

INTRODUCCIÓN

Fruto de políticas educativas excluyentes que no visibilizaban a un considerable grupo de niños, niñas y adolescentes por sus limitaciones físicas y académicas a gozar de una educación integral e igualitaria en materia de derecho, se crea la necesidad de atender a los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el marco de la filosofía del Buen Vivir y con programas técnicos que vayan más allá de lo remedial y apunte a una acertada intervención pedagógica que considere y supla sus demandas.

Con el propósito de construir un modelo educativo en el país que responda a los retos de una sociedad justa, equitativa, participativa y solidaria, el Ministerio de Educación, a raíz de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI, emprendió la oferta de una educación inclusiva, donde las instituciones educativas bajo la concepción de escuela abierta y atenta a la diversidad, garanticen la igualdad de derecho a la educación considerando las especificidades de sus principales actores, sus estudiantes.

Al incorporar a este grupo de estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad sobre todo física, se crea a su vez una gran demanda por capacitar y facilitar a los y las docentes para una efectiva atención, proceso que aún está gestándose. Sin embargo, a más de esta modalidad de asistencia a este grupo particular de estudiantes, se aborda la atención a las necesidades educativas no asociadas a la discapacidad, esto es la atención a un grupo de estudiantes cuyas habilidades no potenciadas o alcanzadas, condicionan su desempeño académico, pero que generalmente van asociadas a bajo rendimiento escolar sobre todo en las áreas que implican procesos de habilidades cognitivas como son el área de Matemática y Lengua y Literatura, cuyos propósitos a decir del currículo oficial apunta al desarrollo del pensamiento lógico y crítico para la interacción social y la solución de problemas de la vida diaria.

Esta investigación va centrada específicamente a este segundo grupo de estudiantes, cuyas condiciones académicas hacen pensar al docente que sus operaciones mentales estarían limitadas, lo que de entrada dificulta que sean adecuadamente atendidas y desarrolladas, permitiéndoles a su vez una mejor comprensión de estas áreas para manejar los procesos de comprensión de las otras como son Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Investigar las prácticas educativas y de desempeño docentes y de la gestión del aprendizaje en torno a la detección y atención técnica a las necesidades educativas no asociadas a la discapacidad es el propósito del presente trabajo investigativo.

Es este segundo grupo de estudiantes que denotan generalmente bajo rendimiento escolar y que reinciden muchas de las veces en los distintos años de básica manteniendo esta problemática. Sus docentes y padres de familia han hecho poco o mucho esfuerzo por tratar de superar con resultados en la mayoría de los casos no muy alentadores, acarreando más de un descontento en sus actores.

Identificar con apoyo de instrumentos técnicos los presuntos problemas de y en el aprendizaje y detectar las necesidades educativas de los estudiantes, será el punto de partida para atender efectivamente su demanda, por ello se plantea un plan de formación a los y las docentes para que logren interpretar a través desde las conductas y asocien junto a los resultados obtenidos en los test, las presuntas tipologías de trastornos que pudiesen presentar sus estudiantes, así como determinar el grado de incidencia de los otros aspectos que involucran el inter-aprendizaje (contexto familiar, escolar, estilos y ritmos de aprendizajes) acompañados con registros diagnósticos y pautas de planificación y sistematización de los resultados logrados a efectos de ajustes para la mejora continua.

Se aspira delinear las pautas para abordar esta asistencia a los casos focalizados en las sesiones de aprendizajes interactivos, de refuerzo académico y gestión participa que según el Art 41 del Reglamento General de la LOEI, permite atender en horas extracurriculares. Atender a través de una planificación

que adecúe los elementos del currículo, necesarios para una atención efectiva de forma más personalizada o en grupos mínimos cuyas características de aprendizajes comunes lo permita.

Para efectos de monitoreo y verificación de resultados, se considera la necesidad de acompañar en la propuesta de esta investigación, unas matrices de seguimiento, verificación y control de estos procesos, para sistematizar las experiencias y optimizar tiempo y recursos en nuevos casos de similares características.

CAPITULO I

1.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.- Antecedentes de la investigación

Frente a las nuevas políticas de educación, donde la calidad educativa es el horizonte meta a alcanzar, donde a más de la gestión institucional y el desempeño de los docentes, es necesario apuntar al desempeño de los estudiantes; urge la necesidad de prestar atención a éstos; más aún a favor de aquellos que por situaciones diversas no alcanzan los niveles mínimos de desempeños para asegurar el desarrollo consecutivo de sus nuevas habilidades y por ende su promoción escolar.

Ha sido una constante el reportar considerable cifras de estudiantes con bajo rendimiento escolar, indistintamente de su promoción o no a otros niveles de escolaridad. Pese a ello las instituciones educativas han pretendido superar tales falencias mediante la asistencia extraescolar dirigida por sus propios docentes. Muchas de las veces en estas sesiones se han hecho una réplica de los procesos del aula a la atención individual, tratando de cubrir el conocimiento no asimilado en el salón de clase. Más cuando con la implementación del Fortalecimiento Curricular, donde las evidencias de desempeño orillan al docente a trabajar el desarrollo de las destrezas, haciendo énfasis en la consecución de las habilidades del pensamiento, es más notoria la brecha entre estudiantes que aprenden a aprender y quienes no consiguen estas metas.

Las instituciones educativas destinan sus recursos para la aplicación efectiva de la propuesta curricular en las aulas, pero no cuentan con un plan concebido para lograr superar el rendimiento académico de sus estudiantes que presenten dificultades para aprender y para aquellos grados que denotan una problemática específica en este ámbito. Más aún los docentes en la mayoría de los casos desconocen los distintos tipos de problemas de aprendizajes que pueden presentar sus estudiantes, no cuentan con un plan para su tratamiento, menos aún la forma adecuada para diagnosticar, remitir o derivar en base con informe

a un profesional externo, desconociendo el proceso y el protocolo de las adaptaciones curriculares.

Con la demanda de aplicación del nuevo currículo centrado en el desarrollo de las destrezas para la significatividad y productividad de los desempeños, así como el nuevo sistema de evaluación formativa, se evidencia la falta de formación de los docentes sobre los nuevos modelos y enfoques pedagógicos, el manejo de las nuevas didácticas, y de los nuevos procesos de aula, así como la selección de estrategias para garantizar el desarrollo de las habilidades de pensamiento en cada una de las áreas del currículo. Esto cuestiona cómo son atendidos los estudiantes de bajo rendimiento que a juicio del docente no poseen todas las herramientas intelectuales propias de su edad y de su grado de escolaridad, mismas que exige la propuesta curricular oficial.

Pese a existir en las instituciones educativas públicas un espacio extracurricular para atender a los estudiantes con bajo rendimiento escolar, éstos asisten a las mismas de forma eventual, sin que haya el compromiso de los padres de familia para garantizar su asistencia, al notar que los logros obtenidos no son muy significativos.

Las instituciones educativas no cuentan con una información sistematizada de los casos de bajo rendimiento escolar, se desconoce la estadística de estudiantes que han asistido a las clases, las causas de su convocatoria a las mismas, el nivel de mejora alcanzado, las técnicas y estrategias empleadas, planes de reforzamientos aplicados, informes académicos con precisiones de las dificultades tanto a nivel de grupo como de casos individual, entre otra información.

Al ser una propuesta nueva en el país el proceso de aplicación de las adaptaciones curriculares, y con la implementación de las Unidades de Apoyo a la Inclusión Distrital (UDAI), es desconocido por los docentes todo protocolo de intervención dentro de la oferta de escuela inclusiva y diversa. Al momento se cuenta como bibliografía de apoyo, una Guía emitida por el Ministerio de

Educación, que recoge orientaciones acertadas y dentro del marco teórico referencial esta iniciativa. Por lo demás, no existe en nuestro medio algún trabajo investigativo o bibliográfico en relación a esta investigación; por lo que ha sido necesario investigar profundamente en obras de Europa y Latinoamérica con la enorme gratificación de encontrar muchas similitudes en su referencia teórica, así como otros tipos de guías similares emitidos así mismo por los ministerios de educación de países como Guatemala, República Dominicana, Perú y España.

1.2.- Problema de investigación

1.2.1- Planteamiento del problema

1.2.1.1 Síntomas:

- Reiterativos casos de estudiantes en la atención de recuperación pedagógica extraescolar.
- Ciertos estudiantes demuestran bajo nivel de desempeño académico
- Los informes de evaluación no precisan ni evidencian la problemática académica del grupo ni individual.
- Bajo rendimiento académico a nivel de aula en las áreas de Lengua y Literatura y Matemática
- Frustración de padres y docentes por la constancia de los casos.
- Poca asistencia de los estudiantes a las clases de reforzamiento extracurricular.
- Las clases de recuperación pedagógica son una réplica de las desarrolladas en clase.

1.2.1.2 Causas:

- Los docentes desconocen las manifestaciones de trastornos de aprendizajes y los procesos técnicos de detección y tratamiento para derivación de estos casos.
- Los informes de evaluación de los desempeños no consideran las macrodestrezas y por ende la consecución de los objetivos del currículo.
- Las matrices de planificación para las clases de reforzamiento académico no responden a los lineamientos de las adaptaciones curriculares.
- Carencia de seguimiento y sistematización de los casos de bajo rendimiento.

1.2.1.3 Pronóstico:

- Los docentes desistirán de los esfuerzos por una acertada recuperación pedagógica.
- Difícilmente se detectará el problema de rendimiento académico de la clase en relación a la consecución de los objetivos.
- Las intervenciones remediales no garantizarán la superación de las dificultades en los aprendizajes.
- Se mantendrán siempre los mismos estudiantes en igual o mayor índice en las clases de refuerzo académico y un alto índice de inasistencia de estudiantes a las clases de refuerzo.

1.2.1.4 Control de pronóstico:

- Diseñar un plan de formación docente con temas referidos a las manifestaciones que evidencian problemas de aprendizaje y su tratamiento a través de las adaptaciones curriculares
- Elaboración de instrumentos de evaluación diagnóstica académica a nivel de grupo e individual en las áreas de Lengua y Literatura y matemática
- Elaboración de matrices e instrumentos de diagnóstico preliminar de las necesidades educativas especial, desde las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación.
- Elaborar matrices programáticas y de control para el tratamiento efectivo de las necesidades educativas especial de los estudiantes.

1.2.2.- Formulación del problema de investigación

¿Cómo lograr que los docentes evidencien y apliquen acertadamente procesos de detección, tratamiento y derivación de casos de problemas de aprendizajes y necesidades educativas especial no asociados a la discapacidad para las adaptaciones de tipo significativas y no significativas?

1.2.3.- Sistematización del problema de investigación

- ¿Cómo podrían ser efectivos el diagnóstico académico de las competencias curricular y los informes de rendimiento académico quimestral para la toma de decisiones de mejora continua de la calidad de los aprendizajes?

- ¿Qué estrategias metodológicas a nivel de aula sería efectivas para incorporar eficazmente a estudiantes con necesidades educativas y dificultad de aprendizajes?
- ¿De qué manera se asegura el diagnóstico de las necesidades educativas especial y la planificación de las adaptaciones curriculares no asociadas a la discapacidad, así como la sistematización de los casos asistidos?

1.3.- Objetivos de la investigación

1.3.1- Objetivo general

Capacitar a los docentes en la identificación y diagnóstico de tipos de problemas de aprendizajes para la elaboración de adaptaciones curriculares no asociadas a la discapacidad y de tipo significativa y no significativa.

1.3.2.- Objetivos específicos

- Elaborar modelos de registros para el diagnóstico de las competencias curriculares e informes académicos de las mismas en relación al logro de los objetivos del currículo.
- Adecuar matrices de diagnóstico individual para la atención de las adaptaciones curriculares, formatos de planificación y registros de sistematización de los casos de bajo rendimiento escolar en estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Involucrar de forma participativa a los estudiantes con dificultades de aprendizajes a través de técnicas de aprendizajes cooperativos que permita mejorar sus desempeños.

1.4.- Justificación de la investigación

Abordar la problemática de los estudiantes con bajo rendimiento académico es un llamado urgente planteada por el enfoque de educación abierta, inclusiva y diversa que nos propone el Estado; en respuesta a su vez de organismos internacionales y, más aún cuando están ya definidos los estándares de aprendizajes para cinco niveles de la enseñanza, los mismos que junto con los objetivos educativos son referentes para el monitoreo de la calidad educativa. Es necesario entonces revisar las prácticas pedagógicas en torno a este tema y vislumbrar la forma acertada y asertiva de atender a este grupo de alumnos desde un diagnóstico técnico de sus necesidades mediante el empleo de instrumentos de evaluación que permitan diagnosticar e intervenir desde las adaptaciones curriculares a la mejora continua de sus indicadores de desempeños.

Para la presente investigación, cuyo tema sobre adaptaciones curriculares es muy nuevo en el escenario educativo ecuatoriano se ha seleccionado cuidadosamente una amplia bibliografía de autores, cuyos principios sobre este enfoque estén íntimamente relacionadas con la inclusión educativa en atención a la diversidad. Para ello se ha establecido un estudio de algunas propuestas de implementación de las adaptaciones de ciertos países con la propuesta curricular del Ecuador para la educación básica, tomando como referente el modelo educativo que orienta dicha propuesta y los elementos curriculares que la conforman.

En este sentido considero a esta investigación como un aporte muy valioso en la construcción de una escuela que considera la diversidad como espacio para ejercer procesos inclusivos desde una secuencia práctica funcional, alineadas a las teorías y orientaciones de expertos en el tema, y sobre todo con una propuesta de un plan e instrumentos que facilitará el conocimiento y la intervención acertada a estudiantes con necesidades educativas especiales.

La urgencia de atender sea dentro del salón de clase en jornada regular o extraescolar a este grupo de estudiantes que pueden presentar en la mayoría de los casos bajo rendimiento escolar, es una realidad en todas las instituciones educativas públicas del país y, la carencia de investigaciones pedagógicas que aborden el análisis de esta problemática obliga a crear herramientas investigativas que recojan de forma sistemática esta realidad; por ello, es necesaria la elaboración de modelos de encuestas dirigidas a los docentes, directivos y padres de familia para reflejar el grado y la efectividad de la atención a este grupo focalizado de estudiantes. Además la creación de modelos de registros para la toma de datos de archivos del rendimiento académico de los estudiantes de al menos los dos últimos años.

Es importante señalar que estos insumos y herramientas de investigación permitirán a nuevos docentes interesados en profundizar esta temática, referirse como modelos capaces de ser adaptados según la necesidad del contexto y características particular de la institución educativa seleccionada.

El presente trabajo investigativo permitirá mejorar el perfil profesional para un buen desempeño, al proponer una intervención educativa y de evaluación de cara a la atención a los estudiantes de bajo rendimiento escolar; problemática que no ha sido aún abordada en las instituciones educativas públicas con las especificaciones que la misma contiene y que puede servir como referente para una resonante réplica.

1.5.- Marco de referencia de la investigación

1.5.1.- Marco teórico

PROBLEMAS DE APRENDIZAJES Y ADAPTACIONES CURRICULARES, UNA TAREA QUE NOS COMPROMETE

Enfrentando el bajo rendimiento escolar.

Iniciaremos este capítulo estableciendo claramente el objeto y sujeto de estudio, como es el bajo rendimiento escolar en los y las estudiantes con presentan dificultades en los aprendizajes. Es así que esta situación académica del bajo rendimiento de los y las estudiantes de alguna manera están asociadas a alguna alteración en el normal desarrollo de sus capacidades, ya sean éstas de tipo cognitiva, biológica, emocional; esto a su vez no quiere decir que presenten algún diagnóstico referido a alguna patología o trastorno de aprendizajes; es posible sí, pero no es una regla o norma. Será a este grupo de estudiantes que nos referiremos en esta presente investigación.

Atender prontamente el bajo rendimiento escolar es anticiparse a secuelas gravísimas en ellos, ya que su misma situación frente al grupo conllevaría a alterarse aspectos conductuales, emocionales, puesto que su auto eficacia se ve disminuida, aumentando estados de frustración e incluso sería preso de otros riesgos de carácter social y obviamente la deserción escolar.

Existen algunos factores de riesgo que, eventualmente potencian el problema y son proporcionados por la escuela; por ejemplo: falta de recursos, falta de preparación por parte de los profesores el manejo emocional de los niños, bajísimas compensaciones, cursos en extremo numerosos, etc. Ya (JIMÉNEZ M. P., 2011) manifiesta: *“El que un alumno tenga una condición de NEE, no lo hace necesariamente vulnerable. Sin embargo, si a esto se unen otros factores escolares podría ser propenso a caer en riesgos psicosociales o acarrearles dificultades de acceso al currículo”*.

El aprendizaje y la enseñanza, dificultades interactivas

Para entender desde una nueva óptica el problema del aprendizaje debemos focalizarnos en los dos agentes que movilizan este proceso: estudiantes y docentes. Por un lado los estudiantes con discapacidad académica son referidos en esta condición por las dificultades que presentan en su funcionalidad, sus habilidades y sus capacidades de desempeñarse al final de una intervención educativa.

El proceso de aprendizaje de este grupo de estudiantes dependerá específicamente por dos elementos: uno de ellos, se referirá a los procesos psicológicos o habilidades cognitivas propias con las que cuenta para desarrollar los conocimientos y; por otro lado dependerá de la acertada intervención de sus docentes, quienes mediarán la consecución de dichas capacidades considerando en todo momento los factores externos que envuelvan ambas intervenciones.

Las condiciones personales o procesos psicológicos con que cuenta el estudiante garantizará un acertado desarrollo de su aprendizaje; así tenemos: la percepción y su capacidad de identificar el mayor número de elementos del entorno y contexto de desempeño; el pensamiento y capacidad de procesar la información percibida; la memoria en rango de temporalidad, de retención de los hechos percibidos; así como la atención, que le permitirá discriminar puntualizando algún determinado aspecto, acompañado del lenguaje que evidencie de forma verbal las habilidades conseguidas. Todo ello ayuda a construir su personalidad.

Este último aspecto en los y las estudiantes que presentan problemas en el aprendizaje se verá marcada por acciones de sobreprotección o baja autoestima, originando dependencia e inseguridad propia por su condición de aprendizaje. Es de considerar que estas dificultades en ningún momento limitarían la capacidad de aprender; por ello, el docente deberá ver en cada problema

descrito una oportunidad para orientar su intervención de enseñanza destacándola como una necesidad educativa a enfrentar.

Con este antecedente remarcamos que para enfrentar este problema debemos considerar la capacidad individual de aprender del estudiante, capacidad que no tiene que ser homogénea con el grupo de aula que convive; por lo tanto detectar esta característica propia de aprender es vital en la concepción de una escuela incluyente. Por otro lado, conviene determinar a más del aprendizaje de los chicos, cómo está el proceso de enseñanza del docente y esto conlleva a un cuestionamiento personal de los profesionales de la educación es de revisar, cómo se está entendiendo la educación. Me atrevo a hacer hincapié en ello, porque las respuestas de los muchos docentes derivan a que el problema de aprendizaje radica solamente en las condiciones y limitaciones de los estudiantes.

Para ello es de vital importancia que el docente que pretenda asumir con responsabilidad educativa y social esta problemática, debería considerar clave el proceso reflexivo de su intervención; así lo sostiene la Junta de Andalucía a través de la Conserjería de Educación y Ciencia (CIENCIA, 1992, pág. 13) al manifestar que *“La clave de esta estrategia es un profesorado reflexivo que entiende su actividad profesional - la enseñanza como una tarea compleja y difícil para lo que no existen respuestas prefabricadas”*.

Por lo tanto, todo docente que aspire a facilitar los aprendizajes de sus estudiantes a través de acertados procesos de enseñanza, debería tener por delante dos básicas condiciones: primero, una actitud de permanente revisión, evaluación, indagación y monitoreo de la intervención de sus estudiantes, asumir con responsabilidad este compromiso le devengará en satisfacciones profesionales invalorables; y en segundo lugar, le compete dominar cabalmente algunos principios, lineamientos, postulados, estrategias y técnicas asertivas que le permitan movilizar esta interacción de enseñanza referida anteriormente, dentro del marco curricular oficial.

Escuela diversa e inclusiva, una opción para superar el bajo rendimiento escolar.

“Educar inclusivamente es, en primer lugar, una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones”
(Sánchez P. A., 2005)

La oportuna frase de la Dra. Pilar Arnaiz, tomada de su libro *“Atención a la diversidad. Programación curricular”* considera el propósito de toda escuela inclusiva; por ello convertir los escenarios educativos y así todas sus prácticas en espacios de inclusión y atención a la diversidad de sus estudiantes, conlleva un cambio de mentalidad, de revisar las prácticas administrativas, organizativas, escolares y de liderazgos de las instituciones, para dar cabida a la erradicación de la exclusión cultural que sin darnos cuenta y que nos parece hasta normal, la practicamos casi que cotidianamente en nuestras instituciones educativas.

Ante esta práctica soslayada y habitual de exclusión, manifiesta la (UNESCO, Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en el educación , 2003) *“La marginación es una amenaza para la sociedad. Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el mundo hoy día es el número cada vez mayor de personas que están excluidas de una participación positiva en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades. Una sociedad así no es ni eficaz ni segura.”*

Desde óptica resulta menos eficaz y efectiva nuestra labor si no consideramos la inclusión como un llamado urgente de la nueva estructura social, si no convertimos nuestra experiencia de aula en oportunidades igualitarias, justas y equitativas a las necesidades y demanda de los y las estudiantes.

Sabemos que el problema académico como causa de exclusión, no deriva únicamente de las capacidades y/o limitantes de los estudiantes, sino que en igual medida corresponde al docente revisar sus prácticas de enseñanzas y en esa misma línea, revisar a la institución toda, considerando sus dimensiones y

componentes a analizar, ¿cuáles son sus prácticas que de alguna u otra manera contribuye a la exclusión?, empezando desde la erradicación de contextos segregacionistas, de concebir a la escuela inclusiva como una escuela especial, nada más lejos de lo que se pretende; más bien es aceptar la diversidad natural de aprender con diferentes estilos, a diferentes ritmos, movilizándolo recursos diversos en situaciones diversas y gradualmente complejas. A pensar en esa escuela de todos; a vislumbrar una escuela para todos con las mismas oportunidades desde un currículo flexible, modificable según los requerimientos del sujeto que aprende, garantizándole su crecimiento y desarrollo académico y por ende social. Una escuela donde se conciba que atender a la diversidad es encontrar formas de producción pedagógica para todos y todas.

A esto nos refiere (SANCHEZ, 2003) cuando pretende motivarnos a recrear esta nueva concepción de escuela:

“Si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una repuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y su funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas”.

Entender la diversidad en este caso del aula, es la puerta de acceso para iniciar la construcción de una escuela inclusiva, abierta y diversa; concibiendo las dificultades de aprendizajes en concordancia a las acertadas intervenciones de las enseñanzas del docente y al currículo como herramienta y directriz que posibilita este acceso pedagógico.

Así mismo a nivel institucional conviene entender que la problemática de la diversidad y los riesgos de exclusión educativa está también en el plano y estructura organizativa del plantel, en la individualización de las tareas de los docentes, en el descompromiso de los actores educativos entre ellos los representantes legales, en la aportación de este reto; en la falta de liderazgo de

cada actor educativo y sobre todo en el liderazgo y acompañamiento del directivo para que se vuelva más eficaz, con ello no se pretende exponer que sea el único quien asuma con toda la responsabilidad; pero sí asegurar que su sentido organizativo y de acompañamiento juega un papel fundamental.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) expresa, que los instituciones que apuntan a la inclusión son: *"El medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzado la educación para todos; además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo"*.

Si bien, para alcanzar el éxito que se pretende con las escuelas inclusivas y a la atención de las necesidades educativas, depende de la organización y liderazgo escolar de sus actores, es tan cierto y relevante la actitud con la que asuma sobre todo el docente en redescubrir nuevos desafíos y asumir las dificultades como oportunidades de superación personal, profesional y por ende comunitaria.

Modelo psicopedagógico, nuevo enfoque de atención a las NEE.

"Todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que las recibe"

José Martí

Este pensamiento nos permite entender de forma clara la importancia de concebir el enfoque educativo desde una postura centrada en las necesidades e intereses propios del estudiante como clave para garantizarles no solo el acceso, sino la permanencia y el éxito en el currículo.

