarifica, desarrolla y amplía los planteamientos sobre la Educación Especial. En primer lugar, delimita el concepto de necesidades educativas especiales, significando un cambio de mentalización, expectativas y actitudes, los objetivos de la educación son los mismos para todo el alumnado, los alumnos con necesidades educativas especiales y los que no presentan especiales dificultades. En segundo lugar, se destacan los principios de normalización e integración escolar, lo que significa la necesidad de dar una respuesta educativa, lo más normalizadora posible, en los contextos educativos normales mediante la provisión de recursos, tanto personales, materiales como didácticos, siendo una de las respuestas más viables la de la adaptación del currículo. Esto supone la necesidad de ajustar las enseñanzas a las peculiaridades y características del alumnado, en general, y de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, en particular. En tercer lugar, la LOGSE indica la necesidad de identificar y valorar las necesidades educativas especiales y el seguimiento periódico de estas decisiones. Y, por último, la atención a la diversidad del alumnado requiere una individualización y personalización, lo que significa darles una respuesta educativa destinada a cada uno de los alumnos y alumnas, según sus capacidades, intereses, motivaciones o posibilidades.

Recientemente ha aparecido el Real Decreto sobre ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (RD 696/1995, de 28 de abril), que reajusta los planteamientos de la LOGSE. Esta normativa legislativa, tiene como novedad la de considerar a los alumnos con altas habilidades como alumnado con necesidades educativas especiales. Este Real Decreto amplía los artículos 36 y 37 de la LOGSE, regulando la ordenación, planificación de recursos y organización de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sean temporales o permanentes asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

Estas disposiciones legales implican un reordenamiento del planteamiento educativo sobre el alumnado con necesidades educativas especiales. Se señala la obligatoriedad de incluir en el Proyecto Curricular de Centro (PCC) las medidas de carácter pedagógico, organizativas y de funcionamiento previstas para la atención de este tipo de alumnos escolarizados en el propio centro. También se expone la posibilidad de establecer adaptaciones curriculares significativas para determinados alumnos o alumnas. Se propugna la

mejora y la calidad de la enseñanza destinada a este tipo de alumnado, dando énfasis a la innovación e investigación educativa, así como a la actualización y formación de los profesionales.

La atención del alumnado con necesidades educativas especiales y su integración en el mundo escolar ya se ha venido realizando en etapas educativas como la de Primaria. Sin embargo, la atención hacia este tipo de sujetos en Educación Secundaria Obligatoria es todavía escasa e ineficaz. El Real Decreto, anteriormente citado, especifica que la atención especial en la etapa de Educación Secundaria se ha de realizar siguiendo las indicaciones del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Primaria, sobre el proceso educativo del alumno con necesidades educativas especiales a lo largo de la etapa. De esta forma, se garantiza la continuidad en su proceso formativo y se da una relevancia especial al Departamento de Orientación en la identificación y seguimiento del proceso educativo de estos alumnos y en el asesoramiento y apoyo al profesorado.

Cuando nos referimos al alumnado que requiere una atención especial en Educación Secundaria, nos podemos plantear una serie de incógnitas que están en la mente de muchos profesores pero, sobre todo, en la de aquellos que los atienden directamente. Realmente conocemos poco el tipo de respuesta más adecuada que podemos ofrecerle al alumnado, debido a la corta experiencia de integración en esta etapa educativa. Sin embargo, podemos establecer dos tipos de características relacionados con sujetos que están en Educación Secundaria Obligatoria. En primer lugar, tenemos a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de déficit sensorial, motor, psíquico o sobredotación intelectual. Y, en segundo lugar, alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a factores sociales, culturales y de historia educativa, fundamentalmente desajustes sociales, inadaptación y problemas de comportamiento (Monjas, 1995).

El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es muy heterogéneo, por tanto, nos podemos encontrar grandes diferencias, desde alumnos que han logrado los objetivos de la Educación Primaria (Educación General Básica), hasta alumnos que no los han superado. Esta diversidad de la competencia curricular se agranda todavía más, cuando son alumnos con necesidades educativas especiales relacionados con problemas mentales o psíquicos.

3. LA RESPUESTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Educación Secundaria Obligatoria está concebida como una etapa comprensiva, es decir, se ofrece una formación básica común para todo el alumnado, ya que existe un currículo único para todos, pero a su vez se pide una enseñanza personalizada, de forma que se tenga en cuenta la diversidad del alumnado. Esta atención a la diversidad, eje central de la Reforma, se convierte en un verdadero reto en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Todos los alumnos y alumnas tienen unas necesidades educativas que le son propias para aprender, lo que implica una respuesta educativa y una atención pedagógica individualizada. El Instituto de Secundaria tiene el reto de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que precise, ajustando la intervención educativa a todos y a cada uno de ellos. Esta atención a la diversidad de nuestros alumnos basada en los conceptos de enseñanza personalizada e individualizada, debemos de entenderla como el conjunto de intervenciones que, desde una oferta curricular común, ofrecen respuestas diversificadas y diferenciadas según las características y peculiaridades del alumnado. Este concepto de atención a la diversidad es aplicable a todo tipo de alumnado, aunque adquiere unas particularidades y unos matices concretos cuando se habla de aquellos sujetos que presentan unas dificultades y problemáticas especiales.

3.1. La planificación de la diversidad en Secundaria

La LOGSE ha establecido una serie de normas de actuación, destinadas a que la atención a la diversidad de nuestros alumnos sea tenida en cuenta y podamos actuar de una manera eficaz, según los principios de individualización y personalización que debe tener nuestra práctica educativa. Entre ellas destacamos las siguientes: a) La existencia de un Currículo abierto y flexible, que contemple una optatividad creciente a lo largo de la etapa. b) El Proyecto Curricular de Centro (PCC), donde se realizan las adaptaciones pertinentes del currículo establecido por la administración educativa, a las características y necesidades concretas del alumnado del Centro. c) Las Programaciones de Aula donde se realizan las adecuaciones pertinentes y se dan prioridad a determinados contenidos o estrategias didácticas, en función del grupo de alumnos y alumnas. Estas medidas conciernen a todos los profesores del Instituto, cuanto mayor sea la implicación y las medidas adoptadas, incluso en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), la atención a la diversidad se podrá realizar de una manera más efectiva.

3.2. Niveles de concreción curricular

El currículo que propone la Reforma educativa, considerado como el conjunto de experiencias que proporcionan a los alumnos las diversas prácticas educativas, como son los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, es susceptible de ser adaptado por el profesorado en función de su población escolar; este currículo se articula en diferentes momentos o niveles de concreción, desde la Administración educativa hasta culminar en la práctica de los Institutos. Estos niveles son los siguientes:

a) Diseño Curricular Base (D.C.B.), caracterizado por los siguientes aspectos: currículo abierto y flexible, con carácter indicativo y orientador; garantiza unos contenidos mínimos a toda la población escolar; es el conjunto de prescripciones, normas y sugerencias sobre

la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias más adecuadas para lograr los objetivos; es una fuente común de información y orientaciones de las diferentes instituciones educativas; permite adaptaciones a un medio escolar y social concreto y a la diversidad de los alumnos, garantizando siempre unos mínimos comunes para todos; es competencia del M.E.C. y de las Comunidades Autónomas.

b) Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.), se caracteriza porque su elaboración corresponde a los Institutos; es la adecuación de los objetivos generales de la Etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, criterios metodológicos y decisiones sobre el proceso de evaluación; contempla las materias de optatividad y de diversificación curricular, habrá de adaptarlo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada Instituto; es tarea de todo el Equipo de Profesores: las articulaciones para cada curso escolar del PCC se hace a través de la Programación General Anual del Centro.

c) Programación de Aula, este tercer nivel de concreción curricular se sitúa en el ámbito del aula y compete a los profesores que trabajan con grupos de alumnos determinados. En este nivel de concreción los profesores deben realizar al menos tres tipos de actividades relacionadas con la planificación: diseño y desarrollo de unidades didácticas o núcleos temáticos según el ciclo; elaboración y ejecución de adaptaciones curriculares para grupos concretos de alumnos; elaboración de materiales curriculares.

Existen otro tipo de medidas más específicas destinadas a dar una respuesta al alumnado con dificultades en el aprendizaje. Estas estrategias de atención a la diversidad, sobre todo, en alumnado con necesidades educativas especiales son las siguientes: a) Permanencia de un año más en el curso o ciclo, descartando la tradicional idea de "repetir", sino adecuando el currículo a las necesidades concretas que el alumno no ha superado todavía. b) Las Adaptaciones Curriculares significativas se refieren a esa serie de ajustes más significativos y concretos, c) los Programas de Diversificación Curricular. La diversificación curricular es una medida excepcional que consiste en adoptar globalmente el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria a las necesidades individuales de determinados alumnos (MEC, 1995), con una organización distinta a la establecida con carácter general, que ha de atender a las capacidades generales recogidas en los objetivos de la etapa y a los contenidos esenciales del conjunto de las áreas. Todo ello con el fin de que los alumnos que participen en estos Programas puedan alcanzar los objetivos generales y obtener así el Título de Graduado de Educación Secundaria. Lógicamente, la diversificación curricular es una alteración importante del currículo ordinario y que afecta en toda su totalidad: modificación de contenidos, objetivos, criterios de evaluación y organización de las áreas. La diversificación curricular es una medida excepcional y extrema, deben de probarse otras estrategias más ordinarias, teniendo en cuenta que estas medidas están destinadas para alumnos mayores de dieciséis años y con dificultades generalizadas de aprendizaje, siempre bajo la supervisión del Departamento de Orientación del Instituto.

4. ADAPTACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Las adaptaciones curriculares en la Educación Secundaria Obligatoria son posibles gracias a la existencia de un currículo más abierto y flexible que permite la adecuación a las personas y a los grupos sociales destinatarios de la acción educativa. En el Diseño Curricular Base (MEC, 1989) se nos asegura que son una estrategia educativa que tiene el profesorado, con el objetivo de individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Las adaptaciones curriculares están íntimamente relacionadas con la calidad de la enseñanza. Efectivamente, en la LOGSE (Art. 57) se reconocen que entre los factores educativos que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, están los que se refieren a la programación docente y a la necesidad de las adaptaciones curriculares.

Si nos centramos en la calidad de la enseñanza, desde el punto de vista de la programación docente, podemos comprobar que depende de una serie de criterios, pautas e indicadores, entre los que destacamos los siguientes (Lorenzo, 1992):

a) Criterios para conocer la calidad de la enseñanza, podemos señalar los siguientes: si la educación favorece el desarrollo personal y el acceso al patrimonio cultural de un pueblo; si la programación didáctica se adapta a las peculiaridades e intereses de los alumnos, favoreciendo el desarrollo máximo de las capacidades de cada uno; otro criterio que indica la calidad de la enseñanza es si el centro educativo responde a las necesidades de una sociedad democrática, compleja y tecnificada; y por último, si la educación recibida prepara a los alumnos de la forma más adecuada para su inserción en la vida activa.

b) Entre los factores que contribuyen a la calidad de la enseñanza, destacamos entre otros: si los contenidos curriculares están adaptados a los niveles educativos y a los objetivos perseguidos; y si existe una buena coordinación entre los distintos elementos que pueda necesitar el centro educativo en un momento determinado.

c) Por último, entre los indicadores de la calidad de la enseñanza podemos reseñar si hay un grado de satisfacción de las personas que participan en el proceso educativo; si existe un grado de participación y de consenso en la elaboración de los proyectos educativos, y por último, si hay un ajuste a las capacidades de los alumnos y a las demandas del entorno social y laboral.

Todo este conjunto de criterios, factores o indicadores que inciden en la calidad educativa, exige que la comunidad educativa oferte a su alumnado un sistema escolar diversificado que atienda a sus peculiaridades y, por lo tanto, capaz de ofrecer posibles adaptaciones

curriculares. Por esta razón, la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo ofrece una serie de principios por los que se respeta el pluralismo cultural y personal de los sujetos, que debe atender y dar una respuesta educativa teniendo en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones. Las adaptaciones curriculares son, en consecuencia, el conjunto de estrategias que la comunidad educativa o el profesorado deciden aplicar para modificar, ya sea el Diseño Curricular Base, en función de las capacidades, intereses y motivaciones del grupo de alumnos al que se dirige la acción educativa o, por otra parte, el Proyecto Curricular de Centro, en función del alumno o los alumnos que, dentro del aula, presentan necesidades educativas especiales.

Parece evidente resaltar que las adaptaciones curriculares responden al principio de comprensividad, ya que se establece una progresiva diferenciación de los objetivos y contenidos, según los intereses y necesidades del alumnado. La enseñanza comprensiva se hará posible si se establecen diversos niveles de rendimiento dentro de cada ciclo o curso, adoptando organizaciones flexibles en el aula y utilizando el criterio de las adaptaciones curriculares y, en su caso, el de la opcionalidad e incluso el de la diversificación curricular.

Una adaptación identificada como "eficaz" por los profesores, padres, psicopedagogos y estudiantes cumple una o más de las siguientes funciones:

- a) Ayuda a la persona a compensar los retos intelectuales, físicos, sensitivos o de comportamiento.
- b) Permite a la persona usar sus habilidades actuales mientras promueve la adquisición de otras nuevas.
- c) Previene la disfunción entre las habilidades del estudiante y el contenido de la lección de educación general.
- d) Reduce el nivel de información abstracta para hacer que el contenido sea relevante para la vida actual y futura del estudiante.
- e) Crea un emparejamiento entre el estilo de aprender del estudiante y el estilo de enseñar del instructor.

Formular y entender el propósito de la adaptación en la relación con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes es un paso esencial en el diseño y el proceso de selección.

4.1. Tipos de adaptaciones curriculares

En general, podemos distinguir tres tipos de adaptaciones: las que afectan al Centro Educativo, las realizadas en el aula y las destinadas a alumnos con necesidades educativas especiales.

DE CENTRO

Adaptación del D.C.B.a las peculiaridades del propio Centro, gracias al P.C.C.

Pasos:

1. Definición de los sistemas de valores o de la identidad del Centro: Proyecto Educativo (PEC).
2. Adaptación de los objetivos educativos generales, en función de las necesidades personales que presenten los alumnos.
3. Adaptación de la metodología del profesorado para conseguir una enseñanza personalizada.
4. Adaptación de los contenidos según las características del alumnado.
5. Adaptaciones de acceso, ya sean por problemas materiales del Instituto o deficiencias debidas al propio alumno.

DE AULA

Son las adaptaciones que se realizan de una manera más específica en la Programación de Aula; se refieren tanto a actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como a aspectos relacionados con la evaluación, contenidos y objetivos. Diferenciamos dos tipos de adaptaciones curriculares:

1. Temporales: modifican el tiempo previsto en la consecución de objetivos, distinguimos dos variantes:
 - a) Adaptación temporal poco significativa, donde el alumno supera los objetivos en un tiempo superior al resto de sus compañeros, pero en el mismo ciclo;
 - b) Adaptación significativa, necesita otro ciclo o curso para superar los objetivos previstos.
2. Adaptaciones curriculares de algunos objetivos, áreas o contenidos propias del curriculum escolar. Distinguimos dos variantes:
 - a) La opcionalidad en algunas materias o contenidos.
 - b) La diversificación curricular como caso extremo, se adaptan otra serie de actividades.

ALUMNADO CON N.E.E.

Consisten en las respuestas individuales que se les ofrecen a este tipo de alumnado. El proceso de adaptación del alumnado con n.e.e. no debe entenderse como procesos estancos, sino integrados en torno el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Destacamos:

1. Después de un Diagnóstico pedagógico inicial, se debe elegir el método más adecuado para conseguir los objetivos generales según sus posibilidades.
2. No se deben realizar adaptaciones curriculares desde la óptica de los contenidos, sino en función de los objetivos educativos o el desarrollo de capacidades.

PASOS A TENER ENCUESTA EN LA ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES

- a) Definición del Proyecto Educativo de Centro (PEC).
- b) Adoptar una organización que sea muy flexible, en función de las necesidades y actividades del alumnado.
- c) Atender y dar prioridad a aspectos como los relacionados con el desarrollo de las capacidades, los procesos de pensamiento, los valores, la metodología y los contenidos que creamos más prioritarios.
- d) Utilizar una metodología que potencie el aprendizaje significativo y que mejore los niveles de aprendizaje, no en cantidad de conocimientos, sino como expresión del desarrollo de capacidades.

4.2. Proceso de adaptación curricular individual

El marco legal da un margen de autonomía, verdaderamente amplio, para que cada Instituto actúe con eficacia y responda con singularidad e innovación. Los distintos niveles de concreción curricular, nos dan las pautas a seguir en el camino hacia la adaptación curricular del alumno de Educación Secundaria. Se puede entender por adaptación curricular, cualquier ajuste o modificación realizada en los diferentes elementos de la oferta educativa común para dar respuesta a estos alumnos; esta estrategia de enseñanza individualizada permite la adecuación del alumno dentro de su aula ordinaria y permite, también, el máximo desarrollo personal y social del alumno. Estas adaptaciones deben realizarse a partir de las coordinadas, que sobre el tema de la diversidad, están incluidos en el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro, como ya comentábamos anteriormente. La adaptación curricular individual debe proporcionarle un currículo equilibrado y relevante según sus posibilidades, por lo tanto, debemos considerarla con unos criterios relativos en el tiempo y aplicabilidad.

En la tarea de realizar la adaptación curricular individual, podemos distinguir cuatro fases (Grau, 1995):

- a) Proceso de Identificación: donde se recoge información sobre los aspectos relacionados con su competencia curricular; sus capacidades y habilidades; sus áreas de interés; su estilo de aprendizaje y el autoconcepto del propio alumno.
- b) Proceso de Evaluación: se obtiene información y datos sobre aspectos relativos a su contexto escolar como son: la adecuación de los objetivos y contenidos; la metodología utilizada; los tipos de actividades propuestas en el aula; los criterios de evaluación empleados; la utilización de los recursos materiales y la organización de los elementos personales.
- c) Adaptación del currículo: se trata de ver qué aspectos se pueden variar o modificar para adaptarlos a las necesidades del alumno o alumna, distinguiendo tres apartados:
 - 1) Adaptaciones en el qué enseñar: selección de los contenidos; dar prioridad a los más significativos; introducción de contenidos diferentes a los que trabaja el grupo.
 - 2) Adaptaciones en el cómo enseñar: consiste en ajustar el método de trabajo a sus características, utilizando distintos procedimientos, por ejemplo: utilizar la enseñanza tutorada al proponer distintas actividades; programar actividades amplias que tengan diferentes grados de dificultad y realización; programar distintas actividades para trabajar un mismo contenido; programar actividades que permitan distintas posibilidades de ejecución y expresión; planificar actividades de libre elección por los alumnos; planificar actividades extraescolares adecuadas a los intereses de los alumnos, etc. (Arocas, 1994).
 - 3) Adaptaciones en el qué y cómo evaluar: recoger la información sobre los criterios de evaluación obtenidos en el proceso de evaluación sobre aspectos como: utilización de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación; aspectos metodológicos, estrategias utilizadas por el profesor; relaciones interpersonales alumno-profesor-grupo; aspectos organizativos y ambientales.
- d) Adaptación curricular individual: que afectaría a apartados relacionados con su proceso de enseñanza-aprendizaje como son los objetivos y contenidos; la metodología; las actividades; la evaluación; los elementos personales y su organización; y los elementos materiales. Las adaptaciones curriculares individuales no deben concebirse de una forma rígida, se adaptarán a la situación actual del alumno y con la periodicidad que se considere oportuna; su punto de partida debe ser el currículo ordinario, la evaluación del alumno y del contexto de enseñanza-aprendizaje. La adaptación curricular se convierte en una estrategia que facilita el desarrollo de las capacidades del alumno y estimula el trabajo colaborativo de todos los implicados en el proceso educativo.

La preparación y toma de conciencia del profesorado es esencial en todo el proceso de adaptación curricular, muchos docentes considerarán al alumnado que precisa esta atención especial como otra "carga" más a su ya saturada tarea, además, muchos no los entienden y no saben como actuar frente a ellos, esta inseguridad, e incluso cierto rechazo, se puede superar gracias al gran voluntarismo del profesorado de Secundaria, que con un asesoramiento y una mejor formación, pueden afrontar con éxito la adecuación y adaptación de su forma de trabajar a la del alumno o alumna que precise una atención especial.

4.3. La adaptación curricular como un proceso de toma de decisiones.

Los profesores que tienen éxito a la hora de incluir a estudiantes con características de aprendizaje diversas, constantemente toman decisiones sobre lo que se adaptará, ajustará, reconfigurará, coordinará y clarificará en su currículum e instrucción.

Cuando un estudiante de Educación Secundaria con una problemática particular precise una atención especial, los miembros del equipo deben discutir varios puntos como un primer paso esencial para una programación eficaz. Deben identificar y discutir los objetivos educativos individuales del estudiante que se enfatizarán a lo largo de los marcos y las actividades educativas generales.

Concurrentemente, crearán una imagen del estudiante como aprendiz y articularán las expectativas de actuación. El diálogo sobre esos puntos ayudará a establecer una visión compartida para la participación activa del estudiante y le protegerá contra expectativas discrepantes e irreales de cualquier miembro del equipo docente. Este discurso del equipo establece familiaridad con el estudiante, un entendimiento del programa y del marco educativo general, y un esquema básico de la participación del estudiante a lo largo del día y del curso escolar.

Algunos profesores llevan a cabo este intercambio informalmente, simplemente hablando sobre las preferencias y el estilo de aprendizaje de los estudiantes, los métodos instructivos pasados y el programa de educación individual actual. Otros desarrollan formas de comunicación más formales para expedir y asegurar el entendimiento entre los miembros del equipo docente.

El siguiente esquema, diseñado por Udvari-Solner (1995) señala un proceso de toma de decisiones que puede orientar a la hora de conceptualizar los actos de selección y de uso de las adaptaciones curriculares.

PROCESO DE TOMA DE DECISIONES EN UNA ADAPTACIÓN CURRICULAR

A) Identificar los objetivos educativos individuales del estudiante que se han de enfatizar durante las actividades educativas generales.

B) Articular las expectativas para la actuación del estudiante en las actividades educativas generales.

C) Determinar Qué enseñar.

Como equipo, determinar el contenido de la actividad, tema o unidad de estudio .

D) Determinar Cómo enseñar.

Como equipo, determinar si, sin modificación, el estudiante puede participar activamente y conseguir los mismos resultados esenciales que sus compañeros sin discapacidad. Si el estudiante no puede alcanzar los mismos resultados.

E) Seleccionar o Diseñar las Adaptaciones Apropriadas

- Seleccionar los arreglos instructivos
- Seleccionar el formato de la lección
- Emplear técnicas de enseñanza específicas para el estudiante Seleccionar objetivos curriculares específicos para la lección Gestionar el entorno físico y social del aula
- Diseñar materiales modificados
- Seleccionar apoyos naturales y arreglos de supervisión

F) Si las estrategias de adaptación mencionadas no son eficaces, diseñar una actividad alternativa.

G) Evaluar la eficacia de las adaptaciones.

4.4. Estrategias en el proceso de selección de las adaptaciones curriculares

Para el proceso de selección o diseño de adaptaciones lo más apropiadas posibles para el alumnado que las requiera, siguiendo el planteamiento de la autora anteriormente citada, vamos a plantear una serie de interrogantes. Reflexionar sobre los mismos, puede ayudarnos a clarificar el tipo de respuesta más adecuada a las peculiaridades de cada alumno.

a) ¿Puede participar activamente el estudiante en las actividades sin realizar modificaciones? y ¿se alcanzará el mismo resultado que los demás?. En muchos momentos del día o la semana, las adaptaciones no serán necesarias. Los profesores deberían identificar estas ocasiones, y ahorrar sus energías para trabajar en otros temas que necesitan alteraciones significativas. Al igual que hay peligro en no proporcionar suficientes adaptaciones, existe el peligro en sobreadaptar o sobreapoyar a un estudiante cuando no es necesario. Para ahorrar esfuerzos inútiles, podemos determinar si el estudiante con discapacidades, puede conseguir o tendrá el mismo resultado esencial que sus compañeros sin realizar modificaciones. Si no, las adaptaciones suplementarias están probablemente justificadas.

b) ¿Se puede aumentar la participación de los estudiantes cambiando la organización de la clase? Los profesores pueden elegir entre una serie de adaptaciones instructivas para estructurar la dinámica de clase. Las alternativas más comunes para la agrupación de estudiantes incluyen: instrucción en grandes grupos o de toda la clase, instrucción en pequeños grupos dirigida por el profesor, aprendizaje en grupos pequeños, instrucción individualizada, aprendizaje con compañeros, tutoría entre compañeros y grupos de aprendizaje cooperativo. Tales disposiciones instructivas pueden tener efectos profundos en la forma en que se enseñan las lecciones y en que se espera o se permite participar a los alumnos.

c) ¿Puede aumentar la participación del estudiante si se cambia la forma de dar la clase? El formato de la lección se refiere a la forma de organizar un tema o una actividad que influye en cómo se imparte la información al estudiante y cómo el estudiante toma parte en el aprendizaje. El formato de lección tradicional y usado más frecuentemente en las aulas de Secundaria es el modo expositivo. Desafortunadamente, muchos profesores y estudiantes, particularmente en el nivel secundario, creen que esta forma de enseñanza es sinónima de sermón. Este paradigma de enseñanza tradicional está comúnmente basado en un libro y emplea la metodología de enseñar-practicar-examinar. Para seguir con las mejores prácticas de organización del aula, los profesores deben considerar la forma de impartir las unidades temáticas, basándose en diversidad de actividades o experiencias referidas a la comunidad, a fin de facilitar la participación de los estudiantes con discapacidades. De esta forma, los estudiantes se involucran activamente, participan en el proceso de planificación y ayudan a definir el contenido (Perrone 1994), aprenden mediante el descubrimiento y construyen su propio conocimiento.

d) ¿Puede aumentarse la participación y la comprensión de los estudiantes si se cambia la forma de instruir o el estilo de enseñar? Como se señaló anteriormente, una de las funciones esenciales de una adaptación es crear un equilibrio entre el estilo de aprender del estudiante y el estilo de enseñar del profesor. Los profesores son eficaces si se hacen comprensibles para los alumnos -no importa lo poco que el alumno sepa-, y no lo son cuando abruman al estudiante con la vana esperanza de que la comprensión llegará tarde o temprano. Es responsabilidad del profesor ser comprensible, no del estudiante comprender. La decisión de alterar el estilo de enseñanza requiere la reflexión más personal de aquellos que instruyen al niño, cuando los educadores contemplan los cambios en la forma de proporcionar la enseñanza como una forma legítima de adaptación y discuten abiertamente el impacto potencial del estilo instructivo, normalmente generan estrategias de enseñanza eficaces y específicas para el estudiante.

e) ¿Se pueden hacer cambios en el entorno del aula para facilitar la participación?. Desde una perspectiva socio-ecológica, el entorno físico y el clima social del aula influyen en el comportamiento y las interacciones de sus miembros. Los elementos del entorno tales como la iluminación, el nivel de ruidos, la información social y visual, la disposición física de la clase o el equipamiento y la accesibilidad a los materiales, pueden necesitar ser alterados para acomodarse a los estudiantes con problemas sensoriales, discapacidades físicas, dificultades para procesar información o métodos de comunicación alternativos. Los profesores deben considerar las reglas sociales explícitas e implícitas que han construido en sus aulas y determinar si algún elemento requiere un cambio para promover un mejor acoplamiento del estudiante y el entorno. Introducir innovaciones en la práctica del aula de Secundaria requieren compromisos de tipo personal e incluso afectivos. Los cambios pueden ser promovidos positivamente por profesores para participar en una acción reflexiva - la consideración activa, pensativa y rigurosa de las creencias y de la práctica. Parece que es importante proporcionar a los profesores un esquema inicial para tomar decisiones que inicien una acción reflexiva, el desarrollo y el uso inmediato del conocimiento existente con configuraciones nuevas para todos los estudiantes.

5. EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La atención a la diversidad del alumnado es un tema todavía pendiente en la Educación Secundaria. El Programa de integración escolar en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, se inició de forma experimental durante el curso 1992-93. El Ministerio de Educación y Ciencia ha aplicado una serie de innovaciones y reformas que pueden contribuir a la mejora de la atención de los alumnos con problemáticas especiales, entre ellas destacamos las siguientes (MEC, 1994): dotación de la infraestructura necesaria, Departamento de Orientación, profesorado de apoyo y personal laboral, de todas formas y ante la valoración positiva realizada por el profesorado, todavía es insuficiente, más aún cuando se trata de alumnos y alumnas con unas necesidades educativas especiales asociadas a graves problemas de comunicación o a retraso mental.

La actuación concreta del Profesorado de Educación Secundaria hacia la atención del alumnado que requiere una atención especial ha sido prácticamente inexistente, debido sobre todo, a la falta de formación y cualificación del profesorado, así como a la falta de tradición y experiencia en este tema. El profesorado de esta etapa educativa manifiesta no tener la información útil ni adecuada para tratar con estos alumnos, quizá debido a que muchos de ellos han abandonado sus estudios en etapas anteriores. Pero ahora y debido a la prolongación de la etapa obligatoria, cada vez tendrán que atender a mayor número de alumnado con unas deficiencias que requieran una atención especial.

Otro aspecto problemático que dificulta la respuesta educativa hacia estos alumnos y alumnas están en las actitudes del profesorado de Secundaria hacia este tipo de alumnado, muchas veces y debido al desconocimiento del tema, la inseguridad se pone de manifiesto, los docentes desconfían de este proceso, piensan que la atención a estos alumnos dificulta enormemente su tarea y repercute negativamente

en su dedicación hacia al resto de los integrantes de la clase. Esta problemática, todavía es común en muchos docentes de Primaria, pero la experiencia nos ha demostrado que cuando existe coordinación, trabajo cooperativo y toma de conciencia de la diversidad de nuestro alumnado, el centro escolar es capaz de ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con las necesidades educativas de cada uno de nuestros alumnos/as.

La falta de implicación del profesorado de Educación Secundaria es evidente, quizás debido a la falta de tradición, no se responsabiliza de la adecuada respuesta educativa hacia este tipo de alumnado, considerando que es tarea del Departamento o del Equipo de Orientación del Instituto. Sin lugar a dudas, la falta de formación y cualificación del profesorado es culpable que en la práctica educativa no sean asumidas por la mayoría de los docentes. Ante el nuevo reto que supone la Reforma educativa en esta nueva etapa, el Instituto debe de adoptar unas nuevas medidas metodológicas más innovadoras, nuevos modelos de organización escolar y nuevos modelos de intervención educativa y psicopedagógica que estimulen al centro y profesores involucrándose en el tema de la diversidad, concienciando y estimulando al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos.

La respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales es una cuestión del centro, no es trabajo exclusivo del Departamento de Orientación o del especialista en Psicología o Pedagogía. Debe implicar a toda la colectividad, por esta razón es preciso que el Proyecto Educativo del Centro, como comentábamos anteriormente, contemple el tema de la diversidad, como un tema más, para así poder realizar las adaptaciones pertinentes con el fin de ajustar la respuesta educativa que se da al alumno en general, y al alumnado con necesidades educativas especiales, en particular, en el Proyecto Curricular del Centro. Cuanto mayor sea la implicación colectiva del Instituto, mejor será la respuesta educativa hacia estos alumnos. La toma de conciencia colectiva sobre las dificultades de algunos alumnos/as, será más efectiva que las voluntariedades personales de muchos profesores preocupados por ofrecer una respuesta ajustada a su problemática particular.

El Departamento de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria desempeña un papel decisivo, es un departamento heterogéneo y diverso en cuanto a formación y procedencia de sus miembros y en cuanto a la complejidad y multiplicidad de sus funciones y tareas: diagnóstico y evaluación, intervención, docencia, asesoramiento, coordinación, todo ello con padres, profesores, alumnos y administración (R.D. 929/1993 de 18 de junio). Dada la complejidad de sus tareas y funciones, lógicamente tienen una problemática particular (Monjas, 1995):

- a) Diversidad de responsabilidades y tareas, entre las que están la de informar al profesorado y facilitar el conocimiento del alumnado con necesidades educativas especiales y sus características, aplicar la respuesta oportuna, diseño y desarrollo de Adaptaciones Curriculares, orientación y asesoramiento, docencia, evaluación psicopedagógica, programas de diversificación curricular.
- b) Falta de la formación idónea para la diversidad de tareas concretas que han de desarrollar, desde la formación didáctica hasta estrategias de asesoramiento.
- c) Falta de claridad en la intervención y las tareas a realizar en el entramado mundo de un Instituto.
- d) Actitud de desconcierto del profesorado hacia la actuación del Departamento de Orientación.

