

Avanzamos
Patria!



Ministerio
de Educación



Guía del instructor

Introducción a las adaptaciones curriculares
**para estudiantes
con Necesidades
Educativas Especiales**

PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL MAGISTERIO FISCAL



DISTRIBUCIÓN GRATUITA

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Rafael Correa Delgado

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Augusto Espinosa Andrade

Viceministro de Gestión Educativa

Darío Rodríguez Rodríguez

Viceministro de Educación

Pablo Cevallos Estarellas

Subsecretaria de Desarrollo Profesional Educativo

Montserrat Creamer Guillén

Directora de Formación Continua

Marta Cabello González

Autor del curso

Bruno Burgos Ñíguez

Coordinación técnica del SíProfe

Pablo Larreátegui Plaza

María Gracia Fonseca Ashton

Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva

Rodolfo Rojas Betancourt

Diseño y diagramación

José Escalante Maldonado

Impresión

Coordinación General de Administración Escolar

©Ministerio de Educación del Ecuador - MinEduc

Primera edición: marzo de 2013

Quito – Ecuador

La reproducción parcial o total de esta publicación, en cualquier forma que sea, por cualquier medio mecánico o electrónico, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

**DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA
LIBRO PARA USO EXCLUSIVO DE DOCENTES E INSTRUCTORES
DE LOS CURSOS DE CAPACITACIÓN ORGANIZADOS POR EL MINISTERIO
DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR**

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las instituciones que colaboraron en la producción de este material:



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



**FUNDACIÓN
GENERAL
ECUATORIANA**

Índice

Advertencia	5
Presentación	7
Objetivos del curso	9
Indicaciones generales del curso	11
Criterios y sistema de evaluación del curso	12
Consideraciones generales para el instructor	13
Plan de sesiones	25
Sesión 1	
La exclusión: práctica social que obstaculiza el hecho educativo	31
Sesión 2	
Cultura inclusiva en la escuela	41
Sesión 3	
Evaluación del nivel de competencia curricular	67
Sesión 4	
Las Necesidades Educativas Especiales	81
Sesión 5	
Evaluación del estilo de aprendizaje	95
Sesión 6	
Evaluación del contexto escolar y familiar	111
Sesión 7	
La respuesta educativa desde el currículo	129

Sesión 8	
NEE asociadas a discapacidad intelectual y a superdotación	145
Sesión 9	
NEE asociadas a discapacidad física	161
Sesión 10	
NEE asociadas a discapacidad visual	171
Sesión 11	
NEE asociadas a discapacidad auditiva	179
Sesión 12 y 13	
Adaptaciones en práctica	191

Advertencia

Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como *las personas* (en lugar de *los hombres*) o *el profesorado* (en lugar de *los profesores*), etc. Solo en casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a personas del sexo femenino como del masculino. Esta práctica comunicativa, que es recomendada por la Real Academia Española en su Diccionario Panhispánico de Dudas, obedece a dos razones: (a) en español es posible «referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino», y (b) es preferible aplicar «la ley lingüística de la economía expresiva», para así evitar el abultamiento gráfico y la consiguiente ilegibilidad que ocurriría en el caso de utilizar expresiones tales como *las* y *los*, *os/as* y otras fórmulas que buscan visibilizar la presencia de ambos sexos.



MSU	
NAME	
DEPT.	
No.	

MSU



"JÓVENES JUNTO A..."
... EN LA DIVERSIDAD

Presentación

La atención en las aulas a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes se concreta en la construcción de adaptaciones curriculares. Estas adaptaciones son la respuesta que, desde el currículo, se elabora para dar atención a los requerimientos particulares de un estudiante con dificultades para aprender.

En la medida en que esta adaptación sea eficaz, el estudiante en cuestión podrá lograr más fácilmente sus objetivos de aprendizaje, acceder de mejor manera a los contenidos que se ha propuesto para él y desarrollar más rápida y adecuadamente las destrezas que necesita para desenvolverse en la escuela y en la vida en general.

Así, diseñar adaptaciones curriculares de calidad es una necesidad esencial para todo docente comprometido con la educación para la diversidad. Este curso está concebido para proveer a los maestros del marco teórico y de las herramientas prácticas requeridas para construir dichas adaptaciones.

Bruno Burgos Iñiguez



Objetivos del curso

- Familiarizarse con los diversos tipos de Necesidades Educativas Especiales que pueden presentarse en los estudiantes.
- Reconocer los fundamentos de la mediación pedagógica y de las adaptaciones curriculares y llevarlos a la práctica.
- Diseñar y aplicar adaptaciones curriculares que permitan que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad desarrollen, por un lado, las habilidades académicas y adaptativas que sean útiles para su vida y, por otro lado, eviten o disminuyan al máximo la exclusión de los procesos cotidianos de aula.
- Organizar el salón de clases y aprovechar los recursos de la comunidad educativa de modo que favorezcan la inclusión educativa de niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a discapacidad.



Indicaciones generales del curso

Sobre los tiempos

Este curso tiene 39 horas de duración, divididas en trece sesiones. Adicionalmente, el docente debe trabajar en su casa e institución educativa, donde realizará tareas y trabajos de aplicación.

Sobre la metodología

La metodología de este curso gira alrededor de tres ejes:

1. Apropiación del marco teórico relativo a Necesidades Educativas Especiales y adaptaciones curriculares.
2. Formación en el diseño, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares.
3. Reflexión sobre los procesos y contenidos del curso para una comprensión total y profunda de las implicaciones de educar para la diversidad.

Las actividades que se han planteado alrededor de estos ejes abarcan la lectura de documentos físicos y virtuales; diálogos reflexivos sobre contenidos pertinentes; trabajos grupales e individuales; elaboración y aplicación de instrumentos de diagnóstico y adaptaciones curriculares para casos reales y simulados; y retroalimentaciones de los trabajos y adaptaciones elaboradas.

Consideraciones generales para el instructor

1. Al iniciar el curso, preséntese y dé la bienvenida, socialice los objetivos de la capacitación, explique la metodología de trabajo, describa de manera general las actividades y explique el sistema que se utilizará para la evaluación.
2. Antes de cada sesión prepare los materiales y demás herramientas necesarias para cada actividad, asegúrese de que la distribución de espacios sea la correcta y que exista la cantidad suficiente de los recursos que serán utilizados esa jornada.

El instructor como asistente a la capacitación

3. Usted toma este curso con el objetivo de replicarlo luego con docentes. Tenga en cuenta que es en función de ellos que se ha diseñado y, por eso, existen a lo largo de este libro actividades que le serán imposibles de realizar por su carácter práctico durante el curso de preparación de instructores. Cuando así sea, usted encontrará, bajo un título similar al que inicia este párrafo, las adecuaciones que se han hecho a la actividad para que usted la pueda realizar. En caso de que no encuentre esas notas proceda como se indica.

Recuerde, el buen facilitador:

4. No contesta preguntas; genera unas nuevas para promover en los participantes su reflexión y la construcción de sus propias comprensiones.
5. No da explicaciones de conceptos o términos; promueve su análisis por parte de los participantes y pide ejemplos concretos de su significado y su aplicación.
6. No se preocupa si la comprensión no es completa o perfecta; entiende que está en proceso, estimula en los participantes las conexiones entre lo que se discute y sus experiencias personales y da el tiempo necesario para que la comprensión avance.
7. Busca que los participantes sean críticos ante sus experiencias previas y ante lo que hacen actualmente como docentes, de modo que se promueva la necesidad de cambiar maneras tradicionales de funcionar como docentes.
8. Estimula y si es necesario exige el trabajo en colaboración y la reflexión sobre su importancia.
9. Entiende que el verdadero trabajo en colaboración en pequeños grupos promueve más la comprensión y el aprendizaje de cada participante que el trabajo en actividades plenarias multitudinarias. Como entiende que la comprensión es individual y se estimula en grupo, no usa tiempo del curso en sesiones plenarias en las que se pretenda que la comprensión de conceptos se generalice y unifique y discute esto permanentemente con los participantes.
10. Dialoga permanentemente con los estudiantes acerca de la ansiedad que les produce la incertidumbre de lo que están aprendiendo y la inseguridad en la forma como lo están haciendo. Una persona acostumbrada a procesos tradicionales de aprendizaje normalmente depende de explicaciones claras de conceptos, de constante información acerca de la calidad de lo que está haciendo y del elogio. Nada de esto ocurre en un

Criterios y sistemas de evaluación

En esta sección se describe el sistema de evaluación formativa para los instructores de docentes participantes. Este debe ser parte integral del proceso de aprendizaje de los participantes y en el cual ellos también tienen roles de autoevaluadores y evaluadores de otros. Las evaluaciones se llevan a cabo por medio de matrices de criterios de observación, que los participantes deben conocer desde el principio del curso para que entiendan cómo se juzgarán sus avances. Se evalúan los siguientes desempeños de los participantes:

1. Trabajo en colaboración durante las sesiones del curso (promedio de la auto y coevaluación del trabajo de los grupos en clase y la de los tutores): 40%
2. Prueba de salida del curso: 60%

La evaluación de estos desempeños se lleva a cabo de la siguiente manera:

1. Evaluación del trabajo y participación de cada participante en los grupos durante las sesiones del curso:

Evaluación por parte del tutor (40%): Durante todas las sesiones en las que se desarrollen trabajos en grupo, los tutores deben recorrer el salón y detenerse con cada uno para participar en la discusión y observar el trabajo de los individuos que lo componen (en caso de que sean muchos los grupos que deben observarse por sesión, el tutor debe organizar la observación de todos los grupos en varias sesiones). Se aconseja hacer un mínimo de dos observaciones por grupo durante el curso. La observación debe llevar a una nota individual de clase, que se produce utilizando la siguiente matriz de criterios de calidad del trabajo, una por grupo en cada observación.

2. Manejo y aplicación de conceptos (60%)

Prueba de salida: de selección múltiple en los que los participantes deben analizar desempeños de clase usando principios, teorías y conceptos trabajados en el curso como última actividad. Se da una calificación numérica a la prueba

Para aprobar el curso, usted debe obtener una calificación mínima del setenta por ciento (70%) equivalente a 7/10 de la nota final y registrar un mínimo de noventa por ciento (90%) en la asistencia.