Se ha reflexionado hasta ahora sobre la necesidad del docente en disponer del tiempo, los recursos, las técnicas e instrumentos necesarios para la aplicación de un proceso diagnóstico acertado, indagando y profundizando en la realidad,

el contexto, la situación y condiciones académicas propias de sus estudiantes. Así mismo y complementaria a esta necesidad, el nivel de conocimiento adecuado que debe disponer el docente para la toma de decisiones precisas y pertinentes frente a los resultados obtenidos.

Es aquí donde encontramos uno de los principales problemas para dinamizar todos estos nuevos procesos y enfoques, y no es justamente por la falta de disponibilidad del docente sino por el desconocimiento de estos procesos de detección psicopedagógica y del poco dominio en el manejo de instrumentos de medición y recogida de información.

Articular desde el Estado ecuatoriano, el fortalecimiento de los y las docentes el conocimiento y manejo apropiado de instrumentos para los procesos de evaluación psicopedagógica que al menos recojan información necesario para una adecuada derivación al profesional especializado, es una labor imperiosa si pretendemos atender mediante procesos inclusivos de enseñanza. Es interesante que los docentes identifiquen y apliquen en sus sesiones de aprendizajes, actividades centradas en el constructivismo, descartando toda práctica de educación tradicional y concibiendo al modelo psicopedagógico desde una óptica centrada en la interacción del alumno - escuela y basado en el currículo (MINERVA R, 2011).

Concebir las adaptaciones curriculares en el marco del nuevo modelo psicopedagógico de atención a las necesidades educativas, es dirigir de forma acertada la intervención del hecho educativo en respuesta a los requerimientos esenciales de los y las estudiantes; es dar respuesta no solo a sus necesidades académica personales sino a generar significatividad a sus aprendizajes al considerar sus propias capacidades, ritmos y estilos, nivel de conocimientos y sobre todo desde su realidad familiar y escolar en interacción con sus compañeros, los recursos y condiciones de acceso que movilizan sus estrategias de aprendizajes.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ADAPTACIONES CURRICULARES

¿Cómo entender las Necesidades Educativas Especiales?

Ha sido una constante a lo largo de esta investigación el ir aclarando algunas concepciones educativas y su implicación en la práctica escolar. Así mismo es conveniente aclarar sobre las necesidades educativas especiales y para ello se recalca dos situaciones:

Es necesario aclarar que las necesidades educativas especiales, su calificativo hace referencia a la necesidad educativa, no así al estudiante como muchos lo concebimos; es caer en cuenta y centrar nuestra atención en las características de las necesidades y no en la condición propia del estudiante, a ello (Borsani, 2011) manifiesta que:

“A pesar de esto más de una vez se incurre en el error de hacer recaer la cualidad de especiales sobre los niños/as y /o jóvenes, equivocando así a quien se califica de especiales, ya que en lugar de aplicarse sobre las particulares necesidades para aprender, que es en realidad a lo que se refiere el adjetivo, se lo destina a los niños y / o jóvenes. De este modo se tergiversan tanto las necesidades educativas que pudieran surgir de una discapacidad como las acciones que de esta concepción se desprenden. Es totalmente distinto pensar que un niño/a o joven es especial a pensar que sus necesidades educativas son especiales, es confundir esencia con condición”.

La otra situación que es meritorio tener en claro es que la condición de un estudiante con algún tipo de discapacidad no necesariamente será un condicionante para que éste presente necesidades educativas especiales, a no ser el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, donde por las características específica que presenta necesitará apoyo a lo largo de toda su etapa escolar.

Las NEE (Necesidades Educativas Especiales) no surgen por la condición de un estudiante por sí mismo, sino que para su consideración como tal se tomará en cuenta dos variables: una las dificultades que presente para acceder o aprender y llegar a un determinado objetivo de aprendizaje o habilidad que le es propia dentro del grupo que le corresponde o en su defecto cuando éste presenta un ritmo o un estilo de aprendizaje muy distinto al de su grupo clases,

La otra variable a considerar será la respuesta que se dé al estudiante que presenta dicha dificultad donde habrá la posibilidad de movilizar espacios recursos, estrategias, entre otras, dependiendo del grado de profundidad de la demanda. La ayuda que reciba sea temporal o permanente dependerá del grado de dificultad; por lo tanto vemos que la condición de un estudiante no necesariamente originará una NEE.

Es posible que en la interacción de los procesos de aprendizajes donde el contexto de aula, de familia, de la interacción docente y los recursos podría dar espacio al surgimiento de NEE en ciertos estudiantes que no originalmente presentaban algún tipo de discapacidad, nos hace pensar en la importancia y eficacia de estas interacciones durante las sesiones de aprendizajes y por otro lado en que las NEE de cierta forma abarcan a todos los estudiantes en algún momento por la necesidad presentada amerita una intervención especial, evitando así referirnos a estudiantes con necesidades educativas especiales a un grupo determinado de alumnos, lo que hace suponer que detectar las NEE y atenderlas a tiempo y en su justa medida es una tarea permanente y preventiva.

Tomando en cuenta los dos elementos esenciales (proceso de aprendizaje y respuesta) podríamos acercarnos a dar una definición de NEE, considerándola como la condición que presenta un niño, niña o adolescente con o sin discapacidad y con un ritmo y estilo propio de aprender, por lo que se le dificulta la posibilidad de acceder y avanzar en dichos aprendizajes que le son propios a su grupo en el marco del currículo oficial y que por ende demanda de una atención temporal o permanente a través de adaptaciones, ya sea de accesos o de modificaciones de elementos del currículo.

Necesidades Educativas Especiales según la temporalización.

El marco educativo ecuatoriano, en su Art. 228.- sobre el Ámbito, establece (EDUCACIÓN, 2012) que “*son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación*”, haciendo énfasis en la clasificación por la temporalización de la adaptación curricular a la que el estudiante que presente dificultades de aprendizaje será atendido, dependiendo de la magnitud de dichas dificultades y del tipo de atención que amerite el niño, niña o adolescente para acceder a los objetivos previstos en el currículo.

Ante ello (PUIGDELLIVOL, 2007) indica que “*las Necesidades Educativas Especiales apuntan a que todo estudiante que sea impedido en el avance de los aprendizajes escolares, por cualquier motivo, debe recibir ayuda y recursos especiales que suplan dichas imposibilidades, siendo esta ayuda temporal o permanente, considerando el contexto educativo lo más normal posible*”

En este sentido las Necesidades Educativas Especiales en relación a la duración de éstas se indicarán que son de tipo *Transitorias y Permanentes* (ECUADOR M. D., 2014) esta terminología es la que se utiliza a nivel nacional y en el ámbito especializado internacional.

a) Necesidades educativas transitorias.

Continuando entonces con el énfasis en la relación interactiva para una efectiva intervención en el aprendizaje entre las capacidades que le son propias al estudiante y sus diversos contextos, se puede establecer que cuando este último se ve alterado sea en el ámbito familiar, escolar; es decir, donde hay una fuerte relación emocional, estas alteraciones se traducen en dificultades para acceder al currículo y que por ende trabajar en respuesta a esa situación sería la clave para el éxito de la intervención que seguro será temporalmente corto, al menos para atenuarlo sin que influya notablemente en la demanda escolar.

De esta perspectiva se puede notar que los factores que inciden en el apareamiento de las NEE de tipo transitoria están más en las circunstancias externas a los estudiantes, pudiendo clasificarse en causas de tipo socio-económicas, ambientales y culturales, causas educativas en cuanto a la relación de la institución y el docente y su metodología para con el estudiante y, causas de tipo familiar.

Es por ello necesario realizar un acertado diagnóstico de estos contextos. En el capítulo de la propuesta se presentará a manera de recogida de información diagnóstica, una serie de matrices que permitirán a los y las docentes tener una apreciación más clara de estos aspectos.

Otra clasificación referente a las NEE transitorias es la que considera la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva, instancia correspondiente al Ministerio de Educación del Ecuador, categorizando en las que corresponden a las dificultades para el aprendizaje a nivel de lecto-escritura, matemática, pronunciación, articulación, estructura sintáctica; así mismo las que le son propias a los trastornos del comportamiento, situando en la categoría de "Otros" a aquellas referente a situaciones de vulnerabilidad por secuelas, movilidad e infracciones al Código Penal.

Surge aquí la necesidad de que el docente conozca al menos las características más esenciales y las particulares manifestaciones de conductas de estos trastornos de aprendizajes y de comportamientos a fin de que los pueda detectar a tiempo. Para ello en el capítulo de la propuesta se detallará un plan de formación a los y las docentes sobre este tema de los trastornos del aprendizaje, al considerárselos importantes al momento de abordar la elaboración de un diagnóstico a sus estudiantes.

De no identificarse a tiempo estas dificultades, es muy posible que estas manifestaciones se agudicen y pasen de ser educables a permanentes donde le resultará algo más complicado su abordaje.

b) Necesidades educativas permanentes

Las Necesidades Educativas Especiales de tipo permanente generalmente están relacionadas con la discapacidad intelectual y la conducta adaptativa; es decir, cuando el estudiante manifiesta alguna limitación en las habilidades prácticas, habilidades sociales y de tipo conceptuales. Así mismo están relacionadas a las deficiencias tanto visuales, auditivas y motrices; por lo que, presentan carencia en la captación de estímulos visuales y sonoros y dificultades que afectan el movimiento y la coordinación repercutiendo en el desarrollo de la motricidad gruesa y fina.

La Asamblea Mundial de la Salud las define como: *“toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Estas pérdidas....pueden originar una restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen de lo que se considera normal para un ser humano”*. Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) permanentes refieren más bien a la *“pérdida o anormalidad”* de una estructura o función; en cambio las de tipo transitoria precisa como una *“dificultad”*, lo que implica que puede ser superada; no así las de tipos permanentes, que acompañarán a la persona a lo largo de toda su vida. A esta categoría también se relaciona a la superdotación.

Para la elaboración de la propuesta que consiste en la detección de los problemas de aprendizajes como diagnóstico para las adaptaciones curriculares, sólo se considerará las NEE de tipo transitoria, ya que las mismas van alineadas a la investigación realizada, y por lo general son en mayor porcentaje que se presentan en las instituciones educativas, además que para las NEE de tipo permanente existen instituciones y/o profesionales especializados que atenderán de forma más individual y terapéutica al estudiante, pudiendo así abrirle la posibilidad de insertarse en las escuelas regulares.

Algunas definiciones de Adaptaciones Curriculares.

El hecho de concebir la enseñanza y aprendizaje como un proceso complejo donde se dinamiza e interactúa las habilidades del docentes al pretender apropiar a sus estudiantes de unas habilidades significativas, y por otro lado de las capacidades y condiciones con que cuenta el estudiante para hacerlas efectivas; a esto se suma la posibilidad de encontrarse con alumnos que presenten mayores dificultades o posibilidades limitada, donde el planteamiento de la labor por parte del docente se vuelve aún más diversa.

La experticia del docente será un valor agregado en este proceso; pero de no ser el caso, y luego de entender adecuadamente la función de la enseñanza y aprendizaje en un marco de la diversidad e inclusión, en una perspectiva de atención desde las propias capacidades, donde la individualización de la enseñanza será el horizonte meta de la labor pedagógica, surge la enorme necesidad de responderse qué y cuándo enseñar; qué y cuándo evaluar? Aparece además la necesidad de interpelarse con qué instrumentos y recursos nuevos esos aprendizajes para un grupo focalizado de estudiantes, donde sus particularidades solicita diversificar la intervención, estrechando la brecha que separa a estos estudiantes de los objetivos determinados por el currículo oficial.

En respuesta a las NEE detectadas, considerando las habilidades, ritmos y estilos de aprendizajes de estos estudiantes, observando sus conductas, su realidad social, familiar y escolar, se plantea como estrategia de intervención un programa que permita canalizar y viabilizar las capacidades de aprendizajes que dispone el estudiante, respondiendo y acercándose cada vez más a los niveles de conocimientos, destrezas y por ende intentar alcanzar a los objetivos que le darán paso a los correspondientes a su grado de escolaridad.

Sintetizando tal vez estas consideraciones y este proceso, y para tener una idea más completa de lo que son las adaptaciones curriculares conviene citar algunas definiciones recogidas por varios autores en muchos casos de los Ministerios de Educación de algunos países con el propósito de construir esta propuesta, así:

El documento Guía de las Adaptaciones Curriculares del Ministerio de Educación del Ecuador define a esta como una estrategia educativa que permite afrontar las particularidades de la relación entre el estudiante y su ambiente y que podrían actuar como factores que originen una dificultad de aprendizaje. Más adelante en el mismo documento precisa que una adaptación curricular es una herramienta que permite asumir la individualidad en el proceso de aprendizaje.

En relación a los requerimientos de cada estudiante, se puede definir las adaptaciones curriculares como: (MINISTERIO, 2009) *“conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logros, actividades...para atender a las dificultades que se les presente a los niños y niñas en el contexto donde se desenvuelven”* Más adelante del citado documento precisa que: *“es una estrategia de planificación y actuación docente que aspira a responder a las necesidades educativas de cada alumno y alumna”*

EL documento bibliográfico referido define al ejercicio de la adecuación curricular como *“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”*

Dado el enfoque educativo de esta estrategia pedagógica, su accionar es direccionado por algunos principios que resaltan la normalización, en la medida que la atención que recibe el estudiante está referida desde el currículo oficial, vinculado a su contexto pedagógico, didáctico y social; facilitando de a poco el aseguramiento del currículo; por lo que va desde el acceso a ciertos espacios y condiciones esenciales para el aprendizaje, hasta las modificaciones necesarias de los elementos curriculares según la demanda en atención multidisciplinaria hacia la consecución de una meta compartida. Por ello en relación a los elementos que se adecúan a favor de los estudiantes con NEE, se habla de *adaptaciones significativas y no significativas.*

La Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010, base para realizar Adaptaciones Curriculares.

Hasta ahora se ha venido recalando la necesidad de diagnosticar las condiciones del estudiante, así como recabar información de su contexto escolar familiar y social. Es posible que hasta aquí esté la idea bastante aproximada de la necesidad educativa especial que habría que atender a un estudiante y que seguramente difiere en menor y mayor grado de la del resto del grupo.

Por lo tanto, el o la docente conocerán las limitaciones y oportunidades que tiene el estudiante para aprender. Sabrá el docente ¿cómo es el ambiente familiar que rodea al estudiante y que repercute en su proceso de aprendizaje?; a más de ello, habrá identificado ¿cómo aprende ese estudiante, con qué estilo lo hace? y seguramente ¿cuál de las diversas inteligencias le permiten hacerlo de manera eficiente?. Conviene entonces preguntarse ¿qué será capaz de aprender dicho estudiante?, esto es en relación al currículo oficial que corresponda a su grado.

Surge entonces la necesidad por parte del docente develar esta interrogante; por lo que será imperativo el revisar la programación curricular base propuesta por el Ministerio de Educación, es decir la Actualización y Fortalecimiento Curricular para la educación ecuatoriana, difundida en el año 2010. ¿Cómo hacer posible esta revisión curricular?, ¿cómo determinar qué elemento o elementos del currículo debería adaptarse ante la NEE presentada?, ¿cuál sería el elemento curricular que me permita determinar el nivel de dominio académico el estudiante requerido?. Sabemos que todo proceso de aprendizaje está orientados para la consecución de unos objetivos educativos, a través del tratamiento específico de unas destrezas cuyos desempeños son evidenciados en unos indicadores esenciales de evaluación propuestos en el mismo currículo.

Si evaluamos los indicadores esenciales, estaríamos identificando a su vez el nivel de dominio de las destrezas y por ende el grado de distanciamiento y posibilidad de alcanzar o no los objetivos educativos específicos en el que ha sido intervenido el estudiante en alguna área y o grado referido.

Es importante que los docentes realicen una adecuada y técnica planificación curricular, interrelacionando plenamente objetivos – destrezas – indicadores esenciales de evaluación; y con ellos ponga en juego una variedad de significativas estrategias considerando el enfoque de diversidad del aula. Estas precisiones metodológicas también forma parte de los elementos del currículo.

Cuando los docentes programan y atienden una mayor diversidad de aprendizaje, reducen significativamente las adaptaciones curriculares; es decir que, ofrecen al grupo clase la mayor cantidad de elementos curriculares, de tal manera que se asegure la oferta a los estudiantes. Por lo tanto la idea lógica es “A mayor diversificación curricular, menor adaptación curricular.”

En la propuesta de la investigación se detallará las matrices que permitirán recoger el diagnóstico académico en base al currículo oficial ecuatoriano y que, junto con las primeras matrices de diagnóstico ya referidas, ayudarán a elaborar acertadamente el Diagnóstico Individual de Adaptación Curricular (DIAC) y a su vez la programación de intervención de las adaptaciones curriculares, este último instrumento consta en el anexo de esta investigación.

Recomendaciones generales a considerar para las Adaptaciones Curriculares.

Tienen como propósito orientar y anticipar algunas situaciones que le viene bien a ciertas instituciones educativas que opten por iniciar este proceso, entre ellas:

- Disponer el docente de una actitud y una empatía hacia la realidad individual del estudiante, a hacer del diagnóstico, el primer referente para este permanente conocimiento indagatorio. Esto ayudará a focalizarse más en sus potencialidades que en sus deficiencias y limitaciones.

- Conscientes de la edad cronológica del estudiantes, procurar brindar actividades diferenciadoras, que le permita aprender junto a su propio grupo de características evolutivas iguales.
- Procurar restarle estímulos distractores, a la par que se le propone tareas de aprendizajes multinivel.
- Practicar el estímulo siempre y cuando haya alcanzado un logro y reconocer públicamente el esfuerzo adicional para conseguir algo.
- Garantizar su acceso a los aprendizajes, respetando su propio estilo y ritmo de aprender, enfocando desde su inteligencia de mayor énfasis, dando paso a las otras inteligencias y estilos para armonizar el proceso.
- Estar atento a los pequeños “fracasos” de los primeros intentos de construcción autónoma de aprendizajes, mantener la motivación y regular su autoimagen y auto-concepto.
- Comprender que a la abstracción se llega mediante procesos que van desde el acompañamiento más cercano del docente y con manipulación de recursos concretos, andamiajes de apoyos y finalmente a la confrontación de lo aprendido en nuevos contextos.

ADAPTACIONES CURRICULARES PASO A PASO

Gestión escolar para las adaptaciones curriculares.

En otras palabras, nos referiremos a ¿cómo él o la docente asegurará la puesta en marcha de los procesos de adaptaciones curriculares en su grupo aula?, ¿cuáles van a ser esas estrategias y los pasos a seguir? Pero antes de ello, es importante y pertinente entender lo que significa para el docente dar una respuesta educativa a todas y todos los alumnos a través de la gestión educativa del currículo a nivel del aula.

Los docentes son plenamente conscientes que todo diseño curricular es fruto de profundas revisiones pedagógicas, fundamentadas en un paradigma y enfoques que hacen posible el modelo de sociedad que una determinada nación aspira construir. Por ello desde el currículo se aspira a dar una respuesta educativa efectiva a todas y todos los estudiantes, considerando a su vez el concepto de necesidades educativas especiales, donde se pondrá mayor énfasis en la adecuación de ese currículo oficial a las condiciones propias de cada estudiante.

Por lo tanto el o la docente deberá considerar al currículo como un recurso equilibrado, relevante y diferenciado, con una gran ventaja de flexibilidad, que permite el desarrollo desde una perspectiva multinivel en interacción de múltiples contextos; es decir descubrir en el currículo su enfoque sistémico/ecológico, como lo cita (Sánchez P. A., 1999) haciendo referencia a Bayliss (1997) que emplea el término “*policrónico*” al referirse que el desarrollo del niño no es lineal, Razón por la cual estaríamos considerando un currículo que centre su atención a más del desarrollo de habilidades, también en la interrelación social de los actores mediante la vivencia de relaciones recíprocas y significativas.

En definitiva para empezar a realizar una adecuada gestión de los aprendizajes desde las adaptaciones curriculares urge la necesidad de revisar nuestro enfoque de lo que implica este proceso mediante el manejo del currículo no estandarizado, sino que responde a la dinámica social del aula y su diversidad,

abierto, flexible; que permite generar aprendizajes más productivos; traspasando la idea de empezar por el estudiante en lugar de empezar por el currículo. Para ello el docente debe abrirse a la posibilidad de contemplar un aprendizaje desde una perspectiva más holística y constructivista, que pone en juego tanto al sujeto, al objeto y al contexto de aprendizaje para dotarle de mayor significatividad, permitiendo crear y recrear en el aula una serie de proyectos, tareas y actividades cada vez más apegadas a la realidad del estudiante y con un fin concreto.

Más adelante en las adecuaciones de las metodologías se ahondará en las técnicas de aprendizajes cooperativos y su relación efectiva en los procesos de adaptaciones curriculares en el aula, donde la tarea, los roles y las recompensas juega un papel importante en la cooperación social y académica para construir auténticos aprendizajes.

1.- Aplicación de la evaluación psicopedagógica.

Abordar el tema de evaluación psicopedagógica conviene citar tal vez una definición muy completa, así se entiende que: *“la evaluación psicopedagógica se concibe como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico”*. (GONZÁLEZ, 2012).

Hasta aquí esta definición nos enfatiza que la evaluación psicopedagógica es ante todo un proceso que va desde la recogida de información, su análisis, para luego dar paso a un juicio de valor y esta apreciación valorativa estará en relación a las conductas o capacidades que dentro de las referencias psicológicas y pedagógicas se las considera dentro de lo “normal”

Continuando con la misma definición, ésta concluye resaltando el propósito que cumple y lo expresa que es para dar una fundamentación y así hacer posible se logre concretar en decisiones acertadas en relación a la propuesta curricular y al tipo de acompañamiento y ayuda que los y las estudiantes pueden necesitar para avanzar en el desarrollo de sus distintas capacidades

Como todo proceso de evaluación, ésta consiste en la recopilación de información, el análisis de la misma en base a parámetros o referencias, permitiendo así emitir juicios de valor para la toma de decisiones efectivas; la evaluación psicopedagógica cumple el mismo proceso, en esto coincide (GARCIA VIDAL Jesús , GONZÁLEZ MANJON Daniel , 1998). Recoge información considerada relevante de los distintos aspectos del proceso enseñanza – aprendizaje, identificando así las necesidades educativas que puedan presentar los estudiantes por diversos motivos. Estas dificultades se verán reflejadas en su desarrollo personal y en desajustes en la aplicación del currículo correspondiente a su nivel de grado. Todo ello destinado a determinar el tipo de ayuda que se le brindará al docente para su aplicación con el estudiante.

No debe confundirse la evaluación psicopedagógica con la evaluación formativa y sumativa que aplica el docente en el proceso regular de enseñanza; ya que ésta contiene unos elementos distintivos, cuyo propósito es netamente de diagnóstico y aplicado por profesionales. Al docente le compete realizar un diagnóstico lo más cercano posible. Este diagnóstico es posible a través del manejo de ciertos procedimientos, estrategias e instrumentos para lo que es necesario una formación especializada que la manejan los expertos y en el caso del docente puede ser estrenada.

El marco legal educativo LOEI, en su Art. 229, refiere en cuanto a la Atención, que para la misma se contará “*con equipos de profesionales especializados en la detección de necesidades educativas especiales, quienes deben definir cuál es la modalidad más adecuada para cada estudiante y deben brindarles la atención complementaria, con servicio fijo e itinerante*”.

La evaluación psicopedagógica no solo detectará las capacidades del estudiante, o determinará algún tipo de trastorno que le dificulte acceder de forma eficiente al aprendizaje y la comprensión, de su estilo propio de aprender, etc; también, considerará el contexto familiar, escolar, de relación con sus compañeros y docentes; así como el contexto social, disponiendo de una información bastante completa para la intervención correspondiente. Es decir que es complementaria a la que realiza el docente de aula.