6. LA TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA

En este momento de transición hacia esta nueva etapa educativa, el reto de la atención a la diversidad será uno más de los nuevos que se plantean ante cualquier tipo de reforma educativa. Hasta este momento todavía son pocos los alumnos y alumnas que presenten dificultades especiales en este tramo educativo, ya que la mayoría o han abandonado los estudios en Primaria o han desviado su formación hacia otros ámbitos formativos o profesionales. Cuando la LOGSE se generalice y se convierta en obligatoria el tramo desde los 6 a los 16 años, las dificultades serán de mayor índole en los Institutos de Secundaria. Además de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, existe (en el futuro aún más) un considerable grupo de alumnado con notables dificultades o con unas peculiares capacidades, intereses y/o motivaciones que necesitan una respuesta educativa adaptada y diversificada a su problemática personal. Todos ellos, que aunque sin tener limitaciones personales, presentan grandes lagunas y deficiencias en su proceso de enseñanza-aprendizaje, también son un tipo de alumnado con escaso interés y desmotivación por el aprendizaje, e incluso con conductas poco sociables que perturban el clima de una clase o Instituto.

¿Qué hacer con este tipo de alumnado?. El primer paso sería la coordinación entre la Educación Primaria (Educación General Básica) y la Secundaria. Es evidente la gran desconexión existente entre estos dos tramos educativos, muchos sujetos identificados dentro de los que precisan una atención especial, pasan totalmente desapercibidos en los primeros meses, o incluso cursos, de la Secundaria. La identificación de las necesidades educativas especiales de determinado alumno o alumna iniciado en Primaria, debe seguir, si lo precisa, en la siguiente etapa educativa. El paso a una etapa educativa superior como es la Secundaria, supone problemas a la mayoría de los sujetos, más aún si entre ellos existen alumnado con necesidades educativas especiales; el problema de la aceptación social, de la

descoordinación entre sus posibilidades y la oferta que le ofrece el Instituto deben tenerse en cuenta y coordinar esfuerzos entre los equipos psicopedagógicos de las distintas etapas educativas.

Como señalábamos anteriormente, en Secundaria ha existido poca tradición hacia el tema de la diversidad, las necesarias reflexiones colectivas, las decisiones orientadas a tomar las medidas en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular del Centro de Secundaria sobre la respuesta adecuada que precisan este tipo de alumnado, han brillado por su ausencia. Normalmente, este tipo de innovaciones o estrategias las adopta el Departamento de Orientación, siendo los profesores los que toman las medidas en sus clases, muchas veces sin coordinación o sin el seguimiento que precisan estos sujetos. Muchas veces las medidas extraordinarias como son las adaptaciones curriculares, se puede pensar que son el remedio que soluciona todos los males, y no es así. La falta de información y descoordinación en el proceso que supone toda adaptación curricular, puede conducir al fracaso, debido a la desorientación y falta de asesoramiento de los profesores. La adaptación curricular es una estrategia para atender al alumno que precisa una atención especial en nuestras aulas de Secundaria. Pero evitemos la improvisación, una correcta formación y una coordinación adecuada son los caminos lógicos para superarlo.

7. LAS AULAS DE SECUNDARIA TAMBIÉN PUEDEN SER INTEGRADORAS

La satisfacción de las necesidades de una clase donde el nivel académico y el comportamiento de los alumnos es variado puede ser un desafío especialmente grande para los Institutos de Secundaria. Mientras que en Primaria se espera que los estudiantes dominen habilidades básicas relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas, los estudiantes de Secundaria deben usar esas habilidades de manera independiente y en combinación con estrategias más específicas para aprender mayor cantidad de información. Debido a que los profesores de Secundaria trabajan con muchos estudiantes cada día, el contacto que hay entre los profesores y los alumnos suele ser limitado. Además, los requisitos para acceder a otras etapas educativas, la admisión en la universidad y la educación vocacional pueden tener un impacto significativo en lo que se refiere a la presión que experimenta el profesor de Educación Secundaria. Por esta razón, el profesorado tiene que tener presente que cuando los alumnos aprenden a ser estudiantes estratégicos y los profesores usan la mejora del contenido, el énfasis instructivo cambia de un "contenido" a una orientación sobre el "proceso". Consecuentemente, el profesor de Secundaria enseña no sólo un contenido, sino también las estrategias necesarias para que su aprendizaje sea significativo y transferible. En resumen, los profesores deben organizar el contenido de forma que sea agradable para el estudiante, deben considerar las estrategias que los alumnos necesitan y enseñar a usarlas proporcionando un "modelo de aprendizaje" en sus clases.

Desafortunadamente, en muchos Institutos la integración significa simplemente la admisión y asistencia de estudiantes discapacitados en clases normales. Pero lo que ocurre después de ser "colocados" en aulas normales determina si las Institutos están llevando a cabo un proceso integrador. Los educadores y los investigadores necesitan seguir buscando formas de proporcionar, gestionar y controlar la instrucción para que sus clases con estudiantes cuyo comportamiento y nivel académico es diverso, encuentren el aprendizaje más excitante y provechoso. Sólo si los profesores y los estudiantes aprenden nuevas estrategias, desarrollan nuevas actitudes y cooperan, será posible que la integración de todos los estudiantes en aulas normales de Secundaria beneficie a todo el mundo.

BIBLIOGRAFIA

- Arnaiz, P. (1995). Integración, segregación, inclusión. Ponencia presentada en la XXII Reunión Científica de AEDES "10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectiva de futuro. Murcia.
- Arnaiz, P.-Illán, N. (1991). La elaboración de los planes de centro y adaptaciones curriculares: una propuesta de colaboración. En: López Melero, M.-Guerrero López, J.F.: Caminando hacia el siglo XXI; la Integración Escolar. Málaga: Dpt. Didáctica y Organización Escolar, 17-25.
- Aracas, E; Martínez, P. y Samper, I. (1994). La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos. Generalitat Valenciana y MEC.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1989). Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. Serie Documentos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Centro Nacional de recursos para la Educación Especial (1989). Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. Serie Documentos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García Vidal, J. (1993). Guía para realizar adaptaciones curriculares. Madrid: EOS.
- Garrido Landívar, J. (1993). Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria y de Educación Especial. Madrid: CEPE
- González Manjón, D. (1993). Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración. Málaga: Aljibe.
- Grau Company, S. (1995). Tesis Doctoral: "La formación de profesores de Primaria con alumnos superdotados". Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Lorenzo, J.A. (1992). La Educación Secundaria. Madrid: Alhambra Longman.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria II. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1994). La Educación Especial en el marco de la LOGSE. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). Los programas de diversificación curricular. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Monjas, I. (1995). La educación del alumnado con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria. Un difícil y complejo reto. *Siglo Cero*, 26(4), 160, 5-23.
- Perrone, V. (1994). How to engage Students in Learning. *Educational Leadership*, 51 (5), 11-13.
- Puigdemívol, I. (1993). Programación de aula y adecuación curricular. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, J.A. (1992). Las adaptaciones curriculares. Madrid: Alhambra Longman.
- Schumaker, J.B.-Deshler, D.D. (1995). Secondary Classes Can Be Inclusive, Too. *Educational Leadership*, 52, 4, 50-51.
- Stainback, W.-Stainback, S. (1992). Curriculum Considerations in inclusive classrooms. Baltimore: Paul Brookes.
- Udvari-Solner, A. (1995). A Process for adapting Curriculum in Inclusive Classrooms. In Villa, R.A.-Thousand, J. (ed.). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, 110-124.

ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES PARA LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

Autor: EMILIO RUIZ RODRÍGUEZ, PSICÓLOGO
FUNDACIÓN SÍNDROME DE DOWN DE CANTABRIA

Sobre el autor: Es integrante del Comité Editorial de la Revista "Síndrome de Down" (www.downcantabria.com)
Coordinador del Área de Educación-Psicología del Canal Down21 (<http://www.down21.org/>)

Nota: Ponencia presentada en el congreso Discapacidad Cognitiva y Educación: Una mirada inclusiva, celebrado en Bogotá, Colombia, en Octubre 2007. Organizado por la Corporación s. de Down de Bogotá, quienes gentilmente nos permiten compartirlo.

Aunque en algunos casos el profesorado se queja de falta de preparación y de recursos para responder a las necesidades de estos alumnos, la atención adecuada en los colegios a los alumnos/as con síndrome de Down y con otras discapacidades, depende principalmente de la actitud del profesorado, más que de sus conocimientos. Una actitud favorable junto con las adecuadas adaptaciones de tipo didáctico y organizativo, son las variables que más influyen en el éxito de la integración escolar de los alumnos con discapacidad (Verdugo, 1989; Molina, 2002; Buckley, 2006). Hay coincidencia también entre los diversos especialistas en que con una enseñanza transmisiva no se puede atender a las necesidades de los alumnos con SD, entendida como un modelo didáctico en el que el profesor es el poseedor de conocimiento cerrado y el alumno un mero receptor de ese saber. El ejemplo más claro de esta perspectiva educativa es la clase magistral, en la que el profesor explica al grupo clase, la herramienta metodológica habitual que suele utilizarse es el libro de texto y el sistema de evaluación, el examen. Con estos alumnos, es preciso variar la metodología educativa, utilizando un enfoque personalizado en la intervención y sirviéndose de estrategias diversificadas, recogidas siempre que se pueda en su propia programación individualizada o adaptación curricular individual.

CURRÍCULO Y ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES

El concepto de currículo aceptado en el sistema educativo español, admitiendo que existen otras concepciones, se puede presentar como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar y propone un plan de acción adecuado para la consecución de dichos objetivos (Martínez 1996 a y b). En otras palabras, definiéndolo de forma operativa, se puede definir el currículo como el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar.

En España, el currículo se concreta en diferentes niveles, según su marco de actuación. El Gobierno y las administraciones educativas fijan las enseñanzas comunes para garantizar una formación común a todos los alumnos del país. A partir de ellas, los centros educativos han de elaborar un Proyecto Curricular para cada una de las etapas educativas que se imparten en él, que ha de incluir entre otros aspectos, los objetivos generales, decisiones sobre metodología y criterios generales de evaluación. Por su parte, cada profesor elaborará la programación didáctica de las materias que ha de impartir, dirigidas a todos los alumnos de su clase. La adaptación curricular individual (ACI) concretaría el currículum para un solo alumno.

Las adaptaciones curriculares individuales, aunque forman una unidad en sí mismas, no pueden separarse del resto de la planificación y actuación educativas (Calvo, 1999). La estrategia de adaptación conduce desde niveles superiores a inferiores, concretando progresivamente y adaptando la respuesta educativa a las necesidades particulares de nuestros alumnos. En otras palabras, se trataría de que al elaborar el Proyecto Curricular de cada etapa y las programaciones de cada aula se tenga en cuenta a los alumnos con SD del centro. Por ello, en función de a quiénes afectan, pueden ser:

- Adaptaciones curriculares de centro. Se realizan para satisfacer las necesidades contextuales, ordinarias y generales de todos los alumnos de un centro concreto incluyendo las necesidades educativas especiales de determinados alumnos. Se reflejan en modificaciones del Proyecto Curricular y en el caso de alumnos con SD, pueden incluir, por ejemplo, medidas metodológicas para favorecer su adaptación al centro o su proceso de aprendizaje.
- Adaptaciones curriculares de aula. Intentan dar respuesta a las n.e.e. de los alumnos de un grupo-aula. Son variaciones en la programación que, siendo aplicadas a todos, favorecen al alumno con SD. Se trataría de facilitar que pueda conseguir sus objetivos, aunque sean distintos de los del grupo, con el mayor grado posible de normalización e integración.
- Adaptaciones curriculares individuales. Son el conjunto de decisiones educativas que se toman desde la programación de aula para elaborar la propuesta educativa para un determinado alumno. Pueden ser no significativas, si no afectan a los objetivos y contenidos básicos y significativas si suponen la eliminación o modificación sustancial de contenidos esenciales o nucleares de las diferentes áreas.

La adaptación curricular se ha de entender, por tanto, como un conjunto de medidas que se toman para un determinado alumno, pero con una perspectiva sistémica, global, de centro. Todos los integrantes del colegio se han de implicar en la atención al alumno o alumna con SD que está escolarizado en él, empezando por los órganos de gobierno y de coordinación docente. Si no se hace así, el esfuerzo se

centra en dos o tres personas, un tutor concienciado, unos especialistas voluntariosos, que a la larga acaban por quemarse intentando llevar a cabo la integración del niño con SD.

Una Adaptación Curricular Individual (ACI) es, en resumen, una programación para un solo alumno, con el mismo objetivo que la programación del grupo. Se basa en una evaluación psicopedagógica previa y planifica la respuesta educativa para responder a sus necesidades desde el currículo común para todos. Se trata, en esencia, de adaptar el currículo a las necesidades concretas de un determinado alumno a sus intereses y motivaciones, a su estilo de aprendizaje, a su forma de hacer y de ser. Sus componentes esenciales son, por tanto, la evaluación previa, a partir de la cual se determinan las necesidades educativas especiales y la propuesta curricular adaptada. (Cuadro 1). Una adaptación curricular bien hecha ha de tener muy clara la conciencia de cuáles son las necesidades del alumno y cuál es el nivel de aprendizaje que se espera alcanzar, en el contexto del programa común del grupo, tomado como referencia.

La obligación de realizar la adaptación curricular individual para un alumno concreto recae en el tutor y en los especialistas de las diferentes áreas (música, inglés, educación física) en los niveles de Educación Infantil y Primaria y en cada uno de los profesores de cada una de las asignaturas en Educación Secundaria Obligatoria. Para su elaboración podrán recibir la ayuda y el asesoramiento de los profesores especialistas (Pedagogía Terapéutica o Educación Especial y Audición y Lenguaje, Logopedia o fonoaudiología) y del orientador. La ACI se recoge en un documento denominado Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), que se ha de adjuntar al expediente académico del alumno y cuyos componentes esenciales se recogen en la Orden de 14-2-96, sobre evaluación de a.c.n.e.e. Incluirá, al menos, los datos de identificación del alumno; las propuestas de adaptación, tanto de acceso como curriculares; las modalidades de apoyo; la colaboración con la familia; los criterios de promoción y los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos. (Cuadro 2). Existen diversos documentos y bibliografía especializada que aportan sugerencias de carácter general para realizar ACIs (MEC 1992, a y b; Garrido, 1994; MEC 1999; Calvo 1999; López 2000; Molina y col., 2004).

Los profesores tutores y los profesores de apoyo han de dar respuesta a las n.e.e. de los alumnos y alumnas con síndrome de Down, confeccionando las adaptaciones curriculares que sean precisas, adaptando el currículo a sus características individuales, a sus intereses y motivaciones, a su estilo de aprendizaje, a su forma de hacer y de ser. Aunque por definición una A.C.I. se dirige expresamente a un alumno concreto en un centro concreto, adaptando el currículo recogido en la programación de su profesor a las necesidades específicas de ese alumno, pueden establecerse unas ideas generales para la confección de ACIs para alumnos con SD teniendo en cuenta las peculiaridades de su proceso de aprendizaje. Desglosándolo por campos, se van a presentar unas pautas generales sobre cómo adaptar lo que se les va a enseñar y cómo se les va a enseñar a las características generales de los alumnos con SD.

ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES PARA ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

A).- QUÉ ENSEÑAR A LOS ALUMNOS CON SD (OBJETIVOS Y CONTENIDOS)

A la hora de determinar los objetivos educativos que son más adecuados para los alumnos con SD se ha de tener en cuenta que, en su caso hay un tiempo limitado para impartir ilimitados conocimientos, dado que adquieren las capacidades con mayor lentitud que otros alumnos. Es imprescindible, por tanto, seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades. Se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental y preparar muchos y variados recursos para alcanzarlo.

Es conveniente establecer objetivos a largo, a medio y a corto plazo. A largo plazo, se puede incluir nuestro ideal de persona, nuestra "utopía" particular, lo que aspiramos que alcance a lo largo de su vida el niño con SD que tenemos ante nosotros. Por ejemplo, nos podemos plantear que sea lo más autónomo posible o que encuentre un trabajo, lo que llevará a un planteamiento educativo muy distinto que si nos proponemos que pase su etapa adulta en su casa o en un centro de día. A medio plazo, si por ejemplo hemos establecido la lectura comprensiva y la escritura funcional como objetivos básicos, que escriba su nombre o que lea carteles son objetivos adecuados.

Es esencial personalizar los objetivos que nos planteemos, pues los que son válidos para un niño no son útiles para otro. Por ello, en algunos casos, habrá que eliminar objetivos que aparecen en el currículo básico, bien por ser excesivamente complejos o por su poca utilidad práctica real; será necesario incluir objetivos distintos a los de sus compañeros (por ejemplo, capacidades de autonomía básica o habilidades sociales) y en algún caso habrá que priorizar objetivos, cambiando el momento de su presentación. Se han de secuenciar los objetivos en orden creciente de dificultad y siempre que se pueda, escoger objetivos prácticos, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente o al menos aplicables lo más pronto posible. Por otro lado, se ha de tener claro en cada momento cuál es el objetivo que estamos trabajando, dejando los demás en segundo plano. Y nunca se ha de hacer por hacer, en un activismo estéril sin un fin claro. (¿Para qué le mando que haga ...?).

En todo caso, esa selección de objetivos se ha de basar en unos criterios que pueden ser (Troncoso, 1995, MEC 1992 a):

- Los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del niño, los que le vienen bien aquí y ahora.
- Las que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y las que se pueden aplicar en mayor número de situaciones.

- Los que sirven de base para futuras adquisiciones.
- Los que favorezcan el desarrollo de sus capacidades: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.

El sistema educativo español abarca dos tramos en la escolaridad obligatoria, la Educación Primaria, con 6 cursos desde 1º a 6º de Primaria (6-12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria, con 4 cursos de 1º a 4º de Secundaria (12-16 años). A estos se ha de añadir la revisión de los objetivos en cada uno de los niveles:

OBJETIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Los objetivos en Educación Infantil pueden ser, a grandes rasgos, los mismos que para los demás compañeros. Algunos de esos objetivos son: conocer su propio cuerpo y el de otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias; observar y explorar su entorno familiar, natural y social; adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales; desarrollar sus capacidades afectivas; relacionarse con los demás o desarrollar habilidades comunicativas, válidos en general para los niños con SD. Con una pequeña adaptación a sus características personales puede bastar. Bien es verdad que la legislación educativa actual en España incorpora la iniciación de las habilidades lógico-matemáticas y de lecto-escritura, algo que puede dificultar el avance de los niños con SD si estos objetivos se establecen como prioritarios (LOE. 2006).

OBJETIVOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

En Educación Primaria, probablemente todos los alumnos con SD necesitarán Adaptaciones Curriculares Individuales, que serán cada vez más significativas, ya que se irán separando del currículo propio de su edad a medida que pasen los años. Deberán ser recogidas en un Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), confeccionado por el maestro tutor con el asesoramiento de los especialistas (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.). (Ruiz, 2003)

OBJETIVOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es, en estos momentos, la asignatura pendiente en la integración de alumnos con discapacidad intelectual, como es el caso de los alumnos con síndrome de Down. En general, los institutos no disponen ni de los profesionales adecuados para llevar a buen puerto la integración, ni de los medios, ni de la buena voluntad del profesorado.

Además, en Secundaria se dan muchos factores que la diferencian de la Primaria y que dificultan la integración de alumnos con síndrome de Down: más profesores, más materias (además departamentalizadas), contenidos más complejos, centros muy grandes, con muchos alumnos y poca atención individual, metodología docente basada habitualmente en clases magistrales (copia del modelo universitario) y un profesorado acostumbrado en algunos casos a dar clase a alumnos de bachillerato y poco inclinado a aceptar a la diversidad del alumnado, que empezó a aparecer tras la instauración de la educación obligatoria hasta los 16 años. En todo caso, una medida metodológica que se está empleando poco y que puede ser útil para que los alumnos con SD cursen la Educación Secundaria en institutos, son las aulas específicas en centros ordinarios, que podrían generalizarse para atender a los alumnos con discapacidad intelectual en general.

En estas aulas se podrían trabajar objetivos y contenidos adaptados a las peculiaridades de los alumnos con SD, más funcionales para su etapa adulta que los que habitualmente se imparten en los centros: programas de entrenamiento en habilidades sociales y autonomía personal, de preparación prelaboral, de informática o de cultura básica y actualidad.

B).- CÓMO ENSEÑAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS CON SD. (METODOLOGÍA)

Igual que al seleccionar los objetivos, es imprescindible individualizar la metodología de trabajo con los alumnos con SD. Por otro lado, es fundamental la coordinación entre todos los implicados en su educación: tutor, profesores de apoyo, servicios especializados (ej. Fundaciones y Asociaciones) y familia, para que la intervención se realice con el mayor grado de coherencia y de colaboración posible. En todo caso, la flexibilidad organizativa a nivel de centro es requisito sine qua non para llevar a cabo una correcta integración escolar de los alumnos con SD.

A la hora de trabajar educativamente con alumnos con SD es recomendable utilizar estrategias que respondan a sus características psicobiológicas y que se adapten a su forma de pensar y de actuar. Por ejemplo, si perciben mejor la información por la vía visual que por la auditiva, presentar imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular les ayudará a mejorar su retención. Otras normas válidas pueden ser:

- Dar pautas de actuación, estrategias, formas de actuar más que instrucciones de carácter general.
- Emplear más ayuda directa y demostraciones (modelado) que largas explicaciones.
- Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa.
- Actuar con flexibilidad, adaptando la metodología al momento del alumno, a su progreso personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.

- Secuenciar los objetivos y contenidos en orden creciente de dificultad, descomponiendo las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades.
- Es imprescindible trabajar en equipo. Es necesario que se facilite desde la organización de los centros la coordinación entre los profesionales que intervienen con el alumno con SD. Se han de buscar los espacios y los tiempos precisos. (Illán y col., 1997)

PLANIFICACIÓN / PROGRAMACIÓN

- Partir de una visión global del centro. Tener en cuenta al alumnado con síndrome de Down a la hora de organizar el centro y confeccionar la programación general anual.
- Es precisa la implicación plena del equipo directivo. Si no creen en la integración, no pueden animar al profesorado para que participe.
- Personalizar. Igual en la metodología que en la selección de objetivos. Conocer al alumno concreto, sus puntos fuertes y sus puntos débiles.
- Establecer una línea base. Hacer una valoración inicial de lo que sabe y no sabe. Partir siempre de lo que el alumno tiene bien establecido.
- No dar por supuesto nada. Lo que saben han de demostrarlo y lo que hacen en una determinada situación no se debe suponer que lo harán igual en otras circunstancias (se ha de tener prevista la generalización de los aprendizajes).
- Plantear la posibilidad de reducir su horario de estancia en el centro en Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria.

ACTIVIDADES/MATERIALES

Es recomendable la flexibilidad en la presentación de actividades, teniendo presente que en algunos casos la actividad que tenemos preparada no va a poder llevarse a cabo tal y como lo habíamos planificado. También es útil:

- Presentar actividades de corta duración, utilizando un aprendizaje basado en el juego, lúdico, entretenido, atractivo.
- Dejarles más tiempo para acabar, pero poco a poco ir pidiéndoles mayor velocidad en sus realizaciones.
- Dar al alumno con SD la posibilidad de trabajar con objetos reales y que pueda obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito.
- Tener preparado el material que se va a utilizar con antelación y material en abundancia por si se han de cambiar las actividades.
- Aplicar lo que se enseña y dejar que se realice una práctica repetida.
- Adaptar los materiales a cada niños (ejemplo: cuentos personalizados)
- Interesa más calidad que cantidad.

SOCIALIZACIÓN / AGRUPAMIENTOS

En el caso de la integración social, lo fundamental es que el alumno con SD disfrute de los mismos derechos y cumpla los mismos deberes que los demás. Se trata de que sea uno más, de tratarle como a los otros, sin más exigencia pero tampoco con más privilegios. Si acaso, caer por el lado de la exigencia más que por el de la sobreprotección. Por ello, es recomendable:

- Respecto a los compañeros, tratar el tema con normalidad, respondiendo a sus dudas con naturalidad es la mejor estrategia. Lo esencial es el trato que dé el profesor al alumno con SD, pues sus compañeros actuarán de un modo semejante.
- Es útil crear la figura del alumno tutor o compañero de acogida, válido para cualquier alumno nuevo que se incorpore al aula, por ejemplo inmigrante o con síndrome de Down, que le acompañará y ayudará durante los primeros días
- Dar posibilidad de trabajo individual, trabajo en parejas y trabajo en distintos tipos de agrupamiento.
- Variar la distribución de la clase y la ordenación de las mesas para favorecer actividades en pequeño grupo.
- Siempre que se pueda deben de hacer cosas en común con los demás Dejarle que lleven los mismos libros, que tengan el mismo boletín de notas, que compartan clases.
- Los profesores deben comportarse en clase sabiendo que son “modelos” para los alumnos y especialmente para los alumnos con SD que aprenden muchas de sus conductas por observación.
- Se pueden aplicar programas de entrenamiento en habilidades sociales y de educación emocional con alumnos con SD con resultados observables.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

- Librarse de la “tiranía” del libro de texto.
- Presentar multisensorialmente los aspectos a aprender.
- Dar pautas de actuación, estrategias, formas de actuar.
- Emplear más ayuda directa y demostraciones (modelado) que largas explicaciones.
- Ir siempre desde lo concreto a lo abstracto
- Dos principios metodológicos fundamentales: imaginación y flexibilidad.
- No comparar. Procurar que cada uno progrese a su propio ritmo.

C).- QUÉ Y CÓMO EVALUAR A LOS ALUMNOS CON SD

Si los objetivos y los contenidos se han seleccionado de acuerdo con las características del alumno con SD, es obligatorio personalizar la

evaluación, adaptándola también a sus peculiaridades. La evaluación se realizará en función de los objetivos que se hayan planteado y en el caso de las áreas objeto de adaptaciones curriculares significativas, se realizará tomando como referencia los objetivos fijados en las adaptaciones correspondientes (Orden 14-2-96). Esta misma Orden recoge que la información que se proporcione a los alumnos o a sus representantes legales constará, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa del progreso del alumno o alumna respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular.

Se valorará al alumno en función de él mismo, no sobre la base de una norma o a un criterio externo o en comparación con sus compañeros. Para ello, es esencial la evaluación continua, la observación y la revisión constante de las actuaciones. Debemos establecer una línea base al comenzar, para conocer de qué nivel partimos y planificar las actuaciones educativas a partir de ahí. Además, se ha de procurar evaluar en positivo ya que las evaluaciones suelen recoger una relación de todo lo que no es capaz de hacer un niño, más que de sus posibilidades. Por último, con alumnos con SD y dadas sus dificultades para generalizar sus aprendizajes, lo que saben han de demostrarlo y lo que hacen en una determinada situación no se debe suponer que lo harán igual en otras circunstancias. Un objetivo estará adquirido si lo dominan en diferentes momentos y ante diferentes personas.

Se han de variar los sistemas de evaluación puesto que evaluación no es sinónimo de examen. Por ello, se ha de procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. Por ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica en lugar de teórica y escrita; diaria en lugar de trimestral; basada en la observación en lugar de en exámenes. Para los que saben leer y escribir con comprensión, realizar exámenes orales y escritos, con memorización de pequeños textos. Se les debe de dar un boletín de notas, como a los demás, en el que queden reflejados los objetivos planteados y el grado en que va alcanzando cada uno, para que los padres sepan cuál es su evolución escolar.

Por último, el profesorado deberá también evaluar la propia labor docente para mejorarla. Esta evaluación incluirá tanto la evaluación de la tarea docente y del proceso de enseñanza como de la propia Adaptación Curricular Individual.

PAUTAS EDUCATIVAS PARA LOS PADRES

- Los padres son y siempre serán los máximos responsables de la educación de sus hijos.
- Es imprescindible la complementación con el profesorado. Es precisa una relación franca, la coordinación plena entre el profesorado y la familia.
- Aprovechar las situaciones naturales que brinda el hogar para que piensen y aprendan.
- No obsesionarse, no preocuparse demasiado por los avances, los logros. Es tan peligrosa la dejadez y la pasividad como la excesiva exigencia. No agobiarse. No comparar. Seguir el ritmo del chico/a.
- Se pueden dar etapas de crecimiento cero, mesetas, estancamientos aparentes. Suelen impacientar a quienes carecen de experiencia. Son normales y en estas situaciones la paciencia y la constancia son virtudes imprescindibles.
- No olvidarse de que son niños. Necesitan jugar, divertirse. Desde que empiezan a la escuela dejan de ser niños, de ser hijos y pasan a ser "alumnos" y todo se valora a través del prisma de lo escolar.
- "Receta final": No hacer nada por él / ella que pueda hacer solo/a.

CONCLUSIONES

Si entendemos que la integración escolar en centros ordinarios es lo más adecuada para los alumnos con síndrome de Down, siempre se deberán de realizar adaptaciones curriculares, con esta o con otra denominación. Necesitarán en todos los casos que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación previstos para los demás alumnos y alumnas se varíen y se adapten a sus características propias. Por tanto, las ideas para confeccionar una A.C.I. que aquí se presentan, serían válidas para cualquier adaptación del programa educativo para un alumno con síndrome de Down concreto.

Siendo conscientes de que las personas con SD siguen aprendiendo a lo largo de toda su vida, también debemos saber que lo que se les ha de enseñar ha de adaptarse a sus peculiaridades. De otro modo, la integración escolar será ficticia, reduciéndose a una mera ubicación en las aulas junto a los demás niños. Y los profesores (tutores o profesores de aula y especialistas o profesores de apoyo) son elementos esenciales para que la integración de los alumnos con SD en los colegios sea un hecho real y no meramente administrativo.

Cuadro 1 (*)
ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL (A.C.I.)

I.- EVALUACIÓN INICIAL

- 1.- HISTORIA DEL ALUMNO
 - 2.- NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR
 - 3.- ESTILO DE APRENDIZAJE
 - Variables de la tarea
 - Estilo cognitivo del alumno
 - Variables motivacionales
 - Atribuciones
 - Variables sociales
 - 4.- OTROS ASPECTOS DE SU DESARROLLO
Biológicos, intelectuales, motores, lingüísticos, emocionales y de inserción social.
 - 5.- CONTEXTO ESCOLAR (AULA)
 - Variables espaciales y materiales
 - Organización de los elementos personales
 - Elementos básicos del currículo: Objetivos y contenidos, metodología y actividades, evaluación.
 - 6.- CONTEXTO SOCIOFAMILIAR
 - Nivel socioeconómico y cultural
 - Dinámica de la familia
 - Conocimiento de las características del niño y comportamiento ante ellas
- Datos del entorno físico familiar

II.- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- Necesidades de ámbito general
- Necesidades relacionadas con las áreas curriculares
- Necesidades del entorno

III.- PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

- 1.- ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO
- 2.- ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO :
 - 2.1.- Metodología y actividades (proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación)
 - 2.2.- Objetivos / Contenidos / Criterios de evaluación

(*) Adaptado de Calvo A. y Martínez A. "Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares. Editorial Escuela Española (1999)

Cuadro 2 (**)

**EJEMPLO DE LOS COMPONENTES ESENCIALES DE UN POSIBLE DOCUMENTO
INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR (D.I.A.C.) PARA UN ALUMNO
CON SÍNDROME DE DOWN**

I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y ELABORACIÓN

Nombre, apellidos, dirección, teléfono, etc. Personas que participan: Tutor, PT, AL, Profesores de área o materia, etc. Colegio. Fecha.