Matriz de evaluación 1 - Sesión: 2**Actividad: ELABORACIÓN DE DIAC PARA CASOS SIMULADOS**

Fecha _____

P: Participante

Valores: Excelente: 4 Muy bueno: 3 Bueno: 2 Regular: 1 Insuficiente: 0

COMPETENCIA: Identificación y organización de elementos relevantes (instructores y docentes)	P1	P2	P3	P4
Identifica en cada caso todos los elementos relevantes y los relaciona entre sí de manera adecuada, asignando categorías, orden secuencial y subordinaciones.				
No identifica todos los elementos relevantes del caso, pero los relaciona adecuadamente.				
Identifica todos los elementos relevantes y les asigna las categorías adecuadas, pero no les dio un orden secuencial y subordinación; o al contrario.				
Identifica todos los elementos relevantes, demuestra fallas en ambos niveles del relacionamiento de los elementos relevantes.				
Demuestra no reconocer elementos básicos, tanto en la identificación de los elementos relevantes como en la relación de los mismos				

Matriz de evaluación 2 - Sesión: 3

Actividad (doble): 1) ANÁLISIS COMPARATIVO Y CONSTRUCCIÓN DE FICHA DE EVALUACIÓN;

2) EXPOSICIÓN Y SOCIALIZACIÓN.

Fecha _____

P: Participante

Valores: Excelente: 4 Muy bueno: 3 Bueno: 2 Regular: 1 Insuficiente: 0

COMPETENCIA: Construcción de un instrumento de evaluación para la competencia curricular (instructores y docentes)	P1	P2	P3	P4
Dentro del ámbito escogido: Los aspectos escogidos para evaluarse eran pertinentes; las preguntas del instrumento eran claras y precisas; se apreciaba una adecuada gradación en los niveles para calificar el desempeño; los indicadores de los resultados proporcionaban información útil para la toma de decisiones.				
Los aspectos escogidos para evaluarse eran pertinentes y las preguntas del instrumento eran claras y precisas, pero no se apreciaba una adecuada gradación en los niveles para calificar el desempeño o los indicadores de resultados no proporcionaban información útil para la toma de decisiones.				
Los aspectos escogidos para evaluarse eran pertinentes y las preguntas del instrumento eran claras y precisas, pero no se apreciaba una adecuada gradación en los niveles para calificar el desempeño y tampoco los indicadores de resultados proporcionaban información útil para la toma de decisiones.				
Los aspectos escogidos para evaluarse eran pertinentes pero las preguntas del instrumento no estaban bien planteadas: no había claridad y precisión y en consecuencia cualquier intento de gradar los niveles para calificar el desempeño eran incorrectos, y la información obtenida a partir de los indicadores de resultados no era útil.				
Demuestra fallas tanto en escoger los aspectos a evaluarse así como en otras áreas de la tarea.				

COMPETENCIA: Exposición pedagógica y didáctica del caso (docentes e instructores)	P1	P2	P3	P4
<p>La exposición del caso ante el resto de los asistentes fue elocuente y fluida; se apreciaba un excelente manejo de la estructura del formato del instrumento de evaluación y de la competencia curricular; justifica adecuadamente los criterios para la elaboración de su fragmento de ficha.</p>				
<p>La exposición del caso ante el resto de los asistentes no fue elocuente y fluida; sí se apreciaba un excelente manejo de la estructura del formato del instrumento de evaluación de la competencia curricular; sí justificó adecuadamente los criterios para la elaboración de su fragmento de ficha.</p>				
<p>La exposición del caso ante el resto de los asistentes fue elocuente y fluida; no se apreciaba un manejo excelente de la estructura del formato del instrumento de evaluación y de la competencia curricular o no justificó adecuadamente los criterios para la elaboración de su fragmento de ficha.</p>				
<p>Tuvo problemas tanto en la parte de la construcción de la ficha como en la exposición del caso ante el resto de los asistentes.</p>				

Matriz de evaluación 3 - Sesión: 4

Actividad: NEE DE CASOS REALES

Fecha _____

P: Participante

Valores: **Muy bueno: 3 Bueno: 2 Regular: 1 Insuficiente: 0**

COMPETENCIA: Esquematización de pautas para la detección preliminar de casos de estudiantes con NEE. (docentes)	P1	P2	P3	P4
Se observa que el docente tiene una idea muy acertada de cuáles son los indicadores de posibles deficiencias del aprendizaje y los categoriza y clasifica correctamente (en términos de áreas del desarrollo o competencias curriculares). Se aprecia además que posee dominio de la información sobre NEE contenida en la lectura. Por último, se evidencia que el instrumento diseñado está correctamente construido (pertinencia de pautas, gradación correcta, indicadores de resultado útiles para toma de decisiones, etcétera)				
Se observa que el docente tiene una idea muy acertada de cuáles son los indicadores de posibles deficiencias del aprendizaje y los categoriza y clasifica correctamente (en términos de áreas del desarrollo o competencias curriculares). Se evidencia también que el instrumento diseñado está correctamente construido (pertinencia de pautas, gradación correcta, indicadores de resultado útiles para toma de decisiones, etcétera). Sin embargo, se evidencia que no posee dominio de la información sobre NEE contenida en la lectura.				
Se observa que el docente tiene una idea muy acertada de cuáles son los indicadores de posibles deficiencias del aprendizaje y los categoriza y clasifica correctamente (en términos de áreas del desarrollo o competencias curriculares). Se aprecia además que posee dominio de la información sobre NEE contenida en la lectura, pero el instrumento diseñado no está correctamente construido (pertinencia de pautas, gradación correcta, indicadores de resultado útiles para toma de decisiones, etcétera)				
Demuestra problemas tanto para identificar los indicadores de posibles deficiencias, clasificarlos y categorizarlos, así como en el resto del proceso.				

Matriz de evaluación 4 - Sesión: 6**Actividad: CONSTRUCCIÓN DE ADAPTACIÓN CURRICULAR (TAREA No. 5)**

Fecha _____

P: Participante

Valores: **Muy bueno: 3 Bueno: 2 Regular: 1 Insuficiente: 0**

COMPETENCIA : Manejo del currículo ordinario y del procedimiento estándar para realizar la adaptación curricular (docentes e instructores)	P1	P2	P3	P4
Demuestra un manejo excelente de los elementos de todos los elementos del currículo (elementos de acceso, objetivos, contenidos y destrezas, metodología y actividades de aprendizaje, criterios y sistemas de evaluación), así como del procedimiento estándar para realizar la adaptación (contenido en la lectura).				
Demuestra conocer el procedimiento estándar para realizar la adaptación (contenido en la lectura), pero no presenta un buen manejo de todos los elementos del currículo.				
Demuestra un buen manejo de todos los elementos del currículo, pero no conoce el procedimiento estándar para realizar la adaptación (contenido en la lectura)				
Tiene problemas tanto en los elementos del currículo como en el procedimiento estándar para realizar una adaptación curricular.				

Matriz de evaluación 5 - Sesión: 7

Actividad: EXPOSICIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES REALIZADAS

Fecha _____

P: Participante

Valores: **Muy bueno: 3 Bueno: 2 Regular: 1 Insuficiente: 0**

COMPETENCIA: Exposición pedagógica y didáctica de la adaptación curricular (docentes e instructores)	P1	P2	P3	P4
Demuestra elocuencia y fluidez en la exposición del caso ante el resto de los asistentes; se aprecia un excelente manejo del formato estándar de construcción de una adaptación curricular y manejo de los elementos del currículo. Justifica adecuadamente los criterios y argumentos pedagógicos para la construcción de la adaptación.				
Se observa un excelente manejo del formato estándar de construcción de una adaptación curricular y manejo de los elementos del currículo; además, justifica adecuadamente los criterios y argumentos pedagógicos para la construcción de la adaptación, pero le faltó fluidez en su exposición				
La exposición del caso ante el resto de los asistentes fue elocuente y fluida; se apreciaba un excelente manejo del formato estándar de construcción de una adaptación curricular y manejo de los elementos del currículo, pero no justifica adecuadamente los criterios y argumentos pedagógicos para la construcción de la adaptación.				
Demuestra deficiencias en todos los componentes de la actividad.				

Actividad: ADAPTACIONES CURRICULARES PARA DISCAPACIDADES INTELECTUALES

Fecha _____

P: Participante

Valores: **Muy bueno: 3 Bueno: 2 Regular: 1 Insuficiente: 0**

COMPETENCIA : Manejo de la información pertinente respecto de las discapacidades intelectuales (docentes e instructores)	P1	P2	P3	P4
Demuestra un manejo excelente de toda la información pertinente (contenida en la lectura).				
Demuestra un manejo aceptable de la información pertinente (contenida en la lectura).				
Demuestra un manejo regular de la información pertinente (contenida en la lectura).				
El manejo de la información pertinente (contenida en la lectura) es deficiente				
COMPETENCIA: Destreza en el diseño de la adaptación curricular (docentes e instructores)	P1	P2	P3	P4
Demuestra un manejo excelente de los elementos de todos los elementos del currículo (elementos de acceso, objetivos, contenidos y destrezas, metodología y actividades de aprendizaje, criterios y sistemas de evaluación), así como del procedimiento estándar para realizar la adaptación.				
Conoce el procedimiento estándar para realizar la adaptación (contenido en la lectura), pero no presenta un buen manejo de todos los elementos del currículo.				
Demuestra un manejo satisfactorio de todos los elementos del currículo, pero no conoce el procedimiento estándar para realizar la adaptación.				
Tiene problemas tanto en los elementos del currículo como en el procedimiento estándar para realizar una adaptación curricular.				

Matriz de evaluación 7 - Sesión: 8

Actividad: ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ALTAS CAPACIDADES Y SUPERDOTACIÓN

Fecha _____

P: Participante

Valores: **Muy bueno: 3 Bueno: 2 Regular: 1 Insuficiente: 0**

COMPETENCIA: Manejo de la información pertinente respecto de las discapacidades intelectuales (docentes e instructores)	P1	P2	P3	P4
Demuestra un manejo excelente de toda la información pertinente (contenida en la lectura).				
Demuestra un manejo aceptable de la información pertinente (contenida en la lectura).				
Demuestra un manejo regular de la información pertinente (contenida en la lectura).				
El manejo de la información pertinente (contenida en la lectura) es deficiente				
COMPETENCIA: Destreza en el diseño de la adaptación curricular (docentes e instructores)				
Evidencia un manejo excelente de los elementos de todos los elementos del currículo (elementos de acceso, objetivos, contenidos y destrezas, metodología y actividades de aprendizaje, criterios y sistemas de evaluación), así como del procedimiento estándar para realizar la adaptación.				
Conoce el procedimiento estándar para realizar la adaptación (contenido en la lectura), pero no presenta un buen manejo de todos los elementos del currículo.				
Tiene un buen manejo de todos los elementos del currículo, pero no conoce el procedimiento estándar para realizar la adaptación.				
Demuestra deficiencias con los elementos del currículo y en el procedimiento estándar para realizar una adaptación curricular.				