A continuación una lista de los aspectos mínimos y necesarios para considerar la evaluación diagnóstica a fin de determinar la necesidad educativa especial de cara a las adaptaciones curriculares:

- a. La interacción del estudiante en relación a la información y recursos de aprendizaje, sus capacidades, estilo, actitud y ritmo de aprendizaje y sus niveles de destrezas respecto al currículo, empleando para ello registro de conductas y logros observables y de reactivos estructurados en el caso de desempeños académicos cognitivos.
- b. Se tendrá un registro de las condiciones de aprendizajes de los y las estudiantes, de sus estilos de aprendizajes, del manejo de sus inteligencias múltiples; es decir de sus capacidades para apropiarse de un determinado conocimiento.
- c. La interacción entre el docente y los elementos de la propuesta curricular: las precisiones metodológicas y los criterios esenciales de evaluación.
- d. La interacción del aula; es decir del estudiante con su docente y/o con el grupo de docentes que le asisten, así como la interacción entre sus compañeros.
- e. Finalmente se evaluará a través de fichas de registros, cómo es el ambiente familiar y social del estudiante, aquí se identificarán patrones de conducta, roles, conflictos emocionales, situaciones de vulnerabilidades.

Con esta información recogida junto con un grupo de expertos se procede a determinar el tipo de necesidad educativa que caracteriza al estudiante, haciendo énfasis en sus fortalezas como elementos fuerzas para la intervención, todo ellos deriva a la redacción del correspondiente Informe Psicopedagógico y a la elaboración del Diagnóstico Individual de Adaptación Curricular (DIAC).

1.1.- ¿Cómo efectuar un diagnóstico de los estilos de aprendizajes?

Aprender a diferenciar los estilos de aprendizajes de nuestros estudiantes nos brinda la posibilidad de una mejor intervención pedagógica, porque se estaría atendiendo a la problemática detectada de la forma en que el estudiante asimilará y desarrollará las capacidades previstas, considerándose así sus propios medios y recursos para promover sus aprendizajes.

Los estilos de aprendizajes se refieren al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategia al momento de aprender, empleando ciertas preferencias o tendencias. Tanto es así que no existe una definición única de estilo de aprendizajes. Tomando del texto “Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizajes” su autor nos podríamos aproximar a algunas definiciones. Entre ellas la siguiente:

“Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (JIMÉNEZ M. J., 2008; R.).

Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

En el siguiente cuadro, de los distintos estilos de aprendizajes que todo educador que aspire atender a las NEE debería identificarlos para una acertada intervención individual.

CUADRO No. 1.- Distintos Estilos de Aprendizajes (CAZAU, 2004)

REFERENCIA	ESTILOS DE APRENDIZAJES	
Según el hemisferio cerebral	Lógico Holístico	
Según el cuadrante cerebral (Herrmann)	Cortical izquierdo Límbico izquierdo	Límbico derecho Cortical derecho
Según el sistema de representación (PNL)	Visual Auditivo	Kinestésico
Según el modo de procesar la información (Kolb)	Activo Reflexivo	Pragmático Teórico
Según la categoría bipolar (Felder y Silverman)	Activo/reflexivo Sensorial/intuitivo	Visual/verbal Secuencial/global
Según el tipo de inteligencia (Gardner)	Lógico-matemático Lingüístico-verbal Corporal-kinestésico Espacial	Musical Interpersonal Intrapersonal Naturalista

Fuente: http://pzl/pczau.galeon.com/guia_esti/,6.

Elaborado: Lcdo. Johnny Lucero O.

1.2.- Las inteligencias múltiple, insumo para la detección de problemas de aprendizajes.

Es necesario considerar las aportaciones de Gardner a través de su teoría de las inteligencias múltiples; éste define la inteligencia como “*el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura*”, definiendo ocho tipos de capacidades o inteligencias, según el contexto de producción: la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia corporal kinestésica, la inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia naturalista, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal) (GARDNER, 1998).

De alguna manera desarrollamos estas ocho inteligencias, pero cada uno en distinto grado. Aunque parte de la base común de que no todos aprendemos de

la misma manera, Gardner rechaza el concepto de estilos de aprendizaje y dice que la manera de aprender del mismo individuo puede variar de una inteligencia a otra, de tal forma que un individuo puede tener, por ejemplo, una percepción holística en la inteligencia lógico - matemática y secuencial cuando trabaja con la inteligencia musical. Así que entiende y rechaza la noción de los estilos de aprendizaje como algo fijo e inmutable para cada individuo. Pero si entendemos el estilo de aprendizaje como las tendencias globales de un individuo a la hora de aprender y si partimos de la base de que esas tendencias globales no son algo fijo e inmutable, sino que están en continua evolución, sin contraponerse la teoría de las inteligencias múltiples.

El siguiente gráfico, nos puede ilustrar de mejor forma algunos de los modelos de aprendizajes que los estudiantes pueden tener y que identificarlos apropiadamente consiguen ser una ayuda importante para determinar la metodología y los recursos de intervención en las adaptaciones curriculares que programemos.

GRÁFICO No 1.- Modelos de aprendizajes (Mariana, 2010)

Modelos de aprendizajes			
Cuadrantes cerebrales	Felder y Silverman	Kolb	Inteligencias múltiples
Cortical izquierdo Cortical derecho Límbico izquierdo Límbico derecho	Sensitivo – auditivo Visual – verbal Inductivo – deductivo Secuencial – global Activo - reflexivo	Teórico Pragmático Reflexivo Activo	Lingüística Lógica Interpersonal Intrapersonal Musical Espacial Kinestésica
Programación neurolingüística	Hemisferios cerebrales	Estrategias de enseñanzas	
Visual Auditivo Kinestésico	Derecho Izquierdo	Aprendizaje multisensorial Fantasía Experiencia directa	Pensamiento visual Metáfora

Fuente: <http://asesorenestilosdeaprendizaje.blogspot.com/2010/05/>
Elaborado: Lcdo. Johnny Lucero O.

1.4.-Técnicas e instrumentos para una evaluación diagnóstica.

En el proceso de la evaluación psicopedagógica el profesional especializado para el proceso de evaluación psicopedagógica, emplea una serie de técnicas de evaluación, acompañadas de sus respectivos instrumentos los cuales sirven para recoger con mayor exactitud la información de cómo son nuestros estudiantes. Ello no resta la posibilidad que en un determinado momento o mejor dicho en un primer momento, él o la docente con un entrenamiento pueda hacerlo, aunque es de considerar que no estaría en la capacidad de emitir un diagnóstico, no así una apreciación presuntiva que le permitirá hacer una oportuna derivación del caso. A continuación se presenta un cuadro que ayuda a la orientación de las técnicas y los instrumentos pertinentes a ser utilizados.

CUADRO No. 2.- Técnicas e instrumentos de diagnósticos.

ENTREVISTA	OBSERVACIÓN	PRUEBAS DE DESARROLLO
Guía de entrevista Registro anecdótico o acumulativo de datos personales.	Lista de cotejo Escalas estimativas/ valorativas Registro de la práctica docente (cuaderno de campo) Ficha de observación Portafafolio	Trabajos del estudiante Pruebas escritas Pruebas orales

Fuente: (MOLINA García , 2002)

Elaborado: Lcdo. Johnny Lucero O.

Considerando el dinamismo propio de un salón de clase, para el docente inclusivo, las técnicas apropiadas que direccionen el acercamiento a un diagnóstico lo más preciso posible, le vendrán de forma oportuna.

Este autor cita a la observación, la entrevista y lo que él llama el registro acumulativo de datos personales, como las más comunes e importantes técnicas; así por un lado la observación deberá entender en un sentido más amplio, como método y como técnica, donde hay que considerar los agentes de este proceso (activo y pasivo). Del mismo modo la forma en que ésta se

desarrolla puede ser de una manera natural o pre-configurada, donde se desea enfatizar unas determinadas conductas.

Es importante en torno a la observación percatarse de la intención de la aplicación de la misma. En una observación sistematizada, donde el descubrir con exactitud y precisión determinados comportamientos o rasgos es la meta a conseguir. Siendo consciente de la probabilidad de que exista algún sesgo subjetivo en el momento de la observación, es necesario considerar algunas recomendaciones, entre ellas programar y revisar detalladamente el instrumento a fin de que proporcione los datos con la mayor validez posible.

La entrevista tiene su efecto positivo como técnica de diagnóstico en la medida que se prevea en detalle, se la estructure y se puntualice su objetivo y fin; es preferible sea manejada por un profesional, puesto que el entrevistado al ser confrontado de forma visual, se refugiará en explicaciones y conductas evasivas, habiendo la necesidad de “leer” e interpretar no solo las respuestas verbales sino los ademanes, posturas, expresiones faciales, etc. Crear el clima de confianza, ceder los tiempos necesarios y saber llevar el diálogo hacia el descubrimiento afín a la problemática que se pretende abordar.

El Registro Acumulativo de Información del estudiante o cualquier otro nombre que refiera a esta técnica, ha de considerársela como un medio, más no como un fin; es decir, que será tan valioso la recogida de información, la secuencia de la memoria histórica y evidencias de conductas y desempeños logrados con el propósito de ir configurando el avance, pausa o en el peor de los casos el retroceso que del estudiante en relación al programa para su atención.

En todo caso es un recurso de permanente elaboración y revisión, que servirán no solo para el direccionamiento del caso o necesidad que se esté o se haya trabajado, sino que, a su vez será un recursos de experiencia de enseñanza para él o la docente en el caso de presentarse una situación similar, lo que le permitirá a futuro una intervención más efectiva.

2.- Diagnóstico de la competencia curricular.

Para determinar con mayor precisión lo que implica una competencia curricular, es de considerarse tres elementos: ¿qué es lo que debería dominar el estudiantes?, ¿en relación a qué nivel debe encontrarse ese dominio? y, finalmente determinar a qué campo del saber corresponde aquel dominio?. Al establecer esta relación podríamos definir entonces que la competencia se refiere a los logros que un estudiante es capaz de demostrar en la naturaleza de un área académica y dentro de un nivel acorde a su edad cronológica, los mismos que están definidos en un currículo oficial.

Así vemos que el currículo propuesto por el organismo rector (Estado) determina los elementos constitutivos y que están plenamente armonizados en relación a la capacidad de los estudiantes en adquirirlos mediante un proceso de intervención lógica y pertinente. Estos elementos corresponden a los objetivos, destrezas con criterio de desempeños, indicadores esenciales de evaluación, precisiones u orientaciones metodológicas.

Vale recalcar que en el currículo nacional ecuatoriano, los conocimientos que debe manejar el estudiante tienen un carácter mediador dentro del tratamiento de las destrezas, ya que las mismas están estructuradas por un “*nivel de conocimiento*”. Por lo tanto el mismo documento del Ministerio destaca la centralidad de la destreza para el tratamiento del currículo (ECUADOR M. d., 2009) “*Las destrezas con criterios de desempeño constituyen el referente principal para que el profesorado elabore la planificación microcurricular con el sistema de clases y tareas de aprendizaje.*”, anteriormente a ello explica cómo deben ser abordadas estas actividades del docente: “*la actividad de aprendizaje debe desarrollarse esencialmente por vías productivas y significativas*”, con estas orientaciones nos podríamos anticipar que la determinación de la competencia curricular deberá encaminarse hacia la verificación de las destrezas a través de sus indicadores de logros, componente que me permite visualizar el grado de consecución de las mismas en relación al nivel y al área.

Así mismo es importante considerar el diagnóstico de la competencia curricular en relación a la funcionalidad de la misma (significatividad) en la vida práctica social del estudiante. Mediante el registro de los logros de desempeño a través de un registro de valoración, así como la aplicación de evaluaciones escritas estandarizadas, se podría determinar la brecha que distancia al estudiante del resto de su grupo en relación a sus capacidades académicas.

Es muy útil que el docente puntualice los conocimientos que el estudiante debe dominar y marcar en el nivel que éste se encuentra; así mismo deberá reconocer que en los indicadores de logros se puede fácilmente determinar el grado de dominio de las destrezas y por ende cuan alejado o qué posibilidad tendría el estudiante de acercarse a los objetivos. Este ejercicio de identificación o diagnóstico es posible en la medida que él o la docente tenga en claro la estructura del currículo en vigencia, así como la relación clara de sus componentes.

3.- Determinación de las Necesidades Educativas a atender.

Antes de continuar con el desarrollo progresivo para la elaboración de las adaptaciones curriculares, es necesario detenerse y recoger para una mejor comprensión, el abanico de intervención diagnóstica que hasta aquí se ha descrito y relacionar desde el campo de la práctica como éstas deberán ser canalizadas y sobre todo por quienes.

Al docente dentro de su gestión del aprendizaje, le compete detectar desde una percepción general, a veces es más evidente, a un estudiante que presenta ciertos comportamientos o dificultades recurrentes que le dificultan acceder y comprender los dominios cognitivos.

En esta primera intención del docente surge la necesidad registrar la observación y disponer de una información talvez algo vaga; para ello podrá con algo de entrenamiento manejar otros registros que le permitan ahondar en la

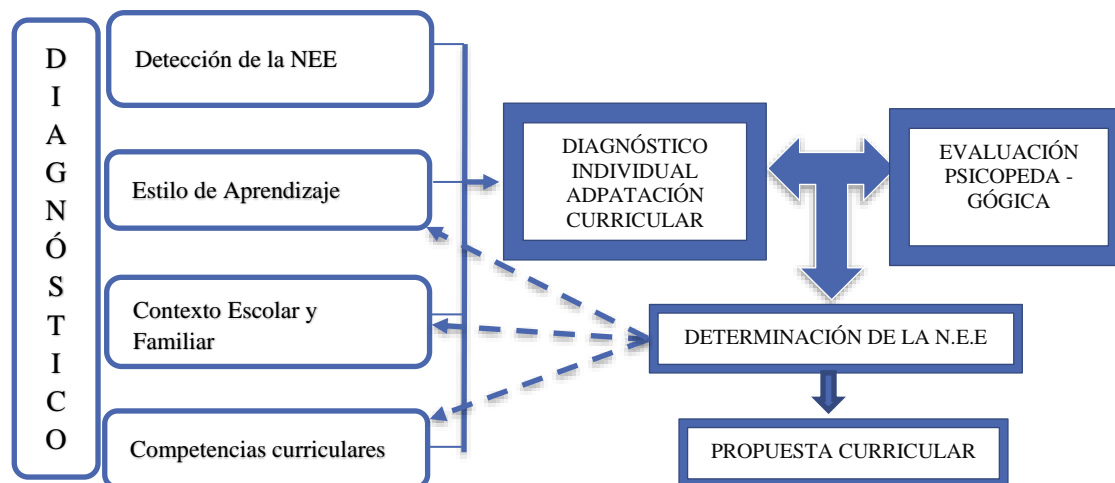
problemática de sus estudiantes detectados, indagando sobre el diagnóstico técnico del contexto familiar y escolar, así como un diagnóstico de su estilo de aprendizaje y de la inteligencia múltiple predominante.

Con este primer bagaje de información preliminar y en apoyo de los docentes que antecedieron al estudiante, o de los archivos de informes académicos y sobre todo de la apreciación diagnóstica de las competencias curriculares ya referido y, la ayuda acertada del directivo o de otro profesional afín; y, luego de una reflexión de dicha información estaría en las condiciones elaborar un Diagnóstico Individual de Adaptación Curricular (DIAC), claro siempre y cuando considere que se encuentra frente a un presunto caso de estudiante con Necesidades Educativas Especiales.

Para establecer de manera precisa y técnica, es necesario que dicho diagnóstico referencial sirva como sustento para el profesional educativo especializado en la aplicación de la evaluación diagnóstico, que es donde se inicia formalmente este proceso, mismo que ha de ser efectivo y eficiente en tratamiento, gracias a la oportuna intervención diagnóstica del docente, considerando además su disponibilidad de atenderla. Esto es de competencia de las Unidades de Apoyo a la Inclusión Distrital – UDAI, concluirá con un informe ampliado y validado, determinando preliminarmente la necesidad educativa a atenderse y las orientaciones de apoyo dirigido a los docentes y a las familias de los estudiantes. Se entiende entonces que en un segundo momento los profesionales especializados determinarán la necesidad educativa especial que deberá atenderse.

El siguiente esquema podría permitir comprender más acertadamente la descripción expuesta para continuar en lo concerniente a la determinación de la necesidad educativa expuesta en consenso por los especializados y finalmente la elaboración del Plan de Adaptación Curricular correspondiente:

GRÁFICO No. 2.- Secuencia de elaboración de las Adaptaciones Curriculares.



Fuente: Bibliografía variada
Elaborado: Lcdo. Johnny Lucero O.

Con el apoyo del esquema anterior es mucho más fácil hacer una lectura y determinar la necesidad educativa especial y así poder dirigir la atención al campo establecido como prioridad. Desde las orientaciones que brinda el Ministerio del Ecuador (BURGOS Iñiguez, 2013), y que son coherentes a esta investigación se empleará la misma referencia enfocándolas como “necesidades a atenderse”:

- a) **Lo que necesita para poder aprender:** refiriéndose aquí a todas las capacidades básicas, ya sean de tipo perceptivas de interacción, de desenvolvimiento, de estilos y ritmos; ya el diagnóstico relacionado a este aspecto orientará su interpretación.

- b) **Lo que necesita aprender:** una vez establecida las condiciones individuales para poder aprender, se podría determinar los aspectos relacionados a los elementos curriculares diagnosticados anteriormente, citados como la capacidad curricular que necesita, considerando el grado de básica que se encuentra cursando, su grado de madurez y posibilidad de lograr los objetivos en relación al nivel o grado.

- c) El ámbito adecuado que necesita para aprender:** precisando cómo aprenderá y qué aprenderá, es de suma importancia tener presente en base al diagnóstico de su contexto familiar y escolar, determinar los reforzamientos conductuales, el clima escolar y el tipo y grado de relación con los demás actores que le permitan potenciar sus capacidades.

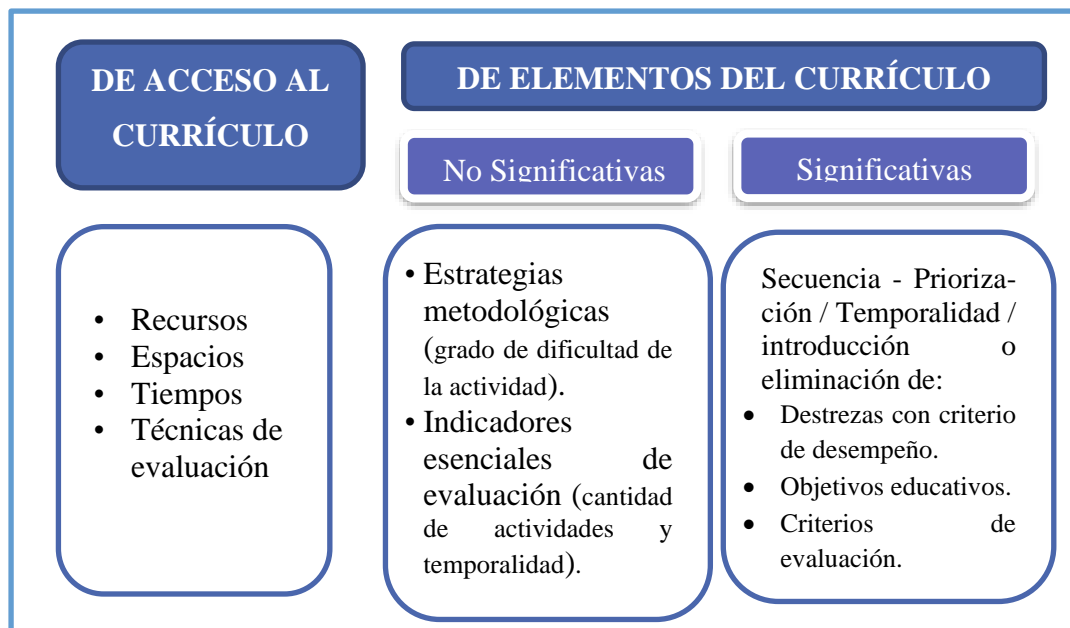
De todas estas precisiones saldrá una lista acertada de intervenciones que serían las ideas fuerzas con las que podría contar el docente para ir configurando la programación de las adaptaciones curriculares sin que descuide algún aspecto que interno y externo propio de los procesos de Enseñanza - Aprendizaje que se ha venido enfatizando desde el inicio de este marco teórico.

4.- Implementación de la propuesta curricular.

Con este proceso de intervención hasta ahora descrito, podríamos decir que estamos a las puertas de ir concretando una eficiente y oportuna Adecuación Curricular, considerando que en el proceso de diagnóstico se han recopilado información suficiente que han ido direccionando la focalización de la necesidad educativa específica. Conviene ahora ir considerando en un sentido espiral, comenzar a atender desde las adaptaciones por aquellas más inmediatas, imprescindibles y oportunas para luego ir abordando según los resultados obtenidos, detallando a su vez en respuesta a las tipologías de adaptaciones curriculares.

El siguiente gráfico ayuda a entender las posibles adaptaciones curriculares que podrían darse siguiendo un criterio de significatividad; es decir desde las situaciones o elementos de menor a mayor grado de adaptación o ajuste. Así tenemos:

GRÁFICO No. 3.- Tipo de Adaptaciones Curriculares según su significatividad o incidencia.



Fuente: Bibliografía variada
Elaborado: Lcdo. Johnny Lucero O.

4.1.- Adaptaciones curriculares de ACCESO al currículo.

Tratando de explicar una definición de lo que sería las adaptaciones de acceso al currículo, y considerando que la exponen los autores (Juan Luis Castejón/Leandro Navas Martínez, 2011) es muy completa, en ella manifiestan que:

“Son las adaptaciones que se orientan a facilitar el acceso a los aprendizajes del currículo. Estas dificultades pueden derivarse de necesidades de tipo físico que suponen la adaptación de los espacios, del mobiliario, del material, etc., o de necesidades de comunicación que suponen emplear sistemas alternativos o complementarios del lengua verbal o escrito”

Desde esta definición y siguiendo la relación del gráfico anterior, es notorio que el docente deberá garantizarle las dotaciones, condiciones y estrategias consideradas básicas, de tal manera que dada la condición particular del

estudiante y sin que se haya llegado a afectar el currículo, se le pueda brindar instrumentos de acceso a esta propuesta. Si se presta atención a este primer nivel de adaptación quedarán por superados algunas situaciones que podrían provocar a futuro nuevas necesidades educativas especiales.

Para entender mejor a que elementos, o estrategias no asociadas a los componentes del currículo pero que sí repercuten favorablemente en su consecución, podríamos destacar algunos aspectos que caracterizan las adaptaciones de acceso, a continuación:

- *Adecuación del ambiente a nivel de aula:* considerándose aquí aspectos como ventilación, iluminación, distribución del mobiliario a fin de que se puedan organizar equipos de trabajo y el desplazamiento del docente para el monitoreo individual y grupal. Así mismo vigilar el tipo de mobiliario adecuado y en el lugar apropiado.
- *Adecuación de los recursos:* en el caso de estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad es más urgente seleccionar el recurso apropiado en el caso de deficiencias visuales, auditivas, psicomotrices; debiendo el o la docente adquirir del mercado una gama de recursos especializados para determinadas necesidades. Indistintamente al tipo de discapacidad, la elaboración de recursos por parte del docente es necesaria ya que responderán a fines muy específicos, cuyas características se adecúan a las condiciones y necesidades de los y las estudiantes.
- *Adecuación del sistema de comunicación:* en relación directa a lo anterior, muchas veces existen estudiantes sin ningún tipo de problemas en su aprendizaje pero que para acceder a los mismos depende de un adecuado medio de comunicación, ya sea auditivo, táctil o visual. Proporcionar de forma oportuna y eficaz estos medios, ayudaría a los alumnos a resolver sus dificultades en un primer intento.

- *Adecuación de las relaciones de los actores, organización:* entiéndase aquí al sistema interdisciplinario de entre los tutores de la institución y docentes de áreas, para que desde las mismas directrices consensuadas y en coordinación a los ajustes de organización institucional puedan direccionar la ayuda junto a las familias.
- *Adecuación del tiempo y los horarios:* desde la diversidad de estilos y ritmos de aprendizajes y la naturaleza propia de cada área, adaptar los tiempos de consecución de determinados objetivos o habilidades requerirá de la distribución que el docente haga de éste, barajándose distintas alternativas, con un horario mucho más flexibles para estos casos y/o coordinando distintos tipos de actividades entre autónomas y dirigidas en distintos intervalos de tiempo e incluso en distintas jornadas.
- *Adecuación de las técnicas y/o instrumentos de evaluación:* no deberá confundirse aquí con las adaptaciones del contenido de la evaluación, ni de los criterios que pretenda evaluar; sino más bien, de la manera en que la evaluación del grupo será aplicada a un determinado estudiante, pudiendo ser dirigida, sustituida en lugar de escrita por oral o viceversa, en un rango mayor de tiempo; pero jamás en menor grado de capacidad.