II.- HISTORIA ESCOLAR/PERSONAL DEL ALUMNO

(Revisar el Dictamen de Escolarización y el Informe Psicopedagógico del alumno)

Estimulación temprana. Inicio de la escolarización. Apoyos recibidos hasta ahora (en centros escolares o fuera de la escuela, por ejemplo en asociaciones o fundaciones, etc.). Momento de detección del síndrome de Down. Comunicación de la noticia. Tipo de trisomía. Grado de discapacidad intelectual. C.I. Nivel de lenguaje. Estado de salud.

III.- DATOS IMPORTANTES PARA LA TOMA DE DECISIONES

1.- Nivel de Competencia Curricular (NCC)

- Áreas a evaluar
- Criterios de evaluación
- Grado y tipo de ayuda que precisa

2.- Estilo de aprendizaje:

- Variables de la tarea
- Estilo cognitivo del alumno. Capacidad de atención, trabajo autónomo, impulsividad/reflexividad, ritmo de ejecución, estrategias de aprendizaje, etc.
- Variables motivacionales
- Atribuciones
- Variables sociales.- Agrupamientos que prefiere, aprendizaje tutorado, etc.

3.- Contexto escolar

- Modelo de escolarización (Integrado/escolarización combinada/ aula específica/centro específico).
- Variables espaciales y materiales. Aulas. Horarios
- Organización de los elementos personales. Modalidad de apoyo
- Elementos básicos del currículo : Objetivos y contenidos / Metodología y actividades / Evaluación

4.- Contexto sociofamiliar

- Nivel socioeconómico y cultural
- Dinámica y organización familiar. Pautas educativas. Juego y ocio. Autonomía. Comunicación.
- Conocimientos de las características del niño y comportamiento ante ellas. Grado de "aceptación" de la deficiencia. Relación con el alumno/a. Expectativas.
- Datos del entorno físico familiar. Recursos culturales y sociales de la zona.
- Participación y colaboración. Implicación familiar. Grado de cooperación.

IV.- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- Necesidades de ámbito general. Grado de deficiencia (ligera, media, severa).
- Necesidades relacionadas con las áreas curriculares
- Necesidades del entorno

V.- PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

1.- Adaptaciones de acceso al currículo

- Personales. Especialistas; Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL), Cuidador, Fisioterapeuta (en edades tempranas)
- Espaciales. Aula de apoyo. Distribución de la clase en zonas de actividad o talleres.
- Temporales. Organización de horarios (flexibilidad).
- Materiales y recursos. Materiales manipulables. Imágenes. Ordenador. Banco de materiales. Carpeta del alumno. Libro viajero. Taco para los pies. ...

2.- Adaptaciones del currículo :

Fundación Paso a Paso – <http://www.pasoapaso.com.ve> – 212-959-7475; info@pasoapaso.com.ve

2.1.- Metodología y actividades (enseñanza-aprendizaje y evaluación)
(Secuenciación de objetivos y contenidos. Motivación y refuerzo positivo. Mediación en el aprendizaje. Generalización. Presentación multisensorial, etc.).

2.2.- Objetivos / Contenidos / Criterios de evaluación
Introducción de objetivos (atención, trabajo autónomo, autonomía –vestido, aseo, comida-, habilidades sociales, educación emocional, informática, manejo del dinero, etc.).
Eliminación de otros. Priorización.
Evaluación en función de los objetivos de la ACI. Criterial. Continua. Evaluar el nivel de ayuda.

VI.- APOYOS

¿Quién?.- PT / AL / Otros profesores. Coordinación entre ellos (esencial)/Instituciones/Familia

¿Cuándo?.- Antes / Durante / Después de la explicación del tema.

¿Dónde?.- Dentro o fuera del aula (aula de apoyo)

¿Cómo?.- Individual o en grupo

Tipos de ayudas : Física / Verbal / Gestual.

VII.- COLABORACIÓN Y COORDINACIÓN CON LA FAMILIA

Por ejemplo:

Reuniones trimestrales con la familia. Informes bimensuales. Intercambio de información.

Colaboración en determinados programas (instauración de conductas, generalización de los aprendizajes, refuerzo en casa, lectura, escritura o cálculo).

Coordinación – Llevar las mismas pautas de educación en casa que en la escuela.

Información sobre la forma de tratar a su hijo. Asesoramiento.

Apoyo psicológico a la familia (en ocasiones)

VIII.- CRITERIOS DE PROMOCIÓN

Los mismos que los demás alumnos en adaptaciones de acceso. A establecer en las adaptaciones curriculares significativas, según el grado de significatividad. La evaluación en el caso de materias con adaptación curricular individual se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes. (Orden 14-2-96).

IX.- SEGUIMIENTO

Por ejemplo:

Reuniones trimestrales para revisar la ACI

Reuniones de coordinación Tutor/PT/AL/Orientador una vez al mes

Reuniones a 2 cuando sea preciso, a instancias de cualquiera

(**) Basado en la legislación española (Art. 3.4. de la Orden 14-2-96. Registro de las adaptaciones curriculares)

BIBLIOGRAFÍA

- Buckley S. y col. "Educación, acceso al currículum, lectura y escritura para alumnos con síndrome de Down. Síndrome de Down: Temas educativos. CEPE. Madrid. 2006.
- Calvo Rodríguez, A. y Martínez Alcolea, A. "Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares". Edit. Escuela Española. Madrid. 1999 (Incluye un soporte informático, con todos los instrumentos que se deben utilizar para la realización de las ACIs y en la elaboración del DIAC).
- Garrido Landívar, J. "Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria y Educación Especial". CEPE. Madrid. 1994
- Gómez Castro, J.L. "Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales". Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y F.P. Edit. Escuela Española. Madrid. 1998.
- Illán, N, Serrano, F.J., Iglesias, E., Alemán, L. y Almansa, C. "Tácticas y estrategias para la integración de los alumnos con síndrome de Down". En "Síndrome de Down: biología, desarrollo y educación. Nuevas perspectivas". Flórez, J. y col. Masson. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Fundación Marcelino Botín. Santander. 1997

- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo).
- López Sobaler, M. y col. "DIAC. Documento Individual de Adaptación Curricular". Edit. Praxis. Barcelona. 2000,
- Martínez Alcolea, A. y Calvo Rodríguez, A. "Técnicas para evaluar la competencia curricular en Educación Infantil". Edit. Escuela Española. Madrid. 1996 (a)
- Martínez Alcolea, A. y Calvo Rodríguez, A. "Técnicas para evaluar la competencia curricular en Educación Primaria". Edit. Escuela Española. Madrid. 1996 (b)
- Ministerio de Educación y Ciencia. "Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares". Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid. 1992 (a) (Incluye un anexo con "Propuesta de Documento Individual de Adaptaciones Curriculares. DIAC)
- Ministerio de Educación y Ciencia. "La integración de alumnos con necesidades educativas especiales". Madrid. 1992 (b)
- Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa. "Adaptaciones curriculares en Educación Secundaria Obligatoria. Guía para cumplimentar el Documento Individualizado de Adaptación Curricular (DIAC)". Madrid. 1999
- Molina García, S. (Coordinador). "Psicopedagogía del niño con síndrome de Down",. Edit. Arial. Granada, 2002.
- Molina y col. Grupo de Investigación EDI (Educación y Diversidad). "Diseño curricular para alumnos con síndrome de Down". Prensa Universitaria de Zaragoza. 2004
- Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE (BOE 23-2-96).
- Ruiz, E. "Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down". Revista Síndrome de Down. Volumen 20 (1). Nº 76. Marzo 2003. pp. 2-11. En <http://www.downcantabria.com/articuloE8.htm>
- Troncoso, M.V. "Programación educativa en el niño con síndrome de Down". Revista Síndrome de Down. Diciembre 1995.
- Troncoso, M.V. Del Cerro, M. y Ruiz, E. "El desarrollo de las personas con síndrome de Down: un análisis longitudinal". Revista Siglo Cero. Vol. 30 (4). Nº 184. Julio-Agosto. 1999. pp. 7-26
- Verdugo, M.A. "La integración, personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes. Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual". Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E. 1989.

Modificaciones sencillas para alumnos con Dificultades de Aprendizaje

Nota editorial: Material cedido por docentes del Colegio Campo Alegre de Caracas.
No aparece el nombre del autor o la fuente bibliográfica. Traducción: Ángela Couret

Adecuaciones para alumnos con problemas de percepción visual

- Procure sentar al alumno cerca del docente, de la pizarra o del área de trabajo.
- Haga un esfuerzo por escribir con claridad en la pizarra o en las hojas de acetato.
- Procure ofrecer información verbal a lo largo de a una presentación visual.
- Si utiliza hojas mimeografiadas para trabajar, considere recortar, doblar, demarcar con rayas o bloquear parte del contenido con una ficha grande para ocultar la parte de la hoja que no se está utilizando en ese momento. Se pueden aislar ciertas palabras, frases u oraciones utilizando una ficha a la cual se le ha recortado una "ventana".
- Asignar un compañero para leer las instrucciones de la pizarra o las instrucciones en una hoja de trabajo mimeografiada.
- Permita que un compañero hábil en la toma de apuntes utilice una hoja de papel carbón para copiar información de la pizarra. La copia sería destinada para el compañero con dificultades de aprendizaje (DA).
- Resuma los puntos clave de la lección al finalizar la clase para asegurarse que los alumnos hayan anotado la información importante.
- Reducir el número de ilustraciones y elementos gráficos distractores en las hojas de trabajo que se entreguen a los alumnos. Asimismo, procurar incluir pocos problemas o preguntas. Si utiliza material comercial, puede utilizar las técnicas de bloqueo comentadas arriba (recortar, doblar, codificación con colores, utilización de ficha/ventana) para reducir los elementos distractores o adaptar el número de ítems a completar.
- Condensar una larga instrucción escrita rescribiéndola en varios pasos. Puede incluir alguna ilustración o esquema aclaratorio. Permita a los alumnos aclarar dudas en relación con las instrucciones escritas.
- Considere emplear auxiliares y voluntarios para grabar textos, conferencias y charlas magistrales. Las grabaciones serían un recurso para los alumnos con DA.
- Escribir las instrucciones en un color diferente en los materiales que se le entreguen a los alumnos. En hojas mimeografiadas, las instrucciones pueden resaltarse utilizando mayúsculas o letra cursiva, resaltado o un recuadro.
- Utilice pistas visuales para llamar la atención hacia los puntos importantes. Por ejemplo, asteriscos y flechas.
- Al momento de presentar una ponencia, ofrezca a los alumnos con DA una copia de sus apuntes para que puedan hacer seguimiento a lo largo de la presentación oral.
- Pause periódicamente durante una presentación oral para darle oportunidad a los alumnos de hacer preguntas o de tomar apuntes.
- Ofrezca un resumen al finalizar una charla, dándole oportunidad a los alumnos de hacer preguntas en relación con lo que no lograron comprender.
- Repase los conceptos anteriores antes de proceder a un nuevo tema.
- Enseñe a los alumnos la estructura de un libro de texto. Revise con ellos la tabla de contenidos, el índice, el glosario, etc. y asegúrese que sepan utilizar las diferentes secciones del libro.
- Promueva la precisión en la toma de apuntes permitiendo que los alumnos con DA copien partiendo de un papel en su pupitre en lugar de partiendo de la pizarra. Cuando hayan demostrado su habilidad para copiar desde el papel en su pupitre, pedirles copiar desde el pizarra, sentándolos al frente del salón. Poco a poco se pueden ir alejando de la pizarra.
- Permita a los alumnos corregir sus apuntes chequeando con los apuntes de un compañero hábil en la toma de apuntes. Puede resultar beneficioso permitir a los dos alumnos rectificar los apuntes verbalmente.

- Aparte varios libros de texto para ser utilizados por los alumnos con DA. Prepare estos libros resaltando los pasajes más importantes del texto para que el alumno no tenga que leer el capítulo completo.
- Tenga a la mano varios libros de texto escritos en un nivel inferior de lectura y, de ser posible, en letra más grande como recurso para los alumnos con DA. Si los muchachos se niegan a utilizar un texto diferente al de sus compañeros, permita que utilicen el texto en casa.
- Introduzca los nuevos términos de vocabulario al iniciar una lectura. Permita que los alumnos trabajen con estas nuevas palabras, utilizándolas en oraciones.
- Permita a los alumnos utilizar una ficha para mantener su lugar a medida que leen.
- Organice a los alumnos en parejas para realizar una tarea de lectura. Así podrán turnarse leyendo en voz alta o uno de los dos puede leer.
- Incluya sesiones de discusión que permitan a los alumnos interactuar con el material de estudio a través de sus experiencias personales. Este método ayuda a los alumnos a comprender los conceptos mucho mejor que respondiendo a una serie de preguntas al final de la lección. Esas mismas preguntas podrían servir de disparadores para la discusión.
- Cuando el nivel de lectura sea muy elevado para los alumnos con DA, pedir a los compañeros tomar turnos leyendo, mientras el alumno con DA sigue la lectura.
- Utilizar ilustraciones o pedir a los alumnos ilustrar los nuevos términos de vocabulario. Permitir que los alumnos hagan una pantomima con las nuevas palabras para que los demás las adivinen.
- Entregar a los alumnos una guía, cuadro u organizador gráfico en blanco para rellenar a lo largo de la presentación de un tema.
- Anotar en la pizarra o en una hoja de rotafolio las palabras que comúnmente presentan errores ortográficos. Formar una oración con cada palabra, incluyendo de ser posible una pista visual que pueda servir de referencia. Resaltar o subrayar la palabra en la oración. Escribir estas palabras en fichas y archivarlas en orden alfabético para repasarlas fácilmente.
- Pídale a los alumnos llevar un cuaderno personal con las palabras en que se equivocaron. Sugiera que hagan oraciones y añadan claves visuales. Los alumnos pueden examinarse mutuamente basándose en sus respectivas listas.
- Permita que los alumnos trabajen en pareja en escritura creativa. El alumno sin DA anotaría las ideas del alumno con DA evitándole la frustración de lidiar con los aspectos mecánicos de escribir. Anime a los alumnos a que se lean la narración entre ellos, en voz alta, para hacer las correcciones necesarias.
- Permita que los alumnos verbalicen los pasos involucrados en la resolución de un problema matemático a medida que lo realizan.
- Practicar la lectura de problemas matemáticos para identificar las palabras claves que indican la operación a realizarse. Haga una lista de estas palabras o frases claves como referencia para los alumnos.
- En las hojas de trabajo mimeografiadas, distinga con claridad el tipo de operación matemática requerido. Por ejemplo, encerrando en un círculo los problemas de matemática y en un cuadrado los de multiplicación; o estableciendo un código de colores: el signo de suma, en rojo; de resta, en azul.
- Si se van a incluir problemas de diversos tipos en una misma hoja, agrúpelos según la operación matemática requerida. Inicialmente trabaje las diferentes operaciones en hojas separadas.
- Al entregar una hoja de trabajo, incorpore a las instrucciones una consigna de alerta: ¡Atención con los Signos!
- Elabore las hojas de trabajo con un menor número de problemas e incluya suficiente espacio entre los mismos. Si utiliza hojas de trabajo comerciales, donde aparecen muchos problemas, ofrezca al alumno una ficha con una ventana para que aisle cada problema al momento de trabajar.
- Siempre que sea posible utilice material concreto que permita a los alumnos palpar el concepto.
- Detenerse periódicamente durante una presentación oral para dar tiempo a que los alumnos hagan preguntas o tengan la oportunidad de tomar apuntes.

- Hacer un resumen al finalizar la presentación oral y animar a los alumnos a hacer preguntas para completar sus apuntes.
- Repasar los puntos claves de la lección anterior antes de comenzar un nuevo tema.
- Enseñar a los alumnos el formato de los libros. Revisar la Tabla de Contenidos, el Índice, Glosario, etc. para asegurarse que los alumnos sepan utilizar las partes del libro.
- Siempre que sea posible, entregue a los alumnos con Dificultades de Aprendizaje un texto escrito a un nivel de lectura menor o con letra grande. Asegúrese de incluir a estos alumnos en las discusiones en clase. Permita a los alumnos utilizar estos textos en casa si no desean utilizar un libro diferente en el salón.
- Ubicar al alumno con dificultades de aprendizaje en un grupo de trabajo confiable para las prácticas de laboratorio.

Adecuaciones para alumnos con problemas de percepción auditiva
(Students with Auditory Perception Problems)

- Ubicar a los alumnos en un sitio con buena acústica; evite ubicación cerca de sonidos o ruidos distractores.
- Mantener las instrucciones orales breves y sencillas. Comenzar dando las instrucciones un paso a la vez. Gradualmente aumentar a dos pasos a la vez, etc.
- Acompañar las instrucciones orales con instrucciones escritas. Detallarlas en forma secuencial utilizando vocabulario apropiado para los alumnos.
- Pedir a los alumnos parafrasear las instrucciones orales. Alternar diferentes alumnos en el grupo para hacerlo.
- Al momento de impartir instrucciones, alerte a los alumnos mediante alguna clave. Por ejemplo: "Esto es importante. Ahora daré las instrucciones..." Para alertar a algún alumno específico, se puede ofrecer ayuda adicional estableciendo contacto visual, aproximándonos o mediante algún contacto físico disimulado.
- Esté pendiente de su rapidez al hablar. Aminore el ritmo si se hace evidente que los alumnos tienen dificultad siguiéndole.
- Ayude a los alumnos a mantenerse atentos durante las instrucciones utilizando gestos y cambios en el tono y metal de su voz.
- Permita a los alumnos retirarse a un lugar tranquilo del salón a trabajar en forma independiente.
- Durante una presentación oral, permita a un compañero utilizar papel carbón para tomar apuntes para otro con dificultades de aprendizaje. De esta forma el alumno con necesidades educativas especiales podrá concentrarse en escuchar. Después de la presentación, el alumno puede añadir información a los apuntes que tomó el compañero.
- Resuma los puntos claves de la lección con una ayuda visual. Por ejemplo, después de la lección proyecte una lámina con un cuestionario sencillo que pueden completar juntos. Para este cuestionario pueden utilizarse frases para completar, verdadero/falso o selección múltiple. Pueden ofrecerse hojas individuales con la información proyectada para acompañar la lámina.
- Procure utilizar ayudas visuales (ilustraciones, fotografías, esquemas, mapas, películas, láminas) a lo largo de una presentación oral.
- Desplácese por el salón, repitiendo disimuladamente las instrucciones a quienes lo necesiten. Nombre un compañero para que repita las instrucciones a otro que lo necesite.
- A lo largo de una discusión en el salón, tome apuntes o nombre un compañero para que los tome en hojas de rotafolio, en el pizarrón, o en láminas de acetato. De esta forma el alumno con n.e.e. podrá concentrarse en escuchar. Permita al grupo copiar los apuntes al finalizar el período de clase.
- Enseñe a los alumnos estrategias para escuchar. Hacer énfasis en la importancia de mantener la postura correcta, mantener el contacto visual con el conferencista, retirar elementos de distracción y trabajar en recordar la información.
- Prepare a los alumnos para escuchar entregándoles una guía a seguir o a rellenar durante una presentación en clase. La guía puede presentarse escrita en el pizarrón, en una lámina o en hojas individuales.

- Intercale a lo largo de su presentación oral actividades visuales o manuales. Al alumno con problemas de percepción auditiva se le dificulta escuchar pasivamente a lo largo de todo un período.
- Permita a los alumnos emplear ilustraciones cuando escriban cuentos. O darle a los alumnos el título del cuento y pedirles dibujar la ilustración primero para luego escribir el cuento.
- Promover el uso del diccionario para estimular el flujo de palabras y de ideas al momento de escribir.
- Cuando se lean en voz alta a los alumnos problemas de matemática, incorpore pistas visuales. Haga un diagrama o un cuadro para ilustrar el problema en el pizarrón, utilice material concreto o permítales ilustrarlo.
- Al entregar una hoja de trabajo con ejercicios, incluya en la parte superior un ejemplo de cómo deberán resolverse. Otra opción sería completar uno ó dos problemas con los alumnos antes de que continúen en forma independiente.
- Colocar en el salón una leyenda con los pasos básicos para resolver un problema. Por ejemplo. No. 1
- Leer el problema; No. 2 -Identificar las palabras claves; No. 3 - Identificar la operación; No. 4 - escribir la oración matemática; No. 5 - Resolver el problema.
- Permitir a los alumnos utilizar material concreto primero. Luego pedirles utilizar los símbolos matemáticos para representar las experiencias concretas. Por ejemplo, entregarle a los alumnos fichas para representar un conjunto de cuatro y un conjunto de cinco. Los alumnos luego cuentan las fichas en ambos conjuntos y hacen un nuevo conjunto de nueve. En su papel anotarían: $4 + 5 = 9$.
- Limitar el uso de prácticas estrictamente orales. Por ejemplo, complementando la práctica oral con el uso de tarjetas con las operaciones matemáticas escritas (flash cards), mejorará la efectividad del ejercicio.
- Ofrecer suficiente "tiempo de espera" a los alumnos que muestran dificultad para responder preguntas. De ser necesario, ofrecer una oración parcial, un gesto o una pista visual.
- Al momento de ver una película en clase, entregar a los alumnos una guía para hacer seguimiento a lo largo de la proyección. Parar la película en momentos preestablecidos para permitir a los alumnos completar la guía. De esta forma se fracciona el período que se exige escuchar. Resumir la película al finalizar para que los alumnos comprendan el sentido global de la misma.
- Cuando se vaya a introducir un nuevo tema, considere utilizar una película para presentar una visión general de la materia. Puede mostrarse nuevamente al finalizar la unidad para resumir.

Adecuaciones para alumnos con problemas de organización (Students with Organizational Problems)

- Establezca una rutina diaria para el salón. Anote el cronograma en el pizarrón.
- Asegúrese que el área de trabajo del alumno esté despejada de materiales innecesarios que puedan ofrecer distracción. Gradualmente el alumno debería asumir esta responsabilidad.
- Pídale a sus alumnos utilizar una Agenda, Calendario o página especial de su cuaderno para anotar sus tareas. Inicialmente el maestro puede anotarlas. Gradualmente el alumno debería asumir esta responsabilidad.
- Exhiba ejemplos de trabajos terminados, con sus respectivas instrucciones y la lista de materiales requerido. Cuando los muchachos empiecen a trabajar, circule por el salón ofreciendo orientación.
- Comience la clase con un repaso de conocimientos previos relacionados con la lección actual. Asimismo, aparte unos minutos al final de la clase para resumir la lección y responder cualquier pregunta.
- Entregar a los alumnos que lo necesiten las páginas del cuaderno de ejercicios de una en una, en lugar de entregarle el libro completo.
- En el transcurso de un debate, empiece con preguntas concretas. Luego pase a la que requieren inferir ya que el pensamiento abstracto suele ser más difícil.
- Sea consistente al anotar las tareas en el pizarrón, haciéndolo en el mismo lugar siempre que sea posible. Déle tiempo a los muchachos para copiar y hacer cualquier pregunta al respecto.

- Mantener bien visible una lista comprensiva de tareas en proceso, tanto para el salón como para la casa. De esa forma los alumnos podrán referirse a ella periódicamente. Esta lista puede colocarse en una cartelera o en una carpeta accesible a los alumnos para consultar.
- Prepare a los alumnos para cambios en la rutina diaria explicándoles con claridad cuál es la circunstancia inusual de manera que sepan a que atenerse.
- Anote en el pizarrón u otro sitio visible los pasos secuenciales a seguir para completar una asignación.
- Evite entregar hojas de ejercicios confusas y saturadas.
- Anotar la fecha de entrega de un trabajo a largo plazo y establecer una línea de tiempo referencial que establezca fechas para completar las diversas partes del trabajo. Otra herramienta que facilita visualmente la planificación: un calendario.
- Para alumnos más pequeños, dibuje la faz del reloj en una ficha para recordarles cuando deben terminar una tarea.
- Establezca un procedimiento para evitar que se extravíen los trabajos terminados. Pida a sus alumnos colocar estos trabajos en determinada carpeta, bandeja o en una sección específica de su cuaderno.
- Establezca un horario específico, diario o semanal, para limpiar los escritorios y áreas de trabajo.
- Mantenga las instrucciones breves y sencillas. Anótelas en la pizarra u otro sitio visible para que el alumno pueda referirse a ellas.
- Sugiera a sus alumnos diferenciar sus libros forrándolos con diferentes cubiertas o marcándolos con etiquetas diferentes.
- Ayude a los alumnos en la toma de decisiones incrementando gradualmente las opciones de elección. Por ejemplo, permítales escoger entre dos opciones antes de pedirle decidir entre múltiples opciones.
- Coloque bien sea al principio o al final de una pregunta el número de la página del texto donde encontrarán la respuesta.
- Ayude o proporcione al alumno una lista de auto-monitoreo con los materiales que necesita para el trabajo en el salón.
- Enseño a sus alumnos un abordaje organizado al momento de leer, tal como el método de estudio SQ3R (sigla en inglés: Survey; Question/Preguntar; Read/Leer; Recall/Recordar; Review/Revisar).
S (survey) se refiere a "echarle un vistazo" leyendo rápidamente los subtítulos, la primera oración de cada párrafo y las leyendas de las fotos para lograr una visión general del texto.
Q (question) se refiere a preguntar, convirtiendo en preguntas los subtítulos y las oraciones.
R (read) se refiere a leer para responder las preguntas antes formuladas
R (recall) se refiere a recordar lo leído para responder las preguntas

R (review) se refiere a repasar, escribiendo o recitando los puntos principales del pasaje leído.
- Recorte, remarque o doble las hojas de ejercicios como se sugiere en el caso de alumnos con deficiencias visuales. Asimismo, emplee codificación por colores, resaltado, subrayado y técnicas de recuadro para enfocar la atención del alumno.
- Enfaticé la necesidad de revisar los apuntes a diario. Esto no solo constituye un buen método de estudio sino que le da a los alumnos la oportunidad de detectar lagunas en la información y escribir nuevamente cualquier información que quedó confusa. De surgir cualquier pregunta, podría plantearse al día siguiente.
- Enseñe a sus alumnos abreviaturas para acelerar la toma de apuntes. Por ejemplo: c/ para "con"; imp/ para "importante"; p.ej/ para "por ejemplo"...
- Entregue a los alumnos un diagrama, cuadro o gráfico en blanco para facilitar la toma de apuntes. Esto les ayudará a organizar la información al momento de estudiar o hacer alguna tarea.

Modificaciones para Adolescentes de Bajo Rendimiento Académico

Sugerencias para procurar un desempeño pedagógico exitoso

preparado por: Debbie Cook (1989) y editado por Debrah Klein (1990)
 Parte del Material de Apoyo Bradford County (FL, USA) Summer Worksession, (1994)

El listado que sigue en ningún momento pretende ser exhaustivo y no todas las modificaciones se ajustan a las necesidades de todos los alumnos. Sin embargo, pueden resultar útiles tanto en entornos de educación regular como de educación especial. El objetivo es ofrecer a los alumnos la oportunidad de tener éxito.

Primera Parte: Tareas

- Variar la cantidad de tarea requerida.
- Ajustar el grado de dificultad, manteniendo los conceptos esenciales.
- Asignar el trabajo por partes.
- Introducir nuevas tareas en forma clara y precisa, para que los alumnos comprendan con exactitud el desempeño que se espera de ellos.
- Ofrezca un marco de tiempo para completar el trabajo.
- A medida que asigne los trabajos, anótelos en el pizarrón. Asegúrese que los alumnos comprenden la tarea pidiéndoles parafrasear las instrucciones.
- Asegúrese que las asignaciones hayan sido copiadas correctamente en los cuadernos.
- Procure corregir y devolver los trabajos rápidamente, anotando sugerencias.
- Trate de ofrecer diversas alternativas para que alumno demuestre su adquisición del conocimiento en lugar de requerir constantemente resultados en forma escrita.
- Elabore guías que ofrezcan a los alumnos el esquema de lo que se desarrollará durante el día y preocúpese de hacer un recuento preliminar de los aprendizajes que se anticipan.
- Utilice guías para recordarle a los alumnos los conceptos importantes que se abordaron en la lección y para prepararlos sobre lo que seguirá.
- Permita a los alumnos utilizar herramientas tecnológicas para mejorar sus trabajos, por ejemplo, el uso de computadores, grabadoras, calculadoras, etc.
- Permita a los alumnos realizar sus apuntes y cálculos en la hoja propia del trabajo en lugar de requerir que se hagan aparte y se transfieran sólo los resultados.

Segunda Parte: Motivación

- Ofrezca comentarios positivos con frecuencia, intentando que sean apropiados y específicos.
- Utilice recursos visuales para promover el interés del alumno (por eje. láminas, gráficos, cuadros, películas, etc.)
- Procure una variedad de actividades para promover aprendizajes, utilizando diversos métodos para demostrar competencias (por eje. mediante el empleo de objetos concretos, filmación de actividades en video, etc.)
- Permita la colaboración entre alumnos (por eje. pares tutores, grupos de aprendizaje colaborativos)
- Organice paseos relacionados a los conceptos que se presentan en clase.
- Utilice el recurso del juego competitivo entre los grupos.
- Coloque en cartelera muestras del trabajo de sus alumnos.
- Permita a los alumnos servir de "maestros" en algunos casos, repasando a sus compañeros o presentando nuevos enfoques.
- Relaciones los conceptos del salón a situaciones reales. Demuestre la relevancia de los aprendizajes en la vida cotidiana.
- Permita que se realicen dramatizaciones (por eje. en trajes típicos o de época) o que los alumnos traigan objetos y souvenirs relacionados a la materia que se imparte.

Tercera Parte: Los exámenes

- Permita pruebas orales cuando sea posible y apropiado.
- Deje más espacio en blanco entre las preguntas o las secciones de la prueba.
- Ofrezca direcciones claras y precisas en cada sección.
- Ofrezca ejemplos en cada sección.
- Separe las diferentes secciones mediante una línea horizontal oscura.
- Ofrezca a los alumnos guías de estudio que presenten la información en la misma forma en que aparecerá en la prueba.
- Permita tiempo adicional para completar el examen siempre que sea posible.
- Si existe un límite de tiempo, vaya informando el tiempo que resta.
- Reduzca la información innecesaria, que no sea esencial al contenido que se evalúa. Utilice el vocabulario más sencillo posible.
- Permita el uso de un calculador cuando sea apropiado.
- Permita que los alumnos hagan anotaciones en los exámenes en lugar de pedirles hacer anotaciones aparte y transferirlas.
- Procure no penalizar por ortografía o caligrafía cuando no se trata de calificar estos aspectos.
- Entrene a los alumnos a recurrir a ayudas memorísticas para recordar informaciones.

Cuarta Parte: Textos escolares.

- Siempre que sea posible adapte los textos utilizando un resaltador o reorganizando contenidos.
- Ofrezca guías y esquemas que enfoquen los conceptos claves del capítulo que se estudia.
- Reduzca la cantidad de lectura requerida.
- Permita más tiempo para completar las lecturas.
- Solicite a los alumnos, en forma voluntaria, leer en alta voz parte del texto en cuestión, permitiéndole a los buenos lectores leerle a sus compañeros menos competentes.
- Utilice guías para repasar los conceptos que irán a la prueba.
- Al abordar un texto, enseñe a los alumnos a familiarizarse con la tabla de contenidos y las secciones de vocabulario e índice. Es posible que el formato de estas secciones varíe de texto en texto y puede resultar necesario repasarlo en cada caso.
- Enseñe a los alumnos a subrayar, resaltar y remarcar los conceptos importantes.
- Ofrezca guías antes de abordar un contenido y luego de haberlo terminado, para procurar mayor comprensión y adquisición de conceptos.

Adaptando los libros de texto para alumnos con dificultades de aprendizaje en el salón regular

Autor: Ruth Lyn Meese, Profesora Asistente de Educación Especial, Departamento de Educación, Educación Especial y Trabajo Social, Longwood College, Farmville, Virginia.

Fuente: Teaching Exceptional Children (TEC), Spring 1992 - Publicado con la autorización de TEC - Traducción: Ángela Couret

La cooperación entre docentes de educación especial y docentes de educación regular se hace vital si los alumnos con dificultades del aprendizaje han de tener éxito en salones regulares donde el libro de texto es el medio principal de información.