Matriz de evaluación 8 - Sesión: 9**Actividad: ADAPTACIONES CURRICULARES PARA DISCAPACIDAD FÍSICA**

Fecha _____

P: Participante

Valores: **Muy bueno: 3 Bueno: 2 Regular: 1 Insuficiente: 0**

COMPETENCIA: Manejo de la información pertinente respecto de las discapacidades intelectuales (docentes e instructores)	P1	P2	P3	P4
Demuestra un manejo excelente de toda la información pertinente (contenida en la lectura).				
Demuestra un manejo aceptable de la información pertinente (contenida en la lectura).				
El manejo de la información pertinente (contenida en la lectura) es regular				
El manejo de la información pertinente (contenida en la lectura) es deficiente.				
COMPETENCIA: Destreza en el diseño de la adaptación curricular (docentes e instructores)	P1	P2	P3	P4
Demuestra un manejo excelente de los elementos de todos los elementos del currículo (elementos de acceso, objetivos, contenidos y destrezas, metodología y actividades de aprendizaje, criterios y sistemas de evaluación), así como del procedimiento estándar para realizar la adaptación.				
Conoce el procedimiento estándar para realizar la adaptación (contenido en la lectura), pero no presenta un buen manejo de todos los elementos del currículo.				
Tiene un buen manejo de todos los elementos del currículo, pero no conoce el procedimiento estándar para realizar la adaptación.				
Demuestra problemas, tanto en los elementos del currículo como en el procedimiento estándar para realizar una adaptación curricular.				

Matriz de evaluación 9 - Sesión: 10 (individual)

Actividad: ADAPTACIONES CURRICULARES PARA DISCAPACIDAD VISUAL

Fecha _____

Valores: **Muy bueno: 3 Bueno: 2 Regular: 1 Insuficiente: 0**

COMPETENCIA: Manejo de la información pertinente respecto de las discapacidades intelectuales (docentes e instructores)	P1
Demuestra un manejo excelente de toda la información pertinente (contenida en la lectura).	
Demuestra un manejo aceptable de la información pertinente (contenida en la lectura).	
El manejo de la información pertinente (contenida en la lectura) es regular	
El manejo de la información pertinente (contenida en la lectura) es deficiente	
Destreza en el diseño de la adaptación curricular (docentes e instructores)	P1
Demuestra un manejo excelente de los elementos de todos los elementos del currículo (elementos de acceso, objetivos, contenidos y destrezas, metodología y actividades de aprendizaje, criterios y sistemas de evaluación), así como del procedimiento estándar para realizar la adaptación.	
Conoce el procedimiento estándar para realizar la adaptación (contenido en la lectura), pero no presenta un buen manejo de todos los elementos del currículo.	
Tiene un buen manejo de todos los elementos del currículo, pero no conoce el procedimiento estándar para realizar la adaptación.	
Demuestra problemas tanto en los elementos del currículo como en el procedimiento estándar para realizar una adaptación curricular.	

Matriz de evaluación 10 - Sesión: 11 (individual)**Actividad: ADAPTACIONES CURRICULARES PARA DISCAPACIDAD AUDITIVA**

Fecha _____

Valores: **Muy bueno: 3 Bueno: 2 Regular: 1 Insuficiente: 0**

COMPETENCIA: Manejo de la información pertinente respecto de las discapacidades intelectuales (docentes e instructores)	P1
Demuestra un manejo excelente de toda la información pertinente (contenida en la lectura).	
Demuestra un manejo aceptable de la información pertinente (contenida en la lectura).	
El manejo de la información pertinente (contenida en la lectura) es regular	
El manejo de la información pertinente (contenida en la lectura) es deficiente	
COMPETENCIA: Destreza en el diseño de la adaptación curricular (docentes e instructores)	P1
Demuestra un manejo excelente de los elementos del currículo (elementos de acceso, objetivos, contenidos y destrezas, metodología y actividades de aprendizaje, criterios y sistemas de evaluación), así como del procedimiento estándar para realizar la adaptación.	
Conoce el procedimiento estándar para realizar la adaptación (contenido en la lectura), pero no presenta un buen manejo de todos los elementos del currículo.	
Demuestra un buen manejo de todos los elementos del currículo, pero no conoce el procedimiento estándar para realizar la adaptación.	
Demuestra problemas tanto en los elementos del currículo como en el procedimiento estándar para realizar una adaptación curricular.	

Plan de sesiones

Sesión	Título	Objetivos	Contenidos	Actividades/evaluaciones	Lecturas/tareas
1	La exclusión: práctica social que obstaculiza el hecho educativo	Identificar experiencias y prácticas propias y del entorno que dan cuenta de la exclusión, para desnaturalizarlas en la cotidianidad.	<ul style="list-style-type: none"> Prácticas excluyentes Actitudes sociales Actitudes individuales 	<p>ACTIVIDAD PLENARIA Introducción al curso</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Experiencias con la exclusión: evocación de situaciones personales y de estudiantes, identificación y registro de elementos relevantes de la circunstancia.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Análisis de las experiencias descritas en la actividad anterior.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Videoforo sobre el corto <i>El circo de la mariposa</i>.</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Lectura reflexiva <i>Exclusión: una práctica cotidiana en la actualidad</i></p>	<p>LECTURAS <i>Exclusión: una práctica cotidiana en la actualidad</i> <i>Barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación</i></p> <p>TAREAS Indagación en la propia institución acerca de la situación de la misma respecto de Inclusión Educativa. Elaboración de lista de estudiantes con aparentes dificultades de aprendizaje.</p>
2	Cultura inclusiva en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar ambientes educativos integralmente inclusivos. Identificar los requisitos previos para el aprendizaje desde el concepto de áreas de desarrollo. Adquirir elementos de identificación preliminar de dificultades de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Características de un ambiente inclusivo institucional y de aula Proceso institucional y docente de abordaje al caso de NEE Áreas del desarrollo y aprestamiento escolar 	<p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Construyendo una cultura inclusiva: análisis de resultados de la primera actividad de campo de la Sesión 1 (indagación en la propia institución).</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Diálogo reflexivo sobre las dificultades de aprendizaje.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Lectura y trabajo sobre caso de dificultades de aprendizaje.</p>	<p>LECTURAS Caso: <i>Ana Paula</i> Caso 1: <i>María José</i> Caso 2: <i>Paúl</i> Caso 3: <i>Belén</i> Caso 4: <i>Fabrizio</i> Requisitos previos para el aprendizaje</p>

Sesión	Título	Objetivos	Contenidos	Actividades/evaluaciones	Lecturas/tareas
3	Evaluación pedagógica - Niveles de competencia curricular	<ul style="list-style-type: none"> Identificar la relación entre áreas de desarrollo y competencia curricular. Desarrollar una evaluación pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> La evaluación pedagógica Competencias curriculares Niveles de competencia curricular 	<p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Análisis comparativo entre el trabajo realizado en la actividad anterior y el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC).</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Elaboración de DIAC para casos simulados.</p>	<p>TAREAS</p> <p>Aplicación de ficha de detección de dificultades de aprendizaje.</p> <p>Organización de la información obtenida en la actividad anterior.</p> <p>Elaboración de DIAC para casos detectados de estudiantes con dificultades de aprendizaje.</p>
4	Las Necesidades Educativas Especiales	Esquematizar casos de Necesidades Educativas Especiales transitorias en función de un proceso metodológico eficaz.	<ul style="list-style-type: none"> Necesidades Educativas Especiales (NEE) NEE transitorias NEE permanentes 	<p>ACTIVIDAD EN GRUPO Retroalimentación de resultados de aplicación de fichas (tarea Sesión 2) y esquematización de información obtenida en base a lectura sobre áreas de desarrollo.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Diálogo reflexivo sobre competencia curricular.</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Lectura sobre Competencia curricular.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Análisis de casos de dificultades de aprendizaje en términos de competencia curricular y construcción de ficha de evaluación del nivel de competencia curricular.</p> <p>ACTIVIDAD PLENARIA Exposición de fichas elaboradas y retroalimentación.</p>	<p>LECTURA</p> <p>La competencia curricular</p> <p>TAREAS</p> <p>Perfeccionamiento de ficha de evaluación del nivel de competencia curricular diseñada durante la sesión.</p> <p>Elaboración de DIAC para dos casos más de la lista de estudiantes con dificultades de aprendizaje.</p>
4	Las Necesidades Educativas Especiales	Esquematizar casos de Necesidades Educativas Especiales transitorias en función de un proceso metodológico eficaz.	<ul style="list-style-type: none"> Necesidades Educativas Especiales (NEE) NEE transitorias NEE permanentes 	<p>ACTIVIDAD EN GRUPO Retroalimentación de resultados de elaboración de ficha de evaluación de la competencia curricular (tarea Sesión 3) y construcción de dos fichas más.</p>	<p>LECTURA</p> <p>Las Necesidades Educativas Especiales</p>

Sesión	Título	Objetivos	Contenidos	Actividades/evaluaciones	Lecturas/tareas
				<p>ACTIVIDAD EN GRUPO Diálogo reflexivo sobre Necesidades Educativas Especiales.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Lectura sobre NEE y trabajo con los casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje trabajados hasta el momento.</p>	<p>TAREAS Reflexión individual sobre manejo del currículo</p> <p>Aplicación de fichas de evaluación de la competencia curricular.</p> <p>Esquemización de temas próximos con formato de currículo.</p>
5	Evaluación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> Asimilar el marco teórico respecto del estilo de aprendizaje para una valoración de las NEE. Comprender las manifestaciones e implicaciones de las distintas variables del estilo de aprendizaje de los estudiantes para la valoración de casos de NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> El estilo de aprendizaje Evaluación del estilo de aprendizaje 	<p>ACTIVIDAD EN GRUPO Retroalimentación de resultados de actividades de campo de la Sesión 4.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Diálogo reflexivo sobre el estilo de aprendizaje.</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Lectura sobre estilo de aprendizaje.</p> <p>ACTIVIDAD EN PAREJA Evaluación mutua de estilos de aprendizaje, aplicación de ficha y retroalimentación.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Diálogo reflexivo sobre la relación entre contexto familiar y NEE.</p>	<p>LECTURA <i>La evaluación del estilo de aprendizaje</i></p> <p>TAREA Investigación en Internet acerca de sitios que contenga información sobre estilo de aprendizaje.</p>
6	Evaluación pedagógica del contexto familiar y del escolar	<ul style="list-style-type: none"> Valorar los contextos familiar y escolar. Iniciar el trabajo de adaptaciones curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> El contexto familiar y su evaluación El contexto escolar y su evaluación La adaptación curricular y su elaboración 	<p>ACTIVIDAD EN GRUPO Reflexión y lectura sobre el contexto familiar y escolar.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Diálogo reflexivo sobre la adaptación curricular.</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Lectura sobre la adaptación curricular.</p>	<p>LECTURAS <i>Evaluación del contexto escolar</i> <i>Evaluación del contexto familiar</i> <i>La adaptación curricular</i> <i>Construyendo una adaptación curricular</i> <i>Adaptaciones de acceso al currículo</i></p>