4.2.- Adaptaciones curriculares de los ELEMENTOS del currículo

Toda vez que él o la docente ha previsto la atención a las adaptaciones de acceso al currículo y a decir por la interpretación de los resultados, existe la posibilidad de realizar ajustes o modificaciones a los elementos que conforman el currículo oficial regular. Considerando a su vez la intención de que estos ajusten no distancien aún más a estos estudiantes de los que desarrollarán sus compañeros dentro del salón de clase, hará todos los intentos de análisis para que las adaptaciones afecten lo menos posible a los objetivos educativos, pero que a su vez garantice el acercamiento a los mismos.

Considerando el criterio de significatividad del currículo y desde el menor al mayor grado de afectación a la estructura curricular se define dos tipos de adaptaciones: significativas y no significativas.

4.2.1.- Adaptaciones No significativas.

Sin duda es una tarea poco fácil, dependiendo de las orientaciones emitidas por la Unidad de Apoyo Distrital. Desde la óptica de la significatividad y considerando entre las variables de la interacción del aprendizaje, la relación directa del estudiante con el docente a través del manejo de estrategias; es muy probable revisar las mismas al momento de una adaptación, considerando que éstas no afectarán a la estructura del currículo y que dada la naturaleza de esta investigación es donde habrá una mayor orientación hacia el docente.

Entiéndase entonces a las adaptaciones no significativas considerándose que éstos no se modifica substancialmente de la programación propuesta para el grupo (CIENCIA, 1992) y que *“se están trabajando con el alumno en cuestión las capacidades y objetivos previstos en el currículo”*

Es notorio el énfasis que se hace en este documento del Ministerio de Educación de España, haciendo notar que el estudiante atendido se encuentra siendo parte de los objetivos y habilidades que se aspiran desarrollar y alcanzar y que en palabras de los mismos autores ha habido intervención en la secuencia de los contenidos (mas no en el nivel), en la metodología u organización escolar y en la evaluación pero como en el caso de la adaptación de acceso; es decir, no en el nivel de evaluación sino en el empleo de la técnica, el instrumento la temporalidad y la cantidad de actividades a lo mucho. Estas adaptaciones en la evaluación podrían ser consideradas a su vez como adaptaciones de acceso al currículo puesto que tampoco modifican la prescripción de los mismos.

En el caso de las adaptaciones de los contenidos, sabemos claramente que en las destrezas con criterios de desempeños se encuentran implícitos el

conocimiento necesario para el alcance de esa destreza, así como su complejidad para alcanzarla y demostrarla. En el caso de este tipo de adaptaciones se revisará la secuencia de tratar antes o después alguna temática, ya que existen estudiantes que olvidan con facilidad ciertos tópicos temáticos ya tratados o que desde su estructura lógica de comprensión y estilo de aprendizaje necesitan ser abordados siguiendo otra secuencia o paralela a un tema generador contextual previamente seleccionado.

Autoras como (Ana Belén MULET / Mónica DÍAZ Orgaz, 2014) en su clasificación de las adaptaciones curriculares *no significativas* establecen el término no prescriptivo y prescriptivo de los elementos del currículo al referirse a las modificaciones de éstos. Así pues también coinciden con los mismos elementos anteriores citados remarcando el tiempo como un elemento esencial con el propósito de atender de forma más individualizada en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

En cuanto a las adaptaciones de las estrategias metodológicas que puede realizar el docente en virtud de hacer accesible el alcance del currículo al grupo de estudiantes con necesidades educativas, resalta “*a mayor diversidad del currículo, menor adaptación curricular*” esta frase debería quedar sonando en el oído del maestro inclusivo, porque es comprobado ya que las metodologías que le son propias a los estudiantes que son atendidos en centros especiales, le son de mucha utilidad a los estudiantes de aulas regulares, espacio en el cual existe de por sí una diversidad de estilos, ritmos, intereses, capacidades, aptitudes, actitudes, entre otras variedades de lo que podríamos decir diversidad.

Por ende, es y deberá ser la aspiración de cada docente por tratar de individualizar el aprendizaje, sin pretender convencer que exista una propuesta de actividad por cada estudiantes, menos aún un abanico de metodologías que luego el docente no sabría ni por donde y por quien comenzar menos aún por donde y por quién terminar. Es de mucha ayuda ya la disponibilidad del docente tratar de hacer algo distinto, variado, diverso pero a la vez orientado a las individualidades de cada uno.

La metodología en todo caso debe motivar permanentemente a los estudiantes para que sientan la necesidad de aprender, debe despertar por sí misma la curiosidad y el interés, donde los estudiantes sientan confianza y seguridad en el proceso ya que responde a sus necesidades e intereses. Si a los estudiantes se les proporciona las estrategias y procedimientos graduados para desarrollar una capacidad, pueden dirigir su proceso según su estilo de aprendizaje, su ritmo, y posibilidades personales.

Es conveniente que el docente plantee un conjunto de estrategias de enseñanza y de aprendizaje debidamente organizadas de tal manera que favorezca la participación de los estudiantes con NEE y promueva el éxito de todos los niños y niñas y a su vez respalde la adquisición de conductas sociales cooperativas. Para ello, es importante considerar (López Melero, Guía de juego y Comunicación, 2004):

- a) Las características, ritmos, estilos y necesidades fundamentales de los diversos grupos.
- b) Los aprendizajes deben partir de las situaciones de la vida real y las prácticas sociales de cada cultura.
- c) El rol del docente como mediador: que promueve el desarrollo integral y propone las estrategias adecuadas a partir del conocimiento de las vivencias personales de sus alumnos, de sus contextos culturales y de sus estilos y ritmos de aprendizaje, de tal manera que pueda proponer las estrategias más adecuadas.
- d) Dar énfasis a los procesos pedagógicos y en ellos a los aprendizajes.
- e) Concebir como aula todo ambiente donde interactúa el niño.
- f) La significatividad y funcionalidad del aprendizaje, considerando la relación de los nuevos aprendizajes con experiencias de vida que traen al aula los

estudiante y a su vez cómo los nuevos aprendizajes le permiten al chico transformar su realidad inmediata.

- g) La metacognición y la autoevaluación: en cada una de las experiencias pedagógicas que le permitan a niños y niñas reflexionar sobre sus propias acciones de aprendizaje.
- h) La evaluación de los aprendizajes como un proceso educativo, que parte de una observación cuidadosa del desarrollo integral de niños y niñas y permite la intervención oportuna y pertinente.
- i) Las “inteligencias múltiples”: respetando las preferencias de niños y niñas y su necesidad de autonomía para la exploración de diversas situaciones previstas por los maestros.
- j) El tipo de relación que establece el docente con el alumnado, el clima emocional del aula, las expectativas que tenemos de cada uno de los estudiantes, junto con los recursos a usar son claves para mantener esta motivación.
- k) El uso del error de modo positivo, como estímulo para aprender y construir aprendizajes.

Considerando la edad y nivel de desarrollo los niños y niñas de la Básica elemental, éstos necesitan aproximarse a los nuevos conocimientos a través del juego y la socialización con sus pares, así como las actividades de rutina que afirmen hábitos y conductas básicas. Estos estudiantes se caracterizan por la construcción de manera significativa de la lectoescritura y los conceptos de número y cálculo, que se trabajarán tomando como criterio la vinculación con las experiencias personales y el uso social de la lengua escrita y de las nociones matemáticas del estudiante. Igual importancia tienen las relaciones de afecto, los vínculos y la comunicación que mantienen la docente con las niñas y los niños.

A lo largo de esta etapa, es importante desarrollar una metodología que favorezca el aprendizaje autónomo mediante la toma de decisiones reales, y el desarrollo de estrategias de “aprender a aprender”, tales como, planteamiento de situaciones problemáticas y su explicación, discusión y debate, búsqueda de información más allá de la clase y trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, así lo manifiesta Miguel López en los Cuadernos de Pedagogía No. 346 (López Melero, Una cultura escolar más humanizada: Escuelas Inclusivas, el proyecto Roma, 2006 mayo)

El Aprendizaje Cooperativo, estrategia para las Adaptaciones Curriculares

El desarrollo de actividades de aprendizajes cooperativos permite al docente atender a las individualidades en pequeños grupos estructurados que a su vez le es posible el monitoreo del proceso; así mismo el enfoque de tareas de aprendizajes desde su estilo significativo y productivo base fundamentada pedagógicamente en la propuesta de la Actualización Curricular. Atender desde estrategias de aprendizajes activos en el marco de la comprensión para los desempeños auténticos, convirtiendo a la clase en pequeñas sociedades donde se aprende a cooperar y se coopera para aprender podría resultar ser la respuesta de ese ¿cómo enseñar en una clase diversa e inclusiva?.

Durante muchos años hemos pretendido atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales en lugares y de forma “diferente” a los y las estudiantes de instituciones educativas reguladas y con esta práctica nos encontrábamos distante de la idea de una escuela inclusiva y diversa. Ahora desde este último enfoque conviene reflexionar y buscar estrategias para que estos mismos estudiantes junto a los estudiantes regulares, en un mismo ambiente escolar y con el mismo docente logren generar aprendizajes reconociendo que dentro de la diversidad de esa nueva aula existen grupos de estudiantes que ameritan mayor acompañamiento. ¿Cómo hacer para atender estos requerimientos sin descuidar ni el currículo ni a los demás estudiantes?, ¿cómo ampliar esa ayuda sin perder el control de la clase?. Sin duda alguna,

son muchos cuestionamientos en torno a ¿cómo?; es decir a que metodologías de aula serían las más convenientes y fiel a estos principios de accesibilidad e igualdad.

Seguramente las investigaciones y aportaciones de (PUJOLÁS, Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva. Una forma práctica de aprender juntos, 2009), nos será de valiosa ayuda si nos dejamos orientar por lo que él señala como “*Estrategias para la atención a la diversidad dentro del aula*”, estas estrategias por ningún motivo serán exclusivas a los estudiantes con necesidades educativas especiales, ni excluyentes al resto de estudiantes; por lo contrario y centradas más a la realidad del aula, permitirá la participación de todos y todas considerando articular tres puntales como si se tratara de un “*dispositivo pedagógico*”.

Por un lado señala lo que para nosotros sería una respuesta de adaptación curricular considerando las necesidades, intereses, estilos y ritmos que le son propios a determinados estudiantes, a través de actividades de “*Programación Multinivel*” considerando la diversidad de comunicar el conocimiento, de dirigir las actividades y por ende de formas de evaluar. Pere Pujolás lo denomina la “*personalización de la enseñanza*”, otros autores refieren a esta intervención como la “*individualización de los aprendizajes*”. De este último ya lo hemos tratado anteriormente.

En el mismo documento citado, este autor recoge esta premisa: “*cuánto más alumnos tengamos que sean autónomos, más tiempo podremos dedicar a los que de entrada son menos autónomos*” por ello el reto del docente inclusivo será conseguir que haya más alumnos que dependan menos del docente; por ello promover la autonomía de los estudiantes facilita la atención a la diversidad de necesidades de aula.

Finalmente destaca cómo desde esa atención personalizada de la enseñanza y valiéndonos de las autonomías generadas en los estudiantes, es posible aprovechar de estas condiciones para efectivizar la atención mediante una

estrategia cooperativa de aprender por parte de los mismos estudiantes, donde la cooperación con condición juega u papel importante y característico.

Ampliando el aspecto de la estructura, el éxito del aprendizaje cooperativo radica en cómo se organice ésta; es decir cómo el docente asegura la interacción entre los actores, los recursos, los tiempos para el desarrollo de unas determinadas actividades. Se podría proponer una estructura *individualista*, donde el estudiante trabaje por su propia cuenta sin que el resultado de la actividad afecte ni beneficie a nadie en particular. Una estructura *competitiva*, por el contrario permitirá que el éxito de la tarea dependerá de quien o consiga más inmediatamente o que unos tengan mejores resultados que otro.

El enfoque de la estructura de aprendizaje cooperativo, por el contrario corrige todos esos posibles y concurrentes escenarios muy comunes en las aulas; busca ante todo disponer de un espacio en el aula donde su mobiliario esté dispuesto a la conformación de grupos cohesionados, identificados unos a otros, integrados intencionalmente y de forma permanente por el docente en respuesta a una atención a la diversidad de sus integrantes. El grupo tendrá unos roles establecidos y desarrollan las actividades pautadas y en el tiempo establecido, procurando en todo momento permitir la participación de cada uno de sus integrantes y poniendo en común los resultados de este inter-aprendizaje con autonomía y dependencia positiva, así como una responsabilidad compartida; todo ello, en un ambiente de tolerancia, respeto a las opiniones y con gran capacidad de consenso, evaluando, autoevaluando y co-evaluando permanente tanto los resultados como la participación de cada uno y del grupo como tal.

Se ha citado ya dos términos básicos, propios en la estructura de todo aprendizaje cooperativo (*Interdependencia Positiva* y *Responsabilidad Individual*) Estas dos definiciones propias de los autores Roger Johnson y David Johnson, se suman dos más aportadas por Spencer Kagan (1999) en lo que denomina la *Participación Igualitaria* y la *Interacción Simultánea*, donde los miembros de un grupo tienen la oportunidad de participar sin que nadie quede excluido de este proceso, habiendo para ello de conformar grupos en números

pares donde en un inicio harán una participación entre iguales y luego hacia los demás miembros para finalmente llegar a acuerdos comunes. Existen técnicas que ayudarán a ejemplificar estas cuatro consideraciones en el momento de establecer las actividades cooperativas del grupo.

A manera de cierre es más claro poder establecer una definición de aprendizaje cooperativo recogiendo todas las aristas planteadas, para ello el mismo (PUJOLÁS, La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad, 2009), en este artículo nos resume como: *“el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo”*.

Para mayor validación a lo expuesto se precisa enfatizar que esta estrategia no es solo un método o tal vez un recurso útil para aprender algún elemento del currículo, no podríamos verla así tan simplista, sino que es, es sí, un contenido curricular adicional que todos los estudiantes deben aprender y que por su parte el docente deberá entrenar y enseñar.

4.2.2.- Adaptaciones Significativas.

Todos quienes formamos parte del magisterio reconocemos que durante nuestra experiencia educativa se nos han presentado múltiples casos de adaptaciones curriculares que con solo hecho de hacer ciertos ajustes a las condiciones del aula o brindando oportunidades a ciertos alumnos para ampliar el tiempo de la evaluación o talvez disponiéndole de algún recurso que mejore la comunicación del docente y éste, se han dado por superado algunas necesidades. O por otra

parte de forma inconsciente y llevados por la lógica de nuestra profesión, hemos realizado ajustes a ciertas intervenciones didácticas o dirigir con mayor énfasis a ciertas actividades específicas a un grupo de alumnos, también hemos obtenido satisfactorios resultados.

Hasta aquí se ha hecho todo lo posible para garantizar a los estudiantes su acceso y adaptación a los aprendizajes; pero, cuando esto no resulta lo suficiente, y no talvez por la práctica inapropiada del docente o mala disposición de los estudiantes, sino porque las características del grupo de alumnos presentan un mayor grado de dificultad, donde sus necesidades educativas requieren una atención aún más profunda y más radical en algunos casos.

Es posible que nos encontremos en el diagnóstico con tres perfiles de estudiantes: uno, aquellos que por diversas causas vieron interrumpido su escolarización, porque vienen arrastrando un historial de fracasos y atraso escolar, con “*lagunas curriculares*” más allá de los contenidos. Otro caso, de quienes por su condición especial al presentar deficiencias físicas o de superdotación, no le son suficientes ciertas adaptaciones no significativas. Por último, existe el caso de estudiantes que presentan serias limitaciones de aprendizajes; es decir, cuyas capacidades cognitivas se han visto alterado en relación al manejo de habilidades mentales y cuya intervención es de tiempo permanente.

A este grupo de estudiantes podríamos sumar quienes vienen acompañado con alteraciones de adaptaciones conductuales, dificultando aún más al docente, pudiendo provocar reacciones de impotencia u otras reacciones, porque en este tema, no existen casos y/o situaciones estandarizadas. Frente a todo ellos qué se puede hacer? sería el interrogante a develar.

Desde este contexto es oportuno establecer lo que a criterio de (CIENCIA, 1992) en su Guía de adaptaciones curriculares define a la adaptación significativa como: “...*aquellas que consisten principalmente en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideran básico en las*

diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación...se trata...de la posibilidad de eliminaciones de contenidos y objetivos básicos en las áreas curriculares...en definitiva de modificaciones sustanciales del currículo general...y que tiene como resultado un currículo que se aparta o puede apartarse de muy significativamente del que reciben otros alumnos de la misma edad”.

Complementando la idea de esta ampliada definición, cabe puntualizar que las adaptaciones significativas tiene como característica ser una medida excepcional, la misma que se la tomará luego de un profundo análisis y consenso de un grupo especializados. Se recalca además que el objetivo de toda adaptación significativa siempre será tratar de conseguir que los estudiantes intervenidos alcancen las mismas capacidades que persigue los objetivos educativos y que por ende son el referente principal de evaluación.

Se hará todos los esfuerzos por parte del docente para llevar con rigurosidad, control y en permanente participación todo este proceso a con la finalidad de que el número de casos de adaptaciones significativas sea mermada en el ámbito educativo institucional. Así mismo él y la docente se ha de comprometer, asumir la evaluación de los aprendizajes desde una óptima recursiva, formadora y fuente de constante información para los ajustes durante el proceso y la respectiva valoración al final del mismo, empleando técnicas e instrumentos acorde a las nuevas exigencias pedagógicas y didácticas.

Se recalca en la importancia de un acertado y profesional proceso de diagnóstico que permita ir determinando con objetividad los ajustes a las destrezas, los objetivos y/o criterios y sistemas de evaluación que le son propios a este nivel de ajuste curricular. Es necesario recomendar el apoyo permanente de las familias y una buena gestión de comunicación entre el grupo de docentes que tienen relación directa e indirecta con los estudiantes a quienes se les atienden sus necesidades, con el propósito esencial de ofrecer a los alumnos un currículo y unas experiencias de aprendizajes dentro del margen de la normalización en la medida que sea posible.

A) Adaptaciones de los objetivos

Al estar ya los objetivos definidos en el currículo oficial es mayor el grado de probabilidad que los docentes le presten poca atención a los mismos y se centren más en el desarrollo al menos ahora ya de las destrezas, y ya no tanto en los contenidos, al estar implícitas en las mismas destrezas con criterio de desempeño. Al respecto (Susan Stainback, William Stainback, 2001) anticipa que *“Es más fácil perder de vista los objetivos generales de la educación cuando se presta demasiada atención a un único resultado (adquirir los contenidos que miden los test) y demasiada poca a otros”*.

Pese al avance, en centralizar los procesos de aprendizajes en el desarrollo de las destrezas, la práctica de evaluación de los aprendizajes muy poco refieren al alcance de los objetivos; más aún cuando el mismo marco educativo de la LOEI Art 184 y 185 expone claramente su definición y propósito respectivamente.

Para la adaptación de los objetivos deberá de considerarse:

- a) *El grado de pertinencia*: si los objetivos que se vayan a abordar permiten concatenar la consecución de otros básicos que conduzcan a los que corresponda al área, grado o nivel y que apunta hacia los estándares de aprendizajes definidos por el nivel central de educación.
- b) *Modificación y/o incorporación*: al considerar que los objetivos ya definidos no eran los que correspondían al estudiante y que serían reemplazados ya sea por uno o unos de menor o mayor grado de dificultad. Recordemos que los objetivos responden a tres interrogantes: Qué, Cómo y Para qué; por lo tanto, es posible que tan solo sea necesario modificar parte del mismo, por ejemplo en el caso de “cómo”, se podría considerar las condiciones propias del aula o del estudiante.
- c) *Temporalidad*: puede darse el caso de trasladar los tiempos que se hayan previsto alcanzar los objetivos, sin que implique que éstos deban ser

modificados en su esencia; o en su defecto si se bajó el nivel de complejidad es posible ajustar el tiempo de conseguirlo.

B) Adaptaciones a los criterios y sistemas de evaluación.

Hacer una propuesta de los criterios de evaluación y del sistema de evaluación implica tener plena conciencia que los indicadores esenciales deberán ser revisados, ya que este elemento curricular desprende de las destrezas, las mismas que manejan a su vez un criterio de desempeño. Analizar en detalle estos indicadores, relacionándolos a su vez con los estándares de aprendizajes permitirá discernir los criterios más convenientes para el estudiante y que permiten a su vez verificar si van alineados a los objetivos educativos que han sido adaptados, de ser el caso.

Los sistemas de evaluación deberán estar considerados en concordancia con el informe diagnóstico y las adaptaciones curriculares que le antecede, Sea cual fuera el sistema que él o la docente seleccione, deberá ser socializado al colectivo docente, a los estudiantes y a los representantes del mismo para que se anticipen a los aspectos, situaciones, formas y procedimientos que permitirán evidenciar los logros de los estudiantes a efectos de ajustes y reprogramación.

Conviene hacer hincapié en el carácter formativo, recursivo y sobre todo estimulador de todo proceso de evaluación, por lo que se deberá prever distintos escenarios, contextos, propuestas diversas de evaluación; así mismo considerar la posibilidad de poner en práctica los distintos estilos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y hétero-evaluación, con sus correspondientes registros y técnicas pertinentes a este proceso, solo así tendría sentido la implementación de una intervención donde no solo conviene determinar resultados de los logros individuales sino también del proceso como tal. La experiencia de una acertada evaluación permite efectuar los ajustes necesarios, pertinentes y oportunos.

5.- Evaluación de la Adaptación Curricular

Como toda estrategia en marcha, la adaptación curricular deberá contener en su proceso un espacio para la evaluación de la gestión, de su puesta en marcha, de sus resultados como aplicación técnica e independientemente de los logros alcanzados por el o los estudiantes.

Inicialmente se trazaron unos objetivos que perseguía estas estrategias curriculares y para ello se establecieron ciertos criterios de evaluación; pues, los mismos serán considerados como referentes para emitir un informe que recoja el alcance o no de los mismos y de las acciones que favorecieron o aquellas que la han limitado. Así mismo deberá considerarse entre sus variables de valoración a los criterios de factibilidad, pertinencia, y el tiempo que se dispuso para su ejecución.

Si bien se aplicó esta estrategia a un estudiante, deberá considerarse también al colectivo de actores educativos que intervinieron (docentes, tutores, autoridades, representantes legal, equipo externo, entre otros), determinando el grado de participación, compromiso, coherencia y actitudes presentes durante todo el proceso de implementación. La información que de ello se desprenda será de utilidad para la institución educativa a fin de reflexionar sobre su práctica en este espacio de intervención, el grado de respuesta al compromiso adquirido por sus docentes y padres de familia. Esto hará posible que se consideren sus experiencias de aplicación para ajustes o anticipar mayor efectividad en situaciones similares.

Por lo tanto estamos refiriéndonos en un momento de evaluación del proceso, el mismo que se realiza cuando el estudiante ha iniciado su proceso de inclusión en el aula regular. Para ello se ha tenido que recoger de forma, información necesaria para el análisis y la interpretación continua sobre la información relevante de lo que ocurre durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es así que el docente considerará como aspecto de evaluación, los estilos de aprendizaje, los niveles logros, los instrumentos a utilizar serán aquellas que se emplearon en la evaluación inicial, recogiendo esta información en distintos registros, para luego al final del proceso realizar una reflexión en torno a lo alcanzado durante el tiempo de intervención de la necesidad educativa. Aquí es importante conocer la efectividad de las interacciones de todo los responsables e involucrados.