La adaptación de los libros de textos para cumplir las necesidades de estos alumnos puede resultar una tarea compleja. Por ejemplo, algunos niños con dificultades del aprendizaje tienen déficit de atención que afecta su habilidad para diferenciar la información a la cual deben prestar atención (Hallahan & Kauffman, 1988). La presentación desordenada de muchos libros de texto complica la decisión sobre lo que resulta importante atender. Otros niños leen a un nivel muy por debajo del libro de texto. Sus problemas del aprendizaje se agravan ante patrones complejos de redacción, vocabulario difícil o densidad de los conceptos que usualmente se encuentran en textos explicativos (Carnine, Silvert, & Kameenui, 1990). Otros alumnos pueden carecer de estrategias eficientes para comprender y recordar lo que leen (Seidenberg, 1989).

Los docentes de educación especial no tienen tiempo para reescribir los textos. Sin embargo, pueden ofrecer adaptaciones basadas en las necesidades del alumno, los requerimientos del texto y las necesidades del docente del aula regular (Margolis & McGettigan, 1988; Martens, Peterson, Witt, & Cirone, 1986). A continuación describimos formas en que los docentes pueden ayudar a los alumnos a sacar el máximo de los textos.

Modificando el libro de texto

La modificación usualmente involucra resaltar la información en el libro, grabar el contenido u ofrecer al alumno una alternativa de lectura de alto interés y bajo nivel de vocabulario - estas modificaciones pueden consumir mucho tiempo y resultar costosas. Ya que existe poca investigación que documente la efectividad del resaltado, enfocaremos a continuación las otras dos alternativas.

Grabando el texto

Los maestros pueden solicitar a un voluntario (otro alumno o un adulto) que prepare una versión grabada de los textos (Smith & Smith, 1985). Los segmentos de texto grabados deberán ser cortos y claros. Al comenzar la lectura, el maestro puede incluir en la grabación un resumen de la selección (Bos & Vaughn, 1988); incluir indicaciones claras sobre la ubicación de la página; y pausar periódicamente para resumir la información importante y pedirle al alumno responder algunas preguntas (Salend, 1990). Existen grabaciones de muchos textos académicos comúnmente utilizados, disponibles gratuitamente o a bajo precio, de organizaciones tales como Recordings for the Blind (214 East 58th, New York, NY 10022).

Utilizando materiales de alto interés y bajo nivel de vocabulario

Ocasionalmente el docente especialista deberá proporcionar a los alumnos con deficiencias importantes integrados al aula regular alternativas de lectura que sean de alto interés y bajo nivel de vocabulario. Se debe ser cuidadoso y discutir con el docente del salón las posibles alternativas para asegurar que la alternativa propuesta cubra el contenido requerido y las expectativas de desempeño. Existen listas de materiales disponibles comercialmente en Mercer and Mercer (1989) and Wood (1989).

Modificando los procedimientos de instrucción

En términos de mejorar la comprensión, los alumnos con dificultades del aprendizaje pueden beneficiarse mucho con algunos cambios relativamente sencillos en el procedimiento de instrucción del maestro. Usualmente, estas modificaciones aumentan el nivel de instrucción directa del docente y/o el nivel de interacción del alumno con el texto.

Enseñando la estructura del libro de texto

Los alumnos deben utilizar el texto expositivo y la estructura del mismo para encontrar y recordar información (Seidenberg, 1989). Desafortunadamente, con frecuencia esto resulta problemático para el alumno con dificultades del aprendizaje. Por lo tanto, el docente debe enseñar directamente estas estructuras (por ejemplo, las "claves" que señalan información importante tales como títulos, subtítulos, cambio en el estilo de letra, o párrafos introductorios y de resumen), particularmente cuando la información es compleja y los libros de texto o los conceptos son novedosos (Carnine et al., 1990). El maestro puede enfocar la atención en los puntos importantes del texto comenzando cada asignación de lectura con un repaso sistemático del material. Archer and Gleason (1989) sugieren el siguiente procedimiento de calentamiento al abordar un capítulo, dirigido por el docente:

1. Leer el título del capítulo y la introducción.
2. Leer los títulos y subtítulos de las diversas secciones.
3. Leer las preguntas al final del capítulo.

4. Comentar lo que tratará el capítulo.

Revisión preliminar (Preview)

Para hacer una revisión preliminar de una selección de texto antes de proceder a la práctica independiente, el alumno o el compañero sencillamente lee en voz alta los pasajes que se han asignado (Salend & Nowak, 1988). La revisión preliminar es un procedimiento sencillo que puede combinarse fácilmente con otras técnicas para aumentar la participación activa del alumno durante la lectura. Ejemplos de estas técnicas son las preguntas guiadas por el docente después de concluir la lectura de una sección corta de texto y la enseñanza recíproca, donde los alumnos toman turnos asumiendo el papel del maestro (ver Palincsar & Brown, 1986).

Proporcionando organizadores previos (Advance Organizers)

Los organizadores previos alertan a los alumnos sobre la información importante en la lectura asignada (Darch & Gersten, 1986). Por ejemplo, los organizadores gráficos son diagramas representando las relaciones supraordenadas y subordinadas derivadas del texto y pueden proporcionar a los alumnos una visión general del material de lectura antes de comenzar la lectura (Horton, Lovitt, & Bergerud, 1990). En forma similar, los maestros pueden ofrecer a los alumnos un esquema parcial y secuencial de la información esencial, para que lo completen durante el proceso de lectura (Bos & Vaughn, 1988). Otra estrategia que podría ayudar a los alumnos a encontrar información importante sería apareando los números de las preguntas en una guía de estudio o de los espacios en blanco en un esquema con los números de página donde se encuentra la información (Wood, 1989).

Para demostrar la relación entre las preguntas del libro y la estructura del texto, se podría enseñar a los alumnos a parafrasear los títulos, subtítulos y palabras de vocabulario en forma de pregunta para responderlas durante la lectura. Por ejemplo, del título "La Península griega," podrían generarse varias preguntas del tipo "¿Qué?", "¿Dónde?", "¿Cómo?", y "¿Por qué?". (por ejemplo, "¿Cómo luce la Península griega?"). Después que los alumnos formulen las preguntas, el maestro les preguntaría qué tipo de información contendría la respuesta (por ejemplo, un nombre, una fecha, un lugar, evento, causa, etc.).

Archer y Gleason (1989) ofrecen una técnica similar para ayudar a los alumnos a comprender la relación entre las preguntas de los libros y las respuestas:

1. Leer cada pregunta con cuidado.
2. Convertir la pregunta en parte de la respuesta (por ejemplo, "¿Cómo afectó la ubicación de la Península griega la vida diaria de sus ciudadanos?" se convertiría en "La Península griega afectaba la vida diaria de sus ciudadanos...").
3. Ubicar la sección del capítulo que habla sobre el tema.
4. Leer la sección para encontrar la respuesta.
5. Completar la respuesta a la pregunta.

Cuando los alumnos formulan preguntas para ser respondidas durante la lectura, mejora su comprensión del material (Swicegood & Parsons, 1989; Wong, 1985). Ofrecerles una sinopsis estructurada en combinación con la formulación de preguntas resulta aún más efectivo para facilitar la comprensión (Billingsley & Wiuldman, 1988).

Pre-instrucción del vocabulario crítico

Algunos docentes establecen comités rotativos de alumnos para identificar y definir las palabras que podrían resultar difíciles para sus compañeros. Otros sugieren la utilización de recursos mnemónicos para ayudar a los alumnos a recordar los términos del vocabulario y los conceptos importantes (Mastropieri & Scruggs, 1987).

Enseñando estrategias para la lectura de libros de textos

Las siguientes estrategias pueden ayudar a los alumnos con dificultades del aprendizaje a convertirse en participantes activos del proceso de aprendizaje (Schumaker, Deshler, & Ellis, 1986). En lugar de practicar la lectura pasiva de los libros de texto, se enseña a los alumnos a formular preguntas, buscar respuestas, ensayar verbalmente la información importante y monitorear su comprensión.

Autocuestionamiento (Self-Questioning)

Wong, Pery, and Sawatsky (1986, pp.25-40) describen una estrategia de autocuestionamiento utilizada por alumnos con dificultades del aprendizaje en Ciencias Sociales. En esta estrategia, se enseña a los alumnos a formularse las siguientes preguntas:

1. En este párrafo, ¿hay algo que no entiendo?
2. En este párrafo, ¿cuál es la oración que expresa la idea principal? Voy a subrayarla.
3. Voy a resumir el párrafo. Para resumirlo copiaré la oración que expresa la idea principal y añadiré detalles importantes. Esa será la idea-resumen (summary statement).
4. ¿Se vincula la idea-resumen con el subtítulo?
5. Cuando tenga las ideas-resumen para toda

la subsección (todos los párrafos debajo de un subtítulo):

- a. Voy a revisar mis resúmenes para la subsección completa.
- b. ¿Mis resúmenes se vinculan entre sí?
- c. ¿Se vinculan con el subtítulo?

6. Al finalizar la lectura, ¿puedo apreciar todos los temas expuestos? Caso positivo, voy a predecir las preguntas del maestro. Caso negativo, voy a volver al paso número 4 (Wong et al., 1986)

Lectura activa

Archer y Gleason (1989) han presentado una estrategia sencilla, llamada "lectura activa" para motivar a los alumnos a ensayar verbalmente y monitorear la comprensión de los pasajes del texto. Durante una sesión de lectura activa, el alumno procede párrafo por párrafo utilizando los siguientes pasos:

1. Leer el párrafo. Reflexionar sobre el tópico y los detalles importantes.
2. Ocultar el pasaje leído.
3. Recitar. Repetirse a sí mismo lo que se ha leído. Decir el tópico y los detalles importantes en sus propias palabras.
4. Rectificar. Si olvidó algo importante, comenzar de nuevo.

Fichas de estudio

Los alumnos pueden escribir cada nueva palabra importante de vocabulario en un lado de una ficha, con la definición y el número de página al dorso (Wood, 1989). Las fichas se archivan por capítulo para continuar repasando y estudiando.

Rooney (1988) detalló un excelente sistema para producir fichas de estudio. Se pide a los alumnos:

1. Leer el subtítulo y los párrafos debajo del subtítulo. Escribir en diferentes fichas los nombres de personas o de lugares y los números y términos importantes.
2. Volver al subtítulo y convertirlo en una pregunta para el examen. Escribir la pregunta en un lado de una ficha y la respuesta en la otra.
3. Repetir este procedimiento para producir un juego de fichas de estudio que contenga todas las ideas principales y los detalles importantes de la lectura.
4. Revisar cada ficha. Preguntarse: "¿Cómo se relacionan los detalles con el tópico?" Procurar responder de memoria las preguntas relacionadas con la idea principal.

Conclusión

La adaptación de los libros de textos no significa reescribirlos. Modificar los procedimientos de instrucción y/o enseñar a los alumnos estrategias para ayudarse a sí mismos

a convertirse en lectores más participativos son formas efectivas de ayudar a los alumnos a utilizar los libros de texto. Las siguientes indicaciones pueden ayudar a los docentes de educación especial a colaborar con sus pares de educación regular en este sentido:

Las siguientes indicaciones pueden ayudar a los docentes de educación especial a colaborar con sus pares de educación regular en este sentido:

1. Examinar el libro de texto para evaluar la densidad y dificultad del vocabulario y de los conceptos y la claridad de su estructura.
2. Conversar con el alumno sobre sus dificultades y necesidades. Pedirle al alumno que seleccione alguna parte del texto, la lea en voz alta y responda preguntas sobre el pasaje leído.
3. Conversar con el docente regular sobre lo que éste percibe como sus necesidades. Discutir los contenidos y las destrezas críticas que el alumno deberá dominar.
4. Escoger la adaptación más sencilla que logre satisfacer las necesidades tanto del alumno como del maestro.
5. Monitorear cuidadosamente y hacer los cambios necesarios.

Nota: Leer la Bibliografía en versión publicada en nuestra web.

Referencias:

Arcer, A., & Gleason, M. (1989). Skills for school success. Boston : Curriculum Associates.

Billingsley, B.S., & Wildman, T.M. (1988). The effects of prereading activities on the comprehension monitoring of learning disabled adolescents. Learning Disabilities Research, 4, 36-44.

Bos, C.S., & Vaughn, S. (1988). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. Boston . Allyn and Bacon.

Carnine, D., Silvert, J. & Kameenui, E.J. (1990). Direct instruction reading (2nd ed.). Columbus , OH : Merrill.

Darch, C., & Gersten, R. (1986). Direction setting activities in reading comprehension: A comparison of two approaches. Learning disability Quarterly, 9, 235-243.

Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (1988). Exceptional Children. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.

Fundación Paso a Paso – <http://www.pasoapaso.com.ve> – 212-959-7475; info@pasoapaso.com.ve

- Horton, S.V., Lovitt, T.C., & Bergerud, D. (1990). The effectiveness of graphic organizers for three classifications of secondary students in content area classes. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 12-22.
- Margolis, H., & McGettigan, J. (1988). Managins resistance to instructional modifications in mainstreamed environments. *Remedial and Special Education*, 9, 15-21.
- Martens, B.K., Peterson, R.L., Witt, J.C., & Cirone, S. (1986). Teacher perceptions of school-based interventions. *Exceptional Children*, 53, 213-223.
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (1987). *Effective instruction for special education*. Boston : College-Hill.
- Mercer, C.D., & mercer, A.R. (1989). *Teaching students with learning problems* (3rd ed.). Columbus , OH : Merrill.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39, 771-777.
- Rooney, K. (1988). *Independent strategies for efficient study*. Richmond , VA : J.R. Enterprises.
- Salend, S.J. (1990). *Effective mainstreaming*. New York : Macmillan.
- Salend, S.J., & Nowak, M.R. (1988). Effects of peer previewing on LD students oral reading skills. *Learning Disability Quarterly*, 11, 47-54.
- Schumaker, J.B., Deshler, D.D., & Ellis, E.S. (1986). Intervention issues related to the education of LD adolescents. In B.K. Wong & J. Torgeson (eds.), *Psychological and educational perspectives in learning disabilities*. New York : Academic Press.
- Seidenberg, P.L. (1989). Relating text-processing research to reading and writing instruction for learning disabled students. *Learning Disabilities Focus*, 5, 4-12.
- Smith, G., & Smith, D. (1985). A mainstreaming program that really works. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 369-372.
- Swicegood, P.R., & Parsons, J.L. (1989). Better questions and answers equal success. *Teaching Exceptional Children*, 21(3), 4-8.
- Wong, B.Y.L. (1985). Self-questioning instructional research: A review, *Review of Educational Research*, 55, 227-268.
- Wong, B.Y.L., Wong, R., Perry, N., & Sawatsky, D. (1986). The efficacy of a self-questining summarization strategy for use by underachievers and learning disabled adolescents in social studies. *Learning Disabilities Focus*, 2, 20-35.
- Wood, J.W. (1989). *Mainstreaming: A practical approach for teachers*. Columbus , OH : Merrill.

Más de 20 ideas para ayudar a alumnos con necesidades educativas especiales...

Autoras: Martha L. Boyle (Terapeuta Ocupacional) y Sarah Korn-Rothschild (Maestra Especialista),
Smallwood Drive School, Zinder, N.Y.
Publicado en Teaching K-8, Agosto-Sept. 94

Con el número creciente de alumnos con necesidades especiales en nuestras escuelas, opinamos que sería útil recopilar una lista de adaptaciones sencillas para ayudar a estos alumnos a tener éxito.

Estos trucos han probado su efectividad en ambientes integrados. Sin embargo, pueden ser aplicados por cualquier maestro en su salón, resultando particularmente efectivas para alumnos con deficiencias visuales, auditivas y a nivel motor.

Ubicación del Maestro

- Al impartir instrucciones, pararse cerca del alumno. De esa forma, la voz del maestro se destacará entre otros sonidos y el alumno podrá ver su expresión facial y corporal. Esto contribuirá a mejorar su comprensión y atención. Aquellos alumnos con dificultades a nivel de recepción del lenguaje con frecuencia malinterpretan el mensaje verbal, tono de voz e inclusive expresión corporal.
- El hecho de presionar ligeramente el niño por el brazo, hombro, etc. puede ayudar a enfocar la atención del alumno en forma rápida y efectiva, superando el mensaje verbal por sí solo.

Instrucciones por paso

- Evitar impartir instrucciones complejas. Al tener que repetir las instrucciones, hacerlo ofreciendo pautas sencillas y secuenciadas.
- Tener a la vista una muestra de un proyecto terminado o un modelo ilustrando las diferentes etapas inherentes del proyecto. De ser posible, incluir una demostración práctica del proceso.
- Puede resultar útil seleccionar los materiales requeridos para un proyecto con anticipación y tener preparados y disponibles algunos componentes (por eje. recortes).
- En casos de proyectos complicados, éstos se pueden presentar al salón parcialmente comenzados, o sea adelantados (por eje. los materiales necesarios pueden haber sido medidos con anticipación, doblados, calcados, etc.).
- Sugerir al alumno utilizar una "caja de materiales" para reunir los materiales requeridos en un proyecto, evitando que se pierdan o se mezclen con otros. Para algunos niños el simple hecho de levantarse de sus asientos para recoger materiales puede resultar disruptivo debido a su falta de organización.

Ayuda visual

- Utilizar un resaltador para indicar la línea por donde se deberá recortar. El alumno recortará únicamente por esa línea. Continuar resaltando las líneas hasta completar el proyecto.
- Marcar con un lápiz o pedazo de tiza una "x" por el lado o el área que se deberá engomar.
- Ayudar a los alumnos a visualizar una imagen delineando el contorno de alguna figura que ellos imaginen. Demostrar como mediante algunas figuras y líneas sencillas podemos crear imágenes.
- Ayudar verbalmente nombrando la forma o la línea, dibujándola apenas, pidiéndole al alumno repasarla. Utilizando algunos objetos comunes explicarle al alumno qué formas utilizar para dibujar un objeto, por eje. dibuja un cuadrado; ahora, coloca un triángulo encima...un árbol se parece a un rectángulo alto con un gran círculo arriba...haz en número 3 con una barriguita bien gorda...

Pistas verbales

- Puede resultar útil guiar al alumno mediante mensajes verbales mientras realiza una tarea (aunque el alumno esté del otro lado del salón). Emplear frases tales como: utiliza las dos manos...comienza arriba...pasa la página...acércate al cuaderno...recorta por la línea resaltada.

Herramientas especiales

- Familiarizarse con algunas herramientas especiales que existen para niños con dificultades motoras (por ejemplo, existen tijeras especiales - puedes sugerir al representante contactar a un terapeuta ocupacional para familiarizarse con las opciones e intentar conseguir las).
- Existen en el mercado unos pequeños cilindros que se colocan en el lápiz para facilitar su manejo, brindando un punto de apoyo más fácil de manipular por un niño con necesidades especiales.

- Existen tablas/planos inclinados que pueden ser útiles, asimismo una tablilla con pinza arriba (clipboard) puede resultar efectiva, sin descartar el utilizar tirro o tape para estabilizar una hoja de papel. Aquellos alumnos que presentan deficiencias en tono muscular tienen dificultad coordinando los músculos de los ojos cuando enfocan el material sobre su escritorio. Al elevar ese material se le facilita al alumno enfocarlo, reduciendo el factor fatiga y posiblemente minimizando su distracción.

- Puede hacerse necesario proveer soporte bien sea a los pies o a la espalda para prevenir fatiga muscular. La posición adecuada para sentarse en el escritorio es aquella en que el niño pueda descansar sus brazos sobre el escritorio. Probar diferentes sillas y escritorios hasta encontrar la que mejor sirva al niño. De esta forma se reducirá el elemento de fatiga, contribuyendo a mejorar la caligrafía y la atención del alumno.

- Algunos niños encuentran que se les hace mucho más fácil recortar papel grueso. Si no hay papel más grueso disponible, utilizar pega para unir la hoja de papel a un pedazo de papel de construcción y facilitar su manipulación por parte del alumno al momento de recortar.

Direccionalidad/Ubicación espacial

- Es posible que algunos términos tales como derecha/izquierda, arriba/abajo, entre, al lado, entre, etc. no hayan sido interiorizados por algunos alumnos debido a problemas perceptuales y/o de lenguaje. Demostrar estos conceptos en el proyecto terminado o simplemente señalar o resaltar el sitio indicado en el trabajo del niño que presenta esta problemática. Indicar, por eje., dónde debe comenzar al momento de dibujar, recortar o comenzar a escribir.

- El copiado se hace más fácil si el mensaje a copiar se encuentra cerca. Con frecuencia el niño haya mas sencillo copiar si la muestra se le coloca justo delante de él. Evitar sentar al alumno con problemas donde tenga que virar la cabeza para poder ver el pizarrón.

Mediante el teclado de un computador o máquina de escribir...

- El ubicar la tecla correcta en el teclado ayuda a fortalecer la memoria visual y a aparear letras mayúsculas y minúsculas. Al dictar las letras para su tipeo, se fortalece la memoria auditiva y se mejora la coordinación motora y las destrezas secuenciales. Asimismo, se desarrolla la habilidad de manejar símbolos. El simple hecho de practicar sobre un teclado ayuda a desarrollar motricidad fina y coordinación viso-manual.

- El uso del "ratón" ayuda a desarrollar coordinación viso-manual, afinar el control de la mano (evitando impulsividad, por eje.) y refuerza conceptos espaciales tales como arriba, abajo, izquierda, derecha.

- El deber seguir el mensaje que se tipea en la pantalla mejora el concepto de escritura y lectura de izquierda a derecha y ayuda a seguir la secuencia en una página de texto. Otros No titubear en consultar con un terapeuta ocupacional o profesor de educación especial antes de comenzar un proyecto nuevo o cuando se detecte una dificultad.

Diseño curricular para TODOS en el salón inclusivo: Preguntas frecuentes...

Autora: Paula Kluth (www.paulakluth.com)

Sobre Dr. Kluth: es asesora educativa e investigadora independiente. Es profesora adjunta en National-Louis University en Chicago.

Su interés profesional y de investigación se centra en la instrucción diferenciada y apoyos para alumnos con autismo y discapacidades significativas en salones inclusivos.

Traducido y publicado con la autorización de la autora.

¿Cómo pueden los docentes preparar lecciones para los alumnos con y sin discapacidad en el salón inclusivo?

Posiblemente la mejor forma de asegurarnos que el currículo resuene con los alumnos es incluirlos, formal o informalmente, en el proceso de planificación. Incluso los alumnos de preescolar y kindergarten pueden participar en el diseño curricular eligiendo lo que quieren aprender y trayendo sus preguntas al salón de clases. Es posible que deseen desarrollar sus fortalezas y talentos o explorar sus intereses (por ejemplo, ¿Qué produce un arco iris?)

Los docentes también deberían proporcionar a todos los alumnos una variedad de formas de aprender e interactuar en el aula. Las charlas magistrales y discusiones plenarias pueden constituir una parte del día de clases pero no pueden ser el único formato que se utilice, ni siquiera el principal formato que se utilice. Los alumnos deberían tener oportunidad de experimentar con una amplia gama de formatos de lección incluyendo simulaciones, juego de roles, debates, aprendizaje cooperativo, proyectos, dinámicas de juego, teatro, talleres, centros de interés, instrucción basada en la comunidad y laboratorios. Los alumnos con y sin discapacidad podrán involucrarse más, retener más, aprender de manera más intensa y utilizar destrezas de pensamiento de orden superior cuando se les brindan oportunidades de investigar el contenido por diferentes vías.

Empleando una variedad de materiales de instrucción también contribuiremos a que todos los muchachos aprendan. Los alumnos que están estudiando la geografía y la cultura de Estados Unidos podrían trabajar con mapas, globos terráqueos de diferentes tamaños, panfletos turísticos de diversos estados, guías y libros de viaje, postales, afiches, fotografías y videos familiares tomados en vacaciones y programas de computación o páginas web relacionadas con los Estados Unidos y su gente. Con esta amplia gama de materiales cada alumno tendrá la oportunidad de ser exitoso aprendiendo en la forma que mejor se ajuste a su perfil. Es posible que un alumno no logre manejar un atlas o un globo, pero que pueda aprender los conceptos fácilmente al elaborar y estudiar un mapa de los continentes confeccionado con una pasta de sal y harina.

¿Qué hay de los estándares? ¿Es posible tener inclusión y a la vez manejarnos dentro de un currículo basado en estándares?

La presencia de alumnos con discapacidad en las escuelas inclusivas debería más bien estimular a los maestros que se desempeñan en salones basados en estándares. Los alumnos con diversas características de aprendizaje con frecuencia motivan al maestro a utilizar una amplia gama de estrategias de instrucción, materiales educativos y formatos de lecciones.

Si bien algunos maestros podrían sentirse aprensivos al abandonar el libro de texto y las prácticas tradicionales de instrucción en un clima de exámenes de alto impacto, el uso efectivo de una variedad de prácticas educativas podría más bien mejorar el aprendizaje para muchos alumnos (Udvari-Solner, 1996). Los maestros pueden utilizar los estándares como una guía curricular pero mantener técnicas y estrategias multi-nivel y centradas en el alumno.

En otras palabras, los maestros no tienen que responder al movimiento pro-estándares "estandarizando" su forma de enseñar. Evidentemente no deberíamos anticipar que todo alumno maneje los mismos conocimientos y haga exactamente las mismas cosas que sus pares de edad al finalizar el año escolar. Por esta razón, los estándares deben concebirse de manera flexible.

La orientación hacia los estándares ofrece a diversos alumnos en un mismo salón la oportunidad de trabajar toda una gama de conceptos y competencias en base a sus habilidades, necesidades e intereses individuales (Covington, 1996; Natriello, 1996; Reigeluth, 1997). Por ejemplo, los alumnos pueden cumplir el estándar "explicarle a otros como resolver un problema numérico" en diversas formas. Unos utilizarán calculadores o material concreto para demostrar su comprensión, otros lo podrían explicar en forma escrita, mientras otros podrán expresar mejor su conocimiento diseñando un diagrama de flujo. Adicionalmente, es posible que los alumnos de un mismo salón enfoquen problemas de diversa complejidad. Mientras unos describen el proceso de hacer sumas de un solo dígito, otros diseñarán y explicarán las ecuaciones de binomios.

¿Qué sucede cuando un alumno con discapacidad tiene objetivos de aprendizaje diferentes a los de sus compañeros? ¿Qué puede hacer un alumno con discapacidad significativa en una materia académica?

Algunos padres y maestros asumen que algunos alumnos con discapacidad no pueden participar en la educación inclusiva debido a que sus habilidades no se "aproximan" lo suficiente a las de sus compañeros sin discapacidad. Este podría ser el mito más común entre padres y maestros en relación con la educación inclusiva y la normativa legal. Los alumnos con discapacidad no tienen que mantener el ritmo de los alumnos sin discapacidad para poder recibir su educación en salones inclusivos; no tienen que participar en el currículo de la misma forma que los alumnos sin discapacidad; y no necesitan practicar las mismas destrezas que los alumnos sin discapacidad. En resumen, no existen requisitos previos para que el alumno pueda participar en un salón inclusivo.

Consideremos un ejemplo: un salón de sociales de 7mo que trabaja una unidad sobre la Constitución. En el transcurso de esa unidad, el salón deberá elaborar su propia Constitución y escenificar la Convención Constitucional. Malcolm, un alumno con dificultades significativas, participa en todas estas actividades a pesar de que no puede hablar y que está empezando a leer. Durante la lección, Malcolm trabaja con un compañero y un terapeuta de lenguaje para contribuir una línea de texto a la Declaración de Derechos del salón, apoyándose en un dispositivo de comunicación aumentativa. Malcolm también participa en la dramatización de la Convención Constitucional. Durante la Convención, los alumnos -desempeñando el papel de diferentes integrantes de la Convención- circulan por el aula presentándose a los demás. Como Malcolm -quien representa a George Mason- no puede hablar, comparte algo sobre sí mismo entregando su "tarjeta de presentación" a otros miembros de la delegación. La expectativa es que los demás alumnos presenten un trabajo de tres páginas al finalizar la unidad pero en el caso de Malcolm su evaluación se basará en un informe más breve -unas cuantas oraciones que Malcolm deberá escribir en su dispositivo de comunicación. También será evaluado por su participación durante las actividades en el aula, por la demostración de nuevas habilidades relacionadas con el manejo de su dispositivo de comunicación y por sus interacciones sociales con los demás compañeros durante la dramatización de la Convención Constitucional.

El ejemplo de la Convención Constitucional ilustra como los alumnos con discapacidad pueden participar en la educación regular sin participar de la misma forma y sin tener las mismas habilidades y conocimientos que los demás compañeros del salón. Adicionalmente, este ejemplo resalta formas en que los alumnos con discapacidad pueden trabajar en objetivos y destrezas individuales dentro del contexto del aula regular. Es importante señalar que los apoyos y adaptaciones que se ofrecieron a Malcolm fueron diseñados e implementados por sus maestros para facilitar su éxito. No fue necesario que Malcolm tuviera todas las destrezas y habilidades de sus compañeros para participar en el aula. En su lugar, los maestros de Malcolm crearon un contexto donde Malcolm pudiera lucirse por sus competencias (Kluth, Villa & Thousand, 2001).

¿Hay algunos alumnos para quienes la ubicación en el aula regular no sería apropiada (por ejemplo, alumnos con discapacidad significativa)?

Los maestros (y las familias) con frecuencia se aventuran a suponer lo que el alumno puede o no puede lograr basándose en sus creencias en torno a su etiqueta o dis/capacidad. Sin embargo, con frecuencia los maestros se equivocan en relación con los alumnos y su potencial. Por ejemplo, históricamente, los maestros asumieron que diversos grupos de personas con un comportamiento diferente a la norma no eran capaces de aprender, incluyendo personas con parálisis cerebral, personas con autismo, y las personas sordas (Crossley, 1997). Históricamente, los maestros también manejaron supuestos negativos y perjudiciales en relación con el potencial de aprendizaje de las niñas, alumnos de color y alumnos cuya lengua materna no es el inglés.

Muchos maestros comienzan a entender que los alumnos con autismo, síndrome de Down y otras discapacidades están teniendo un éxito académico y social "inesperado" cuando se les brinda la oportunidad de convertirse en miembros plenos del salón regular (Kliewer, 1998; Kliewer & Biklen, 2001; Kluth, 1998; Martin, 1994; Rubin et al, 2001).

Alumnos sin medios de comunicación confiable y funcional, aquellos con problemas conductuales significativos e incluso aquellos a quienes se les dificulta cumplir las tareas del aula de manera tradicional, han recibido una educación exitosa en salones inclusivos.

Al tener la oportunidad de trabajar lado a lado con compañeros sin discapacidad, tener acceso a un currículo estimulante y motivador y participar en la vida cotidiana del salón regular, muchos alumnos que anteriormente se suponían incapaces de leer, interactuar con sus pares, aprender contenido académico y seguir rutinas y rituales del aula (Broderick & Kasa-Hendrickson, 2001; Dugan, et al. 1995; Jorgensen, 1995; Kluth, 1998; Rubin, et al, 2001) han podido hacerlo con notable éxito.

Referencias:

- Broderick, A., & Kasa-Hendrickson, C. (2001). "SAY JUST ONE WORD AT FIRST": The emergence of reliable speech in a student labeled with autism. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 13-24.
- Covington, M. V. (1996). The myth of intensification. *Educational Researcher*, November, 24.
- Crossley, R. (1997). *Speechless: Facilitating communication for people without voices*. New York: Dutton.
- Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A., & Stackhaus, J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 175-188.
- Jorgensen, C. (1998). *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level*. Baltimore: Brookes.
- Kliewer, C. (1998). *Schooling children with Down syndrome*. New York: Teachers College Press.
- Kliewer, C., & Biklen, D. (2001). "School's not really a place for reading": A research synthesis of the literate lives of students with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 1-12.
- Kluth, P. (1998). *The impact of facilitated communication on the educational lives of students: Three case studies*. Doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison, Special Education Department.