Sesión	Título	Objetivos	Contenidos	Actividades/evaluaciones	Lecturas/tareas
7	La respuesta educativa desde el currículo	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar habilidades generales para elaborar y aplicar adaptaciones curriculares. Concebir los criterios y lineamientos técnicos esenciales para evaluar adaptaciones curriculares como instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración y aplicación de las adaptaciones curriculares Evaluación de las adaptaciones curriculares como instrumento 	<p>ACTIVIDAD EN PAREJA Diálogo reflexivo.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Lectura sobre construcción de adaptaciones curriculares.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Realización de una adaptación curricular para un caso propuesto.</p>	<p>TAREAS</p> <p>Aplicación de ficha de evaluación de estilo de aprendizaje.</p> <p>Aplicación de ficha de evaluación del contexto escolar.</p> <p>Construcción y aplicación de adaptación curricular.</p> <p>Reflexión sobre criterios para evaluar una adaptación curricular.</p> <p>Selección de temas susceptibles de modificación para trabajar con ellos adaptaciones curriculares.</p>
8	NEE asociadas a discapacidad intelectual y a superdotación	<ul style="list-style-type: none"> Apropiarse del marco teórico básico y referencial para el abordaje de casos de discapacidad intelectual y superdotación en aula de clases. Construir adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual y superdotación. 	<ul style="list-style-type: none"> Discapacidad intelectual en el aula de clases Superdotación intelectual en el aula de clases Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual y superdotación 	<p>ACTIVIDAD EN GRUPO Análisis y retroalimentación sobre las primeras cuatro tareas enviadas en la Sesión 6. Selección de adaptación para su exposición.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Exposición y socialización de las adaptaciones elaboradas.</p>	<p>TAREA</p> <p>Elaboración de instrumento para evaluar las adaptaciones curriculares.</p>
8	NEE asociadas a discapacidad intelectual y a superdotación	<ul style="list-style-type: none"> Apropiarse del marco teórico básico y referencial para el abordaje de casos de discapacidad intelectual y superdotación en aula de clases. Construir adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual y superdotación. 	<ul style="list-style-type: none"> Discapacidad intelectual en el aula de clases Superdotación intelectual en el aula de clases Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual y superdotación 	<p>ACTIVIDAD EN GRUPO Análisis y retroalimentación de productos elaborados en la tarea de la Sesión 7.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Diálogo reflexivo sobre el tema de la discapacidad intelectual.</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Lectura reflexiva sobre la discapacidad intelectual.</p>	<p>LECTURAS</p> <p><i>NEE relacionadas a la discapacidad intelectual</i></p> <p>Caso: Wladimir (discapacidad intelectual)</p> <p><i>Necesidades Educativas Especiales relativas a altas capacidades y superdotación</i></p> <p>Caso: Ana (superdotación)</p>

Sesión	Título	Objetivos	Contenidos	Actividades/evaluaciones	Lecturas/tareas
9	NEE asociadas a discapacidad física	<ul style="list-style-type: none"> Apropiarse del marco teórico básico y referencial para el abordaje de casos de discapacidad física en el aula de clases. Construir adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad física. 	<ul style="list-style-type: none"> Discapacidad física en el aula de clases Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad física 	<p>ACTIVIDAD EN GRUPO Elaboración de adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad intelectual.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Diálogo reflexivo acerca de NEE asociadas a dotación superior.</p>	<p>TAREAS</p> <p>Asesoramiento a docentes de la propia institución respecto de aplicación de fichas de detección de dificultades de aprendizaje.</p> <p>Investigación respecto de adaptaciones curriculares para discapacidad intelectual y dotación superior.</p> <p>Elaboración de adaptación curricular para caso simulado de dotación superior.</p>
10	NEE asociadas a discapacidad visual	<ul style="list-style-type: none"> Apropiarse del marco teórico básico y referencial para el abordaje de casos de discapacidad visual en aula de clases. Construir adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual. 	<ul style="list-style-type: none"> Discapacidad visual en el aula Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual 	<p>ACTIVIDAD EN GRUPO Análisis y retroalimentación de la tarea de la Sesión 8, diálogo reflexivo sobre el tema de dotación superior.</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Simulación (discapacidad física).</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Diálogo reflexivo sobre el tema de la discapacidad física.</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Lectura reflexiva discapacidad física.</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Elaboración de adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad física.</p>	<p>LECTURAS</p> <p>NEE relacionadas con discapacidad física</p> <p>Caso: Stephen (discapacidad física)</p> <p>TAREA</p> <p>Lecturas sobre discapacidad física</p>
10	NEE asociadas a discapacidad visual	<ul style="list-style-type: none"> Apropiarse del marco teórico básico y referencial para el abordaje de casos de discapacidad visual en aula de clases. Construir adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual. 	<ul style="list-style-type: none"> Discapacidad visual en el aula Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual 	<p>ACTIVIDAD EN GRUPO Análisis y retroalimentación de las actividades de las lecturas de la Sesión 9.</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Simulación (discapacidad visual).</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Lectura reflexiva sobre discapacidad visual.</p>	<p>LECTURAS</p> <p>NEE relacionadas con discapacidad visual</p> <p>Caso: Karla (baja visión)</p>

Sesión	Título	Objetivos	Contenidos	Actividades/evaluaciones	Lecturas/tareas
11	NEE asociadas a discapacidad auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiarse del marco teórico básico y referencial para trabajar con casos de discapacidad auditiva. • Establecer formas de trabajo con estudiantes que presentan discapacidad auditiva. • Elaborar adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad auditiva en el aula de clases • Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad auditiva 	<p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Elaboración de adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad visual.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Análisis y retroalimentación de actividades de las lecturas de la Sesión 10.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Simulación (discapacidad auditiva).</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Lectura y diálogo reflexivo sobre discapacidad auditiva.</p> <p>ACTIVIDAD INDIVIDUAL Elaboración de adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad auditiva.</p>	<p>TAREAS</p> <p>Asesoramiento a compañeros de la propia institución respecto de la evaluación del estilo de aprendizaje y contexto escolar.</p> <p>Investigación en internet acerca de discapacidad visual.</p> <p>LECTURAS</p> <p>NEE relacionadas con discapacidad auditiva</p> <p>Caso: Ramiro (discapacidad auditiva)</p> <p>TAREA</p> <p>Investigación en Internet acerca de discapacidad auditiva.</p>
12 y 13	Adaptaciones en práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Cimentar el manejo de la adaptación curricular por medio de la reproducción en vivo del proceso. • Propiciar la metacognición del proceso de elaboración y aplicación de una adaptación curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones curriculares en general 	<p>ACTIVIDAD EN GRUPO Clases demostrativas de elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares.</p> <p>ACTIVIDAD EN GRUPO Ajustes de las adaptaciones realizadas en la actividad anterior.</p> <p>ACTIVIDAD PLENARIA Reflexión sobre el rol de la institución educativa en los procesos relativos a inclusión.</p>	

LA EXCLUSIÓN: PRÁCTICA SOCIAL QUE OBSTACULIZA EL HECHO EDUCATIVO

Duración: 3 h

SESIÓN 1

OBJETIVO

- Identificar experiencias y prácticas propias y del entorno que dan cuenta de la exclusión, para desnaturalizarlas en la cotidianidad.

CONTENIDOS

- Prácticas excluyentes
- Elementos sociales
- Actitudes individuales

ACTIVIDAD PLENARIA INTRODUCCIÓN AL CURSO

Duración: 10 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Presente los objetivos, el sistema de evaluación y la metodología que seguirá el curso. Procure ser conciso y no dejar nada por fuera. Desde el principio, enfatice la necesidad de utilizar el tiempo productivamente. Adicionalmente, recomiende a los docentes evitar caer en posiciones discursivas y planteamientos románticos, muy comunes cuando se trabajan en este tipo de temas. Recuérdeles que esta capacitación trata un tema eminentemente técnico y que el tiempo del que se dispone es limitado.

1. Lea los objetivos y la metodología que propone el curso, que se encuentran desde la página 9. Haga las preguntas necesarias al instructor para aclarar cualquier duda sobre cómo se desarrollará el curso y qué es lo que se pretende que usted sea capaz de hacer al final de él.

ACTIVIDAD INDIVIDUAL EXPERIENCIAS CON LA EXCLUSIÓN

Duración: 45 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Esta actividad busca que los docentes conciban las circunstancias propias de la exclusión a partir de la reflexión sobre una experiencia personal en la que hayan sido sujetos pasivos de una situación de exclusión. El objetivo último de esta actividad es notar lo común de las acciones y actitudes excluyentes y lo arraigada que está esta actitud en nuestra cultura.
2. Si bien usted debe guiar la reflexión, los docentes deben llegar a sus propias conclusiones. Sin embargo, usted puede incentivarlos con preguntas que los lleven en el sentido deseado.
3. Solicíteles que revisen sus experiencias una y otra vez, de modo que puedan identificar elementos clave, características de la situación y el contexto y las acciones y las reacciones, entre otros aspectos.
4. En caso de ser necesario, aclare el sentido de las preguntas y recuerde a los docentes el tiempo del que disponen para completar la actividad.
5. Es importante que usted no sugiera respuestas o criterios en ningún sentido. Por el contrario, puntualice las preguntas y ejemplifique, si hace falta.

1. Piense en algún momento de su vida cuando era estudiante en el que personalmente se sintió excluido del grupo por ser o hacer algo diferente. Si no le sucedió, recuerde el caso de algún compañero de aula que sufrió ese tipo de situación y con quien usted haya tenido contacto cercano.
2. Describa brevemente en su cuaderno la circunstancia o condición que provocó esa situación de exclusión.
3. Luego, responda en su cuaderno las siguientes preguntas.
 - a) ¿Qué actitudes y quiénes (docente o compañeros) lo hicieron sentir excluido? Describa acciones específicas.
 - b) ¿Cómo se sintió usted frente a esa situación? Describa las distintas sensaciones por separado.
 - c) ¿Tuvo algún tipo de reacción? Descríbala. Tenga en cuenta que la pasividad es también una reacción.
 - d) ¿Por qué cree usted que esas personas lo hicieron sentir excluido? Mencione prejuicios, ideologías, complejos o miedos que podrían ser una razón.
 - e) ¿Cuál fue el entorno y cómo influyó? Describa la situación durante la que se dio el hecho, la actividad que se estaba realizando al momento, las personas presentes y el rol que cumplían, entre otros aspectos.
4. Ahora, piense en sus estudiantes y recuerde si usted ha presenciado alguna situación de exclusión que se haya dado entre ellos. Describa de manera concisa en su cuaderno la circunstancia que pudo haber generado esa situación.
5. Finalmente, responda en su cuaderno las siguientes preguntas.
 - a) ¿Qué similitudes encuentra en las circunstancias, acciones y reacciones entre su experiencia y la de sus estudiantes?
 - b) ¿Cuál considera que es la manera correcta de intervenir como docente o autoridad institucional cuando se produce una situación de este tipo?