Para efectos de evaluación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas que han sido atendidos con adaptaciones curriculares, se considerará el marco legal del sistema educativo. **“Art. 230.- Promoción y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales. Para la promoción y evaluación de los estudiantes, en los casos pertinentes, las instituciones educativas pueden adaptar los estándares de aprendizaje y el currículo nacional de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, de conformidad con la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional...Para la promoción de grado o curso, se puede evaluar el aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales de acuerdo a los estándares y al currículo nacional adaptado para cada caso, y de acuerdo a sus necesidades específicas”.**

Lo descrito en este capítulo del marco teórico nos hace suponer que el tema de las adaptaciones curriculares no es algo novedoso en el sistema educativo, y que hoy muchos países lo han implementado en con sus propias orientaciones pero manteniendo el mismo criterio de inclusión y diversidad. Lo novedoso estaría en que estas orientaciones están ya legitimadas en el marco legal de los sistemas educativos, de que exista lineamientos generales y comunes; así como un agenda de intervención, donde nos queda apropiarnos y dinamizar procesos que nos comprometa para actuar de forma más consciente y técnica.

1.5.2.- Marco conceptual

Para organizar el rumbo de la investigación, es necesario partir de la definición de los conceptos principales que soportan la pregunta en cuestión.

- **Adaptaciones curriculares:**

Son estrategias educativas de planificación y de actuación docente para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades educativas específicas, teniendo presente sus características, sus necesidades y de su contexto.

- **Aprendizajes cooperativos:**

Es el uso instructivo de grupos pequeños de estudiantes para que trabajen juntos mediante estructuras de roles, tareas y recompensas específicas, aprovechando al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación a través de actividades multiniveles y en liderazgos compartidos.

- **Aprendizaje significativo:**

Resultado de la interacción de conocimientos previos y conocimientos nuevos y, de su adaptación al contexto; y que además va a ser funcional en determinado momento de la vida del individuo. Según Ausubel es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo.

- **Bajo rendimiento escolar:**

Es el bajo nivel de conocimiento intelectual. Es el nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza aprendizaje en el que participa.

- **Competencia curricular:**

Es la capacidad que posee una persona a través de un proceso intencionado, escolarizado, sistematizado y asistido con el propósito de que sea capaz de movilizar diversos recursos cognitivos y de esta forma transferir o hacer frente con lo aprendido a un tipo de situaciones y resolver de forma creativa y pertinente los diferentes problemas.

- **Currículo:**

Es el conjunto de habilidades básicas, de objetivos, conocimientos, precisiones metodológicas y de criterios de evaluación que los y las estudiantes deben alcanzar al término del nivel educativo establecido por el ente rector (el Estado). A su vez es un proceso que responde a: ¿qué, cómo y cuándo enseñar?, y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Y por ende permite planificar las actividades académicas desde la experiencia y la puesta en práctica de las didácticas de las distintas áreas de estudios.

- **Diagnóstico psicopedagógico:**

Es un proceso mediante el cual, el especialista mediante procesos técnicos describe, clasifica, predice y explica el comportamiento de los estudiantes dentro del contexto escolar. Esta práctica de evaluación psicopedagógica se da en una dinámica de medición y evaluación, ya sea del individuo, la institución con el propósito de brindar una orientación oportuna.

- **Discapacidad:**

Entiéndase como la falta o limitación de alguna facultad física o de tipo mental que imposibilita o dificulta el normal desarrollo de las actividades a que puede exponerse una persona para su normal desempeño.

- **Enseñanza:**

Es el proceso por el cual se comunican conocimientos ya sean especiales o generales sobre una materia. Tiene por objeto a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos del currículo.

- **Estilo de aprendizaje:**

Conjunto de características psicológicas, rasgos cognitivos (forma en se estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación), afectivos (motivaciones y expectativas) y fisiológicos (biotipo y el biorritmo del estudiante) que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje.

- **Experiencias significativas:**

Es una práctica educativa concreta basada en un contexto real con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo, empleando habilidades cognitivas y sociales que posibiliten la comprensión.

- **Inclusión escolar:**

Se entiende como el proceso de saber identificar e inmediatamente responder a las diversas necesidades de los y las estudiantes, promoviendo la participación de sus aprendizajes, favoreciendo el ambiente escolar y familiar y reduciendo en todo lo posible prácticas de exclusión en la educación, desde las adecuaciones del currículo y en garantía de la responsabilidad estatal.

- **Informes académicos:**

Es un texto descriptivo que da cuenta de los componentes significativos de una investigación, establece sus resultados y direcciona la toma de decisiones de forma asertiva y acertada.

- **Instrumentos de evaluación:**

Es una herramienta de carácter técnico, cuyo propósito es tener evidencias del nivel de desempeño de alguien, en este caso de un estudiante. Esto permitirá verificar los logros obtenidos y emitir juicios de valor sobre los productos elaborados, en relación a una norma o parámetro previamente definido en la que a través de mecanismos y criterios permiten saber si una persona es competente o no considerando sus habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores puestas en juego en el ejercicio de una acción en un contexto determinado.

- **Inteligencias múltiples:**

Se entiende por inteligencia múltiple según Gardner, 1999 al potencial biopsicológico de un individuo para procesar información que lo puede poner en práctica en un contexto cultural determinado y de esta manera crear o elaborar problemas; y así mismo o crear productos que tienen valor en dicha cultura.

- **Macrodestrezas:**

Son los macro procesos de cada ciencia expresados en términos de destrezas generales que integran e interrelacionan diferentes habilidades para la construcción del conocimiento.

- **Plan de formación:**

Conjunto de actividades cuyo propósito es mejorar el rendimiento presente o futuro, aumentando la capacidad a través de la mejora de sus conocimientos

- **Problemas de aprendizaje:**

Desorden, alteración o retraso en el desarrollo en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar,

pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos, interfiriendo en el aprendizaje y perjudicando algunas áreas del desempeño escolar.

- **Reforzamiento escolar:**

Respuesta pedagógica y ética hacia un grupo importante de estudiantes que por diversas causas objetivas y subjetivas han dejado clases. Es el apoyo escolar solidario que se brinda dentro y fuera de horario escolar a lo largo del año, dirigido a las y los estudiantes con atraso en su ritmo de aprendizaje y bajo rendimiento académico.

- **Sistematización:**

Proviene de la idea de sistema, de orden o clasificación de diferentes elementos bajo una regla o parámetro similar. La sistematización es, entonces, el establecimiento de un sistema u orden que tiene por objetivo permitir obtener los mejores resultados posibles de acuerdo al fin que se tenga que alcanzar.

- **Ritmo de aprendizaje:**

Entiéndase por la capacidad que posee un individuo para aprender de forma rápida o lenta una determinada habilidad sea esta cognitiva, afectiva o psicomotora. Este ritmo está vinculado con la edad del que aprende, su madurez psicológica, su condición neurológica, su motivación, los referentes que posea, su hemisfericidad cerebral, el uso de inteligencias múltiples, etc.

- **Necesidades educativas especiales:**

Es el conjunto de acciones de carácter pedagógicas tendientes a compensar las dificultades que presenta un estudiante al momento de acceder al currículo que le corresponde por su edad. Entendiéndose que las dificultades son superiores al grupo, asociadas por: discapacidades, integración tardía en el sistema educativo, trastornos graves de conducta o altas capacidades intelectuales.

1.6.- Formulación de la Hipótesis y variables

1.6.1.- Hipótesis general

Con la implementación de un plan de formación sobre las manifestaciones y detección de problemas de aprendizaje los y las docentes podrán elaborar acertadas adaptaciones curriculares para la asistencia de estudiantes con necesidades educativas especial y bajo rendimiento escolar.

1.6.2.- Hipótesis particulares

1. Identificando los indicadores de desempeños de las macrodestrezas los docentes elaborarán diagnósticos e informes académicos precisos para la toma de decisiones didácticas.
2. Mediante la elaboración de matrices planificación, informes y registros de control se asegura la sistematización de los casos de bajo rendimiento escolar.
3. A través de las técnicas de aprendizajes cooperativos se logrará experiencias de aprendizajes significativos en los estudiantes de bajo rendimiento escolar.

1.6.3.- Variables

1.6.3.1 Variables Independientes

V.I: Elaboración de adaptaciones curriculares.

V.I: Elaboración de informes académicos técnicos.

V.I: Matrices de planificación, informes y registros de control.

V.I: Técnicas de aprendizajes cooperativo.

1.6.3.2 Variables Dependiente

V.D: Plan de formación sobre manifestaciones y detección de problemas de aprendizaje.

V.D: Evaluación de las macrodestrezas e indicadores de desempeño.

V.D: Sistematización de los casos de bajo rendimiento escolar.

V.D: Experiencias de aprendizajes significativos.

1.6.3.3 Variables Empíricas

V.E.I: Matrices de planificación.

V.E.I: Datos que permite recoger el informe.

V.E.I: Interpretación y manejo de las matrices y registros.

V.E.I: Manejo de la técnica de aprendizaje.

V.E.D: Contenidos y procesos del plan de formación.

V.E.D: Estructuración de las pruebas y de la matriz electrónica.

V.E.D: La estandarización de los desempeños.

V.E.D: Significatividad de la experiencia de aprendizaje.

1.6.3.4 Indicadores

I.V.I:

- Validación de un experto.
- Validación del informe por un experto.
- Grado de coherencia y pertinencia de los instrumentos de planificación y seguimiento.
- Aplicación de los pasos de la técnica y sus componentes.

I.V.D:

- Informe final del proceso de formación.
- Grado de aceptación de los modelos y matrices.
- Grado de coherencia y pertinencia de los instrumentos de planificación y seguimiento.
- El porcentaje de consecución de los parámetros.

1.7 Aspectos metodológicos de la investigación

1.7.1 Tipo de estudio

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación se ha empleado un estudio de tipo descriptivo – comparativo, ya que los casos de bajo rendimiento escolar son una realidad en los distintos años de básica de la mayoría de las instituciones públicas, sobre todo en las asentadas en sectores urbanos marginales, originados por una serie de factores.

Ante lo expuesto, es coherente la aplicación de este tipo de estudio porque se precisa las distintas manifestaciones de conductas y comportamientos de los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia frente a esta problemática. Por ello es posible establecer relaciones de estas manifestaciones en los distintos actores, permitiendo así poder determinar las causas que las originan y asistir de esta manera con una propuesta efectiva de carácter integral; es decir con incidencia favorable a los miembros de la comunidad escolar.

1.7.2 Métodos de investigación

Las distintas causas específicas y concretas que han servido de orientación inicial a esta investigación como son la cantidad de estudiantes con bajo rendimiento escolar, el porcentaje de padres de familia que no acompañan al proceso de recuperación académica de sus representados, los informes académicos desfavorable que presentan reiteradamente los docentes, la permanencia del mismo grupo de alumnos en las jornadas de refuerzo extraescolar; desconocimiento de los docentes entre otras, son manifestaciones preocupantes.

Frente a ello es necesario partir del análisis de estas particularidades para determinar sus causas; y así de esta manera establecer generalizaciones del fenómeno en estudio. Esta información preliminar será sometida a interpretación desde un marco teórico referencial para encontrar la factibilidad a las soluciones viables que he establecido en las hipótesis. Este ejercicio de investigación está determinado en gran parte por el método inductivo, con la posibilidad de establecer deducciones generales de la problemática en estudio.

Es oportuno precisar que, en el ejercicio metodológico de este trabajo investigativo es posible recorrer de forma consciente en los tres capítulos, los distintos momentos de los niveles de las competencias: interpretativa, argumentativa y propositiva. Es provechoso a su vez el presente trabajo para potenciar las distintas habilidades del pensamiento en su orden: observación, descripción, comparación, clasificación, abstracción, generalización, aplicación y transferencias; fases propias del modelo experiencial.

1.7.3 Técnicas de investigación

De cara a establecerse un plan de formación para los y las docentes, de cuya puesta en marcha se atenderá favorablemente a estudiantes con necesidades educativas especial, superando a su vez ciertos problemas de aprendizajes, es necesario realizar previamente una investigación ampliada a los distintos actores inmersos de forma directa o indirecta en esta problemática.

Se realizará una observación indirecta a través de la revisión de archivos de los registros académicos del rendimiento escolar en los dos últimos años, ya que ha sido desde este período la obligatoriedad de la asistencia de refuerzo académico por parte de las autoridades educativas en los establecimientos públicos.

A los estudiantes se les aplicará una encuesta estructurada conformada de cinco planteamientos para determinar mediante escala de Likert, en una escala

ascendente del 1 al 5, la atención que brinda la institución en materia de inclusión y de apoyo académico desde las adaptaciones. De igual forma a los docentes se les aplicará una amplia encuesta de catorce planteamientos para determinar la percepción y evaluación que tienen de este tipo de ayuda académica. Se aplicará así mismo a los docentes un cuestionario estructurado por cinco interrogantes para determinar el nivel de conocimiento sobre el tema de la detección y su abordaje dentro de las sesiones de clase y en las horas complementarias destinadas a este fin.

La encuesta de cinco planteamientos que se aplicará al Consejo Directivo del plantel permitirá determinar la visión institucional sobre el fenómeno en estudio y de las medidas diagnósticas, preventivas y de tratamiento que disponen.

1.7.4 Selección de la Muestra

La unidad de análisis son los estudiantes de la Escuela Básica Fiscal “República de Israel” siendo seiscientos siete (607) alumnos matriculados. De ello se considerará como población objeto de estudio a estudiantes del Segundo al Séptimo Año de Educación General Básica, en un total de trescientos noventa y siete **397** estudiantes, éste será el universo poblacional y de ellos se desprenderá la Muestra sobre el cual se generalizarán los resultados.

Así mismo se tomará como referencia para la Encuesta al grupo docentes que conforman el Consejo directivo del plantel integrad por cuatro profesores en representación de la jornada matutina y vespertina que atiende la institución. El número de docentes que apoyarán la investigación a través de una encuesta y la aplicación de un cuestionario, es de dieciocho 18 profesionales que corresponden del segundo al séptimo año de básica, de cuyo número de estudiantes extraeremos la muestra referencial.

Cuadro No 3 Universo poblacional

Nº	Estratos	Población	%
1	Directivos	4	0,96%
2	Docentes	18	4,3%%
3	Estudiantes	397	94,74 %

Fuente: Escuela de Educación Básica “República de Israel”

Elaborado por: Lcdo. Johnny Lucero Orellana

Del universo establecido para la investigación se ha escogido a un número muestra para la aplicación de las encuestas tanto a estudiantes y a padres de familia. Para ello se emplea la siguiente fórmula:

N= Población Universo

E= Coeficiente de error (0.5%)

n= Tamaño de la Muestra

Fórmula empleada para determinar la muestra:

$$n = \frac{N (0.5)^2 (1.96)^2}{N-1 (0.06)^2 + (0.5)^2 (1.96)^2}$$

Muestra de Estudiantes:

$$n = \frac{N (0.5)^2 (1.96)^2}{-1 (0.06)^2 + (0.5)^2 (1.96)^2}$$

$$n = \frac{397 (0.25) (3.84) \dots \dots \dots}{396 \times (0.0036) + (0.25) \times (3.84)}$$

$$n = \frac{381,12}{6,4343}$$

Muestra = 59

SEGUNDO DE BÁSICA

$$\frac{397}{71} \times \frac{59}{X} = \frac{71 \times 59}{397} \quad 10 \text{ por SEGUNDO de básica}$$

TERCERO DE BÁSICA

$$\frac{397}{72} \times \frac{59}{X} = \frac{72 \times 59}{397} \quad 11 \text{ por TERCERO de básica}$$

CUARTO DE BÁSICA

$$\frac{397}{73} \times \frac{59}{X} = \frac{73 \times 59}{397} \quad 11 \text{ por CUARTO de básica}$$

QUINTO DE BÁSICA

$$\frac{397}{56} \times \frac{59}{X} = \frac{56 \times 59}{397} \quad 8 \text{ por QUINTO de básica}$$

SEXTO DE BÁSICA

$$\frac{397}{67} \times \frac{59}{X} = \frac{67 \times 59}{397} \quad 10 \text{ por SEXTO de básica}$$

SÉPTIMO DE BÁSICA

$$\frac{397}{58} \times \frac{59}{X} = \frac{58 \times 59}{397} \quad 9 \text{ por SÉPTIMO de BÁSICA}$$

Cuadro No 4 Muestra poblacional

Nº	Estratos	Población	Muestra	%
1	Directivos	4	4	5 %
2	Docentes	18	18	22,2 %
3	Estudiantes	397	59	72,8%

Fuente: Escuela de Educación Básica "República de Israel"

Elaborado por: Lcdo. Johnny Lucero Orellana

1.7.5 Fuentes de Investigación

Para la aplicación de las técnicas de esta investigación serán necesarias algunas fuentes tanto primarias como secundarias, a continuación el detalle de las mismas:

- Consultas bibliográficas.
- Consultas en revistas de publicaciones.
- Profesionales en el ámbito educativo y de la psicología a fin a la educación.
- Docentes en ejercicio de su profesión y que asisten a los estudiantes de bajo rendimiento académico.
- Directivos de la institución educativa.
- Padres de familia y representantes de los estudiantes con esta problemática.
- Archivos de cuadros de calificaciones.
- Archivo de modelos de planificaciones de reforzamiento escolar.
- Archivos de registros de asistencias de estudiantes y padres de familia.
- Archivos digitales sobre ponencias de expertos.

1.7.6 Tratamiento de la información

Los datos obtenidos de la revisión de registros se tabularán para obtener en gráfica estadística el nivel de aprendizaje del grupo a partir de sus resultados académicos finales por trimestre y anual. De igual manera el porcentaje de los casos de bajo rendimiento académico.

Los resultados de las Encuestas se analizarán y relacionarán luego de representarlas estadísticamente para establecer conclusiones. Se dará énfasis a la relación de las respuestas con las variables precisadas con anticipación; por otro lado las entrevistas servirán de soporte y argumento para corroborar el

grado de similitud de los casos del grupo de estudiantes investigados con los referidos por los profesionales consultados, así mismo servirán para fundamentar el marco teórico.

Para la sistematización de la información se elaborarán modelos de registros tanto físicos como electrónicos, que permitan de forma gráfica analizar la información obtenida, entre ellas se proponen gráficas de barras.

1.8 Resultados e impactos esperados

La problemática del bajo rendimiento escolar en los estudiantes de la básica media ha sido en verdad una situación que he pretendido abordar sobre todo desde que el modelo educativo ecuatoriano apunta a favorecer el desarrollo y la potencialización de las destrezas; más aún con la implementación de un nuevo sistema de evaluación quimestral que considera las evidencias de desempeños durante el proceso formativo del aprendizaje.

Por ello espero aportar con este trabajo de investigación que las instituciones educativas, a la par de su Plan Estratégico Institucional, considere la aplicabilidad de un plan de formación docente de cara a la intervención a los estudiantes de aquellos grupos focalizados que no alcanzan los niveles mínimos de desempeño.

Al final de este trabajo investigativo podrá la comunidad educativa toda concebir el abordaje de esta problemática con un criterio intersectorial (familia – escuela), interdisciplinario (áreas del currículo), recalcando la importancia de la integración e interacción de sus actores como elementos esenciales para superar la problemática expuesta, sin descuidar la intervención de asesores profesionales externos que brinden la seguridad y confianza necesaria para su puesta en práctica.

CAPITULO II

2.2 Análisis comparativo, evolución, tendencias y perspectivas.

Las apreciaciones emitidas por los directivos en la encuesta efectuada, reflejan una realidad escolar poco satisfactoria en cuanto a la gestión de inclusión y atención a la diversidad, puesto que tres cuartas parte de ellos, manifiestan que la institución no incluye dentro del plande mejora del PEI algún tipo de atención a las necesidades individuales de estos casos.

La intervención de la institución se dirige sobre los estudiantes llamados “regulados” cuyas capacidades de aprendizajes se desarrollan con mayor armonía. Tanto es así que de forma unánime manifestaron que no se realiza la práctica escolar de detección de problemas específicos que permitan desde esa realidad diagnosticada efectuar alguna intrevención. Atención especial merece acotar que la práctica de evaluación sobre los aprendizajes se dan fuera de un enfoque de proceso de mejora; es decir que se efectúa medianamente una cultura evaluativa institucional.

Los docentes encuestados manifiestan en su mayoría la falta de una adecuada intervención de gestión pedagógica para la práctica efectiva de las adaptacioens curriculares. Esta apreciación se refleja al indicar que al menos la mitad de ellos desconocen absolutamente la manera específica de detectar algún problema de aprendizaje en sus estudiantes puesto que conocen medianamente al menos una o dos definiciones y características de estos trastornos.

Así mismo la práctica de evaluación a nivel de aula se da con fines de acreditación, sin considerarla como un recurso y un medio para la deteccción de problemas en el proceso de aprendizaje a nivel de grupo e individual; ya que la evaluación no está orientada hacia la consecución de las macrodestrezas del currículo y no diseñan ni aplican algún tipo de instrumento de control e informe para el efecto, y las que dispone la institución son poco efectivas en cuanto a la fución diagnóstica y de seguimiento a que se refiere; por lo tanto, no son fuentes fiables de análisis y diagnóstico referencial para emprender procesos de mejora

sobre las necesidades educativas de los estudiantes. En este sentido es poco o nada lo que se hace con los resultados de los aprendizajes quedando solo para efectos de gestión administrativa.

En cuanto a los procesos de aprendizajes dentro del aula que garanticen una mejor comprensión en respuesta a las necesidades y diversidad del grupo, los y las docentes rara vez efectúan adecuadamente el proceso que garantice la significatividad de los aprendizajes puesto que los conocimientos son impartidos mas no construidos sobre la base de la interacción participativa y cooperativa de los alumnos.

Específicamente en cuanto al conocimiento y puesta en marcha de las adaptaciones curriculares, se evidencia que se da a medias y; sobre la metodología apropiada dentro del aula que favorezca esta práctica surgen respuestas que reflejan el desconocimiento y por ende se mantienen ciertas actividades poco efectivas; razón por la cual el grado de satisfacción de los docentes es baja.

Los docentes, haciendo un análisis y justificación de la problemática en los aprendizajes de la comunidad de estudiantes, consideran que ésta se da por situaciones socioeconómicas evidenciadas en la desatención de las familias para el acompañamiento asistido; razón por la cual se han visto en la necesidad de realizar ajustes en los niveles de conocimientos y las estrategias de aula.

Tres de cada cuatro estudiantes en cuanto a su apreciación general de la escuela indican estar poco de acuerdo en cuanto que en ella se den suficientes oportunidades para atender sus necesidades educativas especiales y que se preocupe así mismo por conocerlas.

Los estudiantes al referirse de sus docentes, es alentador el percibir a poco menos de la mitad que consideran adecuada la intervención de sus maestros en cuanto a su atención. Pese a ello el porcentaje de calificación de sus resultados

no es homogénea entre los estudiantes calificándola en promedio de poco efectiva.

2.3 Presentación de resultados y diagnósticos

Se nota similitud en el grado de apreciación de los actores educativos, por un lado docentes y autoridades consideran poco efectiva la labor de la institución de cara a la inclusión y diversidad y que sus instrumentos de gestión individual y de aula no responden a los procesos pedagógicos y normativos que puedan permitir un trabajo asistido de forma sistemática para superar este problema.

Tampoco existe el compromiso institucional por capacitar al personal docente en cuanto al conocimiento de las manifestaciones de los trastornos de aprendizajes; razón por la cual, no aplican intervenciones diagnósticas tanto individuales y grupal, lo que no permite una acertada atención. Pese a ello los estudiantes se sienten asistidos por sus maestros aunque manifiestan que los resultados de dicha intervención son poco alentadores.

El sistema de práctica de evaluación de los procesos formales de aprendizajes es poco considerado como insumo de diagnóstico y estudio, cumpliendo únicamente propósitos académicos de acreditación y justificación de tratamiento curricular. Es notorio el desconocimiento de los docentes por hacer de la evaluación una práctica pedagógica con fines de mejora a la calidad de los aprendizajes y el énfasis del tratamiento de las destrezas para la consecución de este fin. Esto refleja el desconocimiento de estrategias didácticas que permitan aprovechar los equipos de aprendizajes para atender a la diversidad del grupo, donde a través de generar dependencias positivas y actividades multiniveles se canalicen las adecuaciones curriculares dentro del aula.