- Kluth, P., & Straut, D. (2001, September). Standards for diverse learners. *Educational Leadership*, 59, 43-46.
- Kluth, P., Straut, D., & Biklen, D. (Eds). (2003). *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy*. Mahweh, NJ: Erlbaum.
- Kluth, P., Villa, R., & Thousand, J. (2001, December/January). "Our school doesn't offer inclusion" and other legal blunders. *Educational Leadership*, 59, 24-27.
- Martin, R. (1994). *Out of silence*. New York: Penguin.
- Natriello, G. (1996). Diverting attention from conditions in American schools. *Educational Researcher*, Nov, 7.
- Reigeluth, C. M. (1997). Educational standards: To standardize or to customize learning? *Phi Delta Kappan*, 79, 202-206.
- Rubin, S., Biklen, D., Hendrickson, C., Kluth, P., Cardinal, D.N., & Broderick, A. (2001). Independence, participation, and the meaning of intellectual ability. *Disability & Society*, 16, 415-429.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston: MA: Allyn & Bacon.
- Udvari-Solner, A. (1996). Examining teacher thinking: Constructing a process to design curricular adaptations. *Remedial and Special Education*, 17, 245-254

Planificando la participación de alumnos con n.e.e. al aula regular... Preguntas a considerar en la toma de decisiones

Fuente: Material de Apoyo - 1ras Jornadas Internacionales sobre Integración organizadas por Fundación Paso a Paso, Caracas 1995.

- ¿Es la actividad apropiada para el alumno? ¿Puede el alumno realizar la misma actividad que su grupo de pares?
- ¿Es la actividad apropiada para el alumno con un nivel de objetivos diferente? (estándares de desempeño diferentes, contenido menos complejo, ritmo diferente, aplicaciones funcionales)
- ¿Es la actividad apropiada para el alumno ajustando la forma de la instrucción? (grupo pequeño, trabajo independiente, aprendizaje cooperativo, tutoría de pares)
- ¿Es la actividad apropiada para el alumno cambiando el formato de la lección? (lecciones basadas en actividades, demostraciones, actuaciones, proyectos)
- ¿Es la actividad apropiada utilizando materiales adaptados? (textos grabados, tecnología...)
- ¿Es la actividad apropiada para el alumno enfocando un área curricular con objetivos diferentes? (entrenamiento en movilidad en la clase de ciencia, matemáticas en la clase de estudios sociales)
- ¿Es apropiada la actividad con asistencia personal?
- ¿Hay una actividad alternativa que el alumno pueda realizar dentro de su grupo de pares?
- ¿Hay una actividad alternativa en la cual el alumno pueda participar en una sección diferente del aula?
- ¿Hay una actividad alternativa que el alumno pueda realizar en otra parte de la escuela? (ubicación alternativa)

Diferenciando la instrucción: 5 Estrategias sencillas para salones inclusivos

Autora: Paula Kluth (www.paulakluth.com)

Sobre Dr. Kluth: es asesora educativa e investigadora independiente.

Es profesora adjunta en National-Louis University en Chicago.

Su interés profesional y de investigación se centra en la instrucción diferenciada y apoyos para alumnos con autismo y discapacidades significativas en salones inclusivos.

Muchos docentes regulares creen que necesitan estrategias especializadas para enseñar a los alumnos con discapacidad. Si bien podría ser beneficioso tener conocimientos sobre ciertos tipos de discapacidad antes de enseñar a alumnos con esos diagnósticos, con frecuencia los maestros son efectivos cuando son tolerantes, buscan las fortalezas en sus alumnos, ofrecen atención personal cuando es necesario y permiten que los alumnos realicen las tareas y completen el trabajo en el aula de diversas formas.

Los docentes también pueden apoyar a los alumnos en salones diversos diferenciando la instrucción. Pero, ¿qué significa exactamente diferenciar la instrucción? Sencillamente, diferenciar la instrucción implica ofrecer una instrucción accesible y exigente para todos:

- El maestro diferencia la instrucción cuando permite a sus alumnos manifestar su comprensión de una novela de diversas formas (mediante un examen escrito, un proyecto artístico o dando una charla relacionada con la novela).
- El maestro diferencia la instrucción cuando emplea estrategias de aprendizaje cooperativo y asigna a los alumnos roles que suponen un reto para ellos.
- El maestro diferencia la instrucción cuando ofrece a sus alumnos una variedad de materiales para enseñar el concepto de inmigración (documentos de viaje, mapas, software interactivo).
- El maestro diferencia la instrucción cuando organiza grupos para la instrucción basándose en un proceso de reflexión.

Asimismo, los maestros pueden utilizar toda una serie de estrategias específicas para diferenciar en el aula. Las lecciones que se planifican utilizando estrategias tales como: enseñanza a través de "preguntas amplias", agenda de aprendizaje, grupos flexibles, currículos sobrepuestos e instrucción basada en proyectos responden a las necesidades de los alumnos con y sin discapacidad; alumnos con una gama de fortalezas, talentos e intereses; y alumnos diversos por su origen étnico, lenguaje o cultura.

Enseñanza mediante Preguntas Amplias (Big Question Teaching)

Posiblemente la manera más fácil de diferenciar para todos los alumnos es abordando las lecciones y las unidades de contenido como preguntas o problemas (Bigelow, 1994; Onosko & Jorgensen, 1995).

Las lecciones que se estructuran como preguntas o problemas tienden a resultar más estimulantes e interesantes que aquellas que se estructuran como tópicos. Imagínesse una unidad temática de 5to grado. En un salón, la maestra introduce el tópico "Poesía". En otro salón, la maestra les dice a los alumnos que deberán pensar en formas en que la cultura popular ha influenciado a la poesía y a los poetas. ¿Cuál grupo se sentirá más motivado y, posiblemente, estimulado a emplear pensamiento de nivel superior? Onosko y Jorgensen (1998) señalan que el utilizar problemas, preguntas o temas de debate como la base de una lección o unidad temática ayuda al maestro a "delimitar el tópico y la amplitud del contenido y reducir la probabilidad de abordar el tema de manera superficial y fragmentada." (p. 76).

La naturaleza abierta de las preguntas estimula el pensamiento, permite e insta al pensamiento inventivo, promueve diversas respuestas de diversos alumnos y permite el aprendizaje auténtico y la investigación. Adicionalmente, alumnos con una variedad de competencias pueden responder "las preguntas amplias"; algunos responderán de manera más concreta mientras que otros responderán de manera más compleja y abstracta.

Ejemplos de preguntas amplias:

- ¿Qué hace que un poema sea estupendo?
- ¿Cuáles son los misterios sin resolver de las pirámides?
- ¿Qué significa ser un científico ético?

Agendas de aprendizaje (Learning Agendas)

Una Agenda de aprendizaje es una lista de proyectos o actividades que deben completarse durante un período específico de tiempo, por ejemplo, durante una unidad temática. Usualmente, los alumnos trabajan con sus agendas en forma independiente, pidiendo apoyo y colaborando con otros alumnos según lo necesiten. La agenda ayuda a los alumnos a hacer un seguimiento visual al trabajo que deben completar y a las actividades que ya han terminado. Por lo tanto, mientras utilizan la agenda, desarrollan destrezas de manejo del tiempo y de organización.

Evidentemente, las tareas que conforman la agenda varían según las necesidades específicas de los alumnos. En un salón, todos los alumnos podrían tener una misma agenda básica para una unidad sobre África (p. ej., hacer un mapa y rotular los países, leer un libro de la biblioteca sobre el pueblo africano) pero algunos de ellos podrían tener elementos adicionales de enriquecimiento (p. ej., escribir un cuento al estilo del folklore africano), mientras que otro alumno podría tener un ítem relacionado con sus objetivos en el área de lenguaje (p. ej. escribir un cuento breve sobre el Río Nilo utilizando su lista de palabras de vocabulario).

Grupos flexibles (Flexible Grouping)

Los grupos deberían cambiar a lo largo del día y a lo largo del año escolar para que los alumnos tengan oportunidad de trabajar con todos sus compañeros. Agrupar de manera flexible significa que durante ciertos momentos y para distintas lecciones, los alumnos podrían ser agrupados o apareados según sus intereses, necesidades o destrezas. Para ciertas lecciones, los grupos podrían establecerse por habilidades - permitiendo a los alumnos que necesitan enriquecimiento oportunidades para intercambiar ideas y a los alumnos con necesidades especiales tiempo para trabajar sus destrezas o competencias específicas.

En situaciones óptimas, los grupos son fluidos, cambian frecuentemente y permiten a todos los alumnos la oportunidad de asumir diversos roles (p. ej. líder, facilitador).

Centros o Estaciones de aprendizaje (Centers and Stations)

Utilizar centros o estaciones implica establecer diferentes sitios en el salón para que los alumnos puedan trabajar en diversas tareas simultáneamente. Estos centros se benefician con los grupos flexibles ya que no todos los alumnos necesitarían pasar por todos los centros. La enseñanza mediante centros es ideal en salones inclusivos ya que permite a los maestros trabajar con alumnos específicos o en pequeños grupos sin tener que utilizar un modelo más restrictivo como el de "pull out" (n.e. sacar al alumno). Un maestro especial podría acompañar al grupo a medida que hace la rotación por los centros mientras que el maestro regular podría trabajar con los alumnos que requieren preguntas, materiales o instrucción de enriquecimiento.

Según Tomlinson (2000), los centros deben: enfocar objetivos de aprendizaje importantes; contener materiales que promuevan el crecimiento individual de los alumnos hacia esos objetivos; emplear actividades que se ajusten a una amplia variedad de niveles de lectura, perfiles de aprendizaje e intereses; ofrecer instrucciones claras; incluir indicaciones sobre lo que el alumno debe hacer cuando termine el trabajo del centro; e incorporar un sistema de registro de información para monitorear lo que los alumnos hacen en el centro y el nivel de calidad.

Los centros o estaciones pueden ser dirigidos por los alumnos o por el maestro. En salones de bachillerato, los alumnos en una clase de matemáticas podrían rotar por los siguientes centros:

- trabajar con el maestro para aprender sobre la probabilidad
- resolver los problemas de probabilidad en el libro de texto
- generar una lista de aplicaciones de la probabilidad en la vida real
- trabajar con un nuevo programa de computación en un grupo pequeño
- completar una hoja de repaso sobre la unidad

Sobreposición de currículos (Curriculum Overlapping)

Los alumnos que necesiten más enriquecimiento o apoyo podrían trabajar en objetivos diferentes a los de sus compañeros. Cuando los maestros emplean "curriculum overlapping", algunos alumnos se centran en objetivos diferentes pero relacionados con los del resto de la clase.

Por ejemplo, un alumno que ya sabe mucho sobre geografía mundial podría optar por no participar en esa unidad temática y alternativamente trabajar en un computador del salón para crear un sitio web que ayude a sus compañeros a estudiar conceptos geográficos y establecer correspondencia electrónica con muchachos de todo el mundo (el alumno trabajaría para refinar y aprender destrezas tecnológicas mientras practica geografía).

Un alumno que ya se leyó y estudió una novela que la clase está estudiando puede aprovechar el tiempo para adaptar la novela en forma de guión (el alumno trabajaría en aprender un nuevo género literario). O un alumno que tiene dificultad para identificar y entender el uso de los recursos literarios en ficción, podría utilizar el tiempo en el aula para aprender a programar su dispositivo de comunicación aumentativa. El alumno podría programar palabras tales como "simbolismo" y "presagiar" y utilizar el dispositivo para preguntar y aprender de sus compañeros.

Instrucción basada en proyectos (Project-based instruction)

La instrucción basada en proyectos es particularmente apropiada para alumnos con diversos perfiles ya que se pueden abordar diferentes necesidades y estilos de aprendizaje, aumentar las oportunidades para recibir el apoyo de los pares y desarrollar relaciones, los alumnos pueden trabajar a su propio ritmo y se pueden incorporar al proyecto una variedad de destrezas y disciplinas.

Los proyectos son actividades de aprendizaje ideales para aquellos alumnos que necesitan tiempo para trabajar independientemente y para quienes se lucen con la oportunidad de adentrarse de lleno en un tópico. Donna Williams (1992), una reconocida autora y poeta con autismo, aprendió que podía tener éxito académico cuando su maestra preferida creyó en sus habilidades y le permitió desarrollar a profundidad un tópico de interés especial para ella:

"Mientras otros maestros veían en mí a un diablo, esta maestra me vio como alguien inteligente, simpática y agradable para enseñar. Al final del semestre, le entregué el trabajo más importante que realicé en bachillerato.

"Todos habíamos recibido una fecha de entrega y un tópico específico sobre el cual escribir. Yo me sentía fascinada por la forma en que las personas negras habían sido tratadas en América durante los años 60.

"Le dije a mi maestra que lo que yo quería hacer sería un secreto, y ella accedió a extender mi fecha de entrega cuando le informé con entusiasmo sobre la envergadura de mi proyecto. Revisé todos los libros que encontré sobre el tópico, recortando fotos y dibujando ilustraciones a medida que escribía mi trabajo, como siempre lo había hecho para captar el sentido del tema que quería desarrollar. Los otros alumnos entregaron trabajos de tres páginas en promedio mientras que yo entregué orgullosamente mi proyecto especial de 26 páginas, con ilustraciones y dibujos. Me dio como nota una A..." (p. 81)

Para trabajar con proyectos, los maestros deben establecer un cronograma bien claro, enseñarle a los alumnos como hacer seguimiento a su trabajo y elaborar informes de progreso periódicos y ayudarles a arribar a un producto final. Harmin (1995) sugiere que los maestros desanimen a sus alumnos de hacer proyectos que impliquen mucho copiado de textos y aprendizaje pasivo e instarlos a emprender actividades que estimulen el pensamiento de nivel superior y el aprendizaje significativo. Para evitar que los alumnos emprendan un trabajo excesivo con lápiz y papel, pídeles diseñar un modelo, comparar ideas, crear un producto, o elaborar un mural (Harmin, 1995). Por ejemplo, en lugar de pedirles que hagan un trabajo sobre las prácticas de reciclaje del distrito escolar, pídeles que resuman las opiniones de dos expertos, que entrevisten a dos trabajadores del colegio y que elaboren una propuesta para la junta directiva del distrito escolar.

Referencias

Bigelow, B. (1994). Getting off the track: Stories from an untracked classroom. From *Rethinking Schools* (Eds.). *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice*. (pp. 58-65). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.

Onosko, J., & Jorgensen, C. (1998). Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximizing learning opportunities for all students. In C. Jorgensen (Ed.), *Restructuring high schools for all students*. (pp. 71-105). Baltimore: Brookes.

Tomlinson, C. (1995). *How to differentiate instruction in a mixed-ability classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Williams, D. (1992). *Nobody nowhere: The extraordinary biography of an autistic*. New York: Avon.

Ajustes metodológicos para la atención de alumnos con discapacidades cognitivas en la institución educativa

Fuente: Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva

Publicado por el Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia Julio 2006

Ver: http://www.discapacidad.gov.co/p_publica/lineamientos-educacion.htm

Nota de Paso a Paso: Sugerimos revisar la página www.discapacidad.gov.co para tener acceso a una serie de guías que contienen orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, discapacidad motora, limitación auditiva, limitación visual, sordoceguera y autismo. En nuestra web reseñaremos algunos pasajes de estas guías, con la autorización de sus editores.

Fuente: Capítulo 3. Orientaciones pedagógicas.

Aparte 3.1.2 Componente pedagógico

Respecto a las adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares constituyen un elemento de gran valor en la oferta educativa a la población con discapacidad cognitiva, pues permiten dinamizar la atención, sin perder de vista el objetivo de formación propuesto en el modelo institucional.

Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando sobre todo, y en primer lugar, de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante fundamentado en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el educando debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Sólo en último término las adaptaciones curriculares son un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas, y organizaciones escolares específicas.

Las adaptaciones curriculares se deben realizar teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La propuesta educativa, en especial en lo que se refiere a los objetivos, ha de ser la misma para todos los estudiantes. Lo que varía en cada caso son las ayudas que cada uno debe recibir, en función de sus particularidades, en este caso discapacidad cognitiva.
- El diseño de programas para un estudiante que presenta discapacidad cognitiva debe partir, siempre y sin excepciones, de la propuesta educativa diseñada para el conjunto de los estudiantes.
- Las programaciones diseñadas para los estudiantes con discapacidad cognitiva pueden plantear objetivos didácticos diferentes a los de las programaciones generales, pero deben responder a los mismos objetivos generales.
- Las adaptaciones curriculares se realizan también ajustando extensión y complejidad de las responsabilidades. Esto consiste en tomar como referencia el nivel de desempeño del estudiante en situación de discapacidad cognitiva, él o ella desarrolla la tarea completa que pueden ser más cortas o en menor cantidad que la de los compañeros. Por ejemplo, resolviendo 1 ó 2 problemas sencillos de lógica mientras que sus compañeros resuelven problemas complejos, o bien redactando un párrafo mientras los otros escriben una página. Lo importante es que se observe la calidad del logro independiente de la cantidad.
- Diseñar el **Perfil de apoyo**. Las funciones de los apoyos pretenden reducir la discrepancia entre las habilidades del individuo y las demandas ambientales. El proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuesto por la AAMR (2002) se compone de cuatro pasos:
 1. Identificar las áreas relevantes de apoyo.
 2. Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, la probabilidad de participar en ellas y en el contexto.
 3. Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo: de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo.
 4. Diseñar el proyecto personalizado de apoyos que refleje al estudiante en:
 - a. Los intereses y preferencias.
 - b. Áreas y actividades de apoyo requeridas.
 - c. Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará.
 - d. Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas.

e. Énfasis en los apoyos naturales.

f. Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo.

g. Resultados personales.

h. Un plan de seguimiento para revisar la provisión y resultados personales e institucionales en la implementación de los apoyos.

- A nivel del currículo se requiere seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades. Se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental e incluir variedad de estrategias y recursos para alcanzarlo.

- Se programan los objetivos a mediano plazo. Por ejemplo, si se ha establecido la lectura comprensiva y la escritura funcional como objetivos básicos en el primer grado, pueden ser objetivos adecuados a corto plazo que escriba su nombre o que lea carteles.

- Modelos como el aprendizaje cooperativo y el de tutorías propician la colaboración entre todos los estudiantes. Para cualquier actividad existen una serie de posibilidades de las cuales escoger:

. Grupos grandes, pequeños, trabajo en parejas, instrucción uno a uno, y/o trabajo independiente.

- Presentando las mismas actividades y materiales, adaptando los objetivos. En ocasiones los mismos materiales y actividades pueden ser usados para múltiples tareas. Mientras un compañero está trabajando en el concepto de clasificar objetos, el estudiante en situación de discapacidad cognitiva participa en la misma actividad con otro propósito, ejemplo, reconocer las características de estos.

- Presentando los mismos materiales, actividades y objetivos, adaptando la forma de responder. El estudiante con discapacidad cognitiva entiende el concepto, pero tiene dificultad con el componente motor o del habla que exige la actividad. Por ejemplo puede ser capaz de discriminar las formas de los objetos y puede clasificarlas físicamente: con el uso de movimiento de sus ojos podría indicar cual es la próxima forma y tomar turnos.

- Un cambio en las estrategias de enseñanza pueden incrementar las posibilidades del estudiante a participar, por ello se debe:

:: Simplificar las instrucciones

:: Añadir información visual

:: Usar materiales/ejemplos concretos

:: Organizar las tareas por nivel de dificultad

:: Proporcionar repetidas oportunidades para practicar alguna destreza.

- Asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva, roles valorados en el entorno escolar. Por ejemplo, involucrándolos en comités estudiantiles, equipos deportivos o como asistentes en actividades de aula, de manera que asuma responsabilidad y se sienta participe de la dinámica de la institución.

- Alternativas en compartir información. En clase de español el maestro puede hacer modificaciones, en ocasiones los compañeros le leen al estudiante, él o ella pueden escuchar grabaciones de los textos, conversar con los compañeros sobre lo que han leído.

- Utilización de pistas visuales. Por ejemplo: en computación se pueden elaborar unas tarjetas (pistas visuales) que orientan al estudiante al manejo del teclado. Si olvida ejecutar un paso (ejemplo, "tabular" o "cortar texto"), puede referirse a la pista. Esto le da independencia al estudiante y no interrumpe la actividad de los demás.

- Los textos de trabajo para tareas extraclase, pueden ser adaptados por el maestro de apoyo de manera que retome los aspectos del aprendizaje funcional para el estudiante y revise las instrucciones. Las producciones de estos podrán ser socializadas a través de discusiones grupales, juegos, juego de roles, actividades basadas en las lecciones, lecciones vivenciales, o demostraciones.

- Presentando los mismos objetivos y actividades, adaptando los materiales. Algunas veces es necesario adaptar las instrucciones o los materiales de juego para facilitar la participación del estudiante. Entre estas formas para adaptar los materiales y así incrementar su estabilidad, la facilidad para agarrarlos, la accesibilidad o la fácil discriminación se incluyen:

. Colocar Velero ("cierre mágico"), tape, o cualquier otro material antiresbaladizo para evitar que los materiales se muevan o se resbalen de las superficies.

. Incrementar el tamaño de los materiales.

. Colocar los materiales en estantes más bajos para que sean de fácil acceso.

. Proporcionar materiales con componentes multisensoriales (táctil, visual, olfativo, gustativo y auditivo):

. Usar superficies verticales para colocar los materiales en el campo visual, incrementar el contraste entre la superficie y los materiales.

. Añadir agarraderas o colocar cuerdas a los materiales, de esta manera los materiales pueden ser fácilmente recogidos o recuperados.

- La actividad alternativa de esta adaptación curricular se usa como última opción si las alternativas anteriores no son suficientes para cubrir las necesidades del estudiante y garantizar su participación en el proceso de aprendizaje.

Selección de objetivos

La selección de objetivos se ha de basar en unos criterios que pueden ser (Troncoso 1995, MEC 1992):

- Los más importantes y necesarios actualmente para la vida del estudiante, los que le sirven aquí y ahora.
- Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar a mayor número de situaciones.
- Los que sirven de base para futuras adquisiciones.
- Los que favorezcan el desarrollo de sus potenciales: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.

Metodologías propuestas

- A la hora de trabajar la pedagogía en estudiantes con discapacidad cognitiva, es recomendable utilizar estrategias que respondan a sus características particulares, que se adapten a su forma de pensar y de actuar. Por ejemplo, si perciben mejor la información por la vía visual que por la auditiva, la presentación de imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular les ayudará a mejorar su retención.
- Dar pautas de actuación, estrategias, formas de actuar concretas en lugar de instrucciones de carácter general poco precisas.
- Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia diaria.
- Emplear ayuda directa y demostraciones o modelado en lugar de largas explicaciones.
- Actuar con flexibilidad, adaptando la metodología al momento del estudiante, a su desempeño personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.
- Secuenciar los objetivos y contenidos en orden creciente de dificultad, descomponiendo las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades. Algunos necesitan que se les enseñe cosas que otros aprenden espontáneamente.
- Otros necesitan que se pongan en práctica estrategias didácticas individualizadas.
- El proceso de consolidación de lo que acaban de aprender es más lento. Aprenden más despacio. Algunos requieren más tiempo de escolaridad. Precisan mayor número de ejemplos, ejercicios, actividades, más práctica, más ensayos y repeticiones para alcanzar los mismos resultados.
- Otros requieren una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuenciación más detallada de objetivos y contenidos.
- Lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente. Necesitan que se prevea esa generalización.
- Lo procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados de forma específica.
- El aprendizaje de los cálculos más elementales es costoso para ellos. Tienen dificultades con los ejercicios matemáticos, numéricos y con las operaciones. Necesitan un trabajo sistemático y adaptado y que se les proporcionen estrategias para adquirir conceptos matemáticos básicos.
- Respecto a la lectura, casi todos pueden llegar a leer, siendo recomendable el inicio temprano de este aprendizaje (4-5 años). Necesitan que se les introduzca en la lectura lo más pronto posible, utilizando programas adaptados a sus peculiaridades. Por ejemplo, métodos visuales, ayuda de software.

Ajustes metodológicos para la atención de alumnos con discapacidades motóricas en la institución educativa

Autora: Ma. Asunción Gómez Campillejo, Dra. en Pedagogía, Logopeda. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid
Fuente: Revista Políbea, No. 81, Año 2006

La finalidad del presente artículo es llevar a efecto una reflexión sobre las adaptaciones tanto metodológico-didácticas como organizativo-funcionales en la institución escolar, que garanticen en la medida de lo posible la eficacia, la eficiencia y la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje con personas que presenten alteraciones motóricas.

Si consideramos que nuestro actual Sistema Educativo tiene un carácter comprensivo e integrador, la institución en todo su conjunto y en sus distintos niveles, deberá crear unas condiciones que de forma diferencial atiendan y estén orientados a resolver y/o paliar las posibles dificultades, que directa/indirectamente derivan de esta deficiencia sensorial.

Para ello, seguiremos la misma estructura con la que abordábamos las deficiencias auditivas y visuales, es decir, en dos grandes bloques que van desde la propuesta de directrices generales de trato, a pautas específicas y concretas orientadas a facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en toda la comunidad educativa.

1. Pautas básicas para el trato

- Procure mantener una actitud natural con las personas con discapacidad. No se deje llevar por determinadas características físicas (ritmos, tiempos...) que algunas personas pueden tener. Se puede encontrar a personas con dificultades para expresarse oralmente, que utilicen sistemas de comunicación alternativos, o que necesiten más tiempo para expresar los mismos contenidos... Sea paciente, permita que se comuniquen.
- Al hablar con una persona que utiliza silla de ruedas, sitúese frente a ella y a su misma altura (si es posible, siéntese). En caso de que esté acompañada, hay que dirigirse a la persona con discapacidad, y no al acompañante.
- En caso de que necesite algún tipo de ayuda (empujar la silla, coger un libro, leer algo de un tablón, pulsar botón del ascensor...) no se debe olvidar preguntar antes qué es lo que necesita exactamente.
- Al hablar con personas con estas características, procure familiarizarse con su modo de comunicación y si no comprende algo, conviene hacérselo saber; no debe nunca aparentar haber comprendido si no ha sido así.
- Cuando las personas con esta discapacidad intenten comunicarse, hay que procurar hacer un esfuerzo por entender y comprender, ya que pueden tener dificultades importantes para pronunciar o hablar correctamente.

2. Pautas específicas

2.1 Aspectos físicos del centro

- Asegurar la accesibilidad a todas las dependencias del centro.
- Eliminar las barreras arquitectónicas que impidan o dificulten la movilidad y desplazamiento de estos alumnos/as. Incluir las rampas que sean necesarias, rebajar los bordillos o la altura de los escalones, plataformas, ascensores...
- Garantizar la accesibilidad a todos los materiales y recursos del centro (cabinas de teléfonos, ascensores, pomos de las puertas, aulas, servicios y aseos adaptados, etc.)
- Si el alumno/a presenta dificultades de movilidad, instalar ayudas como pasamanos en los pasillos que puedan facilitar sus desplazamientos.

2.2 Aspectos relacionados con el aula

Materiales

- Solicitar mobiliario adaptado a sillas de ruedas y, en general, apoyar las demandas de adaptación que se consideren oportunas.
- Conocer las ayudas técnicas que utilizará el alumno y si es necesaria nuestra colaboración.
- Materiales personales específicos que el alumno/a pueda necesitar: manteles antideslizantes, pinzas, clips, muñequeras...
- Uso de las nuevas tecnologías: ordenadores personales adaptados, hardware adaptado, comunicadores de voz, grabadoras...
- Uso de bastones, sillas de ruedas, andadores, etc. para favorecer su movilidad.

Organización

- Situar al alumno en los extremos laterales de las filas, pensando también en la mayor proximidad a la puerta.
- Organizar el aula con espacios amplios que faciliten al alumno moverse con facilidad en silla de ruedas, con muletas, andadores...
- Facilitar un puesto cercano a las primeras filas.
- Favorecer la adaptación de puestos de estudio adecuados al alumno/a.
- Facilitar los apuntes con antelación para que pueda seguir la clase sin perder información.
- Permitir el acceso al aula una vez haya comenzado la clase, ya que en ocasiones su desplazamiento es más lento que el de sus compañeros.
- Del mismo modo, permitir al alumno/a salir de la clase durante el desarrollo de la misma si fuera necesario, avisando a principio de curso de la existencia de esa posibilidad al profesor (por cuestiones de aseo, etc.)

2.3 Aspectos relacionados con el profesorado

En las explicaciones

- Facilitar el uso de grabadoras, apuntes previos, ordenador personal...
- Fomentar la colaboración de los compañeros a través del uso de calcos, préstamos de apuntes...
- Mirar al alumno de frente y apoyarse en sus gestos para facilitar la comprensión de su mensaje.
- Realizar preguntas de respuesta corta.
- Respetar el ritmo de emisión del alumno/a, intentando no acabar sus frases si no es él/ella el que así nos lo demanda.
- Permitir la utilización de comunicadores y otras ayudas técnicas para la comunicación.
- Permitir la estancia de "voluntarios" que tomen apuntes o promover la colaboración de sus compañeros para que pueda recopilar todos los apuntes.

En las tutorías

- Ofrecer especialmente a estos alumnos el uso de las nuevas tecnologías (correo electrónico, foros...).
- Estar abiertos a las demandas e iniciativas que el alumno solicite.
- Promover un seguimiento más exhaustivo para comprobar cuál es la evolución del alumno y las posibles modificaciones del programa y metodología en función de las dificultades surgidas.

En los exámenes

- Tener en cuenta la accesibilidad del edificio y aula donde se realizará la prueba y disponer de mobiliario y material adecuado.
- Utilizar siempre que sea posible las mismas técnicas de evaluación que empleamos con sus compañeros (exámenes escritos, orales, trabajos...).
- Si la discapacidad motora afecta a la movilidad de las manos o al habla, se proveerá al alumno/a de los medios técnicos necesarios que habitualmente utiliza (por ejemplo, permitir el uso de ayudas técnicas).
- Si los medios para la realización del examen pudieran molestar a sus compañeros, asegurar una ubicación lo suficientemente aislada para evitarlo.
- Realizar algunas adaptaciones en la forma de los exámenes escritos.
- Conceder más tiempo para su resolución, dependiendo de la movilidad y el medio por el que realice la prueba (oral, por ordenador, escrito...).
- Incluir pruebas objetivos o de respuesta corta.
- Contemplar la posibilidad de aplazar la prueba o cambiarla de fecha debido a tratamientos médicos, intervenciones, revisiones o posibles estancias en hospitales del alumno, siempre con justificante adecuado e información previa de la situación por parte del alumno.

En los trabajos

- Flexibilizar los plazos de entrega de los trabajos.
- En los trabajos individuales, se proporcionará tiempo más prolongado para su exposición oral.

- En los trabajos en grupo, se promoverá la participación de los alumnos con discapacidad motórica en grupos normalizados.
- Facilitar la accesibilidad, ayudando en las subidas y bajadas de las escaleras, en el ascensor y en todos los espacios que supongan una dificultad para estos alumnos.
- No apresurar su marcha y evitar adelantamientos violentos y empujones.
- No usar las plazas de aparcamiento reservadas para minusválidos.
- Ofrecer nuestra ayuda para leer un tablón de anuncios, comprar algo en la librería o cafetería, alcanzar libros en la biblioteca y en todas las situaciones que nos pidan nuestra colaboración directamente.

Bibliografía

- Aguado, A.L. y Alcedo, M.A. (1998). Las personas con discapacidad física. En Verdugo, M.A. (Dir.): Personas con discapacidad. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- Ainscow, M. (2001). The next step for Special Education. 5es. Jornades Tècniques; Educació Especial APPS. Barcelona
- Arráez, J.M. (1998b). El área de Educación Física como respuesta educativa en una escuela integradora. Estrategias de intervención en alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Actas del IV Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XV de Escuelas Universitarias de Magisterio, Universidad de Granada. Melilla.
- Bautista, J.M. y Moya, A. (2001). Estrategias didácticas para dar respuesta a la diversidad, adaptaciones curriculares. Padilla Libros. Sevilla.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1992). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares, MEC, Madrid.
- Cobos, P. (1998). El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Pirámide. Madrid.
- García, A. y Cols. (1999). Niños y niñas con parálisis cerebral: descripción, acción educativa e inserción social. Narcea. Madrid.
- Gómez Del Valle, M.; Rosety-Rodríguez, M. y Ordóñez, F.J. (2003) Capacidad funcional en personas con discapacidad física y su relación con la práctica de actividades ludo-recreativas acuáticas. Revista de Educación, Desarrollo y Diversidad. Ourense.
- Martínez, M.D. (2000). Necesidades educativas especiales: alumnado con discapacidad motórica. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con parálisis cerebral. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Pamplona.
- Ortiz, M.M. (2002) Expresión corporal: una propuesta didáctica para el profesorado de educación física. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Ortiz, M.; Rivera, E. y Ruiz, L. (2000). Actividad físico deportiva en personas con parálisis cerebral. En J.M. Arráez (Dir.): Actividad físico deportiva y discapacidad. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- Sánchez, J.A. y Torres, A. (2002). La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad. En A. Sánchez y J.A. Torres (Coords.): Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad. Pirámide. Madrid.
- Torres, A. Sánchez, A. (1998a). Educación Especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Pirámide. Madrid.
- Valerius, L. (1998). Inclusion of diversity in leisure services curricula. Schole: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education, No. 13.