ACTIVIDAD EN GRUPO DIÁLOGO REFLEXIVO

Duración: 30 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Esta actividad busca que los docentes realicen un análisis reflexivo de los aspectos implicados en una situación objetiva de exclusión y que esbozen algunas medidas de prevención y subsanamiento de este tipo de situaciones cuando se dan en el aula.

2. Usted puede aclarar la actividad en caso de ser necesario y brindar la retroalimentación oportuna a los trabajos que desarrollen los docentes.
3. Recuerde tener preparados los pliegos de papel y los marcadores para repartirlos a los grupos.

1. Formen grupos de 5 ó 6 integrantes y compartan las respuestas que dieron en la actividad anterior, procurando ser concisos.
2. Esquematicen las experiencias de exclusión que ustedes experimentaron y las de sus estudiantes utilizando un cuadro como el que se presenta a continuación.

	Su experiencia	Experiencia de sus estudiantes
Hecho o situación particular durante el que se presentó la situación de exclusión		
Acciones que realizó quien excluyó		
Reacciones de quien sufrió la exclusión		
Condiciones del contexto escolar o social que contribuyeron a que se dé la situación de exclusión		

3. Contesten: si pudieran regresar en el tiempo, ¿qué cambiarían en el contexto de cada situación y qué creen que lograrían con ello?
4. Comparen las distintas reacciones de cada uno de los miembros del grupo y encuentren similitudes o diferencias entre ellas. Traten de explicar a qué se deben las distintas reacciones que experimentaron.
5. Compartan en el grupo la lógica detrás de las respuestas de cada uno y expliquen porqué creen que los cambios planteados serían útiles.
6. Registren individualmente en sus cuadernos los puntos relevantes y coincidentes y luego escriban en una hoja de papel un consenso logrado en el grupo al respecto de los mismos.
7. Indiquen, también en el pliego, cuatro estrategias puntuales que ustedes creen que propiciarían la inclusión y eliminarían estas situaciones de exclusión en su aula de clases.

ACTIVIDAD EN GRUPO VIDEOFORO

Duración: 40 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. El video presenta cómo se da la exclusión en base a la diferencia —en este caso, discapacidad motriz— como práctica institucionalizada y socialmente reafirmada, lo que significa una construcción cultural e ideológica como trasfondo conceptual. Luego, la historia hace una transición a la exaltación de la dignidad, el derecho a la diferencia y el reconocimiento de esta, la apropiación de la propia condición de ser diferente y único, el establecimiento de metas que impliquen auto superación y la construcción de una propia estima saludable.
2. Teniendo esto en cuenta, la reflexión de los docentes debe orientarse hacia este tipo de conclusiones, sin que usted las imponga.
3. Tome en cuenta que para el video usted deberá destinar veinte minutos y luego, veinte minutos para el trabajo.

1. Observen el video *El circo de la mariposa* y anoten en sus cuadernos los momentos en que se evidencien situaciones de exclusión, explícita o no, e inclusión, espontánea o intencional.
2. En los mismos grupos de trabajo de la actividad anterior, analicen el contenido del video, tomando como referencia principal las siguientes preguntas.
 - a) ¿Qué formas de exclusión identificaron en el video? Mencionen brevemente las escenas y extraigan la forma de exclusión y rechazo; separen la acción excluyente del efecto que produce en la persona.
 - b) ¿Qué valores y actitudes positivas se realzan en el caso del video respecto del protagonista y de quienes lo acompañan?
 - c) ¿Cómo creen que se desarrollan las formas habituales de exclusión —tanto las contenidas en el video como otras— en el comportamiento de las personas?
 - d) ¿Cómo creen que se refuerzan —intencionalmente o no, directamente o no— como ideologías y estereotipos sociales estas formas de exclusión desde la sociedad?
3. Enuncien tres formas asertivas de responder ante la exclusión desde la persona excluida y tres formas como miembro del entorno.

ACTIVIDAD INDIVIDUAL LECTURA Y REFLEXIÓN

Duración: 45 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. La lectura presenta como idea central destacar lo enraizada que está en la sociedad la actitud excluyente, en cualquiera de sus manifestaciones lo que desemboca, por supuesto, materializándose en acciones de exclusión. Este enraizamiento tiene mecanismos puntuales de reproducción, un esquema logístico cuya interrelación de componentes el texto quiere hacer notar. La actividad está orientada a provocar una reflexión sobre tal circunstancia y en esa dirección usted debe propiciar el análisis sobre lo leído.
2. La actividad tiene como finalidad la socialización de los puntos coincidentes y relevantes de las actividades realizadas, tanto grupal como individualmente, empezando por la última. Usted debe participar como moderador y no tomar partido o pronunciarse en sentido alguno para evitar conflictos. Debe procurar que las participaciones no se salgan del tema y, además, controlar que los asistentes no se extiendan demasiado durante sus intervenciones.
3. Una vez que se acerque el final del tiempo asignado para esta actividad, usted debe conducir las intervenciones para lograr conclusiones. En caso de que esto no sea posible —por ejemplo, si queden temas pendientes— usted debe acortar sutil pero firmemente las intervenciones, aclarando a los participantes que se retomará el tema durante la próxima sesión.

1. Lea el texto *Exclusión: una práctica cotidiana en la actualidad*.
2. Tomando en cuenta la lectura y sus reflexiones anteriores, responda en su cuaderno las siguientes preguntas.
 - a) ¿Qué aspectos del entorno familiar, escolar, laboral y social en general contribuyen a que se den prácticas de exclusión?
 - b) ¿De qué manera cree usted que las personas refuerzan inconscientemente las prácticas y actitudes excluyentes?
 - c) ¿Qué personajes influyen directamente en la vida de los niños y qué actitudes y acciones excluyentes recurrentes y cotidianas puede usted notar en ellos?
3. Comparta sus respuestas con el resto de la clase y discutan sobre cómo han abordado hasta ahora los problemas de exclusión en el ámbito educativo, qué prácticas rescataría y cuáles necesita ajustar o cambiar.



Lectura Exclusión: una práctica cotidiana en la actualidad

Bruno Burgos Iñiguez

Según la UNESCO¹, «uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el mundo hoy en 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». Y en otro párrafo del mismo texto: «la pobreza, la etnia, la religión, la discapacidad, el sexo o la pertenencia a un grupo minoritario pueden limitar el acceso a la educación o ser causa de marginación dentro del sistema educativo, aunque las consecuencias culturales, sociales y económicas exactas de esos factores varían de una época a otra, de un país a otro y de un lugar a otro».

Estas afirmaciones no sorprenden a nadie, pues la discriminación es lamentablemente una de las primeras características de la sociedad en ser advertida por el ser humano cuando llega a cierta edad. Lo alarmante es, justamente, que no haya sorpresa al leer una cosa así. Y es que la exclusión está articulada, en diferentes grados y maneras, a nuestras ideologías y subjetividades, a nuestras relaciones laborales, educativas e institucionales en general, a nuestros vínculos psicoafectivos, a nuestros deportes, a nuestras expresiones culturales y a nuestras actividades recreativas. En consecuencia, vivimos en un mundo donde la dinámica de exclusión tiene mecanismos que interactúan con todos los otros mecanismos sociales que permiten nuestra vida «civilizada». La exclusión está enraizada en la sociedad.

¿Y qué es, puntualmente, la exclusión? Rodríguez Rojo² indica que «por exclusión social se entiende la imposibilidad de una persona o de un grupo social para participar activamente en las esferas económicas, culturales, políticas o institucionales de la sociedad». Esta imposibilidad de participación tiene como protagonista activo a la comunidad, institución o sujeto que excluye y como sujeto pasivo a quien es excluido; pero generalmente ese sujeto excluido pasa, en otro tiempo y espacio, a ser quien excluye. Esta dualidad «me discriminan, luego yo discrimino; unos me hace de menos a mí y yo hago de menos a otros» es un *modus operandi* que lamentablemente se filtra en la construcción de identidades, en el devenir de los modos de pensar y sentir y en la configuración de las relaciones humanas. El individuo aprende a vivir con esta realidad y se termina adaptando a ella, dejando, cada vez más, de ser consciente de sus actitudes excluyentes, naturalizando la exclusión y propagándola en la crianza a los hijos, en la enunciación de opiniones, en la formación de actitudes, en los hechos cotidianos. Excluir es una práctica que va en deterioro de la cultura inclusiva que queremos.

¹ UNESCO, *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. 2003. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>. Revisado el 26 de abril de 2012.

² Rodríguez Rojo, Martín. *Exclusión cultural en América Latina y el Caribe*. 2010.

TAREA

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Recuérdeles a los docentes que para que el trabajo propuesto sea fructífero debe abarcar a la mayor cantidad de personal de su institución.
2. Explíqueles que la lista que elaborarán debe considerar todos los datos solicitados, pues con ella trabajarán a lo largo de todas las sesiones y que, por lo tanto, debe ser rigurosa y detallada.
3. La educación es una realidad que cambia y evoluciona en busca de mejoras. Bajo esa premisa, constantemente se efectúan planteamientos y se proponen nuevos enfoques. La lectura responde a esa búsqueda.

1. Converse con sus compañeros docentes y con las autoridades de su institución respecto de cómo abordan conjuntamente la inclusión educativa. Tomen en cuenta estas preguntas:
 - a) ¿Qué problemas hay en la institución que impiden la inclusión educativa?
 - b) ¿Consideran que se debería formar comisiones para enfrentar problemas que impiden la participación activa de los estudiantes? ¿Quiénes las conformarían? ¿Cuáles serían sus funciones?
 - c) ¿Qué pasos se deberían seguir para propiciar la inclusión educativa?
 - d) ¿Deberían estar estos pasos incluidos en la planificación de la institución y de cada docente? ¿Cómo debería hacerse esto? Ejemplifiquen, en caso de ser necesario.
2. Elabore una lista de cinco estudiantes de su clase que usted considera tienen dificultades en el proceso para el aprendizaje, ya sea relacionadas con la lectura, la escritura, el cálculo o con alguna situación de comportamiento. En la lista debe constar el nombre, la edad, las dificultades que presenta separadas por área y, si existen, datos relevantes sobre la niña o niño en cuestión, como alguna dificultad física o intelectual.
3. Lea el texto *Barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación*. Compare los resultados de la conversación que mantuvo con sus compañeros docentes y con los directivos de su institución con lo que plantea la lectura y determine, de manera argumentada, qué apreciaciones suyas y de su institución se confirman y cuáles deben mejorarse o cambiarse respecto de inclusión educativa y barreras de aprendizaje. Registre el resultado de su comparación en el cuaderno.