Así mismo se refleja que el contexto escolar de alguna forma es también causa para este tipo de problemática, ya que por la condición socioeconómica de las familias no es muy efectivo el acompañamiento de los aprendizajes; por ende los y las docentes se ven en la necesidad de atender a los estudiantes en las horas complementarias aunque con resultados poco alentadores.

2.4 Verificación de hipótesis.

Hipótesis general: *“Con la implementación de un plan de formación sobre las manifestaciones y detección de problemas de aprendizaje los y las docentes podrán elaborar acertadas adaptaciones curriculares para la asistencia de estudiantes con necesidades educativas especial y bajo rendimiento escolar”.*

A partir de los resultados y el análisis de las hipótesis establecidas se corrobora la importancia y necesidad de brindar un plan de formación de los docentes que permita abordar el tema de las adaptaciones curriculares en el marco de la escuela inclusiva, canalizando esta propuesta desde el Plan Estratégico Institucional, ya que como se manifiestan sus directivos en la pregunta No. 1 no consideran dicha práctica en el PEI del establecimiento que dirigen. Más aún cuando los mismos docentes manifiestan desconocer sobre el tema de adaptaciones curriculares, esto en la interrogante No. 8; y según la pregunta No. 1 y 14 desconocen también la forma de identificar desde las conductas de sus estudiantes algún tipo de problema de aprendizaje, razón por la cual consideran en la pregunta No. 10 que es poco efectiva la atención que brinda a los estudiantes y, pese a ello en su mayoría se sienten algo satisfecho, esto se manifiesta la pregunta No. 9 de la encuesta.

Por todo ello urge la necesidad de asistir a la institución con un plan de formación para que los docentes conozcan sobre las manifestaciones conductuales de algún problema de aprendizaje académico, y puedan proponer acertadas propuestas de estrategias de adaptaciones curriculares tanto para el grupo así como en tutorías individuales, lo que a decir de las interrogantes a los estudiantes 1, 4 y 5 mejorará la apreciación de éstos sobre dicho beneficio académico.

Hipótesis particular 1: *“Identificando los indicadores de desempeños de las macrodestrezas los docentes elaborarán diagnósticos e informes académicos precisos para la toma de decisiones didácticas.”*

Una de las precisiones para la aplicación de las adaptaciones curriculares es determinar el nivel de competencia académica de los estudiantes, por ello se consideró importante establecer que al identificar los desempeños enmarcados en las macrodestrezas se podría establecer acertados diagnósticos que permitiría tener claro el tipo de habilidad general que necesitaría el grupo y/o determinados estudiantes.

La veracidad de esta hipótesis la vemos reflejada al corroborar por los directivos que el centro educativo en la interrogante No. 3 manifestaron que la institución no realiza procesos de evaluación con propósito recursivo y de mejora de los aprendizajes y específicamente en la pregunta 5 indicaron que los docentes no realizan diagnóstico de las necesidades educativas y que no manejan las macrodestrezas como estrategia para detectar necesidades de aprendizajes a nivel grupal e individual, y por ende no emiten informes de ellas, esto lo refleja las respuesta de la pregunta No. 2 y 6.

Hipótesis particular 2: *“Mediante la elaboración de matrices planificación, informes y registros de control se asegura la sistematización de los casos de bajo rendimiento escolar”.*

El carecer de efectivos modelos de matrices de diagnóstico, planificación, informes y seguimiento, tal como lo recoge las respuestas a las interrogantes No.4 y 11 aplicadas a los docentes, no ha permitido que la institución disponga de información sistematizada y confiable para revisar y ajustar algunos procesos, por ello se ha establecido la elaboración y aplicación instruccional de las mismas de tal forma que cubra todo el ciclo de intervención para estos casos y que permita fundamentar las decisiones académicas que se tome de cara al mejoramiento de los aprendizajes, situación que es palpada ante la negativa en la interrogante No. 3 planteada a los docentes.

Hipótesis particular 3: “A través de las técnicas de aprendizajes cooperativos se logrará experiencias de aprendizajes significativas en los estudiantes de bajo rendimiento escolar.”

Fue necesario indagar sobre el conocimiento y las técnicas de aprendizajes cooperativos, que entre sus bondades permite una cohesión a nivel de grupo de estudiantes y que a través de interdependencias positivas, podría resultar efectiva y oportuna para atender la diversidad de aprendizaje del grupo, mediante la propuesta de actividades multinivel. Frente a ello los directivos en la pregunta No. 2, indican que la institución difícilmente permite y prioriza la participación de los estudiantes con problemas de aprendizajes, quedando relegado de las experiencias educativas. Situación parecida manifestaron los docentes al considerar que ellos no planifican sesiones de aprendizajes exclusivamente para este grupo con NEE, así lo recoge la interrogante No. 5.

Es oportuno la aplicación de esta técnica de aprendizaje cooperativo. Más aún cuando los mismos docentes en la pregunta No. 12, destacan sus bondades para este grupo de estudiantes sobre todo, considerando que ellos en su práctica de aula, rara vez emplean un proceso que considere el contexto y los saberes previos de los estudiantes, así lo precisa la interrogante NO. 7 planteada a dichos profesionales y corroborada medianamente por los estudiantes en la pregunta No. 3 que se les dirigió a ellos.

CAPITULO II

3: PROPUESTA DE CREACIÓN

PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE Y MATRICES PARA LA DETECCIÓN, APLICACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES NO ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD FÍSICA, DE TIPO SIGNIFICATIVA Y NO SIGNIFICATIVA.

Justificación

A raíz de la investigación efectuada, urge la necesidad de responder con orientaciones precisas sobre estrategias de gestión administrativa y pedagógica que direccionen la atención a las necesidades educativas, en este caso con aquellas no asociadas a la discapacidad física y de tipo significativa y no significativa.

Para ello es necesario delinear un plan de formación dirigido a los docentes donde el reconocimiento de las conductas que reflejan presuntos problemas en el aprendizaje en el estudiante, será el referente para determinar el tipo de atención que necesite; así mismo las necesidades educativas que presenta el aula considerando para ello la diversidad de sus actores, sus intereses, estilos y ritmos de aprendizajes; para ello, se propone que desde las evaluaciones estructuradas se consideren en los ítems las diferentes macrodestrezas y su relación con indicadores de logros de cada área académica, y permita el análisis técnico de las competencias para la consecución de dichas habilidades.

La puesta en práctica de técnicas de aprendizajes cooperativos permitirán responder a las adaptaciones en el aula, donde a través de la estructura de roles, de tareas y de recompensas; así como la propuesta de actividades multinivel posibilitarán el alcance de las habilidades que de forma individual y grupal necesiten reforzarse, creando un ambiente de aprendizaje favorable desde la aceptación, la tolerancia y la responsabilidad.

Para completar esta propuesta se brindarán varias matrices que permitirán levantar una información diagnóstica y a su vez será insumo para la planificación con las respectivas adecuaciones según el grado y nivel de atención requerida. Con todo esto se aspira a direccionar procesos de gestión que brinde pautas para la sistematización de los casos asistidos y de las experiencias significativas que servirán para aplicarlas con mayor efectividad en nuevos casos.

Objetivos de la Propuesta

Objetivo General

Brindar criterios pedagógicos desde el manejo de herramientas técnicas que permita elaborar acertadas adaptaciones curriculares de tipo significativa y no significativa, a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no asociadas a la discapacidad física, para superar sus problemas en el aprendizaje.

Objetivos Específicos.-

- Conocer e identificar los principales rasgos de trastornos de aprendizajes que puedan presentar los y las estudiantes.
- Comprender y manejar las matrices para la elaboración del Diagnóstico Individual de Adaptación Curricular (DIAC)
- Elaborar planificaciones de adaptaciones curriculares según las necesidades diagnosticadas.
- Proponer actividades a nivel de aula a través de las técnicas de aprendizajes cooperativos.

Factibilidad de la Propuesta

- **Legal:** la propuesta cumple con los requerimientos legales establecidos en el Reglamento General de la LOEI. En el Capítulo I. De la educación para las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

Así mismo se precisa que los y las docentes deberán realizar actividades educativas fuera de la jornada regular de clase, esto es en el Art. 41 del citado texto legal, y en concomitante al Art. 229, donde se determina el grado de atención que podría considerar, subrayando que podría realizar atención a casos de refuerzo académico a estudiantes que presenten bajo rendimiento académico (Art. 228 y Art. 208).

- **Técnica:** la presente propuesta tiene como característica la aplicación de variadas matrices técnicamente confeccionadas, cuyos propósitos son definidos y precisos: detectar el grado, tipo específica y/o nivel de necesidad de aprendizaje de los y las estudiantes. Los resultados que de ella se desprendan aportarán a la elaboración de nuevas matrices de planificación, las mismas que acompañadas de formatos de seguimiento brindan insumos para el levantamiento de informes objetivos del grado de desempeño que se hayan alcanzado.
- **De Recursos Humanos:** aplicar la presente propuesta no implicaría mayor demanda de gastos, tan solo tener a mano una batería de test o formatos de diagnósticos y matrices de documentos de planificación y sistematización, todo ello en un portafolio. Los y las docentes tutores o de las distintas áreas académicas serán los principales actores para su aplicación, pudiendo según el caso que se vaya presentando, derivar a los profesionales especializados de la UDAI (Unidades de Apoyo de Inclusión Distrital) para abordar mediante el protocolo correspondiente el caso referido.

Descripción de la Propuesta

I PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE				
TEMA:	Detección de trastornos de aprendizajes y manejo de matrices diagnósticas			
OBJETIVO GENERAL: Identificar en los estudiantes características del proceso enseñanza-aprendizajes, mediante el registro de conductas observables que permitan detectar algunos trastornos, así como el diagnóstico referencial para determinar la necesidad educativa especial y su derivación a la Unidad de Apoyo Distrital.				
Duración:	12 horas	Fechas: del ___ al ___ de _____ del 2015	HORA:	07h30 - 13h30
Grupo meta:	Profesores de Educación Básica A 2do. - 7mo.		DIA:	5 (20 horas)
TEMAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS - ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
Sensibilización de las diferencias	Sensibilizar al docente sobre la importancia de considerar las fortalezas y debilidades para la mejora.	Efectuar una dinámica de ambientación con apoyo de una tarjeta, donde escojo a un compañero/a y lo represento con un gráfico de algún animalito que lo caracterice. Escuchar de forma meditada una reflexión sobre mis puntos fuertes y débiles. Escribir en un díptico bicolor las fortalezas (blanco) y las debilidades (negro) personales. Escuchar una melodía y releer las situaciones escritas. Acercarse a una “caja de regalo” a observar en ella y descubrir “lo mejor que tengo” (en el interior habrá un espejo) Compartir a nivel de grupo las sensaciones personales del ejercicio.	2 hora 30 minutos	Audio de música instrumental Tarjetas Caja de regalo Espejo

Detección de problemas en el aprendizaje para la planificación de adaptaciones curriculares no asociadas a la discapacidad de tipos significativas y no significativas.

		En coloquio, establecer compromisos para determinar qué debo hacer para superar mis debilidades aprovechando mis fortalezas.		
Diferencias entre trastornos de aprendizaje y dificultades de aprendizaje	Discernir los trastornos escolares y las dificultades de sus estudiantes frente al aprendizaje	Realizar una lluvia de ideas entre el significado de dificultad y problemas de aprendizajes Presentación en diapositivas de lo que es una dificultad y un problema de aprendizaje En grupo de 5 maestros leen un caso y en plenaria diferencian cual es un problema y cual una dificultad de aprendizaje. Socializan la experiencia.	1 hora, 30 minutos	Proyector Papelógrafo Marcadores
Principales trastornos escolares: detección, diagnóstico y tratamiento	Reconocer los trastornos de aprendizaje, como detectarlos y cuáles son los posibles tratamientos	<ul style="list-style-type: none"> • Video de niños NEE • Lecturas de diapositivas sobre los más comunes problemas de aprendizaje los no asociados a una discapacidad física • Trastornos del desarrollo: autismo y asperger • Trastorno del lenguaje y razonamiento: dislalia, dislexia, disortografía, ecolalia, tartamudeo, mutismo selectivo, discalculia, disgrafias • Trastornos de conducta y motricidad: hiperactividad, agresividad, déficit de atención o atención dispersa. 	2 horas	Video proyector
Tips para el manejo del aula y técnicas de manejo de conductas	Lograr una buena integración entre los niños regulares con niños con necesidades educativas especiales no ligadas a la discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos • Lecturas de diapositivas con: técnicas que modelan las conductas : manejo de fichas, reforzamiento positivo y economías fichas • Los maestros con un caso realizan una técnica que le favorezca a su caso 	1 hora 30 minutos	Proyector Fotocopiables Cartel de Técnicas de fichas

Detección de problemas en el aprendizaje para la planificación de adaptaciones curriculares no asociadas a la discapacidad de tipos significativas y no significativas.

Elaboración del DIAC	Manejar las matrices de diagnóstico de las inteligencias múltiples, los estilos y ritmos de aprendizajes para la elaboración del DIAC	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar diapositivas de los estilos de aprendizajes. • Identificar las inteligencias múltiples de mayor predominio. • Socializar información referente a la estructura de las matrices. • Establecer algunas características necesarias de todo observador. 	3 horas	Fotocopiables de las matrices Lectura de casos
Elaboración de las Adaptaciones Curriculares según su significatividad	Elaborar adaptaciones curriculares modélicas a partir del diagnóstico referencial y el seguimiento de la atención.	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer la tipología de las adaptaciones curriculares y sus características. • Relacionar los elementos del currículo a modificarse según la significatividad. • Orientar ejemplos de adaptaciones de acceso y de los elementos del currículo. • Revisar mecanismos de gestión para su monitoreo y evaluación. 	2 horas y 30 minutos	Diapositivas Fotocopiables de modelos de programación. Texto del fortalecimiento curricular.

II REGISTROS E INFORME DE EVALUACIÓN ACADÉMICA
ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA FISCAL "....."
REGISTRO DEL LOGRO DE LAS DESTREZAS

AREA:

DIRECTIVO:

AÑO BÁSICO

**PERIODO
LECTIVO:**

DOCENTE:

QUIMESTRE:

ESTUDIANTES

FECHA:

No.	APELLIDOS	NOMBRES	MACRODESTREZA							MACRODESTREZA										MACRODESTREZA						PRM. FINAL
			3	5	6	7	10	11	TOTAL	1	2	4	8	9	15	16	19	20	TOTAL	12	13	14	17	18	TOTAL	
1								0										0							0	0
2								0										0							0	0
3								0										0							0	0
4								0										0							0	0
5								0										0							0	0
6								0										0							0	0
7								0										0							0	0
8								0										0							0	0
9								0										0							0	0
10								0										0							0	0
11								0										0							0	0
12								0										0							0	0
13								0										0							0	0
14								0										0							0	0
15								0										0							0	0
16								0										0							0	0
								0										0							0	0

II INFORME DE EVALUACIÓN ACADÉMICA

ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA "....."
INFORME ACADÉMICO

DATOS INFORMATIVOS

PERÍODO LECTIVO:
AÑO BÁSICA:
DIRECTIVO:

QUIMESTRE:
No. ESUDIANTES:
DOCENTE:

1) Promedios quimestral por Año /Área:

ÁREA ACADÉMICA	1er. Parcial	2do. Parcial	3er. Parcial	Prom. 80%	Prom. 20%
Lengua y Literatura					

2) Gráficas de la Evaluación sumativa por Año/Área Académica

LENGUA Y LITERATURA	Cantidad	# aciertos	Porcentajes
Comprensión textual			
Análisis textual			
Producción textual			

3) Estudiantes con bajo rendimiento (menor a 7)

AREA:

Estudiante:	Primer Parcial	Segundo Parcial	Tercer Parcial	Promedio Parcial 80%	Examen 20%

4) Análisis de los resultados por Áreas académicas:

AREA:

5) Análisis de los resultados por estudiantes:

Estudiantes	Análisis de los resultados

Fecha:

Elaborado por:

Docente del Año de Básica

INSTRUCTIVO PARA LLENAR EL INFORME ACADÉMICO

Este informe se llena exclusivamente por cada docente de año de básica, tomando la información de los registros de aprendizaje del quimestre. Tome en consideración que como todo informe, el modelo presentado responde a dos momentos en su estructura: obtención de información (1, 2, y 3) y el respectivo análisis fruto de esta información (4 y 5)

1) Promedios quimestral por Año/Área:

El propósito de obtener esta información es para tomarla como base interpretativa de cómo responde el grupo a nivel de cada área, lo que brinda las pautas necesarias para confrontar con el alcance de los objetivos de las mismas y a su vez del perfil de área establecido en la Actualización y Fortalecimiento Curricular.

Para este apartado deberá obtener el promedio de cada área tanto el 80% como el 20% y obtener así el promedio Quimestral por área. Esta información la encontrará en un cuadro anexo al final de la hoja.

2) Gráficas de la Evaluación sumativa por Año/Área Académica

En este espacio, deberá colocar las gráficas de barra con la información obtenida de los resultados exclusivamente de exámenes, clasificando en los criterios correspondientes al siguiente cuadro:

Lengua y Literatura	Matemática	Entorno Natural y Social	Estudios Sociales	Ciencias Naturales
Comprensión textual	Comprensión del concepto	Ubicación témpora-espacial	Ubicación témpora - espacial	Interpretación de situaciones o fenómenos
Análisis textual	Conocimiento del Proceso	Obtención y clasificación de información	Obtención y asimilación de información	Establecer condiciones
Producción textual	Solución del problema	Interpretación y comunicación	Interrelación social Aplicación creativa de conocimientos	Argumentar y plantear soluciones

Deberán clasificar los ítems evaluados en el examen en las macrodestrezas establecidas anteriormente y obtener de cada uno su respectivo porcentaje para determinar el grado de dominio de éstas. Para ello trabaje en una hoja electrónica de Excel, copie y pegue el gráfico estadístico solicitado.

3) Estudiantes con bajo rendimiento (menor a 7)

Enliste y complete la información personalizada de los estudiantes que en su promedio quimestral obtengan un promedio inferior a 7, si son varios estudiantes, priorice aquellos casos más críticos que a su juicio podrían reprobar el año (nota inferior a 5)

4) Análisis de los resultados por Años/Áreas académicas:

Lea interpretativamente la información resumida del numeral (1) junto con las gráficas estadísticas por cada área (numeral 2), revise los objetivos curriculares que se pretenden alcanzar en cada una de ellas. Con esta información, interprete a su juicio el rendimiento y posibilidad de alcanzar o no dichos objetivos.

Redacte al menos un párrafo conciso y puntual por cada área/año.

5) Análisis de los resultados por estudiantes:

Con la información estadística del numeral (2), haciendo hincapié las macrodestrezas con menor nivel de dominio y los resultados de la evaluación escrita quimestral de cada estudiante, trate de interpretar en relación a los indicadores de evaluación del área y escriba al menos un párrafo por estudiante puntualizando el grado de dominio del mismo en cuanto a sus habilidades. Procure que la información sea precisa y puntual, haciendo anotar (esto es importante) las recomendaciones para cada caso.

Elaborado por: Lic. Johnny Lucero Orellana.

III PORTAFOLIO DOCENTE DE ADAPTACIONES CURRICULARES

1.- FICHAS DE OBSERVACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA:

Nombre:		Institución:	
Edad:	Fecha de Nacimiento:	Grado o Curso:	
Fecha:	Docente:		

ÁREA FÍSICA

- **Salud General.** Se enferma:

CONSTANTEMENTE	CON FRECUENCIA CONSIDERABLE	CON POCA FRECUENCIA	CASI NUNCA O NUNCA

- **Capacidad Visual.**

INDICADORES DE DIFICULTAD		SÍ	NO
1	Acerca mucho el cuaderno o libro para leer o mirar.		
2	Aleja mucho el cuaderno o libro para leer o mirar.		
3	Entrecierra los ojos con el propósito de enfocar la mirada.		
4	Tienden sus ojos a lagrimear con cierta frecuencia.		
5	Suele refregar sus ojos con las manos.		
6	Al enfocar la mirada, mueve de lado, inclina / levanta la cabeza.		

- **Capacidad auditiva.**

INDICADORES DE DIFICULTAD		SÍ	NO
1	Mueve su cabeza dirigiéndola donde se produce el sonido.		
2	Suele pedir con Frecuencia que le repitan lo dicho.		
3	Sube frecuentemente el volumen de los aparatos.		
4	Tiende a colocarse la mano en un oído para poder escuchar.		
5	Con frecuencia se queja porque el volumen (de las personas o los equipos) está muy alto.		
6	Reacciona con sobresalto a los sonidos de volumen normal.		

- **Motricidad gruesa.**

INDICADORES DE DIFICULTAD		SÍ	NO
1	Corre con cierta dificultad.		
2	Camina con cierta dificultad.		
3	Presenta dificultad de equilibrio en ejercicios de gimnasia.		

4	Presenta dificultad de coordinación en movimientos con brazos.		
5	Tiene dificultad de coordinación en movimientos con piernas.		
6	Tiene dificultad para manipular objetos grandes/pesados.		

- **Motricidad fina.**

INDICADORES DE DIFICULTAD		SÍ	NO
1	Tiene dificultad para manipular objetos pequeños.		
2	Tiene dificultad para rayar, pintar o para cortar con tijeras.		
3	Presenta dificultad para el lápiz, pincel o instrumentos similares.		
4	Presenta dificultad de coordinación mano-ojo.		
5	Utiliza movimientos de pinza digital en ciertas manipulaciones complejas, por ejemplo, manipular con las yemas de los dedos, flexionando estos.		

ÁREA COGNITIVA

- **Atención.**

INDICADORES DE DIFICULTAD		SÍ	NO
1	Pierde con facilidad la concentración.		
2	El concentrarse le cuesta cierto trabajo.		
3	Constantemente necesita estimulación para mantener la atención.		
4	Su atención se da por períodos cortos de tiempo.		

- **Compresión.**

INDICADORES DE DIFICULTAD		SÍ	NO
1	Presenta dificultad para comprender situaciones complejas básica o media (relaciones, secuencias, subordinación, etc.)		
2	Su comprensión es por general de ritmo lento.		
3	A medida que estos se tornan más abstractos, su comprensión de los fenómenos, objetos y procesos tiende a disminuir.		

- **Memoria.**

INDICADORES DE DIFICULTAD		SÍ	NO
1	Le cuesta memorizar algún tipo de nueva información.		
2	Olvida con facilidad la información ya adquirida.		
3	Presenta problemas para recordar detalles.		

ÁREA ACADÉMICA

- **Escritura.**

INDICADORES DE DIFICULTAD		SÍ	NO
1	Añade u omite letras, sílabas o palabras. (Especifique)		
2	Suele alterar el orden de letras, sílabas o palabras. (Especifique)		
3	Tiene dificultad para separar sílabas y realizar análisis gramatical.		
4	Presenta dificultad de gramática y sintaxis		

- **Lectura.**

INDICADORES DE DIFICULTAD		SÍ	NO
1	Lee con excesiva lentitud (con la vista o en voz alta).		
2	A leer en voz alta lo hace de manera entrecortada.		
3	Pronuncia incorrectamente		
4	Tiene una incorrecta entonación y/o. (Especifique)		
5	Omite sílabas o palabras. (Especifique)		

Resumen y observaciones:

.....
.....

- **Matemática.**

INDICADORES DE DIFICULTAD		SÍ	NO
1	Tiene dificultad para reconocer o expresar números o cantidades.		
2	Tiene dificultad en la comprensión de los significados de operaciones básicas o en sus procesos de resolución.		
3	Tiene dificultad en el cálculo mental.		
4	Tiene dificultad para la resolución de problemas: planteamiento, reconocimiento de la operación necesaria, ejecución de la operación necesaria.		

Especificaciones:

.....
.....