Integración plena al Aula Común: Un camino hacia la Escuela Inclusiva

Autora: María Eugenia Yadarola de Mathieu, Doctora en Ciencias de la Educación.
 Presidenta de la Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración (FUSDAI).
 II Jornadas de Integración de Niños y Adolescentes con Síndrome de Down al Aula Común
 Artículo Publicado en el Boletín de ASDRA, Argentina - Dic. 2001

Construir Escuelas Inclusivas es hoy el gran desafío educativo. Una escuela organizada y estructurada en base a la diversidad de alumnos, diversidad social, cultural, individual. Una escuela cuyos alumnos tienen diferentes capacidades y formas de aprender, de apropiarse de la cultura escolar, diferentes formas de ser personas.

Ésta escuela requiere un Proyecto Educativo Institucional que oriente la tarea educativa de formación de cada alumno, sobre la base de valores esenciales como la solidaridad, la justicia, tolerancia, el respeto mutuo, la igualdad, la equidad, y que busque la mejora continua de la acción educativa.

La elaboración y puesta en marcha de un Proyecto de esta naturaleza requiere un esfuerzo cooperativo entre directivos y docentes, un liderazgo directivo creativo; una gestión eficaz y eficiente; organización flexible; el perfeccionamiento continuo; una infraestructura adecuada; y muy especialmente; un trabajo conjunto, reflexivo y comprometido entre la escuela, los equipos de apoyo, y los padres.

Actualmente, son pocas las Escuelas Inclusivas, pero son cada vez más las escuelas que abren sus puertas, más docentes que abren sus aulas, para la integración de un niño con necesidades especiales.

Integración escolar: palabra que hoy muchos usamos, pero que tiene tantas acepciones, no sólo en su conceptualización teórica, sino más especialmente en su implementación concreta. Y es así como se dice que se integra cuando un niño comparte sólo algunas materias del currículo escolar; o cuando un profesional está permanentemente al lado del niño integrado y ejerce el rol de enseñante del docente común; también se habla de una integración cuando los niños asisten a aulas especiales dentro de la escuela común. Pero en esta diversidad de formas en que “aparece” la integración, parece más bien “desaparecer”. Y es que son modos diferentes de excluir a un niño con necesidades especiales: se lo excluye del aula común, se lo excluye de participar como cualquier otro de un proceso de enseñanza y de aprendizaje áulico, como cualquier otro niño.

La Integración al Aula Común es un camino hacia la construcción de Escuelas Inclusivas, es lo más cercano hacia la plena inclusión escolar. Requiere una integración Física, en tanto los niños o jóvenes participan de la jornada escolar completa; una Integración Psicosocial, porque los niños o jóvenes hacen amistades, compartiendo, jugando y relacionándose con sus compañeros; y una Integración Pedagógica, porque ellos aprenden desde la diversificación del currículum. Estos tres aspectos de la integración se dan como un todo relacionado y hace posible que la persona con necesidades especiales, sea un miembro más del grupo clase, con sus diferencias y semejanzas.

La tarea de Equipo Interdisciplinario de Tutoría a la Integración (EITI) de FUSDAI, como equipo de apoyo y seguimiento, busca lograr la plena Integración al Aula Común. Se parte de un trabajo de evaluación contextual de las NEE, y de allí se elaboran las estrategias de intervención, que incluyen las adecuaciones curriculares necesarias. Se trata de un proceso de evaluación-intervención que implica una continua reflexión, discusión y creatividad para resolver una diversidad de problemas y mejorar así, conjuntamente con el docente, la acción educativa.

Dichas estrategias de intervención pueden significar sugerencias para la adaptación del contexto institucional o del contexto áulico; o el ajuste en la modalidad de intervención del EITI; o sugerencias para mejorar aspectos en entorno socio-familiar; o la adaptación de los contenidos y actividades curriculares (planificación semanal). Para realizar intervenciones en esto último se parten de bases conceptuales generales y especiales para diversificar el currículum común y único, currículum que se diversifica en función de las necesidades de cada alumno.

Las Bases Conceptuales Generales para la diversificación del currículum son: mediación en los aprendizajes tendiendo hacia la independencia del niño o el joven; fomentar el trabajo cooperativo entre todos los alumnos; favorecer el aprendizaje significativo; fomentar el desarrollo de las inteligencias múltiples desde un enfoque de la comprensión; no guiarse por métodos únicos de enseñanza; fomentar el conocimiento de las posibilidades y dificultades en el niño junto con el reconocimiento de las ayudas que necesita para superarlas. (metacognición).

Las Bases Especiales para la diversificación del currículum son: no fijar los posibles aprendizajes del niño y el joven integrado; no esperar etapas previas para generar aprendizajes significativos; adecuarse al ritmo de aprendizaje del niño sin perder como referencia el ritmo de la clase; trabajar desde la planificación del docente; presentar adecuaciones escritas; adaptar los textos; adecuaciones de los criterios y las formas de evaluación del alumno; favorecer la participación activa del alumno integrado en clases.

Este año son casi 50 los niños y jóvenes integrados en el nivel inicial, primario (EGB) y medio (EGB3 y Polimodal), con el seguimiento del EITI-FUSDAI, en más de 30 escuelas públicas y privadas de nuestro medio.

Las oportunidades actuales nos muestran que hay un cambio iniciado. Ahora bien, este cambio debe ser un cambio con claros propósitos y objetivos que orienten la reflexión continua y una acción coherente hacia una verdadera Inclusión Escolar. Construir Escuelas Inclusivas favorecerá no sólo a los niños con necesidades especiales sino ayudará a la formación personal e integral de cada alumno, quienes serán educados **desde y en la diversidad, desde y en los valores** sociales.

El proceso de diversificación curricular en las diferentes áreas del aprendizaje.

NIVEL PRIMARIO (EGB)

Autora: Prof. Celia González, Profesora en Psicopedagogía y Psicopedagoga. Profesora de Enseñanza Primaria.
Coordinadora General del Nivel Primario del EITI- FUSDAI. Miembro del Equipo de Evaluación Diagnóstica. EITI-FUSDAI
II Jornadas de Integración de Niños y Adolescentes con Síndrome de Down al Aula Común
Artículo Publicado en el Boletín de ASDRA, Argentina - Dic. 2001

Nuestra modalidad de trabajo es a través de la observación del niño con Síndrome de Down integrado en escuelas comunes, realizando un apoyo directo al docente e indirecto al alumno.

Realizamos visitas semanales a las instituciones en donde a partir de entrevistas a los maestros nos ponemos en contacto con el currículum planificado por éste y en función de las características y necesidades del alumno integrado, se realizan las adecuaciones pertinentes para que el niño tenga la oportunidad de acceder a los contenidos del grado que cursa, según sus ritmos y formas de aprender.

Nuestro trabajo sistemático e ininterrumpido a lo largo del ciclo escolar nos ha permitido observar cuales son las estrategias que más benefician a estos niños a la hora de apropiarse del currículum común.

Es así que en matemáticas será preciso el uso del material concreto, pudiendo con la ayuda de éste, comprender cada operación con su algoritmo, resolver situaciones problemáticas utilizando recursos mnemotécnicos y en grados mas avanzados implementar el uso de la calculadora. En el área de la lectura y escritura, los niños de acuerdo a sus posibilidades motrices han podido mostrar mayor destreza en el uso de la mayúscula de imprenta para la escritura, siendo variables los resultados en el reconocimiento de las diferentes tipografías en el caso de la lectura.

Es importante organizar el espacio gráfico donde trabajarán, como así también el uso de referentes visuales y experiencias reales para poder escribir oraciones y textos con un significado relevante para ellos. En general usan los mismos textos de lectura pero adaptados a sus necesidades.

Las Ciencias Sociales y Naturales cobran mayor importancia en el segundo ciclo de la escuela primaria, es importante contar con un niño atento e informado de lo que pasa a su alrededor en su entorno familiar y social para que partiendo de estos conocimientos cotidianos pueda acceder a los contenidos impartidos en el grado. Los textos deben ser cortos, simples y concretos.

En las Ciencias Naturales optamos por hacer, tocar, palpar y manipular ya que entendemos que los niños pueden comprender mejor una acción antes que definir un concepto.

En cada nuevo aprendizaje será necesario la intervención del adulto, su guía y orientación, convirtiéndose así en un fundamental mediador.

Será importante reconocer que nuestros niños aprenden en diferentes tiempos, los cuales deberán ser respetados por nosotros, si esperamos una respuesta y si creemos en sus posibilidades.

El límite no es de ellos, ES NUESTRO.

Integración al Aula Común en el Nivel Medio

El proceso de diversificación curricular

Autora: Lic. Patricia Tejeda. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de Enseñanza Primaria.
 Coordinadora General del Nivel Medio del EITI-FUSDAI. Miembro del Equipo de Evaluación Diagnóstica. EITI-FUSDAI
 II Jornadas de Integración de Niños y Adolescentes con Síndrome de Down al Aula Común
 Artículo Publicado en el Boletín de ASDRA, Argentina - Dic. 2001

En la integración de los adolescentes con Síndrome de Down en el nivel medio en el Aula Común buscamos los mismos objetivos que en los niveles iniciales y primario: una integración a nivel Físico, Psicosocial y Pedagógico que tienda a una plena inclusión.

En este nivel el seguimiento es realizado por dos tutoras. En general nos proponemos la distribución de seis asignaturas por tutora de modo que podamos asegurarnos un contacto con cada uno de los docentes por lo menos cada quince días. Las características del trabajo en la Escuela Media (cambios de horas, diferentes cargas horarias en las asignaturas, etc.) nos llevó a flexibilizar según el caso, el modelo de seguimiento propuesto. Sobre la marcha se evalúa las necesidades de cada materia, las demandas de los profesores y también las necesidades de cada uno de los adolescentes.

Procuramos que los docentes nos adelanten el tema a abordar como así también la metodología a utilizar. Esto nos permite prever, por un lado, y en el caso de ser necesarias, las adecuaciones y estrategias específicas y, por otro, anticiparnos en el apoyo particular con el aprendizaje de algunos conceptos que se trabajarán en clase.

Teniendo en cuenta, por un lado, las posibilidades y dificultades de cada adolescente y la especificidad de cada una de las asignaturas, se proponen estrategias que favorezcan los diferentes aprendizajes.

En áreas como Química, Física y Tecnología se debe promover, en general, el desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo ligando conceptos más abstractos a elementos y fenómenos de la realidad concreta y a las observaciones y conclusiones extraídas de las experimentaciones.

En Matemática, se trabajan de manera especial los procedimientos o pasos a seguir a fin de incorporar aquellos mecanismos y procesos que le permitan alcanzar cierta autonomía para la realización de los ejercicios. Para llevar a cabo los análisis combinatorios necesarios en la resolución de ejercicios combinados se proponen la búsqueda del resultado de cada término o proposición para luego realizar las operaciones definitivas. En la resolución de situaciones problemáticas cuantitativas complejas se secuencia cada una de las incógnitas.

En las áreas de las ciencias sociales, se realiza la selección-disminución de información sobre cada uno de los contenidos a abordar, partiendo siempre de las nociones espaciales y temporales más concretas y cercanas hacia las más generales.

En Formación Ética y Ciudadana y/o Formación Religiosa se promueve la reflexión sobre los distintos temas, a partir de situaciones cotidianas. La incorporación de un vocabulario con mayor grado de abstracción podrá ser realizada a partir de ejemplos concretos.

En el área de los Idiomas Extranjeros, en algunos casos se puede priorizar el trabajo sobre el vocabulario temático de cada unidad por sobre la organización gramatical del idioma. En otros casos se elaboran adecuaciones simplificando y priorizando el vocabulario o las diferentes estructuras o categorías gramaticales a trabajar.

En Lengua, en algunos casos se trabaja con el mismo texto realizando un análisis anticipado del mismo. En otros casos es conveniente la adaptación del mismo. Para el análisis de su contenido se va guiando el señalamiento de ideas principales y secundarias a través de preguntas puntuales. En el análisis gramatical suele también utilizarse una tabla referente con las diferentes categorías gramaticales para ser señaladas en el texto.

En todos y cada uno de los contenidos propuestos debe existir el criterio prioritario de favorecer procesos de aprendizajes significativos, funcionales y cada vez más autónomos.

Integración Escolar en el Aula Ordinaria con Apoyos

Autor: Emilio Ruiz Rodríguez, Psicólogo de la Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

Fuente: Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down: Sugerencias prácticas, *Revista Síndrome de Down*, Vol. 24, Marzo 2007

Nota de Paso-a-Paso: Por limitaciones de espacio, hemos sustraído un pasaje de este excelente artículo, el cual podrán consultar en el siguiente enlace:
<http://www.downcantabria.com/revistapdf/92/2-13.pdf>

El establecimiento de prácticas inclusivas en la escuela precisa de una reflexión previa del profesorado respecto a la metodología educativa que va a aplicar en su aula. Cuando un alumno con síndrome de Down se incorpora a un aula ordinaria, el profesorado tiene dudas respecto a cómo actuar con él y qué medidas educativas ha de tomar. En la mayor parte de los casos, ese alumno precisará de ayudas o apoyos individualizados que le permitan seguir los contenidos curriculares que en clase se importan y alcanzar los objetivos educativos que para él se tengan previstos. Algunos de los interrogantes que puede plantearse respecto a los apoyos que el alumno precisa quedan recogidos a continuación, con posibles respuestas a cada uno de ellos. Antes de comenzar el trabajo educativo con un niño con síndrome de Down integrado en el aula ordinaria o regular, han de quedar claramente definidas las respuestas a estas cuestiones, como requisito inicial para planificar la intervención educativa con él.

¿Quién ha de proporcionar los apoyos?

Si el apoyo consiste en una ayuda individual que se proporciona al alumno para que siga los unos aprendizajes cercanos a los que se dan en clase, la persona más adecuada para proporcionar esos apoyos es el profesor tutor o profesor de aula. Es el profesional con el que más horas pasa y el que tiene claramente definidos los objetivos que pretende alcanzar con los demás alumnos, por lo que es el más capacitado para adaptarlos al niño con síndrome de Down.

No obstante, los tutores suelen comentar que no siempre disponen del tiempo necesario para atender al niño con síndrome de Down, puesto que tienen muchos otros alumnos en el aula a los que también han de enseñar. Además, argumentan que están especializados para responder a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos que pudieran llegar a tener. Por eso, los apoyos suelen proporcionarlos especialistas, en nuestro caso, en Educación Especial o Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje o Logopedia. El apoyo puede también ser proporcionado por algún otro profesor con horas disponibles, aunque no sea especialista, que puede reforzar determinados aspectos curriculares, sobre todo en materias que domina.

Por último, otra estrategia de apoyo de la que dispone el profesor tutor es la utilización de algún compañero del niño con síndrome de Down que le sirva de ayuda para seguir la clase. Ese niño se podría encargar, por ejemplo, de recordarle las tareas que ha de realizar, de avisarle cuando comience o termine una actividad o de permitirle que le copie los ejercicios que el niño con síndrome de Down no ha tenido tiempo de terminar. Sería una especie de compañero de acogida o tutor personal del alumno con síndrome de Down, que supervisaría sus actuaciones. No obstante, se ha de ser cuidadoso al crear esta figura, procurando no sobrecargar a otro niño con la responsabilidad de atender al niño con síndrome de Down, sino sencillamente dejándole claro que su labor es ayudarle en lo que pueda. Por otro lado, aún existe otra fórmula de apoyo, que es el refuerzo realizado fuera del colegio para trabajar sus contenidos escolares por parte de los propios padres, otros profesores o instituciones especializadas (asociaciones o fundaciones). Cuando la integración escolar no está consolidada, suele ser la modalidad de apoyo más frecuente e intenta compensar con trabajo fuera del centro lo que en el colegio no se realiza. De cualquier manera, es otra forma útil de complementar la labor realizada en el colegio. Por ejemplo, en las asociaciones suelen llevarse a cabo programas individualizados o en pequeños grupos dirigidos a campos que en el colegio no se trabajan (como programas de habilidades sociales, de educación emocional, de autonomía personal, de psicomotricidad) o para reforzar contenidos escolares (como la lectura, la escritura, el cálculo, la utilización del ordenador o el manejo del dinero).

¿Cuándo se la ha de apoyar?

Se pueden trabajar los contenidos escolares de refuerzo para el niño con síndrome de Down antes, durante o después de la clase. Una vez determinados los objetivos que se ha previsto que el alumno alcance, se hace una secuenciación, distribuyendo los contenidos por sesiones. Cada sesión de clase tiene, por tanto, un plan de trabajo claro y unos contenidos definidos. Esos pueden ser explicados al niño con síndrome de Down antes de la clase, de forma que al llegar a ella ya tenga las nociones básicas de lo que allí se va a explicar. Pueden ser reforzados después de la clase, de manera que al terminar la misma, en otro horario, se recalcan aquellos aspectos que no ha entendido o que por su lentitud no ha tenido tiempo de asimilar. E incluso pueden ser reforzados durante el desarrollo de la misma sesión de clase, por ejemplo, con la ayuda de otro profesor, de un compañero del niño o buscando el maestro unos momentos después de la explicación en grupo para dedicarlos al niño con síndrome de Down de forma individual.

Cualquiera de estas tácticas de intervención permitirá al niño con síndrome de Down seguir los contenidos de la clase con mayor facilidad. Más aún, se puede emplear la estrategia combinada que algunos profesionales han dado en llamar "cabeza-cola", proporcionando apoyos tanto antes como después de cada lección, preparando al alumno previamente y reforzándole posteriormente al trabajo en el aula.

¿Dónde se realizará el apoyo?

En España, el apoyo suele ser proporcionado fuera del aula ordinaria o regular, habitualmente trabajando un especialista con el alumno en una clase separada, bien individualmente o bien en pequeño grupo. El apoyo fuera del aula tiene un inconveniente claro: mientras está recibiendo el apoyo, el niño va a perderse algunas de las experiencias educativas que sus compañeros van a tener (Ubieta y Mendia, 1999). También tiene ventajas, como la posibilidad de trabajar de manera individual contenidos adaptados al nivel curricular del alumno, que en muchos casos serán muy diferentes a los realizados en la clase. Permite además dirigir los esfuerzos hacia algunos de los objetivos y contenidos diferentes a los de sus compañeros, que debido a las necesidades educativas especiales del niño con síndrome de Down están recogidos en su adaptación curricular (Ruiz, 2003): programas de refuerzo de la atención, la memoria o el lenguaje o de entrenamiento en habilidades sociales o autonomía personal, por poner algunos ejemplos. Sin embargo, puede apoyarse al niño con síndrome de Down también dentro del aula ordinaria.

El trabajo simultáneo de dos profesores dentro de la clase es una modalidad de apoyo que puede beneficiar tanto al alumno con necesidades educativas especiales como a otros compañeros, que pueden aprovecharse del recurso añadido de un segundo profesor. Por supuesto, esta modalidad de apoyo requiere un trabajo conjunto muy sistematizado y estrechamente coordinado entre ambos profesionales, que tendrán que buscar momentos para programar los objetivos y las actividades que se van a trabajar con el alumno con síndrome de Down y con los otros compañeros dentro del aula. Quizás por esta dificultad, quizás por cierto rechazo de algunos profesores a que otros colegas entren en sus clases, esta variedad de intervención educativa no suele ser muy practicada entre el profesorado, aunque cada vez se están llevando a cabo en los colegios más experiencias con esta forma de apoyo.

Por otro lado, la tarea fundamental del maestro de apoyo no se puede reducir a ayudar a hacer las tareas al niño con s. de Down para que pueda seguir el ritmo de los demás, ni a corregir sus conductas inadecuadas para que el profesor de aula pueda dar la clase con tranquilidad. Aunque son objetivos válidos, otros objetivos sobre los que se puede incidir son el fomento del trabajo autónomo por parte del niño, su participación activa en la clase, la realización de tareas al mismo tiempo que los demás o la mejora de su atención. La finalidad última, a la que se deberían dirigir todos los esfuerzos, sería la desaparición del maestro de apoyo de la clase, cuando se consiga que el alumno sea lo suficientemente autónomo como para seguirla de forma activa y participativa.

¿Qué contenidos se han de apoyar o reforzar?

En principio, la adaptación curricular individual confeccionada para el niño con s. de Down definirá los objetivos y contenidos que para él se han planteado. A partir de ella, se determinarán los contenidos que requieren un trabajo añadido de apoyo o de refuerzo.

Revisando asignatura por asignatura, suele ser en matemáticas donde el desnivel curricular respecto a los compañeros es más marcado en el niño con s. de Down. En esa materia, en muchos casos, será preciso realizar un apoyo fuera del aula e individualizado, pues a medida que pasen los cursos le será más difícil seguir los contenidos que se den en clase. Se ha de añadir a las dificultades de abstracción que conllevan esta materia, su carácter progresivo que hace que sea preciso dominar contenidos de base para alcanzar otros más elevados (por ejemplo, es preciso saber sumar para poder dividir). En lenguaje, más fácil de adaptar dentro del aula, puede encontrarse también con contenidos de difícil acceso para él, aunque si lee y escribe le será más fácil trabajar con los demás, con actividades adaptadas a su nivel de conocimientos.

La materia en la que es más factible realizar adaptaciones suele ser conocimiento del medio (naturaleza y sociedad), pues casi cualquier tema puede ser adaptado seleccionando un número determinado de contenidos a los que puede acceder el alumno con s. de Down. Además, los temas son independientes unos de otros, pudiéndose comenzar uno sin haber consolidado otro.

Puede darse el caso incluso, de que en alguna asignatura (por ejemplo en música, educación plástica o educación física) o en el caso de determinados contenidos más sencillos, el niño con s. de Down pueda seguir los mismos contenidos que los demás y trabajar las mismas actividades que ellos. Deberá aprovecharse esta circunstancia para que realice siempre que pueda lo mismo que sus compañeros. No obstante, lo más probable es que a medida que pasen los cursos y vaya avanzando a través de la Educación Primaria, el número de adaptaciones y el grado de las mismas vaya siendo cada vez más significativo.

¿Cómo se ha de trabajar?

La integración escolar de los alumnos con síndrome de Down en centros ordinarios depende, en muchos casos, de circunstancias que se escapan a las posibilidades del maestro de aula: aspectos normativos y legales, de organización de los centros educativos o de formación inicial y permanente del profesorado, entre otros (Cuadernos de Pedagogía 1998; Ruiz 2004). A pesar de todo, sean cuales sean esas circunstancias, son muchas las medidas educativas que el profesor tiene en su mano. Es indudable que, independientemente de la forma y la frecuencia en que se proporcionen los apoyos, el niño pasará la mayor parte de su tiempo en el aula, con sus compañeros y sin apoyo. Una vez que el alumno con síndrome de Down se ha incorporado al aula ordinaria, los apoyos precisos le ayudarán a poder seguir el ritmo de la clase de acuerdo con sus posibilidades, de diferente forma según las materias. No obstante, el hecho de que se refuercen determinados objetivos y contenidos no permite por sí solo que el alumno pueda cursar las distintas asignaturas al mismo ritmo y del mismo modo que sus compañeros sin discapacidad. Es necesario que dentro del aula, en el marco de la propia clase, el profesor tome otras medidas complementarias si quiere que el niño participe en la misma. Algunos maestros argumentan que con las exigencias del

currículum que se ha de impartir y el elevado número de alumnos que tienen en sus aulas, es muy complicado que puedan tomar medidas educativas para responder a las necesidades educativas especiales del niño con síndrome de Down. Sin embargo, siempre se pueden llevar a cabo acciones que, sin suponer un esfuerzo excesivo para el docente, puedan mejorar la atención al alumno desfavorecido.

Además de la confección de las oportunas adaptaciones curriculares individuales, que han de responder a sus necesidades educativas especiales, dentro del aula ordinaria o grupo-clase, se pueden emplear algunas de las siguientes pautas metodológicas. Son medidas que estando dirigidas a ayudar a un alumno concreto en su proceso educativo, pueden ser aplicadas al conjunto de la clase y producir mejoras de las que se verán beneficiados todos los compañeros (Ruiz, 2003).

Medidas respecto a los compañeros

- La acogida del alumno con síndrome de Down en la clase se puede facilitar con una breve charla previa a los compañeros, explicándoles algunas de sus características y dándoles sugerencias sobre cómo tratarle.
- Se ha de tener en cuenta que en muchas ocasiones la actitud que van a mostrar los demás niños será la que el profesor transmita. En general los alumnos acogen al niño con síndrome de Down con mucha naturalidad, ya que suelen tener menos prejuicios que los adultos.
- Es útil crear la figura del alumno tutor o compañero de acogida, válido para cualquier alumno nuevo que se incorpore al aula, por ejemplo inmigrante o con síndrome de Down, que le acompañará y ayudará durante los primeros días.
- Llevar a cabo actividades con distintos tipos de agrupamientos, individuales, en gran grupo y fundamentalmente en pequeño grupo (Casanova, 1998) fomentará su socialización.

Medidas para aplicar en la clase

- Estructurar las lecciones para todos los alumnos, dando una idea general del contenido y los objetivos al principio, resumiendo los puntos clase a medida que se progresa en la lección y realizando un repaso al final de la misma.
- Llevar a cabo estrategias de organización de la información. Confeccionar antes del inicio de cada lección un mapa conceptual, un cuadro sinóptico o un esquema previo, que recoja las principales ideas del tema que se va a impartir, para que todos los alumnos conozcan con antelación en qué van a trabajar las próximas horas o días y elaborar un resumen final al concluir el tema.
- Resaltar las ideas fundamentales de cada lección, bien a partir del libro de texto con técnicas de subrayado o remarcado o a partir de guiones o resúmenes. De esta forma, el profesor ayuda a los alumnos a realizar tareas de síntesis, entresacando lo esencial.
- Organizar las clases programando momentos para llevar a cabo supervisiones individuales de los alumnos o ayudas relativas a aspectos concretos en los que puedan tener dificultades. Cinco minutos tras una explicación al grupo clase para que el maestro se acerque al niño con síndrome de Down y compruebe qué ha entendido, pueden ser suficientes.
- Animar a los compañeros para que apoyen al niño con síndrome de Down y le ayuden con sus tareas. La tradicional norma escolar que afirma que "no se puede copiar" debería sustituirse por otra que obligase a copiar. Si el objetivo final es el aprendizaje de todos los alumnos, en muchas ocasiones una breve explicación o modelado de un compañero es más efectivo que todos los esfuerzos docentes del profesor.
- Tener previstos momentos de descanso en el aprendizaje intercalados dentro de las sesiones de clase, por ejemplo, con actividades de libre elección. Para los más pequeños se puede crear un "rincón de actividad" con posibilidad de realizar tareas más a su gusto.
- Confeccionar un banco de materiales en clase, con actividades para cada unidad didáctica con diferentes niveles de dificultad para los distintos alumnos, de refuerzo para los que necesitan consolidar los aprendizajes y de ampliación para los más ágiles al aprender. Por ejemplo, se pueden tener preparados textos largos y textos cortos de cada uno de los temas.
- Planificar actividades variadas para el mismo objetivo, utilizando materiales o soportes de trabajo distintos, para hacerlo accesible a quienes aprenden de forma diferente.
- Realizar una distribución flexible de espacios y tiempos. Por ejemplo, distribuyendo la clase en zonas de actividad o talleres y los horarios en función del ritmo de trabajo de los alumnos.
- Limitar las exposiciones orales en clase, complementándolas siempre que se pueda con otras formas de actividad, más prácticas y funcionales, que impliquen un mayor grado de participación del alumno.

- Acortar la duración de las sesiones de trabajo. Dos sesiones cortas suelen ser más productivas que una larga para alumnos con dificultades de comprensión.
- Revisar con frecuencia lo trabajado previamente, para verificar que no se han olvidado las capacidades adquiridas y que se está produciendo una auténtica consolidación de los aprendizajes.

Medidas de coordinación aula ordinaria-aula de apoyo

- Programar reuniones de coordinación y planificación conjunta de los distintos profesionales que trabajan con el niño de forma periódica.
- Elaborar una carpeta individual para el alumno con síndrome de Down, que llevará siempre con él y en la que estará recogida su adaptación curricular y los materiales con las actividades que está realizando, tanto en el aula ordinaria como en la de apoyo. Podría incluso llevar la carpeta fuera del colegio y trabajar algunos aspectos en casa o en la asociación a la que asista.
- Diseñar una hoja individual del alumno con síndrome de Down, con los objetivos y actividades programados para él para un plazo determinado. Será un resumen de su adaptación curricular para un período de tiempo, por ejemplo, dos semanas o un mes, que tendrán como referencia en su tarea el maestro en el aula y el especialista en el apoyo.
- Realizar de forma regular intervenciones coordinadas y simultáneas de los dos profesionales, tutor y maestro de apoyo, con el grupo dentro del aula.
- Las estrategias cabeza-cola para abordar los distintos temas suelen ser muy efectivas. Antes de comenzar la lección, en el apoyo individual, se trabajan algunos de los conceptos fundamentales para que cuando se trate el tema, sepa de qué se está hablando. Al terminar se refuerzan también individualmente aquellos contenidos más complejos o abstractos.
- Las mismas fichas de trabajo utilizadas en el apoyo individual por el alumno con síndrome de Down pueden ser duplicadas y llevadas a clase para favorecer su trabajo autónomo.

Medidas dirigidas al alumno concreto con síndrome de Down

- Utilizar los puntos fuertes de las personas con síndrome de Down para mejorar su aprendizaje. Emplear una enseñanza basada en imágenes y objetos, con apoyo visual para mejorar la memorización y aplicación práctica en situaciones reales de los contenidos trabajados. Por ejemplo, es muy útil confeccionar un panel con imágenes con el horario del alumno, para que sepa en cada momento la actividad que se va a realizar en clase.
- El aprendizaje por medio de modelos o por observación es más destacado en las personas con síndrome de Down. Permite que el alumno se fije en los demás, que los tome como referencia antes o durante la actividad.
- Tener en cuenta también sus puntos débiles, por ejemplo, limitando las exposiciones verbales en clase, reduciendo las exigencias de expresión oral o adaptando las explicaciones y las tareas a los límites de su atención.
- Si el alumno con síndrome de Down tiene dificultades para captar la información por vía auditiva, se han de tomar medidas que compensen esa limitación como:
 - Hablar al niño comprobando que nos atiende, mirándole a la cara y transmitiéndole mensaje directos, cortos, concisos y sin doble sentido.
 - Colocarle en la parte delantera de la clase.
 - Reforzar las exposiciones, las instrucciones y las órdenes orales con expresiones faciales, señales o gestos, e incluso guía física si es necesario.
 - Escribir las palabras clave y el vocabulario nuevo en la pizarra.
- Conceder tiempo suficiente al niño con s. De Down para que procese la información que se le proporciona y pueda responder, respetando la lentitud de su respuesta.

Medidas de relación con la familia

- Programar momentos para llevar a cabo reuniones periódicas con la familia, tanto para intercambiar información como para coordinar las intervenciones educativas que se van a realizar en el colegio y en casa.

- En la relación con las familias es muy útil el empleo de un cuaderno compartido, denominado en algunos casos "cuaderno viajero", "agenda de comunicación colegio-casa" o "cuaderno individual del alumno", a través del cual se lleve a cabo el intercambio de información.