Lectura Barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación¹

INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado)

El concepto de *Barreras para el aprendizaje y la participación* fue desarrollado por Booth y Ainscow. Es un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión.

Este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad. Nos hace ver que tales dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza.

Como señala Echeita comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se «diluye» y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de «barreras» (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas,...), que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la discapacidad «reaparece». Por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o de discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno.

«Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado».

¹ Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado, Educación inclusiva. *Iguales en la diversidad*. En: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/mo3_barreras.htm. Revisado el 12 de abril de 2012.

Las barreras que pueden coexistir en tres dimensiones:

- En el plano o dimensión de la cultura escolar: valores, creencias y actitudes compartidas.
- En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro: proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.
- En las prácticas concretas de aula: metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos, etc.

Muchas de las barreras están fuera de la escuela. Se encuentran al nivel de las políticas nacionales, en los sistemas educativos, en los sistemas de formación del profesorado, en los presupuestos y en los recursos. Es decir, muchos de los recursos necesarios para desarrollar una educación inclusiva están fuera de la escuela ordinaria y del aula. Están, por ejemplo, en las familias y en las comunidades.

También es necesario recordar que las barreras que debemos analizar no son solo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación de los alumnos, sino también, las que afectan al profesorado y al resto de las personas que conviven y participan de la vida de un centro escolar. Incluso podríamos decir que si unos y otros no son los primeros en sentirse acogidos, valorados y respetados por los demás, difícilmente podrán desarrollar su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de sus alumnos. La ausencia de una política de acogida a los nuevos miembros de un equipo docente, la descoordinación del trabajo, las relaciones de hostilidad o aislamiento, la falta de incentivos internos o externos son, entre otros, obstáculos o barreras que condicionan negativamente el trabajo docente.

CULTURA INCLUSIVA EN LA ESCUELA

Duración: 3 h

SESIÓN 2

OBJETIVOS

- Diseñar ambientes educativos integralmente inclusivos.
- Identificar los requisitos previos para el aprendizaje desde el concepto de áreas de desarrollo.
- Adquirir elementos de identificación preliminar de dificultades de aprendizaje.

CONTENIDOS

- Características de un ambiente inclusivo institucional y de aula
- Proceso institucional y docente de abordaje
- Áreas del desarrollo y aprestamiento escolar

ACTIVIDAD INDIVIDUAL CONSTRUYENDO UNA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

Duración: 25 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Esta actividad tiene como objetivo determinar, mediante el análisis de los resultados de la tarea de la sesión anterior, los lineamientos conceptuales y operativos para diseñar y poner en práctica acciones y normas preventivas de situaciones de exclusión, reparadoras de situaciones de exclusión y tendientes a incentivarla creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante donde todos sean valorados.
2. Antes de iniciar el trabajo, enuncie a los docentes el objetivo de la actividad y ayúdelos a controlar el tiempo del que disponen para la misma.
3. Es importante abstenerse de sugerir respuestas o criterios y limitarse a explicar las preguntas en caso de que hiciera falta. Las preguntas guía, que no deben ser dadas a los participantes sino formuladas verbalmente como ejemplos —pues se espera que los docentes las planteen por sí mismos— son:
 - a) ¿Qué normas implementarían en sus aulas para evitar situaciones de exclusión?
 - b) ¿Qué acciones y mecanismos de control implementarían para remediar situaciones de exclusión que ya se estén evidenciando?
 - c) ¿Qué normas y mecanismos implementaría usted para garantizar un ambiente acogedor, colaborativo, estimulante en su aula de clases? En el caso de esta última pregunta, aclare cómo se diferencia respecto a la primera pregunta, la cual se orienta a prevenir situaciones de exclusión mientras que la segunda debe propiciar la participación activa de todos los estudiantes, por ejemplo, a través de la organización de grupos intencionalmente heterogéneos o que los estudiantes de culturas diferentes realicen exposiciones sobre ellas.

EL INSTRUCTOR COMO ASISTENTE A LA CAPACITACIÓN

En su caso, esta actividad será eminentemente teórica, pero igualmente necesaria. Evite caer en discursos o posiciones sensibleras; recuerde que este curso tiene un enfoque técnico.

1. Considerando todo lo realizado en la sesión anterior —y en particular el trabajo desarrollado como tarea— proponga y planifique brevemente dos procedimientos preventivos y reparadores ante una situación de exclusión: uno centrado en el trabajo en el aula y otro para influir a nivel institucional. Ambos deben incentivar la creación de una comunidad escolar que sea segura, acogedora, colaboradora y estimulante, donde todos sus miembros sean valorados, por ejemplo, a través de políticas escolares que aseguren las decisiones de planificación, coordinación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y organizativas que son necesarias con el propósito para mejorar el aprendizaje y la coparticipación de todos los estudiantes.

ACTIVIDAD EN GRUPO DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Duración: 25 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Se busca que los docentes se aproximen a los conceptos y procesos desde su experiencia y reflexión para luego contrastar los resultados de la actividad con la información formal al respecto. Exhórteles desde el principio de la capacitación a ser esquemáticos y manejar un enfoque técnico y evitar posturas discursivas y sensibleras.

1. Reúnanse en grupos de 5 ó 6 personas.
2. Analicen y respondan: si llega a su institución un estudiante con antecedentes significativos de dificultades para aprender como, por ejemplo, repetición de años o comportamiento inadecuado, entre otras situaciones, ¿cuál sería el conjunto general de pasos que, como institución, se aplicaría para aceptar a este estudiante? Elaboren un esquema ordenado con los pasos para explicar su respuesta.
3. Luego, respondan individualmente en sus cuadernos: ¿qué pasos y acciones generales tomaría usted para trabajar en su aula con este estudiante? Utilicen un esquema ordenado con los pasos para explicar su respuesta.

ACTIVIDAD EN GRUPO LECTURA Y TRABAJO SOBRE CASO

Duración: 45 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. La actividad parte de una lectura acerca del tratamiento general ortodoxo de un caso ficticio de NEE, narrado de manera informal. El objetivo de esta actividad es que cada docente identifique los procesos y pasos que se han seguido para dar atención al estudiante y se forme, desde ya, una idea acertada aunque preliminar del proceso general a seguir para la elaboración de una adaptación curricular y de cómo esta se articula con otras medidas complementarias dentro del plan de atención integral a una NEE.
2. Los docentes deben identificar los momentos, pasos y procedimientos que se dieron en el abordaje del caso ficticio leído y plasmarlo en lo que se ha llamado *Redacción esquemática de caso*. Es importante que identifiquen todos los pasos dados, su secuencia e interrelación.
3. El esquema general al que usted debe procurar que los docentes lleguen es el siguiente.
 - a) Datos de identificación
 - b) Historia escolar
 - c) Evaluación psicopedagógica
 - Condiciones clínicas relevantes
 - Niveles de competencia curricular
 - Estilo de aprendizaje
 - d) Evaluación del contexto sociofamiliar
 - e) Evaluación del contexto escolar
 - f) Determinación de Necesidades Educativas Especiales
 - g) Propuesta curricular (adaptación curricular)
 - h) Apoyos técnicos externos
 - i) Apoyo familiar
 - j) Criterios para la promoción
 - k) Seguimiento

4. Esto es una aproximación al esquema formalmente conocido como *Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)*, que consta en los anexos de este libro y que debe socializarse en la próxima actividad. Sin embargo, este DIAC no es más que una secuencia lógica de pasos para el trabajo con NEE, así que los asistentes mediante un análisis reflexivo pueden llegar a concebir —sino el DIAC por completo— por lo menos una versión muy cercana a él. Ya que esta capacitación tiene una perspectiva constructivista, el instructor debe procurar que la redacción esquemática llegue a ser lo más parecida posible al DIAC antes de mostrar el instrumento en sí.

1. Lean individualmente y con detenimiento el caso que se presenta a continuación.
2. Luego, en los mismos grupos que formaron para la actividad anterior, comenten los puntos que más les hayan llamado la atención durante la lectura.
3. Identifiquen los pasos y los procedimientos que se siguieron para hacer frente al desafío que Ana Paula significó para la institución y reconozcan los elementos más importantes del caso.
4. Realicen individualmente en sus cuadernos una esquematización simple en la que describan esos pasos dados y los elementos considerados.
5. Reúnanse con otro grupo de trabajo y comparen las esquematizaciones que desarrollaron sobre el caso de Ana Paula con lo que plantearon en la actividad anterior como procedimiento para enfrentar el trabajo con un estudiante con dificultades de aprendizaje. Determinen entre los dos grupos los puntos en los que coincidieron y en los que no y expliquen las razones por las que creen que se dieron estas coincidencias o diferencias.



Lectura Caso: Ana Paula

I

Apenas se enteró de que la nueva ley había entrado en vigencia, Rafael decidió que al día siguiente se dirigiría hasta la escuela fiscal más cercana a su casa para pedir un cupo para su hija Ana Paula. Había escuchado la noticia en el programa de la noche junto con Josefa, su esposa. Casi al final del noticiero, poco antes de los deportes, el presentador había dicho:

«Y en lo que se refiere a la educación nacional: entra en vigencia desde este período escolar una esperada ley... En efecto, amigos televidentes, a partir del nuevo año escolar que empieza el mes entrante, todas las instituciones educativas, tanto estatales como particulares, recibirán en sus aulas a niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, derivadas o no de una discapacidad. Anoche en el auditorio principal del Ministerio de Educación se llevó a cabo la ceremonia de anunciación de la nueva ley, durante la cual la señora Ministra, en un discurso muy solemne y emotivo, exhortó a los maestros y maestras del país a...». A esta parte final de la noticia Rafael ya no prestó mayor atención, pero supo exactamente lo que significaba lo que había escuchado hasta ese momento: su hija tendría la oportunidad de asistir a la misma escuela que todo los demás niños. Era un hecho.