IV MATRIZ REGISTRO DE INDICADORES DE LOGROS ACADÉMICOS PARA LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Nombre:		Institución:			
Fecha:				Docente:	
Edad:		Fecha de Nacimiento:		Grado o Curso:	

ÁREA:	Lengua y Literatura		GRADO:	Quinto	
CLAVE:	A: adquirido; NA: No adquirido;		EP: En Proceso		
INDICADORES DE DESEMPEÑO			A	NA	EP (Especifique)
Deduce el significado de palabras fonéticamente similares de acuerdo con el contexto en una descripción oral.					
Escucha e identifica las relaciones que se establecen en una comparación.					
Refiere de manera oral un clasificado al identificar la información que se va a decir y al articular con claridad los sonidos.					
Analiza las guías turísticas extrayendo ideas descriptivas y estableciendo comparaciones con criterios específicos.					
Investiga los paratextos de las páginas amarillas y localiza con rapidez la información solicitada.					
Utiliza el abecedario para ubicar información en la guía telefónica y en el diccionario.					
Escribe una guía turística estructurando ideas con elementos descriptivos y comparativos, y respetando las propiedades del texto.					
Usa artículos, sustantivos, adjetivos, pronombres, signos de puntuación, reglas ortográficas y oraciones en los textos que escribe.					
Comprende y reconoce en una fábula los elementos básicos que la conforman.					
Escribe una fábula en la que se reconoce la estructura de este tipo de texto.					
Identifica en un cuento la estructura y los elementos que lo constituyen.					
Distingue aspectos diferentes entre una fábula y un cuento.					

Nombre:		Institución:			
Fecha:		Docente:			
Edad:		Fecha de Nacimiento:		Grado o Curso:	

ÁREA:		Lengua y Literatura		GRADO: Quinto		
MACRODESAZAR	CLAVE:	A: adquirido; NA: No adquirido; EP: En Proceso				
	INDICADORES DE DESEMPEÑO			A	NA	EP (Especifique)
DE ORALIDAD	• Identifica la intención comunicativa y las características de una biografía oral.					
DE COMPRENSIÓN DE TEXTO	• Selecciona las ideas principales de las biografías que lee y compara con otras experiencias de vida.					
	• Reconoce las ideas principales y las ideas secundarias en cartas y correos electrónicos.					
	• Reconoce en una leyenda literaria los elementos básicos que la conforman.					
	• Identifica la idea global de un fragmento o de una obra de teatro.					
	• Reconoce los rasgos que distinguen un texto literario de uno no literario.					
	• Determina los rasgos característicos de cada uno de los géneros literarios para diferenciarlos.					
DE PRODUCCIÓN DE TEXTO	• Planifica una “autobiografía oral”, jerarquizando las ideas principales.					
	• Elabora un esquema de jerarquización de información relacionada con folletos.					
	• Diseña y escribe folletos sobre distintos temas, con diferentes funciones del lenguaje, trama textual adecuada y que posean variedades lingüísticas.					
	• Utiliza adjetivos, verbos, pronombres, adverbios, preposiciones, signos de puntuación y reglas ortográficas en los textos que escribe.					
	• Identifica la intención comunicativa y las características de una biografía oral.					

ÁREA:	Matemática		GRADO:	Séptimo
CLAVE:	A: adquirido; NA: No adquirido; EP: En Proceso			
INDICADORES DE DESEMPEÑO		A	NA	EP (Especifique)
Genera sucesiones por medio de la suma y de la resta.				
Ubica pares ordenados de enteros positivos en el plano cartesiano.				
Expresa números compuestos como la descomposición de un producto de números primos.				
Calcula el mcd y el MCM para la resolución de problemas.				
Representa, reconoce, ordena, suma y resta fracciones homogéneas y heterogéneas.				
Relaciona porcentajes con fracciones, decimales y proporcionalidad.				
Resuelve divisiones con divisores de hasta dos dígitos y con números decimales.				
Contrasta y aplica la potenciación y la radicación de números naturales.				
Calcula el perímetro de triángulos, cuadriláteros y polígonos regulares.				
Calcula el área de paralelogramos y triángulos.				
Transforma unidades de área y volumen a submúltiplos en la resolución de problemas.				
Recolecta, representa y analiza datos estadísticos en diversos diagramas y calcula medidas de tendencia central.				
Determina la probabilidad de un evento cotidiano a partir de representaciones gráficas.				

V MATRIZ MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJES

1. PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN

1.1 Motivación

Marque SÍ o NO

Motivación intrínseca	Sí	No
¿Se enfrenta a una actividad novedosa con curiosidad epistemológica, sin haber anticipado una manera segura de resolverla y sin que ello le cause miedo al fracaso?		
¿Suele aburrirse con tareas que domina?		
¿Busca actividades problemáticas que, con independencia de su dificultad, mejoren su nivel de competencia?		
¿Considera el error como fuente de aprendizaje?		
¿Concibe al profesor como orientador del aprendizaje?		
¿Orienta la actividad del grupo sin buscar alguna recompensa?		
Motivación extrínseca		
Antes de enfrentarse a una actividad novedosa, ¿ha pensada la forma de resolverla?		
¿Ante un posible error le supone mayor esfuerzo y atención?		
¿Siente la tarea como una manera de tomar distancia de forma positiva con sus compañeros?		
¿Mira al profesor como impositor de tareas que le lleva al éxito personal?		
¿Concibe la tarea como amenaza que da cuenta de su ineficiencia?		
¿Prefiere ejecutar tareas fáciles que las domina?		
¿Concibe el error como una forma de fracaso?		
Antes de un reto ¿duda si podrá hacerla?		
¿Mira al profesor como impositor de actividades que le evita el fracaso?		
Para que realice la tarea, ¿es muy necesario ofrecerle recompensas?		
Para que realice la tarea, ¿es muy necesario recordarle que puede recibir cierto tipo de castigo si no la realiza?		
¿Concibe al profesor como juez sancionador?		
Atribuciones		
Antes de comenzar una tarea, ¿dice su posible falta de habilidad?		
¿Atribuye el éxito a su habilidad personal?		
¿Atribuye el fracaso a una falta permanente de dotes propio?		
Antes de iniciar una tarea, ¿refiere a su dificultad?		
Antes de iniciar una tarea, ¿le parece sencilla y posible?		
¿Refiere el éxito a su suerte?		
¿Refiere el éxito a simpatizar a los profesores, su simpatía, etc.?		
¿Refiere el éxito a la facilidad de las actividades de casa?		
¿Refiere el fracaso a la dificultad de los deberes?		
¿Refiere el fracaso la antipatía con ciertos profesores, verse acusado, etc.?		
¿Refiere el éxito a su atención, dedicación, esfuerzo, etc.?		
¿Refiere el fracaso a una falta ocasional de atención, esfuerzo, etc.?		

Refuerzo		
¿Es sensible al refuerzo por medio de reforzadores primarios (golosinas, juguetes, etc.)?		
¿Es sensible al refuerzo por medio de reforzadores sociales (contacto visual, instrucciones complementarias, elogios verbales, presencia cercana, caricias, etc.)?		
¿Es sensible al refuerzo por medio de reforzadores de actividades?		
¿Es sensible al refuerzo por medio de reforzadores generales (dinero, ficha, etc.)?		

1.2 Emoción: ansiedad

	Sí	No
¿Suele ponerse nervioso cuando está realizando una tarea y de pronto se acerca el profesor?		
¿Demuestra poca confianza para realizar preguntas al docente sobre tareas que no sabe realizar?		
¿Piensa con frecuencia que ha hecho mal la tarea?		
¿Se inquieta excesivamente cuando se lo evalúa?		
¿Piensa que la va a hacer mal, antes de una evaluación?		
¿Siente molestias del estómago, desea ir al baño, etc. antes de realizar una tarea complicada?		
¿Obtiene resultados inferiores cuando realiza las mismas tareas y sin control?		

2. PROCESO DE ATENCIÓN

2.1 Atención selectiva

Estilo cognitivo del alumno		
	Sí	No
Cuando se le presenta estímulos, ¿Qué comportamiento demuestra el alumno?		
• Focaliza la atención sin presentar dificultades		
• Presenta dificultades para focalizar la atención		
• Tiene dificultades para focalizar la atención		
¿Reconoce que la atención es limitada y no lo logra con todo?		
¿Para pasar a otras de manera sistemática Divide el estímulo en pequeñas unidades y se centra en ellas para, una vez estudiadas?		
¿Elige un punto de atención y lo cambia siguiendo algún criterio?		
¿Elige un foco de atención y lo cambia al azar?		
¿Subraya lo más importante y atiende a lo que ha subrayado?		
Variables de la Tarea		
	Sí	No
¿Con cuál de los siguientes tipos de presentación el alumno focaliza más la atención?		
• Verbal y gráfica		
• Verbal		
• Gráfica con poco contenido verbal		
• Gráfico/kinestésica/verbal		
• Gráfico/kinestésica		

2.2 Atención global

Estilo cognitivo del alumno	Sí	No
¿Alterna la atención selectiva con la atención global cuando se le presenta la información?		
¿Conoce el estudiante que la capacidad atencional depende de la organización de los contenidos?		
¿Es capaz de anticipar la capacidad atencional y las consecuencias de distintas maneras de distribuir la atención?		

2.3 Mantenimiento

Estilo cognitivo del alumno	Sí	No
¿Mantiene la atención de manera continuada?		
¿Suspende la atención y retoma sin llamado verbal del profesor?		
¿Deja el comportamiento atencional y lo retoma por llamado verbal del profesor?		
¿Abandona de forma total el comportamiento atencional?		
¿Reconoce que mantener la atención requiere un esfuerzo?		
¿Es consciente que para mantener la atención es necesario prescindir de distractores que puedan estar presentes?		
Variables de la Tarea		
¿Con qué tipo de presentación del alumno focaliza mejor la atención?		
• Verbal y gráfica		
• Verbal		
• Gráfica con poco contenido verbal		
• Gráfico/kinestésica/verbal		
• Gráfico/kinestésica		

3. PROCESO DE ADQUISICIÓN

3.1 Comprensión

	Sí	No
¿Presenta dificultades para focalizar la atención?		
¿Identifica las partes de mayor y menor importancia y dedica atención adicional a cada parte en función de su importancia?		
Para localizar partes significativas del texto, se aprovecha:		
• De las indicaciones del propio texto (variantes en la impresión, uso de temas y subtemas, preguntas incluidas)		
• Del conocimiento de las metas establecidas		
• De las sugerencias del profesor o compañeros		
¿Mantiene la atención de forma continua?		
¿Planifica la cantidad de atención para dar a la tarea y cómo distribuirla dentro de la misma?		
¿Deja la atención y lo retoma por sí mismo?		
¿Abandona de forma total el comportamiento atencional?		
¿Presenta dificultades para entender las instrucciones pese a estar atento?		

3.2 Retención

	Sí	No
¿Es capaz de conectar por medio, una frase dos o más palabras o ítems que requieren ser aprendidos?		
¿Es capaz de relacionar los elementos de estudio generando además una imagen?		
¿Elabora inferencias como respuesta a la pregunta por qué?		
¿Procura adivinar la intención del autor, los efectos que podría tener, su aplicación práctica de lo que se encuentra estudiando, etc?		
¿Es capaz el estudiante de reestablecer sus propias palabras, definiciones o ejemplos		
¿Emplea metáforas basadas en semejanzas o conexiones abstractas de tipo lógico o natural?		
¿Utiliza algún proceso mnemotécnico basado en la elaboración?		
¿Pronuncia o nombra de forma repetitiva los estímulos presentados dentro de una actividad de aprendizaje?		
¿Enuncia el contenido sustancial del aprendizaje y lo repite sin recurrir a la reproducción de palabra que lo presentaba?		
¿Se repite la información pero incluyendo nuevos aspectos que se va encontrando?		
Señala las tareas en las que obtiene más éxito:		
• Tareas mecánicas		
• Tareas de tipo preceptivo-manipulativo (construcciones, etc.)		
• Tareas de lectura		
• Tareas de escritura		
• Tareas de resolución de problemas no numéricos (clasificados, conceptualizaciones, etc.)		
• Tareas de resolución de problemas numéricos		

3.3 Transformación

	Sí	No
¿Contrasta los conocimientos adquiridos y los clasifica en base a esas comparaciones?		
¿Es capaz de emplear conceptos generales adquiridos para emplearlos al estudio de casos individuales?		
Desde del conocimiento de casos individuales, ¿es capaz de concluir conceptos generales?		
¿Emplea los conocimientos asimilados para predecir hechos?		
¿Emplea la experiencia para confirmar los conocimientos asumidos?		
¿Es capaz de detectar errores en una información que ha sido anticipadamente aprendida?		
¿Toma decisiones a problemas nuevos, haciendo un paralelismo con problemas previos?		
¿Aplicar conocimientos adquiridos a situaciones diferentes de las enseñadas?		

4. PROCESOS DE PERSONALIZACIÓN Y CONTROL

Antes de acometer la tarea	Sí	No
¿Identifica el problema?		
¿Centra el problema y precisa sus términos?		
¿Analiza los diferentes argumentos y juzga su credibilidad?		
¿Hace una síntesis de la actividad de aprendizaje o del problema planteado?		
¿Elabora inducciones o deducciones, en su caso?		
¿Toma decisiones?		
En la resolución de la tarea		
¿Sigue ciertos pasos que había previsto?		
¿Realiza verbalizaciones como control de su conducta?		
¿Se dirige por ensayo (acierto/error) y saca provecho?		
Después de realizar la tarea		
¿Es capaz de evaluar resultados y controla la ejecución de tareas?		
¿Se aprovecha de la información que parcialmente obtiene?		
¿Frente un resultado erróneo reitera la solución?		
¿Es capaz de controlar la ejecución de tarea?		
¿Es capaz de controlar la ejecución de la tarea y, frente un resultado erróneo, intenta rehacerlo de nuevo?		
¿Controla la realización de la tarea y, frente a un resultado erróneo, no intenta rehacerlo		

5. PROCESO DE RECUPERACIÓN

	Sí	No
Durante el proceso de asimilación, ¿manifiesta la necesidad de recordar posteriormente el material y que conlleva un esfuerzo?		
¿Tiende a mejorar su recuerdo cuando se le ofrece organizadores previos o categorizados?		
¿Tiende a mejorar su recuerdo cuando le ofrecen información sobre ítems a recordar, lugar donde está esta información, etc.?		
¿Utiliza de forma espontánea en el recuerdo las claves desarrolladas durante la codificación?		
Si se le induce, ¿emplea en el recuerdo las claves conseguidas en la codificación?		
¿Sabe qué tipo de información es capaz de evocar mejor y peor?		
¿Sabe bajo qué presentaciones es capaz de evocar mejor?		
¿Es consciente que el recuerdo se relaciona con la cantidad de material a recordar y, según sea ésta, necesitará mayor o menos esfuerzo?		
¿Sabe que la información familiar necesita menor esfuerzo para ser recordada?		
¿Es consciente que conocer la estructura material facilita el recuerdo?		
¿Es consciente el recuerdo está relacionado con el uso que se ha hecho de este material desde que se asimiló y el tiempo transcurrido?		
¿Es consciente que el empleo de estrategia durante la codificación y recuperación facilita el recuerdo?		

6. PROCESO DE TRANSFER

	Sí	No
Si se le permite relacionar la similitud de la situación <i>transfer</i> con la de aprendizaje original, ¿es capaz de efectuar el tipo de tarea propuesta?		
¿Es capaz de hacer actividades diferentes aunque sean parecidas en aspecto y profundidad a las aprendidas, sin un llamado verbal?		
¿Es capaz de emplear los aprendizajes a ideas o áreas distintas de aquellas en las que realizó el aprendizaje, con instigación verbal?		
¿Puede emplear los aprendizajes a ideas o áreas totalmente diferentes de aquellas en las que efectuó el aprendizaje, sin instigación verbal?		

7. VARIANTES VISUALES CONDICIONANTES

La posición adecuada, generalmente, estando frente a la pizarra es:			
• Frente a ella		• A la izquierda	
• A la derecha		• Indiferente	
Indica la distancia aproximada a la que discrimina/reconoce estos objetos tridimensionales de 5-6 cm:			
• Pelota		• Carro	
Prefiere, en general, luz:			
• Potente (directa)	• Ninguna		Tenue (difusa)
Respecto a los colores:			
• Los discrimina todos		• No discrimina los siguientes	
• No discrimina ninguno		• Discrimina los matices	
Prefiere tinta color.....sobre fondo..... Con intensidad:			
El material escolar específico que es conveniente que utilice ES:			
• Lápiz		• Lápices marcadores	
• Rotulador de punta fina		• Rotulador de punta gruesa	
• Cuadrícula (de 4 mm, 5 mm, 6 mm, 8 mm)		• Pauta (de 1 línea; de 2 líneas con separación variable: 4 mm, 5 mm, 6 mm, 8 mm)	
En su movilidad manifiesta las siguientes características:			
• Se mueve poco o lo hace con lentitud		• No sortea los obstáculos al caminar	
• Camina mirando al suelo		• Camina arrastrando los pies	
• Le dificultad caminar sobre una línea pintada en el suelo			
• Dificultad para desplazarse en zonas poco iluminadas			
• No es capaz de coger una pelota que le lanzan			
• Tiene dificultad para coger una pelota que le lanzan			

VI GUIA DE ENTREVISTA PARA EL CONTEXTO FAMILIAR

Nombre del niño/niña:..... Fecha de Nacimiento:.....
Edad:..... Teléfonos..... Dirección:.....
Grado:..... Fecha de la entrevista:.....

1. DATOS ACTUALES DEL DESARROLLO.

1.1. Lenguaje:

- 1.1.1. ¿Obedece ordenes que le solicitan? _____
1.1.2. ¿Tiene alguna dificultad a nivel de lenguaje? _____ ¿Cuál? _____
1.1.3. ¿Cómo se comunican el niño/a con la familia? _____

1.2. Desarrollo Social:

- 1.2.1. ¿Le agrada estar en compañía de otros niños/as de su edad? _____
1.2.2. ¿Cómo suele ser su comportamiento cuando permanece con ellos/ellas? _____
1.2.3. ¿Cómo se lleva con sus hermanos/as? _____
1.2.4. ¿Cómo es su comportamiento con personas mayores (familiares o no) _____

1.3. Desarrollo Motor:

- 1.3.1. ¿Mantiene equilibrio por ejemplo cuando salta sobre un pie, etc.? _____
1.3.2. ¿Tiene destreza en las manos cuando manipula objetos? _____
1.3.3. ¿Imita posturas, gestos, movimientos, etc. que observa en otros? _____

1.4. Control de esfínteres:

- 1.4.1. ¿Cuándo va al baño lo hace solo? _____
1.4.2. ¿Utiliza pañal durante el día? _____ Nunca _____ A veces _____ Siempre
1.4.3. ¿Utiliza pañal durante la noche? _____ Nunca _____ A veces _____ Siempre

1.5. Desarrollo emocional y cognitivo:

- 1.5.1. ¿Manifiesta sus estados emocionales? Cómo? _____
1.5.2. ¿Tiende a demandar atención de los adultos? _____
¿En qué situaciones o lugares? _____
1.5.3. ¿Cómo acepta y brinda las demostraciones de cariño y afecto a otras personas? _____
1.5.4. ¿Hace con frecuencia rabietas o pataletas? _____ ¿Por qué motivos? _____
1.5.5. ¿Siente curiosidad por conocer las cosas del entorno y de experimentar con ellas? _____
1.5.6. ¿Comprende y retiene las cosas conforme va aprendiendo? _____

1.5.7. ¿Tiene buena orientación espacial, en los lugares más frecuentes? _____

1.6. Desarrollo de la autonomía

- 1.6.1. ¿"Ayuda", "colabora" en alguna actividad sencilla de la casa? _____ ¿Cómo? _____
1.6.2. ¿Intenta vestirse solo, al menos con alguna prenda? _____

1.6.3. ¿Ordena o ayuda a organizar sus juguetes después de usarlos?

1.6.4. ¿Come solo/a?

1.6.5. ¿Pide ayuda innecesariamente para hacer cosas que lo puede hacer solo-a?

2. JUEGOS Y JUGUETES.

2.1. ¿Qué juegos le gustan más? _____

2.2. ¿Cómo se su comportamiento cuando juega? _____

2.3. ¿Cuáles son los juguetes preferidos? _____

3. SALUD EN GENERAL.

3.1. ¿Ha tenido alguna caída/golpe importante? _____ ¿Qué ocurrió en la caída/golpe después?

3.2. ¿Ha padecido de fiebres altas?

3.3. ¿Ha padecido /padece convulsiones?

3.4. ¿Mantiene alguna medicina de manera regular? _____ ¿Cuáles?

3.5. ¿Tiene alguna deficiencia motriz, de crecimiento, auditiva o visual?

4. CONDUCTA.

Manifiesta con regular frecuencia alguna de las conductas que se citan en el listado:

- () Hacerse daño: arañarse, arrancarse el pelo, morderse, golpearse etc.
- () Golpea, insulta o agrede a otros niños o niñas: patadas, arañazos, etc.
- () Rompe o destruye objetos y juguetes: golpearlos, pisotearlos, entre otro.
- () Permanece durante periodos de tiempo de forma aislada o ensimismado, sin comunicarse o relacionarse con los demás.
- () Exige que las actividades se hagan en un preciso orden o que los objetos estén colocados siempre en el mismo sitio.
- () Presenta algunos miedos exagerados (oscuridad, cosas, fantasmas, etc.):
- () Se tensiona en algunas situaciones (sobre todo si le parecen nuevas):
- () Está triste con cierta frecuencia.
- () Suele hacer rabietas muy fuertes y frecuentes
- () Con cierta frecuencia llora para conseguir lo que desea.
- () Tiende a negarse con cierta frecuencia a hacer las cosas
- () Le cuesta mucho permanecer en un solo sitio sin distraerse, cambia continuamente de actividad, como atolondrado/a.
- () Pasa mucho tiempo observando la TV o vídeos

5. DATOS FAMILIARES.

5.1. Nombre del Padre: _____ Edad: _____

Estudios/ocupación: _____

5.2. Nombre de la Madre: _____ Edad: _____

Estudios/ocupación: _____

5.3. Otras personas que convivan en el mismo domicilio familiar:

5.4. ¿Hay alguna otra persona que encargada del cuidado del niño a más de los padres?

5.5. Lugar del niño /a con relación a sus hermanos: _____

5.6. ¿Qué conductas de su niño/a les resultan más difíciles de manejar?

_____ ¿Qué hace usted cuando los presenta? _____

5.7. ¿Qué conductas de su hijo/a considera que son positivos? _____

¿Qué hacen cuando los presenta? _____

5.8. ¿De qué forma son las relaciones con la familia extensa? _____

5.9. ¿Cómo se establecen las reglas en el hogar? _____

5.10. ¿Cómo se da la comunicación entre sus miembros? _____

5.11. ¿Qué momentos son los de mayor relación con el niño? _____

5.12. ¿Qué expectativas tiene frente al futuro de su hijo?

6. DATOS ESCOLARES.

6.1. ¿Cómo es el clima/relación en la colaboración referente a tareas escolares?

6.2. ¿Realizan ciertas adaptaciones en los espacios y recursos durante el tiempo que estudia?

6.3. ¿Cuál es la percepción que tienen acerca de su relación con el profesor?

6.4. ¿Qué información manejan los padres sobre el desempeño académico del niño?

6.5. Breve descripción del historial escolar del niño

Entrevistador/Tutor

Padre/Madre

VII PRUEBA DE IDENTIFICACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Nombre:		Institución:	
Fecha:		Docente:	
Edad:	Fecha de Nacimiento:	Grado o Curso:	

Marca una (X) en el casillero que refiera al grado de recurrencia con que practicas las siguientes acciones:

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Me resulta fácil y agradable escribir				
Disfruto los juegos de palabras (crucigrama, adivinanzas)				
Disfruto leyendo libros				
Escribe correctamente palabras, oraciones y textos				
Le gusta escuchar historias, comentarios en la radio, etc.				
Se comunica con los demás de una manera marcadamente verbal				

INTELIGENCIA ESPACIAL	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Se emplear varios instrumentos o aparatos electrodomésticos				
Me gusta ver películas y otras presentaciones visuales				
Me gusta resolver laberintos, dominós u otras actividades visuales similares.				
Me gusta mirar la forma de los edificios y construcciones				
Prefiero el material de lectura con muchas ilustraciones				
Hace grabados en sus libros de trabajo, plantillas de trabajo y otros materiales.				

INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉTICA	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Destaco en uno o más deportes.				
Aprendo fácilmente los pasos de un nuevo baile				
Puedo imitar muy bien los gestos y movimientos característicos de otras personas				
Disfruto trabajar con las manos en actividades concretas (costura, artesanía, tejido, carpintería, armado de modelos, etc.)				