- La coordinación familia-escuela puede realizarse bien compartiendo los mismos objetivos y reforzando en el domicilio lo trabajado en el colegio o bien, haciendo un reparto de responsabilidades, por ejemplo, dirigiéndose los esfuerzos de la familia hacia objetivos de socialización y autonomía y el colegio hacia aspectos más académicos.

Referencias:

Ainscow M. La mejora de la escuela inclusiva. Revista Cuadernos de Pedagogía 2005;349:78-83.

Autores varios: La escolarización combinada. Revista Cuadernos de Pedagogía 1998; 269:69-71

Buckley S. y col. Educación, acceso al currículum, lectura y escritura para alumnos con síndrome de Down. Síndrome de Down: Temas educativos. CEPE. Madrid. 2006.

Casanova MA. La organización escolar al servicio de la integración. Revista Cuadernos de Pedagogía 1998; 269:50-54..

Cuadernos de Pedagogía. "Informe. La integración escolar en España". Revista Cuadernos de Pedagogía 1998; 269:46-49.

Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca. 7-10 de junio de 1994.

Echeíta G, Verdugo MA. Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio". En "La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva". Varios Autores, Publicaciones INICO. Colección Investigación 2. Universidad de Salamanca, 2004. En Down21.org

Flórez J. Síndrome de Down. Presente y futuro. Revista Síndrome de Down 2003;20:16-22.

Giné C. ¿Hacia dónde va la integración? Revista Cuadernos de Pedagogía 1998;269:40-45.

Gómez Castro JL, Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales. Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y F.P. Editorial Escuela Española. Madrid. 1998.

Molina García S. (Coordinador). Psicopedagogía del niño con síndrome de Down. Edit.Arial.Granada, 2002.

Molina García, S. Variables intervinientes en la integración escolar de los alumnos con síndrome de Down: un análisis metaevaluativo. En: "Educar para la vida. I Congreso Nacional de Educación para personas con síndrome de Down". Córdoba. Publicaciones Obra Social y Cultural CajaSur, 2003.

Ruiz, E. Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down. Revista Síndrome de Down 2003;20(1):2-11. En Downcantabria.com

Ruiz E. La integración escolar de los niños con síndrome de Down en España: algunas preguntas y respuestas. Revista Síndrome de Down 2004;21(4):122-133. En Downcantabria.com

Ruiz E. La transición entre etapas educativas de los alumnos con síndrome de Down. Revista Síndrome de Down 2006;23(1):2-14. En Downcantabria.com

Troncoso MV, Del Cerro M, Ruiz E. El desarrollo de las personas con síndrome de Down: un análisis longitudinal. Revista Siglo Cero 1999;30(4): No. 184,7-26.

Ubieta E, Mendía R. Del aula ordinaria al aula de apoyo. Un viaje de ida y vuelta. Revista Cuadernos de Pedagogía 1999; 282:45-48.

Verdugo Alonso MA. De la segregación a la inclusión escolar. Revista Canal Down21. Artículo profesional. Enero 2004. En Down21.org

9no Congreso Mundial Síndrome de Down. Revista Síndrome de Down 2006;23(3):89-95.

Proyecto educativo personalizado y flexibilización curricular

Autora: Diana Patricia Martínez

Coordinadora Programa de Integración

Corporación Síndrome de Down de Bogotá

Ponencia presentada en el congreso *Discapacidad Cognitiva y Educación: Una mirada inclusiva*

Celebrado en Bogotá, Octubre 2007

Publicado con la autorización de la Corporación s. de Down

“Cada persona aprende si se le ofrece el entorno adecuado, se le anima y se le brindan las oportunidades de aprendizaje”.
Arnaiz, 1996

“Flexibilización Curricular”, “adaptaciones curriculares”, “ajustes curriculares”, “adecuaciones curriculares”, “proyecto educativo personalizado”, existen una infinidad de términos que hacen referencia a aquellos cambios que se proponen para facilitar la participación de un estudiante con necesidades educativas especiales en el ámbito escolar formal. Sin embargo más allá del término que se use y la forma como sea definido, lo que es realmente relevante es la posibilidad de promover el desempeño adecuado de niños y jóvenes con diferentes características y necesidades, en el contexto escolar regular, a partir de su potencial y sus capacidades.

En la actualidad la escuela tiene el gran reto de responder a la diversidad y pasa de ser un entorno que actuaba bajo el supuesto de la homogeneidad al reconocimiento de las diferencias existentes entre un estudiante y otro, a las diferencias en el contexto; finalmente esto conlleva a un abordaje del aprendizaje distinto. Es por esta razón que el tema de la flexibilización curricular no es exclusivo de la discapacidad, por el contrario se convierte en un aspecto definitivo para lograr que ningún estudiante sea exclusivo de la educación formal.

El equipo de profesionales de la Corporación Síndrome de Down desde hace 15 años desarrolla y asesora procesos de integración / inclusión escolar con niños y jóvenes con Síndrome de Down en la educación formal; para lograrlo ha profundizado en la práctica de la flexibilización curricular y la implementación de adaptaciones curriculares, como una de las estrategias indispensables para favorecer su participación en este contexto.

La flexibilización curricular es el tema más controvertido de la integración/inclusión educativa, es un punto imprescindible, ya que, de su implementación depende en gran medida el éxito del proceso escolar para los estudiantes con discapacidad cognitiva. Supone además un gran reto para la escuela, en tanto se busca una mayor calidad en la educación logrando responder a la diversidad y respetar las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, así como garantizar una adecuada organización escolar y un mejor uso de los recursos. El estudiante con discapacidad cognitiva hace parte de este grupo y necesita también de unas prácticas educativas que contemplen estos aspectos.

Es nuestro interés compartir la experiencia de la Corporación Síndrome de Down, y la forma como se ha intentado hacer realidad la flexibilización curricular en jardines y colegios de educación formal con estudiantes con discapacidad cognitiva. Esta se ha dado como un proceso que ha permitido el cambio en la actitud de los docentes, los compañeros sin discapacidad y la comunidad educativa en general, evidenciándose una disposición para enseñar a estos estudiantes y el interés por conocer las estrategias y forma de interactuar con ellos.

¿Qué es flexibilizar el currículo?

Visto de una manera muy sencilla la flexibilización curricular hace referencia a la posibilidad de dar una respuesta acertada a la diversidad del aula, al reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes en general, no solo a aquellos que presentan una determinada discapacidad. Estamos hablando de un currículo que permita a través de adecuadas prácticas educativas respetar y aprovechar el ritmo de desarrollo y aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Partimos de la propuesta de una escolaridad para la persona con discapacidad en el mismo ambiente de aprendizaje dispuesto para aquellos que no la presentan; es decir, de lo que se ha llamado la integración escolar o la inclusión educativa.

Cuando en el contexto escolar formal se brinda la oportunidad de aprendizaje al estudiante que presenta discapacidad cognitiva, la flexibilización curricular se convierte en una estrategia indispensable para hacer viable

el cumplimiento de una serie de metas y logros planteados en el proceso educativo. El reconocimiento de una condición particular y las características que ésta supone, como sucede en el caso de las personas con deficiencia cognitiva, nos lleva a proponer determinados ajustes curriculares para favorecer su proceso de aprendizaje.

Es importante aclarar entonces que la participación de un estudiante con discapacidad cognitiva en la educación formal no pretende la nivelación de éste con relación a sus compañeros, por el contrario, busca cumplir con unos objetivos claros y precisos, que le permitan

adquirir unos aprendizajes funcionales y aplicables a su vida cotidiana, partiendo de su potencial, y que respondan a las expectativas de su familia, a las expectativas del colegio y obviamente a las posibilidades del niño y / o joven con discapacidad cognitiva.

La flexibilización curricular es “una estrategia fundamental para promover el aprendizaje, la participación, la permanencia, la promoción y la autoestima del escolar con necesidades educativas especiales”.¹

Es necesario aclarar los objetivos en el proceso educativo con el estudiante con discapacidad cognitiva, el cual estará principalmente centrado en el desarrollo de la autonomía personal para su vida adulta y la búsqueda de una aplicación funcional de aquellos conocimientos adquiridos.

En el proceso educativo se persigue:

El desarrollo de:

- Habilidades de independencia y autonomía.
- Habilidades sociales y emocionales.
- Habilidades comunicativas.
- Adquisición de aprendizajes académicos y conocimientos generales.
- Aprendizaje de la lectura, la escritura y el concepto de número.

Así el estudiante con discapacidad cognitiva será un adulto preparado para:

- Construir su proyecto de vida.
- Asumir responsabilidades.
- Generar vínculos afectivos sanos.
- Solucionar problemas de la vida cotidiana y tomar decisiones.
- Desempeñarse en una actividad laboral de su interés.
- Valerse por sí mismo en la medida de sus posibilidades.

Quiénes realizan la flexibilización curricular?

Para plantear la flexibilización curricular se requiere de la conformación de un equipo de trabajo integrado por la familia, el colegio, el estudiante con discapacidad cognitiva (cuando su madurez y desarrollo se lo permitan) y los profesionales de apoyo, quienes en una construcción conjunta planean unas metas a corto, mediano y largo plazo, las cuales se deberán cumplir con el estudiante. El contexto escolar cumple un papel fundamental, ya que es allí en donde se gestan las adecuaciones curriculares pertinentes desde la estructura organizativa misma, hasta la puntualidad del aula.

La responsabilidad en la implementación de las adaptaciones curriculares es compartida por este equipo, con un papel protagónico y definitivo de los docentes de aula, teniendo en cuenta la orientación del profesional de apoyo.

En nuestra experiencia el apoyo de las directivas de la institución educativa, así como la actitud favorable del docente de aula frente al proceso de integración / inclusión, se han convertido en aspectos definitivos para desarrollar la práctica de las adaptaciones curriculares.

A través del trabajo práctico y la orientación permanente a los docentes, la institución educativa y la familia del estudiante con discapacidad cognitiva, se ha comprendido con mayor claridad en que consiste la implementación de las adaptaciones curriculares.

- El horario de clases.
- Las asignaturas que recibe.
- Apoyos adicionales dentro y fuera del aula.
- En el aula y en cada una de las asignaturas respecto a la planeación académica, referida a los contenidos, logros, indicadores de logro, actividades, materiales, tipo de evaluación y períodos de tiempo dispuestos para cumplir las metas propuestas.

Es importante clarificar que en la participación del estudiante con discapacidad cognitiva se plantea un equilibrio entre los logros a nivel social y a nivel académico; el estudiante con discapacidad cognitiva no solo va a la escuela regular a socializar, también asiste para adquirir aprendizajes.

La planeación de las adaptaciones curriculares exige un análisis permanente del proceso, el plan de estudios estructurado, una adecuada planeación por parte de los docentes tanto con el grupo, como con el estudiante con discapacidad cognitiva, y el uso de diversas estrategias y recursos.

Para su elaboración se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Determinación de las expectativas de la familia, el colegio, el sistema de apoyo y el mismo estudiante con discapacidad cognitiva.
- Conocimiento acerca del currículo planteado por la institución educativa.

- El perfil cognitivo del estudiante con discapacidad cognitiva, las fortalezas y las necesidades en el aprendizaje.
- El desempeño del estudiante con discapacidad cognitiva en las diferentes asignaturas, es decir, su nivel de competencia curricular.
- Análisis de la situación del estudiante con discapacidad cognitiva en el nivel de escolaridad en el cual se encuentra ubicado, intensidad horaria y jornada escolar.
- Revisión del nivel de desempeño del estudiante con discapacidad cognitiva, respecto al plan de estudios propuesto para el grupo en cada una de las áreas o asignaturas.
- Definición de los logros para el estudiante con discapacidad cognitiva de acuerdo a los períodos escolares de cada institución educativa, determinando los logros que puede compartir y cuales es necesario modificar.

El Proyecto Educativo Personalizado se convierte en la respuesta que se da a nivel individual al estudiante con discapacidad cognitiva, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo, su competencia curricular, sus intereses y sus necesidades. Permite clarificar el proceso educativo en términos de metas a corto, mediano y largo plazo, así como realizar un seguimiento permanente.

El Proyecto Educativo Personalizado puede contener:

1. Una ficha con los datos generales del estudiante con discapacidad cognitiva.
2. Asignaturas en donde se realizan adaptaciones curriculares.
3. Responsables en proponer las adaptaciones curriculares.
4. Apoyos especializados y horario semanal.
5. Estilo de aprendizaje.
6. Nivel de competencia curricular.
7. Programación de logros.
8. Evaluación del proceso de integración.
9. Participación de la familia en el proceso.

Estos aspectos se presentan en los siguientes anexos:

ANEXO 1

DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE	ASIGNATURAS EN LAS CUALES SE REQUIERE DE ADAPTACIONES CURRICULARES
Nombre:	
Fecha de nacimiento:	
NEE asociada a:	
Institución educativa:	
Nivel de escolaridad:	
Director de Grupo:	
Docente de apoyo:	

ANEXO 2**PROFESORES ENCARGADOS DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR**

NOMBRE DEL DOCENTE DE AULA	ASIGNATURA	FIRMA
	Matemáticas	
	Lengua Castellana	
	Ciencias Naturales	
	Ciencias Sociales	
	Educación Física	
	Informática	

ANEXO 3**APOYOS ESPECIALIZADOS Y HORARIO SEMANAL**

ASIGNATURA	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL
APOYOS ESPECIALIZADOS QUE RECIBE EL ESTUDIANTE DENTRO O FUERA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	

ANEXO 4

ESTILO DE APRENDIZAJE	NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR DEL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD COGNITIVA
DISPOSITIVOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE (Atención, memoria, motivación)	MATEMÁTICAS
PREFERENCIAS SENSORIALES DEL ESTUDIANTE	LENGUA CASTELLANA
DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD COGNITIVA EN GRUPO	CIENCIAS NATURALES
DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD COGNITIVA A NIVEL INDIVIDUAL	CIENCIAS SOCIALES
OBSERVACIONES GENERALES	INFORMÁTICA

ANEXO 5

AREAS CURRICULARES CONTENIDO	LOGROS DEL GRUPO	COMPETENCIA CURRICULAR DEL ESTUDIANTE CON DC	CONTENIDOS A TRABAJAR CON EL ESTUDIANTE CON DC	LOGROS PARA EL ESTUDIANTE CON DC	ESTRATEGIAS GENERALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
MATEMÁTICAS						
LENGUA CASTELLANA						
CIENCIAS NATURALES						
CIENCIAS SOCIALES						
INFORMÁTICA						

Anexo 6

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN

AVANCES OBSERVADOS DURANTE EL BIMESTRE	PLAN DE ACCIÓN PARA EL SIGUIENTE PERÍODO	RESPONSABLES	FECHA DEL PRÓXIMO SEGUIMIENTO

Estos son algunos ejemplos de cómo se puede registrar la información pertinente al estudiante con discapacidad cognitiva en el proyecto educativo personalizado.

¿Cuál sería el esquema para proponer las adaptaciones curriculares?

“El objetivo de la educación obligatoria es ofrecer al estudiante una cultura común a la que debe tener acceso cualquier ciudadano. En ésta clara intención educativa se condensan las aspiraciones de igualdad de derechos que debe caracterizar la educación escolar.

Reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus estudiantes, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada uno y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son diferentes entre los estudiantes debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí”.

Tomado de Josa A. Rodríguez. “Las adaptaciones curriculares”
España. 1992.

Para planear las adaptaciones curriculares se podría partir de los siguientes interrogantes:

- **¿QUÉ ENSEÑAR?** Concepción, disciplina, ciencia.
- **¿A QUIÉN ENSEÑO?** conocimiento de la población estudiantil, relación, vínculo.
- **¿PARA QUÉ ENSEÑO?** Formación en valores, aprendizajes y conocimientos.
- **¿CÓMO ENSEÑO?** Saber del docente, planeación, uso de recursos.

El rol del maestro está orientado a la evolución en la práctica pedagógica que lo lleva a analizar:

- **La forma como enseña**
- **La organización y el desarrollo de la clase.**
- **El ambiente escolar y el clima de trabajo en el aula.**
- **Las características del grupo.**
- **Las características del estudiante con discapacidad cognitiva.**

Respecto al estudiante con discapacidad cognitiva:

- **Tener en cuenta sus habilidades no solo desde lo académico, también desde lo social y emocional.**
- **Establecer con claridad el perfil y desempeño del estudiante con discapacidad cognitiva.**
- **Tener en cuenta la forma de aprendizaje y especificidad del estudiante con discapacidad cognitiva.**

La planeación en el aula debe contemplar para todos los estudiantes:

- **QUÉ ENSEÑAR**

Definir el contenido, la temática.

- **CÓMO ENSEÑAR**

Definir la metodología y diseñar las actividades.

- **CÓMO EVALUAR**

Adquisición del aprendizaje.

En el caso del estudiante con discapacidad cognitiva se analizan los siguientes aspectos para proponer las adaptaciones curriculares:

¿QUÉ ENSEÑAR?

- *Definir a partir del contenido que se va trabajar con el grupo, los logros que se trabajarán con el estudiante con discapacidad cognitiva.*

Es primordial definir la funcionalidad de los aprendizajes, es decir, la aplicación de los conocimientos en la vida cotidiana.

LOS LOGROS propuestos a corto, mediano y largo plazo.

- *Necesidad de disminuir en número de logros de acuerdo al período académico.*
- *Graduar su nivel de dificultad*
- *Suprimir algunos logros*

SELECCIÓN DE OBJETIVOS

- *Los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del estudiante.*
- *Los que sirven de base para adquisiciones futuras.*
- *Los que favorezcan el desarrollo de sus capacidades.*
- *Secuenciar los objetivos en orden de dificultad.*
- *Escoger objetivos prácticos, funcionales, útiles, aplicables.*
- *Es importante dar la oportunidad al estudiante con discapacidad intelectual de realizar la misma actividad del grupo, y a partir de esto definir los ajustes necesarios.*
- *Asignaturas como español y matemáticas requieren de unos ajustes más importantes, teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje es más lento y está centrado en la funcionalidad.*

CÓMO ENSEÑAR?

- *Diseñar las actividades que se van a realizar con el estudiante con discapacidad cognitiva, analizando si es necesario realizar ajustes en la actividad misma, los materiales y recursos.*

EN LAS ACTIVIDADES DE LA CLASE

TRABAJAR CON:

- *Toda la clase*
- *En grupos pequeños*
- *En pareja*
- *Con el profesor*
- *En forma individual*
- *Modificando los materiales*

EVALUACIÓN

- *Adaptarla a las características del estudiante.*
- *Evaluación en función de los objetivos.*
- *Valoración contra las habilidades del estudiante.*
- *Evaluación continua.*
- *Resaltar aspectos positivos.*
- *Entrega de Boletín.*

EVALUACIÓN

- *Cumplimiento de tareas*
- *Trabajo diario.*
- *Evaluaciones orales.*
- *Evaluaciones escritas.*
- *Exposiciones.*
- *Participación en clase.*
- *Auto-evaluación*

Existe otra medida que se aplica más en la básica secundaria como una forma de responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva, en una etapa escolar de mayores exigencias académicas y es la DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.

Para plantear la diversificación curricular se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Aplica más a la educación secundaria
- Debemos acudir a ella sólo con carácter extraordinario y previa evaluación psicopedagógica,
- Es necesario Tomar en cuenta la proyección de la persona con discapacidad intelectual y la de su familia.
- Se plantea después de haber agotado todos los mecanismos previos de diversidad educativa para acceder al currículo.
- Es una propuesta que se puede construir dentro de la institución a partir de un trabajo conjunto, al igual que las adaptaciones curriculares.
- Es necesario determinar un plan de trabajo organizado con un seguimiento puntual.
- Debe adaptarse a las condiciones y necesidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva y la dinámica de la institución educativa.
- Se debe dar dentro del marco de referencia del currículo.
- Se da especial prioridad a los aprendizajes funcionales.
- Requiere de seguimiento y apoyo permanente.
- Se analiza su viabilidad dentro de la estructura organizativa de la institución educativa.

Los estudiantes con discapacidad cognitiva poseen potencial y capacidad de aprendizaje, pueden además beneficiarse del ambiente de aprendizaje dispuesto para aquellos estudiantes que no presentan una condición particular: es por esta razón que tenemos la responsabilidad de brindar todas las oportunidades necesarias para que puedan desarrollar sus habilidades y adquirir los aprendizajes necesarios para la vida futura.

Implementando las adaptaciones curriculares pertinentes se contribuye a una participación efectiva de los estudiantes con discapacidad cognitiva en los entornos educativos regulares.

“Son los profesores al final los que cambian el mundo de la escuela al entenderla”.
Stenhouse.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyave Giraldo, Dora Inés. “De la integración a la inclusión: hacia la recreación de contextos inclusivos”. La diversidad educativa: un reto para la escuela de hoy. Manizales 2002.
- Arroyave Giraldo, Dora Inés. Adaptaciones Curriculares. Folleto de pedagogía 4. Unidad de atención integral UAI Envigado.
- González Manjon, Daniel. Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración. Ediciones Aljibe, Málaga, España, 1995.
- Confederación española para personas con Retardo Mental FEAPS. “Manual de Buenas Prácticas”.
- Verdugo Alonso, Miguel ángel. “Retos en la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales”. 4º. Encuentro Nacional de Educación Especial y 7º. Encuentro nacional de Jardines Infantiles. Universidad de Manizales – Colombia – Sept. 2002.
- Ricci, Graciela. Integración Escolar, adaptaciones curriculares. Centro ClaudinaThevenet. Editorial Espacio. Argentina, 1997.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. Integración de escolares con Deficiencia Cognitiva y Autismo – Ingreso, Evaluación y Promoción. Cuaderno de trabajo. 2005.
- Lus, María Angélica. De la integración escolar a la escuela integradora. Paidós, cuestiones de educación. Argentina, 1995.
- Gómez, Rosa, Martín Espino, José Domingo. De la integración a una educación para todos. Editorial CEPE. Madrid, España, 2002.
- Buckley Sue, Bird Gillian, Alton Sandy, Mackinnon Cecilie. Traducción Juan Perera. El acceso al currículo, estrategias de adaptación curricular para estudiantes con Síndrome de Down. CEPE, Madrid, España, 2006.

Desarrollo curricular por medio de las inteligencias múltiples. Menús Didácticos.

Autores: Campbell, I; Campbell, B. y Dickenson, D. (2000)

Fuente: Inteligencias Múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje.

Troquel, Buenos Aires. Cap. 9 (Extracto)

Nota de Paso-a-Paso: En mayo 09 tuvimos en Caracas a la Dra. María Eugenia Yadarola y la Lic. Celia González, de FUSDAI (Córdoba, Argentina), en la ocasión de nuestras 8vas Jornadas Internacionales sobre Inclusión educativa. La Profesora Celia trabajó una actividad práctica con los asistentes basándose en el artículo que reproducimos aquí y que heredamos de Celia. Es un extracto del capítulo y aborda principalmente el tema de los Menús Didácticos como estrategia.

“En última instancia, la plena comprensión de todo concepto, cualquiera sea su grado de complejidad, no puede restringirse a un único modelo de conocimiento o forma de representación”.
Howard Gardner. *La mente no escolarizada*

El arte de la ciencia

“...los cuatrocientos asistentes a la conferencia se pusieron de pie entusiasmados para ovacionar a los alumnos del curso de ciencias que se habían transformado en actores.”

Un curso de primer año de nivel polimodal abordó el estudio de las eras geológicas y la evolución de la vida vegetal y animal. El docente había organizado el currículo temáticamente y denominado “Orígenes” a esa unidad, con la intención de despertar el interés de los alumnos respecto de los procesos y transformaciones que atravesaron el planeta y las formas de vida. Uno de los requisitos de la unidad consistía en que los alumnos elaborasen proyectos individuales o grupales. Antes de comenzar la investigación, los alumnos formularon preguntas para organizar y concentrar sus esfuerzos. Se recurrió a numerosas fuentes de recursos tanto dentro del aula como fuera de ella en busca de respuestas. Al cabo de dos semanas, se presentaron los proyectos en clase; en ese momento comenzó el verdadero trabajo. Los alumnos reconocieron la calidad y el alto nivel de los contenidos de los trabajos de todo el grupo y se negaron a dar cierre a la tarea. Sobre la base de que el material era interesante y estaba bien presentado, se preguntaron cuál podría ser la mejor manera para compartir sus conocimientos con otras personas.

La propuesta de organizar una presentación dramática contó con una entusiasta aceptación: se combinarían todos los proyectos en una obra unificadora para compartir los conocimientos con los alumnos de otros cursos y con los padres. Se reformularon los informes para transformarlos en breves cuadros improvisados. Cada uno de los cuadros comenzaba a con las preguntas que habían dado lugar a las investigaciones y estaban ordenados secuencialmente en relación con una línea de tiempo. La escenografía estaba compuesta por una gran lámina desplegable de 30 metros de longitud en la que aparecían escenas de la vida vegetal y animal, poemas dedicados a sucesos prehistóricos y graffitis geológicos. Un coreógrafo local colaboró con la creación de una danza titulada “En el comienzo” y un músico, padre de un alumno, trabajó junto con un grupo que se ofreció para componer una canción cuyo título fue “Viaje en el tiempo”.

La creación final, titulada *La vida y todo lo que usted quería saber sobre ella*, se presentó frente a los alumnos de la escuela y los padres y, tiempo después, en el marco de una conferencia internacional sobre educación, donde cuatrocientos asistentes se pusieron de pie entusiasmados para ovacionar a los alumnos del curso de ciencias que se habían transformado en actores.

Fueron numerosos los motivos por los cuales la unidad “Orígenes” se transformó en un éxito. Los alumnos aprendieron e interactuaron con el material de diferentes modos. Narraron historias y dibujaron líneas de tiempo; pintaron, cantaron y bailaron los contenidos. Recibieron asesoramiento por parte de personas con mayor experiencia y *feedback* de sus padres y de miembros de la comunidad en reconocimiento por su labor.

Cuando los alumnos participan de experiencias de aprendizaje abiertas, son capaces de contemplar los conceptos a través de diversas lentes y de aplicar en nuevos contextos lo que han aprendido, en lugar de limitarse a imitar lo que se les ha enseñado. Asimismo, cuando se incorporan las inteligencias múltiples a las unidades curriculares, se multiplican las posibilidades de que al menos uno de los modos facilite el aprendizaje de cada uno de los alumnos.

En los capítulos previos se reseñaron factores ambientales y estrategias didácticas para expandir el repertorio profesional y proporcionar opciones que incrementen las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Pero esa información estaría incompleta sin una reflexión acerca de un aspecto adicional de la práctica docente: el desarrollo curricular. Así como la teoría de H. Gardner posee profundas implicancias para la pedagogía también ofrece opciones estimulantes para el diseño de clases, unidades didácticas y programas escolares.

Implicancias de la teoría de las inteligencias múltiples para el currículo

Fundación Paso a Paso – <http://www.pasoapaso.com.ve> – 212-959-7475; info@pasoapaso.com.ve

Muchos educadores interpretan que el trabajo de Gardner propone numerosos puntos de acceso al currículo tradicional. Las inteligencias múltiples se consideran procesos didácticos capaces de promover el aprendizaje del alumno en todas las disciplinas. La puesta en práctica de dicha perspectiva también permite al docente trabajar en equipo junto con otras personas que posean habilidades profesionales diferentes de las suyas o incorporar diversos medios y recursos tecnológicos al currículo de una determinada asignatura.

Algunos docentes consideran que la teoría de las inteligencias múltiples promueve la especialización temprana por medio de acciones orientadas a desarrollar cada una de las áreas de aptitud del alumno desde la primera infancia. Otros sostienen que la teoría de las inteligencias múltiples es una excusa para extender el alcance del currículo con el objeto de incluir en él una mayor variedad de asignaturas. Hay muchos que promueven la asignación de mayor tiempo a las artes visuales y escénicas debido a que dichas artes merecen disponer del mismo tiempo que las demás asignaturas. Por ejemplo, en la Key School, la primera escuela de inteligencias múltiples de los Estados Unidos, se extendió el currículo para incluir artes visuales, música, arte dramático y danza para todos los alumnos desde el nivel de enseñanza inicial. Además de contar con docentes de educación general, quienes se desempeñan en las áreas básicas, la Key School ha creado cargos para docentes especializados en áreas artísticas a fin de garantizar que los alumnos reciban enseñanza artística de buen nivel.

Luego de tomar contacto con el trabajo de Gardner, surgen en algunos docentes inquietudes fundamentales tales como: “si las escuelas no están destinadas a promover las capacidades de los alumnos en la mayor medida posible, entonces, ¿para qué sirven?”. El mismo Gardner esboza un “currículo centrado en el individuo”, en el que el ideal de las escuelas consiste en proporcionar opciones educativas que respondan a las necesidades de cada uno de los alumnos. Los docentes interesados en reconocer y estimular las capacidades inteligentes de todos los niños suelen crear oportunidades para que sus alumnos realicen tutorías y pasantías.

También están aquellos que consideran que el trabajo de Gardner destaca la importancia de que el alumno alcance plena comprensión de los contenidos curriculares fundamentales. No obstante, garantizar que el alumno domine los contenidos académicos y sea capaz de aplicar sus conocimientos ante nuevas situaciones no constituye una meta educativa sencilla. La enseñanza basada en proyectos, la provisión de múltiples puntos de acceso a los contenidos y la reducción de la presión para cumplir con un programa preestablecido son algunos de los métodos que adoptan los educadores para promover la comprensión del alumno.

Según afirma Howard Gardner, en términos de enfoques curriculares, la teoría de las inteligencias múltiples se asemeja a un test de Rorschach. Cada docente y la totalidad del personal de las escuelas pueden aplicar concepciones curriculares de inteligencias múltiples de maneras diversas y, en ocasiones, conflictivas. Gardner sostiene que ninguna aplicación de su teoría es necesariamente “correcta” comparada con otra que pueda considerarse “incorrecta”. Por lo general, todos los enfoques pueden justificarse y demostrar su validez en cada contexto.

Este capítulo explora numerosos modelos curriculares de inteligencias múltiples. Aquellos educadores que se propongan adoptar la teoría de las inteligencias múltiples podrán reflexionar acerca de los enfoques que producirán mayores beneficios para sus alumnos y su comunidad escolar. A continuación se enumeran los temas curriculares específicos que se abordan en este capítulo.

PLANEAMIENTO DE CLASES POR MEDIO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Menús didácticos (ver abajo)

Matriz de planeamiento de clase

Clases modelo

Unidades interdisciplinarias

Planeamiento interdisciplinario por medio de las inteligencias múltiples

Planeamiento interdisciplinario con secuencias de desarrollo

Enfoques interdisciplinarios institucionales en el nivel polimodal

Equipos de inteligencia

Beneficios del trabajo en equipo

Desarrollo curricular para desarrollar la inteligencia

Formato didáctico en centros de aprendizaje

Proyecto Spectrum

Descubrimiento de la orientación curricular

Currícula basada en proyectos

Lineamientos para crear proyectos eficaces

Ocho pasos para la creación de proyectos

Pasantías

Programas modelo integrados a la jornada escolar común
 Pasantías extracurriculares
 Posibilidades para realizar pasantías

Enseñanza para la comprensión
 Principios de la enseñanza para la comprensión
 Una ficha de referencia de la enseñanza para la comprensión
 Matrices de desarrollo curricular que favorecen la comprensión del alumno

Resumen

PLANEAMIENTO DE CLASES POR MEDIO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría de las inteligencias múltiples permite a los docentes transformar las actuales clases y unidades didácticas en actividades de aprendizaje multimodal para los alumnos. Debido a que muchos docentes trabajan dos o tres inteligencias sin dificultad, realizar el intento de incorporar capacidades adicionales implica correr riesgos y ser flexible. No obstante, tales esfuerzos brindan recompensas concretas. Resulta gratificante contemplar los avances en el entusiasmo, compromiso y nivel de logro de los alumnos mientras experimentan la expansión de su propia capacidad intelectual.

En los capítulos precedentes se sugieren numerosas estrategias para la planificación diaria o semanal. Sin embargo, muchos docentes se sienten intimidados frente a la situación, por lo que quisiéramos destacar que no es necesario diseñar clases que incorporen las ocho áreas. Los autores de este libro recomendamos emplear cuatro inteligencias, que sirvan como ventanas a cada uno de los contenidos. De esta manera, los alumnos podrán disponer de cuatro oportunidades para acceder a la información y, a la vez, los docentes experimentarán el desafío de trabajar de nuevas maneras. Los educadores suelen señalar que el hecho de aplicar múltiples modos de pensamiento para el planeamiento de clase se transforma en una segunda naturaleza durante el primer año de enseñanza por medio de las ocho inteligencias o al cabo de dicho período.