Rafael y su familia viven en un barrio suburbano de una ciudad pequeña. Rafael trabaja como guardia de seguridad diurno en una fábrica textil y Josefa se ocupa como ama de casa en las mañanas y por la tarde vende fritangas en la vereda de su casa, ayudada por su hija. Ana Paula es una afectuosa niña de nueve años de edad que presenta discapacidad intelectual leve. La vida con ella no ha sido fácil, especialmente los primeros años fueron muy duros: yendo de aquí para allá, de un médico a otro, que si a un psicólogo primero, que si a un especialista después. Una vez que ambos padres estuvieron suficientemente informados sobre la condición que la niña presenta y todas sus implicaciones, lo siguiente fue buscar un lugar en el que Anita fuera bien atendida y donde se procurara su desarrollo. Buscar una institución privada no era una opción, pues los ingresos de la familia son modestos: ciertamente nunca ha faltado pan en la mesa del hogar, pero eso estaba totalmente fuera del alcance del bolsillo familiar. Por otro lado, las instituciones públicas de educación especial en las que había hecho averiguaciones estaban dispuestas a recibir a Ana Paula, claro, pero Rafael quería algo más para su hija, aunque no sabía exactamente qué era. A falta de una solución completamente satisfactoria no le quedó a la familia sino escoger una de las instituciones de educación especial que visitaron, a la que Ana ha asistido los últimos dos años. Sin embargo, en cuanto supieron que las escuelas regulares del Estado recibirían estudiantes como Ana Paula, Rafael y Josefa no lo pensaron dos veces. «Eso es lo que quiero para Anita» —le dijo Josefa a su esposo.

Al día siguiente, aprovechando su día libre, Rafael se dirigió a la escuela fiscal Fabiola Peñaherrera, que queda a tan solo cuatro cuadras de su casa. En la fachada del plantel había un enorme cartel que decía «Matrículas abiertas» y él, por primera vez en todos los años que había visto ese letrero en la pared de la escuela, sintió que la frase tenía algo que ver su familia. Ingresó a la institución con la confianza de que saldría con el comprobante de matriculación de Ana Paula en la mano y así fue. Sin trámites especiales u obstáculo alguno la niña quedó registrada como estudiante regular. Se le pidió, eso sí, que acudiera próximamente junto con su esposa y con la niña a una reunión con quien sería el profesor de Anita y con el técnico psicopedagógico asignado a esa escuela, de modo que ellos recabaran toda la información pertinente que les permitiría brindar la mejor atención posible. También le pidieron a Rafael que trajera toda la documentación clínica de la niña para estudiar su caso.

II

Faltaban quince días para que empiece el nuevo año y el equipo multidisciplinario de la escuela se reunió: los profesores de todas las áreas, las autoridades, los responsables académicos y el técnico psicopedagógico. Uno a uno se describió y se analizó el caso de cada niño y niña con Necesidades Educativas Especiales y, si bien las diferencias de cada caso hacían que el plan de trabajo con cada uno sea particular, las medidas puntuales y el esquema general para el abordaje tenían siempre un mismo orden y secuencia. Así, al llegar al caso de Ana Paula, el proceso para trabajar NEE tuvo lugar otra vez desde el principio. El Vicerrector empezó diciendo: «Ahora tenemos el caso de Ana Paula Gutiérrez. Ella tiene nueve años y presenta discapacidad intelectual leve». Todos los presentes tomaron nota. Leyó en voz alta algunos datos de información general sobre Ana Paula y, a continuación, solicitó a quien sería el profesor de Anita que comparta con todos el historial escolar de la niña. El docente había preparado una síntesis con los datos más relevantes —que, en este caso, únicamente correspondía al paso de Anita por la institución de educación especial— y entregó una copia de esta síntesis a cada miembro del equipo multidisciplinario. Una vez que se revisó la información y se completaron más datos pertinentes, tomó la palabra el profesional psicopedagógico que trabaja con la escuela: «Dado que la niña es nueva en esta escuela y antes asistía a una institución de educación especial —dijo— no existe aún ningún tipo de evaluación de su desempeño en base a un currículo regular, por lo que requerimos ahora emprender la fase de evaluación psicopedagógica la cual, como ustedes saben, comprende la evaluación del contexto familiar y escolar, la evaluación del nivel de competencia curricular y la evaluación del estilo de aprendizaje. A estas evaluaciones se sumarán las valoraciones médicas y psicológicas que los padres entregaron y una vez que tengamos los datos conjuntos de estas evaluaciones, podremos proseguir». El técnico delegó al docente a cargo de Ana Paula realizar la evaluación del nivel de competencia curricular y la evaluación del ambiente escolar, mientras que él se encargaría de realizar las evaluaciones restantes: ambiente familiar y estilo de aprendizaje. Acordaron una nueva reunión del equipo multidisciplinario una semana más tarde.

III

En la fecha convenida se realizó la nueva reunión del equipo multidisciplinario para analizar los datos obtenidos en el proceso de evaluación: el docente a cargo hizo un breve recordatorio de los datos generales de Ana Paula y su historia escolar y, entonces, se procedió a la reflexión sobre la evaluación psicopedagógica realizada. Se dio lectura a los resultados en las diferentes áreas de la evaluación y se registraron los aspectos más relevantes del contexto familiar y escolar, del estilo de aprendizaje del alumno y del nivel de competencia curricular y se añadieron a estos datos los ya existentes, relativos a las condiciones clínicas de la niña. «Ahora, —dijo el vicerrector— es momento de traducir esos datos en Necesidades Educativas Especiales».

Los datos llevaron al equipo a concluir que en el caso de Ana Paula existían Necesidades Educativas Especiales en las tres categorías posibles: relativas a las capacidades básicas;

relativas a las áreas curriculares; y relativas al entorno. Organizadas las necesidades de la niña, se priorizaron y se definieron ciertas orientaciones metodológicas generales para las adaptaciones curriculares que debían elaborarse. Lo siguiente fue un trabajo llevado a cabo esencialmente por el profesor de Ana Paula —con el apoyo del resto del equipo cuando se hizo necesario— para retroalimentar las actividades diseñadas. El docente consideró como referente el currículo de Educación General Básica y se planteó dos preguntas básicas: *¿Qué le debo enseñar a Ana Paula? ¿Cómo y cuándo le enseño eso?* De estas preguntas se derivó una tercera: *¿Qué, cómo y cuándo evaluar?*

Resultaba evidente que las características bio-fisiológicas de Anita requerirían la determinación de objetivos de aprendizaje exclusivos para ella, acorde con sus necesidades, además de los objetivos que compartiría con sus compañeros. Serían también indispensables algunas modificaciones a la metodología de trabajo, los contenidos, los criterios y sistemas de evaluación y, claro, los indicadores para la promoción de año. Tendrían que desarrollarse adecuaciones a los elementos de acceso al currículo para beneficiar a la niña en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, sentarla en la primera fila para tenerla cerca, gestualizar y variar el tono para mantenerla atenta y demás recursos parecidos. Todas estas eran posibilidades para la elaboración de adaptaciones curriculares y se iría considerando la pertinencia de implementar cada una a medida que fuera tiempo de abordar los diferentes temas y momentos del currículo.

De manera complementaria al trabajo en el aula, el docente y el profesional técnico diseñaron una serie de medidas para organizar el apoyo familiar al trabajo en la escuela. Respecto de las necesidades relativas al entorno se esquematizó también un plan de trabajo con objetivos, actividades, fechas, recursos necesarios y restantes variables propias de una planificación institucional inclusiva. Por último, se estableció un cronograma para el seguimiento del caso y fechas y actividades para el apoyo técnico externo que, en este caso, resulta indispensable.

IV

Tres meses han pasado desde que las clases en la escuela de Ana Paula empezaron y la niña asiste cada día más entusiasmada porque le encanta el lugar. Tiene muchos amigos y le gustan los juegos y las actividades en las que profesores y compañeros la hacen participar a diario. Todos la tratan con calidez y respeto pero sin condescendencia y, así como se procura su esparcimiento y recreación, se le exige que cumpla con las tareas asignadas y para que se esfuerce hasta el máximo de sus capacidades. Con la debida frecuencia el equipo multidisciplinario se reúne para realizar el seguimiento de Anita y retroalimentar las adaptaciones que el profesor de la niña realiza constantemente y en cuya elaboración se está volviendo cada vez más diestro. Rafael, Josefa y Ana Paula siguen siendo una familia unida y ahora esperan un hermanito para Ana Paula, el que muy probablemente asistirá a la misma escuela que su hermana mayor.

COMPARACIÓN ENTRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS Y EL DIAC

ACTIVIDAD INDIVIDUAL

Duración: 30 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. El DIAC (Documento Individual de Adaptación Curricular) es un protocolo general para la elaboración de una adaptación curricular. Independientemente de cuál sea la NEE el DIAC es el instrumento con que se organiza el trabajo de cada caso de manera general y procesal. En las actividades precedentes los docentes han construido un proceso general de trabajo con NEE —que provisionalmente se ha llamado redacción esquemática— para luego cotejar esa construcción con la vista panorámica del DIAC. Gran parte de las sesiones de aquí en adelante se enfoca en el estudio y explicitación de cada uno de los componentes de este documento individualizado de adaptación curricular. Recalque esta circunstancia a los docentes para que tengan una idea clara de lo importante que es asimilar el DIAC.
2. Mencione a los docentes que en el caso de Ana Paula la NEE está asociada a una discapacidad, por lo que el apoyo de un técnico es importante. Sin embargo, las necesidades educativas no asociadas a discapacidad no requieren indispensablemente de la presencia de un profesional de ese tipo ni de un protocolo que contemple reuniones de equipos multidisciplinarios siendo suficiente, en muchos casos, el trabajo del docente a cargo del caso.

1. Lea con detenimiento el Anexo 1: *Modelo de Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)*, que se encuentra en la página 50.
2. Compare el DIAC con cada una de las esquematizaciones que realizó en las actividades anteriores y determine coincidencias y diferencias entre ambos tipos de instrumentos. Explique las razones.
3. Responda en su cuaderno las siguientes preguntas.
 - a) ¿De qué manera esta comparación cambiaría la forma en la que usted abordó el primer esquema del procedimiento a seguir que realizó al principio de esta sesión?
 - b) ¿Qué ha aprendido hasta este punto en el curso y para qué lo utilizará?