Me gusta correr, saltar, moverse rápidamente, brincar o realizar actividades físicas				
Disfruto trabajar con plastilina y otras experiencias táctiles.				

INTELIGENCIA MUSICAL	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Me gusta tararear, silbar				
Recuerdo las melodías de las canciones y canto fuera del aula				
Me gusta bailar o moverme rítmicamente				
Puedo tocar un instrumento musical o canta en un coro o algún otro grupo.				
Es sensible a los ruidos ambientales (ejem. La lluvia sobre el techo)				
Me gusta cantar en la ducha o cuando estoy solo(a)				

INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Disfruto conversar o relacionarme con mis compañeros				
Soy sensible a los estados de ánimo de otras personas				
Me gusta conducir a mi grupo de compañeros de aula				
Disfruto jugar con mis compañeros, con otras personas o en equipo				
Tengo dos o más amigos muy cercanos				
Tengo buen sentido de empatía o interés por los demás				
Otros buscan su compañía.				

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Me siento bien cuando estoy solo porque así puedo pensar en mis cosas				
Cuando estoy solo jugando o estudiando presento un buen desempeño				
Me siento contento conmigo mismo				
Prefiero trabajar solo a trabajar con otros				
Soy capaz de aprender de mis errores y logros				
Demuestro un gran amor propio y expreso adecuadamente mis sentimientos				

INTELIGENCIA HUMANISTA	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Utilizo spray o algún otro aerosol para aromatizar mi cuarto				

Detección de problemas en el aprendizaje para la planificación de adaptaciones curriculares no asociadas a la discapacidad de tipos significativas y no significativas.

Me gusta participar en actividades que se desarrollan en el aire libre				
Me es indiferente ver sufrir un animal en la calle				
Prefiero una mascota (robot) que una real				
Me preocupo por el peligro de la destrucción de la tierra (terremoto, maremoto)				
Me gusta dibujar al aire libre				

INTELIGENCIA LÓGICA Y MATEMÁTICA	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Me resulta sencillo hacer un cálculo mental				
Me gustan las clases de matemáticas.				
Me gusta trabajar o jugar con la computadora				
Me gustan los rompecabezas, ajedrez, damas u otros juegos				
Me gusta trabajar con números y cifras.				
Tiene buen sentido de causa y efecto.				

IDENTIFICACIÓN DE RESULTADOS:

Para determinar el grado de inclinación del tipo de inteligencia que prima en el estudiante, cuenta el número de veces que se repite la (X) marcada en cada casillero y anótala en el cuadro adjunto.

Por simple inspección se podrá establecer cuál de las inteligencias tiene mayor grado de recurrencia, pero hay que considerar a su vez el número aspectos evaluados en cada una de estas inteligencias.

Tipo de Inteligencia	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Lingüística				
Lógica y matemática				
Espacial				
Física y Cinestética				
Musical				
Interpersonal				
Intrapersonal				
Humanista				

Aplicado por:

VIII FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS EN EL AULA

Nombre:		Institución:	
Fecha:		Tutor/DECE:	
Edad:		Grado o Curso:	

Lee el listado y coloca en los recuadros una “X” según corresponda, considerando la siguiente escala: **MB**: Muy Bien **B**: Bien **R**: Regular **M**: Malo

Aspectos	Estrategias	MB	B	R	M
El clima afectivo del aula	Aula organizada con reglas claras de organización con la participación de los alumnos.				
	Se recuerdan las normas de convivencias sociales				
	El docente se dirige a los estudiantes con respeto adecuadamente, llamándolos por su nombre				
	El docente resalta las conductas positivas de los estudiantes				
	Permite a alumno expresarse.				
Metodología	Utiliza lo aprendido y lo relaciona con actividades realizadas con anterioridad.				
	El docente toma en cuenta los aportes del estudiante y orienta el tema				
	Se distribuyen tareas grupales y/o individuales				
	Se brinda ayuda individualizada a los estudiantes que lo requieran				
	Se utiliza material didáctico diverso para reforzar los contenidos de aprendizaje				
	Plantea tareas graduadas tomando en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes				
	Fomenta el trabajo cooperativo				
Evaluación	Utiliza instrumentos de evaluación diversos y variados dependiendo de las capacidades de los alumnos.				
	Aplica estrategias de evaluación de manera permanente				
	Fomenta clima armonioso durante la evaluación				

*Acciones que favorecen el desarrollo del trabajo en el aula:

* Normas de convivencia sociales:

___ Decir por favor, gracias, permiso.

___ Esperar su turno.

___ Respetar una instrucción.

___ Ayuda mutua (colaboración).

___ Responsabilidad.

___ Participación.

DECE //DOCENTE

IX MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “.....”	AÑO LECTIVO:	
PLAN DE DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO			
1. DATOS INFORMATIVOS:	DOCENTE:	ÁREA/ASIGNATURA:	AÑO/CURSO /NIVEL
		FECHA DE INICIO:	FECHA DE FINALIZACIÓN:
OBJETIVOS EDUCATIVOS ESPECÍFICO DEL MÓDULO / BLOQUE:		ESPECIFICIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA ATENDIDA	
		ESPECIFICIÓN DE LA ADAPTACION APPLICADA	
DESTREZA CON CRITERIO DE DESEMPEÑO A SER DESARROLLADA:		INDICADOR ESENCIAL DE EVALUACIÓN:	
2. PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE	Horas y fecha	RECURSOS	INDICADORES DE LOGRO
1.- Una actividad de motivación referente a la habilidad a desarrollar. 2.- Una actividad donde se averigüe cuanto sabe sobre el contenido que implica la destreza y sondear cuán posible es que el estudiante vaya a desarrollarla habilidad a proponer.			TÉCNICAS / INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Técnica: ¿ Cómo voy a recoger la apreciación de

Detección de problemas en el aprendizaje para la planificación de adaptaciones curriculares no asociadas a la discapacidad de tipos significativas y no significativas.

3.- Plantear una situación, interrogante o hipótesis a comprobar de tal forma que el estudiante se sienta motivado a investigar.				lo que demuestra el estudiante?
4.- Describir una o dos actividades tipo tarea (que implique varias actividades a su vez) donde el estudiante vaya a desarrollar en sí el conocimiento propuesto en la destreza y que le va a permitir desarrollarla, orientada a conseguir el indicador de evaluación.				Instrumento: ¿ Dónde voy a recoger la apreciación de lo que demuestra el estudiante?
6.- Proponer la ejecución de una actividad estrechamente relacionada a que el estudiante demuestre el indicador de desempeño. 7.- Concluya con una actividad creativa que promueva la metacognición desde los tipos de evaluación. (evaluar lo que hemos aprendido)				

ELABORADO	REVISADO	APROBADO
DOCENTE:	Nombre:	Nombre:
Firma:	Firma:	Firma:
Fecha:	Fecha:	Fecha:

X MODELOS DE REGITROS DE CONTROL Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

LOGO INSTITUCIONAL		ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “.....”			
Ficha de Asesoramiento a Padres					
DATOS INFORMATIVOS:		NOMBRE DEL PADRE FAMILIA	ESTUDIANTE INCLUIDO	AÑO/CURSO/NIVEL	AÑO LECTIVO:
FECHA	HORA	MOTIVO DE LA ATENCIÓN O DEMANDA	SUGERENCIAS	FIRMA DEL DOCENTE	FIRMA DEL REPRESENTANTE

Detección de problemas en el aprendizaje para la planificación de adaptaciones curriculares no asociadas a la discapacidad de tipos significativas y no significativas.

LOGO INSTITUCIONAL		ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “.....”			
Ficha de Acompañamiento de los estudiantes					
DATOS INFORMATIVOS:		NOMBRE DEL DOCENTE TUTOR	AÑO/CURSO/NIVEL	JORNADA	AÑO LECTIVO:
FECHA	HORA	MOTIVO DE LA ORIENTACIÓN	SUGERENCIAS Y COMPROMISOS	FIRMA DEL DOCENTE	FIRMA DEL ESTUDIANTE

BITÁCORA DEL DOCENTE

El presente instrumento permitirá recoger información detallada de acontecimientos, siendo a su vez un documento de análisis del trabajo docente. Para ello el docente deberá conocer claramente los procesos de enseñanza, de cómo el niño procesa la información, cómo estructura sus ideas, etc; con el propósito de dar cuenta de lo sucedido en clase y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes.

Supone al profesional un ejercicio de metacognición de su proceso de enseñanza y lo elaborará en cada parcial.

REGISTRO ANECDOTARIO DE ACOMPAÑAMIENTO			
Institución Educativa		Responsable DECE:	
Grado y Sección:		Quimestre y Parcial:	
Estudiante:		Fecha:	

REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO REALIZADO	
En este tiempo he logrado que mis alumnos incluidos:	
Aún me cuesta lograr que mis alumnos incluido adquieran:	
Las estrategias que puedo desarrollar son:	
¿Qué expectativas tengo hacia mi trabajo?:	

DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADECUACIONES CURRICULARES

I.- Identificación del alumno o alumna:

Institución

Educativa: _____

Nombre: _____ Fecha de

nacimiento: _____ Edad: _____

Grado: _____ Paralelo: _____

Docente /

Tutor: _____ Docente

responsable del DECE: _____

II.- Diagnóstico (realizado por especialista): (síntesis en relación con el tipo de discapacidad que presenta el alumno)

III.- Antecedentes pedagógicos del alumno o alumna: (estilo de aprendizaje, motivación para aprender entre otros)

IV.- Historia escolar y personal del o la estudiante:

Informes

médicos: _____

Establecimiento

anterior: _____

Grados

reprobados: _____

Presenta ausentismo

escolar: _____

Adecuaciones

previas: _____

V.- Formas de aprendizaje:

1. Situación grupal donde el o la alumna aprende con mayor facilidad:

_____ grupo de clase

_____ en grupo pequeño

_____ individualmente

_____ con la maestra/padre o encargado

2. Tipos de tareas que mejor realiza:

tareas motrices _____ tareas verbales _____ tareas gráficas _____

3. Ritmo de aprendizaje:

muy lento _____

lento _____

normal _____

rápido _____ impulsivo _____ reflexivo _____

4. Posee hábitos de trabajo que permiten el trabajo personal autónomo:
SI _____ NO _____

5. Es capaz de generalizar los aprendizajes:
SI _____ NO _____

6. La información la procesa mejor por:
oído _____ vista _____ motor _____

7. Tipo de relación que mantiene con los compañeros/as:
solitario/a _____ participativo/a _____ agresivo/a _____
colaborado/a _____ sumiso/a _____ dominante _____

_____ dependiente _____ independiente _____

8. Áreas en las que presenta mayor interés o dificultad:

Área de Aprendizaje	Explique brevemente el interés o dificultad que presente el niño o niña en cada área
Lenguaje y Comunicación	
Matemática	
Ciencias Naturales y Tecnología	
Estudios Sociales	
Expresión Artística	
Educación Física	

9. ¿A qué tipo de estímulo responde mejor?:
Físico (contacto físico) _____ Verbal (elogios) _____

10. ¿En qué momento del día su capacidad de atención es mayor?:

11. ¿Cuánto tiempo es capaz de concentrarse en una actividad?:
Menos de 5 minutos _____ Entre 5 y 10 minutos _____
Entre 10 y 20 minutos _____ Sin diferencia _____

12. Para mantener la atención necesita:
Períodos de descanso _____ Cambio de actividad _____

V.- Adecuación curricular:

Elementos del Curriculum	Adecuaciones del Aula	Adecuaciones Individuales
Destrezas con criterios de desempeños		
Precisiones metodológicas		
Actividades		
Recursos		

Tiempo		
Indicadores de Evaluación		

VI.- Participación y colaboración de la familia en el proceso educativo:

1. Asisten a las reuniones convocadas por el o la docente:

siempre _____ a veces _____
nunca _____ alguna vez _____

2. Acuden a conversar con el o la docente:

Con frecuencia _____ Solo cuando son citados

Excusan su asistencia _____ Ni asisten, ni se excusan

3. Han sido informados del proceso de adecuación de su hijo(a) y de sus progresos /dificultades.: Si _____ No _____

4. Comprenden y colaboran siguiendo las instrucciones, recomendaciones y tareas para la familia en casa:

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

5. Existen factores socio-económicos, socio-culturales en la familia que afectan el rendimiento del/la estudiante:

Si _____ No _____

6. Existen antecedentes familiares importantes que deban considerarse:

Si _____ No _____
Indíquelos: _____

Asignación de Tiempos y Espacios:

Intervención pedagógica específica por especialista: _____ Hrs. Semanales

Días: _____

Horario: _____

Formas de intervención pedagógica: Aula regular ___ Servicios de apoyo _____

VII.- Recursos:

Técnicos (planes y programas de estudios, evaluación, etc.)	Servicios de apoyo	Financieros (con ONG u otras instituciones de apoyo etc.)	Comunitarios (padres y madres, alumnos (as) practicantes, voluntarios (as), etc. y Frecuencia

VIII.- Adecuaciones Curriculares de Acceso al Currículo: (Especificar si las adecuaciones que se realizaron con el alumno son de acceso o a los elementos del currículo)

—

Conclusiones

Al final de esta enriquecedora experiencia de investigación, enorme es la satisfacción de ahondar y vislumbrar una ruta a seguir para dar respuesta a esta necesidad emergente en las instituciones educativas. Para ello, lo esencial es la actitud para asumir este compromiso por convertirse en un acompañante de los aprendizajes de sus alumnos, más aún cuando aquel estudiante necesita de un apoyo, de unas condiciones apropiadas.

Desde una jornada de formación, el docente comprenderá que su labor va más allá de estructuras técnicas y objetivos trazados por expertos de la educación, comprender que lo esencial es conocer al elemento humano que está en nuestras manos, a reconocer sus potencialidades aunque sean mínimas pero serán suficientes al momento de intentar apostar por una inclusión educativa.

Ha sido una práctica del plantel seguir el currículo desde el desarrollo de ciertas habilidades, sin considerar el conjunto de las mismas que encierra las macrodestrezas, lo que no ha permitido tener una apreciación global de las destrezas propias de cada área. Así mismo el no tratamiento de una evaluación

formativa desde la verificación de los desempeños, difícilmente permite corroborar el alcance de las habilidades.

Desconocer el enfoque del tratamiento de las macrodestrezas conlleva a su vez no comprender el proceso pedagógico propio de cada área del currículo, lo que indirectamente recae en la metodología y didáctica de las situaciones de aprendizajes, sin permitir a su vez brindar pautas para su mejor tratamiento.

El no poseer instrumentos de diagnósticos de las habilidades y las necesidades detectadas de los estudiantes, por ende ha originado que la institución carezca de registros de logros y otros que permita efectuar seguimiento y control de las intervenciones de los docentes sobre un determinado grupo de atención especial, práctica que los docentes del plantel no han considerado, careciendo de diagnósticos válidos para emitir juicios de valor del rendimiento académico estudiantil.

Ante la falta de criterios para hacer de la evaluación una práctica de mejoramiento continuo, no ha sido posible a su vez de disponer de instrumento que den cuenta de la sistematización de estos casos, que como ventaja podría haber proporcionado luces de intervención en nuevos casos, siendo necesarios también para la elaboración de efectivos planes de mejora de la calidad educativa.

No ha sido política del plantel dirigir actividades expresas para el grupo de estudiantes con necesidades educativas o que presenten algún tipo de problema de aprendizaje. Ante ello las actividades de aula reflejan con mayor precisión esta realidad, donde la atención homogénea es una característica distintiva, alejando a este grupo de estudiantes de toda posibilidad de una mayor y mejor participación para la construcción de los saberes.

El no considerar la diversidad del plantel, del aula en todas sus manifestaciones, no ha permitido probar nuevas estrategias que ayuden a incluir a grupos de estudiantes “diferentes” y a proponer dentro del mismos

escenario de aula, actividades que desde las capacidades propias de cada estudiante pueda generar aportaciones y construcciones colectivas e individuales de enseñanza – aprendizaje, logrando aún más fortalecer la relación del grupo.

Recomendaciones

Es meritorio apostar por la pasión que mueve a los educadores para acoger, apoyar, alentar, motivar y dinamizar nuevos procesos, más aún cuando éstos permiten superar viejas frustraciones y descontentos de reprobación o deserción escolar. Pero esta confianza requiere el trabajo tesonero de horas de investigación de hacer del ensayo y error una constante que permita ir ajustando estas experiencias. Por lo tanto es preciso la autoformación del docente sobre en temáticas que quizá no veíamos necesaria, la detección de trastornos que dificultad el acceso y superación del currículo, la acuciosidad y paciencia de la observación como mediadora de diagnóstico, el manejo de técnicas, de registros que nos permitirá ir sistematizando estos procesos educativos con todo éxito.

A nivel institucional es conveniente establecer dentro de la propuesta del Plan Estratégico Institucional y como Plan de Mejora, la incorporación de la formación en los temas abordados en esta investigación. Un plan de formación que se conciba como proyecto del centro y ponga énfasis en que los docentes adquieran la capacidad de diagnosticar por conductas observables las distintas

manifestaciones de problemas de aprendizaje, es urgente en la institución, permitiendo una acertada intervención de la UDAI en la mejora de la oferta académica escolar.

Queda pues a los docentes acoger el currículo oficial como un referente para ir construyendo desde las condiciones, cualidades y particularidades propias de cada estudiante, oportunidades para el desarrollo de sus capacidades. Más allá de un elemento curricular, el tratamiento de las macrodestrezas es una herramienta muy valiosa para la enseñanza y por ende para efectos de evaluación y sobre todo como proceso formativo de los aprendizajes.

El marco de las macrodestrezas permite a los docentes tener una apreciación más clara de las habilidades generales que posee el estudiante y de la secuencia didáctica a su vez con que se desarrolla, para ello es necesario revisar en detalle la matriz de planificación de las destrezas con criterio de desempeño emitido por el Estado, enfatizando las macrodestrezas que se señalan, establecer una correlación con los indicadores y los estándares de aprendizajes, ello permitirá elaborar adecuados reactivos de evaluación de base estructurada, tal como lo exige el marco legal y didáctico; a ello conviene aplicar la propuesta de registro de evaluación e informe que dé cuenta de los logros alcanzados por los estudiantes.

A continuación de esta recomendación, conviene revisar en comunidad de profesionales, la validez y efectividad de los modelos de registros de diagnóstico proporcionados y gestionar el entrenamiento de ellos a los y las docentes que demuestren mayor capacidad. Así mismo urge la necesidad de aplicar el proceso de adaptación curricular con al menos uno o dos estudiantes por paralelo de ser posible pero manteniendo todo el protocolo que implica hacerlo, para evaluar no solo los resultados obtenidos de forma individual sino de la misma aplicación institucional.

En definitiva, resta por recomendar a los docentes concebir al proceso de inter-aprendizaje como un entramado complejo, donde el conseguir armonizar todos

sus elementos y estructura es verdaderamente un oficio y un desafío, más aún cuando existen ciertos desajustes, desniveles y desventajas en algunos de ellos. Comprender que las necesidades educativas no están en el estudiante que presente o no alguna dificultad física, que muchas de las veces tales dificultades las vamos creando inconscientemente cuando desatendemos uno de esos componentes y que de no detectar y abordarlas a tiempo podrían volverse irreversible.

Ante ello es necesario que los docentes revisen las múltiples posibilidades de una verdadero inclusión de aula y una efectiva sesión de aula, donde las distintas capacidades, estilos, ritmos y posibilidades de aprender con el grupo a aprender del grupo brinda las técnicas de aprendizaje cooperativo como innovación didáctica oportuna y muy pertinente en este nuevo modelo de escuela inclusiva y abierta.

Bibliografía

- Ana Belén MULET / Mónica DÍAZ Orgaz. (2014). *Buenas prácticas en inclusión educativa*. España: DOWN ESPAÑA.
- BOOTH, T. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/1347s.pdf>.
- Borsani, M. J. (2011). *Construir un aula inclusiva*. Buenos Aires.: Paidós.
- BURGOS Iñiguez, B. (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales* (Primera ed.). Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- CAZAU, P. (2004). http://pcazau.galeon.com/guia_esti/,6. Obtenido de https://scholar.google.es/scholar?q=estilos+de+aprendizajes+en+los+ni%C3%B1os+obras&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- CIENCIA, M. D. (1992). *Guía de Adaptaciones Curriculares*. Andalucía - España: Ministerio de Educación y Ciencia - Junta de Conserjería de Educación y Ciencia.
- ECUADOR, M. d. (2009). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica*. Quito: MINSITERIO DE EDUCACIÓN.
- ECUADOR, M. D. (2014). *Introducción a as adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educactivas Especiales*. Quito: MNISTERIO DE EDUCACIÓN.
- EDUCACIÓN, M. D. (2012). *Marco Legal Educativo*. Quito: Editogran S.A.
- GARCIA VIDAL Jesús , GONZÁLEZ MANJON Daniel . (1998). *Evaluación e Informe Psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. (Vol. 1). MAdrid, España: EOS.

gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: PAIDOS IBERICA.

GARDNER, H. (1998). *Las Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidos Ibérica.

GONZÁLEZ, B. D. (OCTUBRE de 2012). una mirada a la EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE LA LABOR PROFESIONAL EN UN EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA. *Revista Padres y Maestros - Journal of Parents and Teachers*(347), 27.

JIMÉNEZ, M. J. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizajes*.

JIMÉNEZ, M. P. (2011). Orientaciones para el apoyo psicopedagógico y las adaptaciones curriculares. Santo Domingo - República Dominicana: Ministerio de Educación.

Juan Luis Castejón/Leandro Navas Martínez. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y desarrollo en infantes*. Alicante: Editorial Club Universitario.

López Melero, M. (2004). Guía de juego y Comunicación. *Cuadernos de Pedagogía No. 345*.

López Melero, M. (2006 mayo). Una cultura escolar más humanizada: Escuelas Inclusivas, el proyecto Roma. *Cuadernos de Pedagogía No. 346*, 57.

Mariana. (martes de 05 de 2010).

<http://asesorenestilosdeaprendizaje.blogspot.com/2010/05/mapa-conceptual-de-los-modelos-y.html>. Obtenido de http://1.bp.blogspot.com/_HxoMROrFkns/S_x9J7Qr4HI/AAAAAAAAAF E/U6IVs5eHMz4/s1600/Estilos+de+Aprendizaje.png

MINERVA R, P. J. (2011). *Orientaciones para el apoyo psicopedagógico y las adaptaciones curriculares*. Santo Domingo: MINSITERIO DE EDUCACION DE REPÚBLICA DOMINICANA.

MINISTERIO, D. E. (2009). *Guía de Adecuaciones Curriulares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Guatemala, Guatemala: MINISTERIO DE EDUCACION DE GUATEMALA - Primera Edición.

MOLINA García , S. (2002). *Deficiencia mental, Aspectos Psicoevolutivos y Educativos*. Málaga: Ajibe.

PUIGDELLIVOL, I. (2007). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad* (Séptima ed.). Barcelona, España: Grao.

PUJOLÁS, P. (2009). Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva. Una forma práctica de aprender juntos. *VI JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA* (págs. 5 - 13). Antigua - Guatemala: Universidad de Vic.

PUJOLÁS, P. (Mayo de 2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas cosideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación - Universidad de Vic. Facultad de Psicología. Departamento de Pedagogía*(349), 225- 239.

R., P. j. (s.f.). *Orientaciones para el apoyo psicopedagógico y las adaptaciones curriculares*.

Sánchez, P. A. (1999). Currículum y atención a la diversidad. Hacia una nueva concepción de la diversidad. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas ocn discapacidad. *ARNAIZ, P.:* «*Currículum y atención a la diversidad*», en *VeRnvco, M. A; JoxnÁN, F.*

B. (Coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. (págs. 39 - 62). Salamanca: Amari.

SANCHEZ, P. A. (2003). *EDUCACION INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA TODOS*. Murcia, España: ALJIBE. Recuperado el domingo de junio de 2015

Sánchez, P. A. (2005). *Atención a la diversidad. programación curricular*. San José - Costa Rica, COSTA RICA: EUNED.

Susan Stainback, William Stainback. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: NARCEA S.A EDICIONES.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en el educación* . París: UNESCO.