Para comenzar la planificación, los educadores podrán reflexionar acerca del concepto que desean enseñar e identificar las inteligencias que resultan más apropiadas para comunicar dicho contenido. También podrán solicitar la opinión de los alumnos acerca del modo en que preferirían aprender. Con el objeto de infundir variedad en el trabajo del aula sin dificultades, presentamos los siguientes “Menús didácticos” en los que el docente encontrará opciones accesibles para expandir su repertorio pedagógico.

MENÚ DIDÁCTICOS

Menú lingüístico

Utilizar la narración como recurso para...
 Organizar un debate acerca de...
 Relatar un cuento o una novela para...
 Realizar una presentación acerca de...
 Conducir un debate grupal sobre...
 Crear un programa de radio dedicado a...
 Redactar un boletín o folleto acerca de...
 Inventar eslóganes para...
 Grabar un casete de...
 Realizar una entrevista a... acerca de...
 Escribir una carta a... sobre...
 Utilizar recursos tecnológicos para escribir...
 Otros recursos de su preferencia...

Menú lógico matemático

Crear situaciones problemáticas para...
 Traducir... a una fórmula...
 Crear una línea de tiempo de...
 Diseñar y realizar un experimento sobre...
 Inventar un juego de estrategia que...
 Utilizar un Diagrama de Venn para explicar...
 Crear silogismos para demostrar...
 Crear analogías para explicar...
 Aplicar habilidades de pensamiento... para...

Diseñar un código para...
 Clasificar datos acerca de...
 Describir modelos o simetrías en...
 Utilizar recursos tecnológicos para calcular...
 Otros recursos de su preferencia...

Menú corporal-cinestésico

Realizar una actividad de "rolplay" o un simulacro para...
 Crear movimientos para explicar...
 Crear una coreografía de...
 Inventar un juego de tablero o de movimiento con...
 Fabricar fichas o rompecabezas de tareas para...
 Armar o construir un...
 Realizar una salida de campo con el objeto de...
 Emplear las cualidades de una persona físicamente educada para demostrar...
 Diseñar una búsqueda del tesoro para...
 Realizar un modelo de...
 Utilizar material de desecho para...
 Diseñar un producto para...
 Utilizar recursos tecnológicos para jugar a...
 Otros recursos de su preferencia...

Menú visual-espacial

Diseñar tablas, mapas, asociaciones o gráficos...
 Crear un espectáculo con diapositivas, videos o un álbum de fotografías de...
 Diseñar un póster, una cartelera o un mural de...
 Emplear sistemas mnemotécnicos para aprender...
 Crear objetos artísticos que...
 Realizar dibujos arquitectónicos para...
 Crear anuncios publicitarios para...
 Variar la forma y el tamaño de...
 Utilizar un código de colores para ilustrar el proceso de...
 Inventar un juego para demostrar...
 Ilustrar, pintar, esculpir o construir...
 Utilizar el retroproyector para enseñar...
 Utilizar recursos tecnológicos para dibujar...
 Otros recursos de su preferencia...

Menú musical

Realizar una presentación con acompañamiento musical sobre...
 Escribir la letra de una canción para...
 Cantar una canción que explique...
 Reconocer los patrones rítmicos en...
 Relacionar la letra de una canción con...
 Explicar las semejanzas entre una obra musical y...
 Presentar un breve espectáculo musical acerca de...
 Fabricar un instrumento y utilizarlo para...
 Utilizar música para facilitar el aprendizaje de...
 Recopilar y presentar canciones acerca de...
 Escribir un nuevo final para una composición musical para explicar...
 Crear un collage musical que ejemplifique...
 Utilizar recursos tecnológicos musicales para...
 Otros recursos de su preferencia...

Menú interpersonal

Coordinar una reunión para...

Junto con un compañero, aplicar la estrategia de debate para la solución de problemas para...
 Dramatizar diferentes perspectivas acerca de...
 Integrar un grupo para...
 Aplicar deliberadamente habilidades sociales para... que faciliten el aprendizaje de...
 Diseñar un proyecto de trabajo social destinado a...
 Enseñar a alguien acerca de...
 Planificar conjuntamente reglas de procedimiento para...
 Abordar un problema local o global mediante...
 Proporcionar y recibir *feedback* por...
 Aportar alguna capacidad propia a un trabajo grupal para lograr...
 Crear un cultograma o rueda de sistemas (véase capítulo dedicado a la inteligencia interpersonal) de...
 Utilizar recursos tecnológicos para interactuar con...
 Otros recursos de su preferencia...

Menú intrapersonal

Describir las cualidades que te ayudarán a llevar a cabo satisfactoriamente...
 Crear una analogía personal para...
 Establecer y alcanzar un objetivo de...
 Descubrir cuáles son tus sentimientos respecto de...
 Explicar tu filosofía respecto de...
 Describir tus valores personales acerca de...
 Aplicar estrategias de aprendizaje autodirigido para lograr...
 Escribir un pasaje de un diario personal acerca de...
 Explicar tus motivos para estudiar...
 Llevar a cabo un proyecto a elección sobre...
 Recibir *feedback* por parte de otra persona por...
 Autoevaluar tu trabajo en...
 Utilizar recursos tecnológicos para reflexionar acerca de...
 Otros recursos de su preferencia...

Menú naturalista

Recopilar y clasificar información...
 Confeccionar un diario de observaciones sobre...
 Comparar fenómenos meteorológicos con...
 Inventar categorías para...
 Explicar las semejanzas de una especie vegetal o animal con...
 Crear una taxonomía de...
 Utilizar binoculares, microscopios, lupas o telescopios para...
 Reconocer las relaciones entre...
 Encargarse del cuidado de plantas o animales para aprender acerca de...
 Describir los ciclos o patrones de...
 Especificar las características de...
 Participar de un viaje de estudios para...
 Utilizar recursos tecnológicos para explorar...
 Otros recursos de su preferencia...

Si bien este listado ofrece numerosas opciones didácticas, los docentes han hallado otras maneras de utilizar los menús. Algunos entregan copias de ellos a sus alumnos y les solicitan que elijan las opciones que les resulten más apropiadas para abordar el aprendizaje de contenidos académicos. De esta manera, parte de la responsabilidad por la enseñanza multimodal se transmite, en la mayoría de los casos, del docente a un alumno "bien predisuesto".

Otros docentes utilizan los menús para organizar la tarea para el hogar. En algunos casos, el docente selecciona un determinado menú, por ejemplo el listado musical, y solicita a los alumnos que realicen sus tareas musicalmente durante una semana. Por lo general, los días viernes los alumnos revisan o presentan sus tareas musicales en clase. Al comenzar la semana siguiente, reciben un nuevo menú y preparan sus tareas de acuerdo con las opciones enumeradas. La rotación a través de las ocho inteligencias en el curso de ocho semanas plantea a todos los alumnos el desafío de abordar sus áreas de necesidad y de disfrutar aplicando sus capacidades a la tarea. Algunos docentes proponen a los alumnos que identifiquen sus estrategias de trabajo preferidas para la novena semana. De esta manera, el docente tiene oportunidad de conocer las preferencias de los alumnos y de formarse una idea acerca de sus capacidades intrínsecas de las áreas en las que se encuentran especialmente motivados para correr riesgos. Los padres suelen informar que pocas veces han

visto a sus hijos tan entusiasmados con su tarea. Las estrategias multimodales permiten crear nuevos desafíos que muchos alumnos disfrutaban al asumir.

Los docentes también han utilizado los menús como opciones para la evaluación. Luego de una revisión de los listados, los alumnos seleccionan la manera como demostrarán lo que han aprendido. Siempre y cuando se establezcan criterios claros respecto de la calidad del trabajo, los conocimientos y las habilidades que deben presentarse, los alumnos podrán comunicar sus logros por medio de gráficos, secuencias de movimientos, actividades dramáticas o canciones originales.

Los menús y las actividades de aprendizaje descritas en los capítulos precedentes, tanto si se las utiliza como herramientas para el aprendizaje, la evaluación o el trabajo individual del alumno, permiten comprender que las ocho inteligencias son estrategias eficaces para la solución de problemas cuando se hace frente a los desafíos de la escuela y de la vida.

Matriz de planeamiento de clase

No existe un modelo único y predeterminado para el diseño de clases basadas en las inteligencias múltiples. Los docentes prefieren crear los enfoques que mejor se adaptan a su estilo de enseñanza y a las necesidades de sus alumnos. Al comenzar a aplicar un enfoque de inteligencias múltiples como marco didáctico, deberán establecerse expectativas realistas. Es poco probable que los educadores de nivel polimodal, quienes trabajan dentro de los límites impuestos por períodos de clase de 50 minutos, puedan abordar las ocho áreas dentro de una sola clase. En lugar de ello, resultará más operativo incluir una estrategia de cada inteligencia durante un período de una a dos semanas. Los docentes del nivel de enseñanza básica descubrirán que en el curso de dos días pueden integrarse fácilmente las ocho inteligencias a las actividades del aula. Otros docentes abordan la enseñanza basada en las inteligencias múltiples identificando una inteligencia para destacar cada día. Al cabo de ocho días, los alumnos habrán trabajado con la totalidad de los ocho modos. Algunos docentes permiten que sus alumnos continúen las tareas en la inteligencia que hayan elegido durante el noveno día de clase.

Es importante tener en cuenta que si bien las inteligencias múltiples proporcionan un marco eficaz, no es deseable transformar la teoría de Gardner en una fórmula pedagógica rígida. Un docente que deseaba enseñar todos los contenidos por medio de los ocho modos admitió que solía “dejar prendidas con alfileres” algunas actividades para poder completar sus clases diarias. Esta práctica se interrumpió a causa de las quejas de los alumnos, quienes manifestaron que ciertos contenidos aparecían “realmente forzados”. Lo más importante de la enseñanza basada en las inteligencias múltiples consiste en que las herramientas de enseñanza deben adecuarse a los contenidos. No obstante, ello no significa que el docente deba excluir deliberadamente una inteligencia debido a que se encuentra “fuera de la zona en que se siente seguro”. Por el contrario, el trabajo en equipo con un colega permite incrementar las opciones de aprendizaje tanto para los alumnos como para los docentes.

Algunos educadores prefieren desarrollar una capacidad latente antes de aplicarla a la enseñanza en el aula. Entonces, por ejemplo, toman clases de dibujo o llevan a cabo actividades de movimiento o musicales de manera formal o informal. Una vez que han adquirido confianza, los educadores enseñan a los alumnos lo que han aprendido o incorporan sus nuevos conocimientos y habilidades a las clases que desarrollan en el aula.

Una de las autoras de este libro dirige un programa de formación docente, uno de cuyos requisitos consiste en que los alumnos seleccionen una inteligencia latente que deberán desarrollar durante el período de un año. Además, los candidatos a la docencia deben incorporar sus incipientes capacidades a la tarea que desarrollan en el aula durante su período de práctica de la enseñanza. Resulta interesante analizar las elecciones que realizan los adultos respecto de las inteligencias que desean desarrollar. Durante un curso, de los cuarenta alumnos del programa, dos eligieron trabajar sus habilidades lingüísticas por medio de clases de dicción y de una investigación en literatura infantil. Seis alumnos se dedicaron a la inteligencia lógico-matemática mediante la asistencia a clases de “fobia a la matemática”, de análisis de currículo correspondiente a esa área y de estudio de modelos para la solución de problemas. Cinco de ellos realizaron un relevamiento de programas de educación ambiental para su aplicación en el aula. Diez alumnos tomaron clases de artes visuales. Seis experimentaron con la inteligencia cenestésica mediante programas de educación física. Ocho tomaron clases de canto o ejecución musical. Dos estudiaron procesos de aprendizaje cooperativo y uno se dedicó a la escritura de un diario personal en forma regular. Los educadores que están dispuestos a continuar expandiendo sus capacidades humanas constituyen importantes modelos de rol para los alumnos, ya que con su actitud ponen de manifiesto las prácticas que desean estimular en los demás.

Adaptaciones Curriculares

Nota de Paso a Paso: Fortuitamente encontramos el siguiente material entre papeles pendientes por publicar. Lamentablemente no contiene referencia sobre su autoría.

El proceso de reflexión y análisis de lo que implica la diversidad y el respeto por la diferencia son una aproximación necesaria para entender y manejar la heterogeneidad que existe en cada individuo y en cada grupo.

Todos los alumnos que conforman un grupo dentro de una institución educativa, presentan unas características determinadas, poseen un potencial que podríamos llamar inteligencia, unas habilidades particulares, un ritmo y estilo de aprendizaje propios de cada individuo, y al mismo tiempo algunas necesidades específicas.

Esto traducido al salón de clase se ve representado en aquellos alumnos que leen con fluidez, sin embargo poseen una letra poco legible; algunos alumnos que aprenden fácilmente a restar y sumar y otros a los cuales le cuesta trabajo y por lo tanto se demoran más tiempo en manejarlo; algunos alumnos que responden con mayor facilidad a los estímulos visuales que auditivos, o lo contrario.

Es por esto que el papel del maestro no es nada sencillo. Requiere construir ambientes apropiados de aprendizaje para todos sus alumnos, empleando métodos didácticos que apunten a cubrir las diversas características del grupo en general y supone además el uso de diferentes recursos y materiales didácticos, favoreciendo así la participación de cada uno de los alumnos, a partir de sus propios potenciales, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

Cuando el maestro logra desarrollar una serie de estrategias pedagógicas y de interacción, teniendo en cuenta tanto fortalezas como necesidades de todos los alumnos, para que se dé el proceso de aprendizaje, estará respondiendo a la diversidad, a la heterogeneidad y fundamentalmente estará respetando realmente la diferencia.

Entonces así no tendremos que detenernos a pensar si éste niño presenta un déficit atencional, si otro presenta dificultades de aprendizaje, si aquel definitivamente no podrá rendir en el área de lecto-escritura porque sus trazos no siguen la direccionalidad correcta. Esto no significa negar una serie de necesidades que pueda tener cualquier niño en un momento determinado, y por lo tanto requerir de una intervención terapéutica, pero sí implica encontrar un punto de equilibrio entre aquellas dificultades que pueden cubrirse a través de un acercamiento acertado del profesor hacia el alumno, y otras con las cuales sea necesario establecer un plan terapéutico específico, que finalmente tendrá como objetivo favorecer el desempeño del niño.

Contexto en el que se desarrolla el quehacer del maestro

El maestro desarrolla su labor pedagógica a partir del conocimiento y manejo del currículo correspondiente al nivel en el cual se va a desempeñar; ese currículo comprende unas áreas determinadas y unos contenidos aplicables dentro de una metodología específica. Para cada área se plantean una serie de objetivos que permiten desarrollar los contenidos propuestos para el nivel, y el cumplimiento de estos se da a través de una planeación de actividades, con el uso de diferentes recursos y la evaluación correspondiente.

Todos estos aspectos mencionados son los que determinan y orientan la labor del maestro en un nivel escolar particular. De esta manera cuando el maestro asume un grupo de alumnos, tiene claro “¿Qué va a enseñar?”. El “¿Cómo lo va a enseñar?” involucra, como ya se dijo, la planeación de actividades y recursos. Pero también implica que el maestro conozca a cada alumno desde sus habilidades y necesidades para que desarrolle estrategias acordes a la particularidad de sus alumnos, lo que dinamiza y flexibiliza la planeación.

En resumen, con lo anterior se plantea el contexto en el que se desarrolla el quehacer pedagógico del maestro. Asimismo se rescata lo que implica el cómo de su labor, con un grupo de alumnos “promedio”, por llamarlo de alguna manera.

Participación de un alumno con síndrome de Down dentro de la clase

Debemos tener en cuenta dos interrogantes:

1. ¿Qué debe identificar el maestro?

Es necesario que el maestro identifique que el alumno con síndrome de Down también posee un potencial, que de hecho es diferente, porque presenta una condición determinada -retardo mental- y que desde su condición también cuenta con habilidades, estilo y ritmo de aprendizaje particulares, que por supuesto son propios y diferentes a los de otro niño con síndrome de Down.

El alumno con síndrome de Down, como cualquier otro alumno, es un ser integral que posee capacidades a nivel cognitivo, comunicativo, social y afectivo, que como cualquier otro alumno presenta fortalezas y necesidades correspondientes a su potencial, a sus habilidades y a las oportunidades que le haya ofrecido el medio ambiente familiar, escolar y social en general.

2. ¿Qué le implica al maestro en su labor pedagógica?

Le implica, como con cualquier otro alumno, conocerlo desde sus habilidades, necesidades, ritmo y estilo de aprendizaje.

A partir del conocimiento del alumno con síndrome de Down, el maestro podrá desarrollar los objetivos del nivel, haciéndose la siguiente pregunta:

¿Podrá el alumno manejar...

a. El objetivo igual, con las mismas actividades y el uso de los mismos recursos?

Ejemplo: Tema: Figuras geométricas. El niño podrá identificarlas, colorearlas y nombrarlas.

b. El objetivo igual, con actividades diferentes y un nivel de exigencia diferente?

Ejemplo: Tema: Las vocales. Mientras el grupo aprenderá todas las vocales durante el semestre, el alumno con síndrome de Down únicamente aprenderá tres de ellas. La letra a utilizar será imprenta y en caso de reforzar a través de planas, sólo se exigirá la mitad de la hoja.

c. Objetivo diferente, actividad diferente y recursos diferentes?

Ejemplo: Clase de matemáticas. Tema para el grupo: Suma y resta. Adaptación: Trabajo de conjuntos.

Para finalizar, y siendo cosecuente con lo planteado anteriormente se puede decir que una ADAPTACIÓN CURRICULAR se refiere a la graduación o el ajuste de los objetivos del currículo, a partir del conocimiento del alumno. Estas adaptaciones son indispensables en el individuo con síndrome de Down para que se dé el proceso de integración como tal.

Si hablamos de integración y diversidad es importante resaltar que:

*Un currículo restrictivo al que se imposibilita el acceso a alumnos con alguna discapacidad... no es integrador.

*Un currículo academicista que exige fundamentalmente niveles altos y amplios de asimilación de contenidos... no es integrador.

*Un currículo cerrado en materias "duras", que da poco campo a materias menos cargadas de contenidos académicos... no es integrador.

*Un currículo uniforme que sólo admite una opción de niveles de aprendizaje... no es integrador.

Sugerencias educativas para niñ@s con Agnesia del Cuerpo Caloso: Un comienzo

Autora: Kathy Schilmoeller, Ph.d. (Septiembre 1999)

Traducción: Angela Couret

Nota de agradecimiento a Sandra Cáceres, psicóloga, profesora universitaria y mamá de una joven con ACC quien nos hizo llegar este interesante material, entregado a los asistentes al congreso celebrado este año en Indiana y organizado por la National Organization for Disorders of the Corpus Callosum.

En nuestro trabajo con The ACC Network, hemos recibido muchas llamadas telefónicas y mensajes electrónicos de padres, maestros y terapeutas que buscan un listado de estrategias educativas para estimular el aprendizaje del niño con Agnesia del Cuerpo Caloso (ACC). Como madre de un niño con ACC, ciertamente comprendo el deseo de contar con ese listado. Eso fue justamente lo que empecé buscando hace casi 14 años cuando diagnosticaron a mi hijo con esta condición. Sin embargo, como investigadora, admito mi renuencia a crear un listado así. Simplemente no tenemos la "evidencia científica" para fundamentar semejante listado. Espero que nuestro trabajo actual con un grupo de neuropsicólogos arroje información más definitiva sobre qué puede hacerse para ayudar a personas con ACC en términos educativos. Mientras tanto, a continuación ofrezco algunas sugerencias que compilé recientemente a petición de un maestro particularmente insistente en su búsqueda de recomendaciones educativas. Están basadas en mi experiencia con mi hijo Matt, quien tiene actualmente 23 años, y en comunicaciones sostenidas durante los últimos diez años con cientos de familias con hijos con ACC en edad escolar.

Pruebas neuropsicológicas

Si yo estuviese actualmente en situación de defender los derechos de Matt en el sistema escolar, insistiría con la escuela para que se le realizara una evaluación neuropsicológica. En nuestra experiencia encontramos que una evaluación de este tipo resulta invaluable en términos de sugerencias concretas para los maestros. Mi único desconsuelo fue que solo nos dimos cuenta de esto cuando Matt tenía 15 años. Al finalizar la evaluación, mi esposo y yo tuvimos una primera reunión con el neuropsicólogo para repasar los resultados y hacer preguntas. Seguidamente pedimos que el neuropsicólogo asistiera a una reunión del equipo de evaluación (PET - pupil evaluation team) de Matt para compartir los resultados. Filmamos esa sesión para que sus maestros en ese momento pudieran revisar el video y para que futuros miembros que se sumaran al equipo pudieran consultarlo. La escuela pagó por todo esto como parte de su revisión tri-anual.

Terapia ocupacional y Terapia de lenguaje

También consultaría con un terapeuta ocupacional sobre aspectos de integración sensorial y con un terapeuta de lenguaje sobre elementos pragmáticos del lenguaje. Las personas con ACC usualmente tienen deficiencias en estas áreas.

Dificultades de aprendizaje no verbal (DANV)

Algunos padres de niños con ACC han encontrado muy útil la información sobre las Dificultades de aprendizaje no verbal (DANV), y particularmente el trabajo de Sue Thompson. Para quienes no estén familiarizados con el término "Dificultades de aprendizaje no verbal", no se refiere necesariamente a personas sin comunicación verbal sino a personas que tienen dificultad para interpretar la comunicación no verbal. Los investigadores en esta área incluyen a la ACC como una de las condiciones que puede ocasionar las DANV. Algunos padres de niños con ACC se han alegrado mucho al leer sobre las DANV porque sienten que es la primera información que encuentran que realmente aborda las consideraciones, particularmente de aprendizaje, de sus hijos. Sin embargo, otros padres no están seguros de que las condiciones que aplican en las DANV se ajusten exactamente a los problemas de aprendizaje de las personas con ACC. El libro de Sue Thompson, *The Source for Nonverbal Learning Disorders*, ha sido un recurso muy útil para algunos padres y maestros. Asimismo el libro de Byron P. Rourke titulado *Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities*. Este último incluye un apéndice que detalla un Programa de Tratamiento para el niño con DANV.

Siguen algunas observaciones específicas en relación con el aprendizaje de las personas con ACC.

Usualmente los niños con ACC no responden bien a cambios de rutina. Todo lo que los padres y los maestros puedan hacer para preparar al niño para las rutinas que deben seguir, o para cambios de rutina, será beneficioso. Una maestra de Kindergarten consiguió fotos de los diferentes maestros que el niño con ACC se encontraría en el transcurso de su día en el colegio, incluyendo al maestro de música, al profesor de deportes, la bibliotecaria y el personal de la cafetería. Cada día el maestro repasaba las fotos con el niño en el orden en que los encontraría ese día. La maestra se dio cuenta que añadiendo esto a su rutina diaria también ayudaba a los demás niños del salón.

Los niños con ACC se benefician de la pre-enseñanza al abordar un contenido nuevo en el aula. Un papá nos escribió para contarnos sobre los beneficios de preparar a su hijo con ACC que hacía primaria, subrayando la importancia de la comunicación entre los padres y los maestros: "Mi esposa y yo estábamos convencidos de la importancia de mantener las líneas de comunicación abiertas con los

maestros de nuestro hijo. Enviábamos diariamente un cuaderno de comunicación en su bulto. Allí anotábamos informaciones que debían conocer, y a su vez, los maestros comentaban el desempeño de nuestro hijo durante el día. La mejor medida proactiva que implementamos fue avisarnos anticipadamente lo que se trabajaría al día siguiente en el aula. Repasábamos las informaciones que vería tanto la noche anterior como a la hora del desayuno. Le ayuda mucho conocer lo que sucederá y manejar parte de la información anticipadamente. Todo esto implica trabajo adicional para el maestro y para nosotros, los padres, pero en nuestro caso, bien ha valido la pena. Afortunadamente, hemos tenido maestros maravillosos que están dispuestos a trabajar con nosotros."

Las personas con ACC con frecuencia tienen dificultad para el razonamiento abstracto (por ejemplo, en matemática, y con ciertos tipos de humor abstracto como la ironía y el juego de palabras) por lo tanto, la información nueva tiene que presentarse de la manera más concreta posible. También es conveniente probar diferentes modalidades. Por ejemplo, un niño con ACC podría absorber la información mucho más fácilmente viéndola y escuchándola partiendo de un video en lugar de escuchar a una persona darle la información o leerla (aun cuando el niño sepa leer).

Los padres y los maestros informan que los niños con ACC necesitan muchísima repetición para aprender nuevas habilidades. Frecuentemente parece que no están avanzando con un nuevo aprendizaje y "de repente", lo captan. El mensaje implícito para los padres y maestros es no darse por vencidos.

Las personas con ACC tienden a absorber mucha más información de la que pueden demostrar escribiendo o verbalizando en contextos educativos. Los maestros necesitan ser creativos para encontrar otras formas en que el niño demuestre lo que ha aprendido. Por ejemplo, un niño de 5 años con ACC rayó una página con un creyón cuando la maestra le pidió que dibujara a un hombre. Llegó a la conclusión de que el niño no tenía el concepto de la figura humana. Sin embargo, al poco rato, al entregarle al niño diversas formas recortadas en papel y cinta adhesiva, sin ayuda de ningún adulto, ese mismo niño armó una cara completa con ojos, nariz y boca y afirmó "Este soy yo". El niño ciertamente comprendía cómo lucía un rostro solo que no podía manipular el creyón suficientemente bien para demostrar su conocimiento. Unos años después ese mismo niño escribió "Te quiero" con tacos de letras, sin instigación del adulto. Sus padres se sorprendieron por su habilidad para "escribir" ese mensaje ya que hasta ese momento nadie se había dado cuenta que podía deletrear tan bien.

Tener acceso a un computador puede ser esencial para el niño con ACC. El acto físico de escribir es mucho más fácil con un teclado. Asimismo, al disponer de un buen software educativo, el computador permite repetir las destrezas siendo a la vez divertido. La presentación de la información vía video también permite la repetición ¡sin desgastar al maestro! De manera similar, el calculador puede ser una herramienta crucial para el niño con ACC que presenta dificultades en matemática. Empleando un calculador el niño puede demostrar la adquisición del procedimiento para hacer un problema matemático aún cuando tenga grandes dificultades para retener los datos matemáticos.

Hemos encontrado que muchos niños con ACC requieren entrenamiento específico en destrezas sociales. No logran interpretar bien las señales sociales. A veces sus expresiones faciales no se ajustan a la información que están transmitiendo. Por ejemplo, sonriendo al contarte que murió el perro de un compañero. Como mencionamos arriba, los patólogos del lenguaje pueden ayudar a enseñar a los niños aspectos pragmáticos del lenguaje y de la interacción verbal social.

Algunos niños con ACC se benefician de tener un auxiliar en el aula, además del maestro. Los niños con ACC con frecuencia tienen dificultad para mantenerse atentos en una tarea, pero con algunos recordatorios y explicaciones de lo que deben hacer, pueden mantenerse centrados. Se hace difícil para el maestro titular del aula instar al niño continuamente mientras mantiene el funcionamiento global del grupo.

Los padres, maestros y terapeutas han notado que algunos niños con ACC fluctúan dramáticamente de un día a otro en términos de su capacidad para demostrar que han aprendido alguna destreza o información. La mamá de una niña con ACC nos expresó que "... su 'base de datos' de conocimientos cambia permanentemente. Hoy puede hacerlo, mañana no puede, el día siguiente es toda una experta y el de más arriba, no tiene idea...". Muchos otros padres reportan lo mismo en relación con sus hijos con ACC.

Por último, insto a todos los maestros y terapeutas que trabajan con niños con ACC a convertirse en observadores diligentes de los patrones de aprendizaje del niño. Permítale al niño ser su guía sobre lo que funciona y lo que no funciona.

Esta lista es apenas un comienzo. Otros podrían tener recomendaciones adicionales. ¡Bienvenidos los comentarios! Una comunicación fluida entre padres, maestros y los propios niños con ACC nos ayudará a crear un listado definitivo de estrategias educativas para ayudar a los niños con ACC a maximizar su potencial de aprendizaje.

Checklist para evaluar las prácticas inclusivas en su escuela

Autor: Roy Rogers, profesor de Orientación y Psicología Educativa
Universidad de Loyola, Chicago (EE.UU.)

Fuente original: The Inclusion Revolution, Research Bulletin, Mayo 1993,
Publicación del Center for Evaluation, Development and Research,
Phi Delta Kappa, Bloomington, Indiana.

La lista que sigue puede ayudar a su escuela a evaluar si sus prácticas inclusivas son consistentes con los ideales del movimiento inclusivo.

Instrucciones para su uso:

Coloque un signo + en aquellos items en que la frase inicial sea la que mejor describa su escuela y un 0 donde la frase en paréntesis sea la que mejor describa su escuela.

Cada item señalado con 0 podría ser tomado como punto de partida para debatir en la escuela. ¿Será un área que requiere desarrollo?

Bajo este enfoque, una escuela inclusiva se caracterizaría no tanto por un conjunto de prácticas sino por su compromiso de desarrollar continuamente su capacidad para acomodar una amplia gama de diferencias individuales entre sus alumnos.

- () 1. ¿Realmente partimos de la premisa que cada niño pertenece en el salón donde asistiría de no tener una discapacidad (o ubicamos a los alumnos con discapacidad en grupos, salones o escuelas especiales)?
- () 2. ¿Individualizamos el programa de instrucción para todos los niños, tengan o no discapacidad, y ofrecemos los recursos que cada niño necesita para explorar sus intereses individuales en el entorno escolar (o tendemos a ofrecer los mismos servicios a la mayoría de los niños que comparten un diagnóstico)?
- () 3. ¿Estamos plenamente comprometidos en desarrollar una comunidad preocupada por fomentar el respeto mutuo y el apoyo entre los profesionales, los padres y los alumnos, en la cual realmente creemos que los alumnos sin discapacidad pueden beneficiarse de la amistad con colegas con discapacidad y vice-versa? (o nuestras prácticas tácitamente toleran las burlas y el aislamiento de algunos)?
- () 4. ¿Han integrado sus esfuerzos y recursos los docentes de educación regular y especial para trabajar como equipo unificado (o se encuentran aislados en salones o departamentos diferentes con diferentes supervisores y presupuestos)?
- () 5. ¿La dirección ha fomentado un clima de trabajo donde se apoya a los docentes para que que colaboren mutuamente (o sienten recelo de ser vistos como incompetentes al pedir la colaboración de un colega para trabajar con sus alumnos)?
- () 6. ¿Estimulamos activamente la participación plena de los alumnos con discapacidad en la vida escolar, incluyendo actividades académicas y extracurriculares (o sólo participan en la parte académica de la jornada escolar)?
- () 7. ¿Estamos preparados para cambiar el sistema de apoyo para los alumnos a medida que cambian sus necesidades a lo largo del año escolar para que logren tener éxito y sentir que realmente pertenecen en su escuela y su salón (o se ofrecen servicios tan limitados que los colocamos en situación de fracaso)?
- () 8. ¿Incorporamos plenamente a los padres de los alumnos con discapacidad a la comunidad escolar para que sientan que pertenecen (o creamos una Asociación de Padres y Maestros separada para ellos y les enviamos un boletín noticioso diferente)?
- () 9. ¿Damos a los alumnos con discapacidad el currículum escolar completo, en la medida de sus capacidades, y modificamos ese currículum en la medida de sus necesidades para que puedan compartir elementos de estas experiencias con sus compañeros sin discapacidad (o tenemos un currículum separado para los alumnos con discapacidad)?
- () 10. ¿Hemos incluido a los alumnos con discapacidad, con apoyos, en la mayor cantidad posible de experiencias de prueba y evaluación similares a las de sus compañeros sin discapacidad (o los excluimos de estas oportunidades asumiendo que no pueden beneficiarse de esas experiencias)?