1. Datos de identificación
 - Nombres y apellidos del estudiante
 - Fecha de nacimiento
 - Fecha inicial de elaboración de DIAC
 - Dirección
 - Teléfono de contacto
 - Grado que cursa actualmente
 - Nombre del profesor responsable
 - Nombre del profesional técnico responsable
2. Condiciones fisiológicas o psicológicas relevantes (Elementos)
 - Discapacidades, síndromes o trastornos
 - Accidentes o enfermedades con secuelas
 - Maltrato, abuso
 - Otras
3. Historia escolar del estudiante (Variables)
 - Grados repetidos
 - Absentismo, suspensiones, expulsiones
 - Registros de conducta inusual
 - Registros de aprovechamiento deficiente
 - Registros de accidentes o hechos relevantes en escuela
 - Apoyos recibidos: pedagógico, logopédico, psicológico, fisioterapéutico, psiquiátrico, otros
4. Evaluación psicopedagógica (Componentes)
 - Niveles de competencia curricular (áreas de déficit únicamente)
 - Estilo de aprendizaje
 - Contexto familiar
 - Contexto escolar
5. Necesidades Educativas Especiales (Categorías)
 - Capacidades básicas
 - Relativas a las áreas curriculares
 - Relativas al entorno
6. Adaptaciones curriculares (Categorías)
 - Modificaciones de acceso al currículo
 - Modificaciones a los elementos básicos del currículo
 - Metodología y actividades de aprendizaje
 - Contenidos
 - Objetivos de aprendizaje
 - Criterios y sistemas de evaluación
7. Apoyos técnicos externos
8. Apoyo familiar
9. Criterios de promoción
10. Seguimiento

Fuente

Calvo, Ángel y Antonio Martínez. *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. España. Praxis. 2001.

ACTIVIDAD EN GRUPO ELABORACIÓN DE DIAC PARA CASOS SIMULADOS

Duración: 45 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. A continuación los participantes deben reproducir los elementos identificados en la lectura del caso de Ana Paula y combinarlos con el DIAC. El objetivo es que los asistentes identifiquen los elementos relevantes del caso que les haya tocado y los ubiquen donde corresponda, de modo que se habitúen a trabajar esquemáticamente los casos de NEE. Habrá elementos del DIAC que no sean correspondan en algunos de los casos. Menciónese este particular a los docentes.
2. La actividad tiene como finalidad la socialización de los puntos coincidentes y relevantes de las actividades realizadas. El instructor debe moderar y no tomar partido o pronunciarse en ningún sentido particular para evitar conflictos; debe también impedir que las participaciones se salgan del tema o que se extiendan demasiado.
3. A medida que el tiempo se agote deberá conducir la actividad hacia una conclusión. Si esto no es posible —podría ser que queden temas pendientes—, acortar sutil pero firmemente las intervenciones, para retomarlas en la próxima sesión.

1. Mantengan los grupos formados para realizar la actividad anterior.
2. Lean el caso que asigne el instructor a su grupo, de entre aquellos que se presentan a continuación.
3. En función de lo trabajado en el caso Ana Paula y de la comparación entre las esquematizaciones realizadas, organicen de acuerdo al formato del DIAC el caso asignado a su grupo.
4. Registre individualmente en su cuaderno los datos relevantes, preguntas u observaciones que surjan durante el trabajo, para discutirlos posteriormente.
5. Expongan sus casos y las esquematizaciones basadas en el DIAC ante el resto del grupo.
6. Analicen y retroalimenten los casos de sus compañeros a partir del DIAC.



Lectura Caso 1: María José

María José tiene quince años de edad. Desde temprano en su infancia presenta retraso mental entre leve y moderado debido a lesiones cerebrales sufridas por la inhalación accidental de ciertos gases tóxicos —de acuerdo al diagnóstico realizado por el psicólogo del hospital donde se la atendió—. Por la naturaleza de su discapacidad, no se advierte su condición a simple vista. Fue escolarizada más tarde de lo acostumbrado, ha repetido el sexto año de Educación General Básica dos veces y el séptimo una vez, todo esto en una escuela fuera de la provincia en la que vive. Los padres de la niña son personas de estrato económico bajo. Ambos finalizaron sus estudios de ciclo básico y, actualmente, los dos trabajan. María José, que no tiene hermanos, está sola en casa durante las tardes, hasta que sus padres regresan de sus respectivos trabajos. No hay conflictos familiares relevantes. Ella y su familia se acaban de mudar a esta ciudad y María José ha sido matriculada en una escuela, en séptimo año de E. G. B. El año escolar acaba de comenzar.

María José puede resolver sumas, restas y multiplicaciones de hasta dos cifras si se le da suficiente tiempo, pero no puede realizar divisiones. Sabe leer y escribir aceptablemente, aunque pausadamente, y no le gusta en absoluto hacerlo: si se le pide que lo haga en público, ella se niega. Su coordinación motriz, tanto gruesa como fina, es excelente lo que le permite destacarse en dibujo artístico —es su materia favorita— y en atletismo. Su carácter es extremadamente introvertido pero ella no es agresiva; se la nota deprimida con cierta frecuencia. Su madre afirma que en clases es callada en extremo, al igual que en los recreos o en cualquier otro espacio para el ocio. Sin embargo, cuando se trata de una actividad deportiva María José no muestra recelo al interactuar con los demás. La madre refiere también que a medida que su retraso se iba haciendo más visible con la edad, ella poco a poco dejó de tener amigos y en los dos últimos años no se le conoció ninguno.



Lectura Caso 2: Paúl

Paúl tiene once años y se quedó ciego hace tres debido a una mala administración de anestesia durante una operación. Había terminado el tercer año de educación básica sin problemas cuando ocurrió y luego no volvió a esa escuela. Fue enviado a una escuela de educación especial para no videntes donde aprendió el sistema de escritura braille y el uso del bastón, así como técnicas básicas de movimientos y desplazamientos para personas no videntes. Gracias a estos aprendizajes, su uso del espacio es bueno; además, recibió terapia psicológica durante seis meses con un profesional particular, aunque el

proceso terapéutico no se completó por falta de dinero. Ahora que la ley permite que se enrole en una escuela de educación regular, él y sus padres han decidido que así sea, por lo que Paúl se ha matriculado en el cuarto año de E. G. B. El año escolar empezó hace dos semanas ya.

Respecto a su vida familiar, sus padres son de estrato económico medio bajo, ambos son empleados privados y terminaron el bachillerato. Muestran gran compromiso con todo lo que tiene que ver con la educación de su hijo, pero disponen de poco tiempo, debido a sus circunstancias laborales, además de que tienen dos hijos menores aparte de Paúl, ambos sin NEE.

El nivel de inteligencia de Paúl es normal para un niño de su edad. Es de carácter muy fuerte y ha agredido a dos niños del aula en el poco tiempo que las clases llevan desde su inicio. Tiende a acaparar la atención de la maestra y demanda constantemente ayuda para resolver situaciones que él puede solucionar perfectamente. Cuando no se lo toma en cuenta con la intensidad y frecuencia que él exige, grita e impide continuar la actividad normal del aula. Se niega a socializar dentro y fuera del aula y, como consecuencia de su comportamiento, los demás estudiantes se sienten sumamente incómodos hacia él y lo rechazan.



Lectura Caso 3: Belén

Belén tiene siete años y es sorda. No maneja lenguaje de señas ni ha recibido ayuda profesional a partir del diagnóstico que se le hizo apenas el año pasado, gracias a una gestión de la institución donde cursó el primer año de educación básica. Se dispone de una copia de ese diagnóstico, pero es incompleto porque solo incluye un informe médico y no uno psicológico, lo que disminuye su utilidad para fines pedagógicos. En el aula, ella mira a la maestra brevemente pero, al no comprender, su atención se dispersa rápidamente y como consecuencia no se involucra mucho en las actividades que se han realizado. En las dinámicas de grupo la situación es otra y participa con entusiasmo, una vez las entiende. Vive con su madre y su tío, hermano de su madre, que tiene 18 años. Pasa las tardes con su tío, que además la deja en la escuela por las mañanas y la recoge por las tardes.

El nivel de inteligencia de Belén no ha sido estimado técnicamente, pero a simple vista parece adecuado para su edad, con las dificultades cognitivas propias de su condición, por supuesto. Su carácter es calmado y debido a su corta edad aún no ha desarrollado conductas de aislamiento comunes en niños mayores con discapacidades similares. Aparte de su incapacidad, no parece tener ninguna otra condición que imposibilite su desarrollo escolar. No existen más datos.



Lectura Caso 4: Fabricio

Fabricio tiene ocho años de edad y presenta una deformación ósea en las extremidades inferiores y superiores. Puede caminar con muletas, pero su motricidad fina en los miembros superiores es limitada. No ha sido escolarizado pero, debido a su edad y coeficiente intelectual normal, se lo ha ubicado en segundo año de educación básica. Vive con sus padres y hermano, que es un año mayor que él. Ambos padres completaron sus estudios secundarios. Su madre refiere que Fabricio es maltratado psicológicamente por su padre y que, incluso, ha llegado a pegarle en dos ocasiones. Fabricio habla con normalidad, no sabe leer pero escribe su nombre, aunque con rasgos toscos. Es extremadamente callado y llora con facilidad. Repetidamente expresa que no quiere ir a la escuela. No le gusta que lo toquen y se niega a realizar cualquier actividad. Su madre trabaja todo el día al igual que el padre y no muestran mayor interés por Fabricio. Cuando se les pregunta por qué no han buscado ayuda profesional, responden que no tiene tiempo ni dinero. Fabricio tiene una buena relación con su hermano y pasa las tardes con él, sin embargo, él asiste a otra escuela. El año escolar empezó hace tres semanas.

El nivel de inteligencia de Fabricio es adecuado para su desarrollo cronológico. No ha recibido ningún tipo de asistencia psicológica o fisioterapia. Le gusta mucho la música, especialmente el piano. Se niega a interactuar con sus compañeros o a participar en las actividades escolares, pero no es agresivo en absoluto. El niño manifiesta que siente dolor al sentarse en la banca, por lo que alterna entre recostarse en el suelo, contra las maletas de sus compañeros —quienes tiene una buena actitud hacia él y las acomodan para ese propósito— o incorporarse y sostenerse con sus muletas.

TAREA

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Tome en cuenta que para explicar la tarea usted cuenta con diez minutos.
2. Una vez que usted haya dado las instrucciones de la actividad, permita que los docentes le realicen las preguntas necesarias para esclarecer cualquier duda.
3. El texto *Requisitos previos para el aprendizaje: las áreas de desarrollo* pretende servir como referencia básica. Es obligación de los docentes ampliar y profundizar la información presentada para lograr niveles de comprensión más elevados.

- Esta lectura completa el primer bloque de información necesaria para construir adaptaciones curriculares. Es importante que los docentes asimilen plenamente los contenidos de esta lectura y que registren datos y preguntas relevantes.

EL INSTRUCTOR COMO ASISTENTE A LA CAPACITACIÓN

Aplique a sus compañeros la ficha de dificultades de aprendizaje. Si bien no se obtendrán resultados reales con los que se pueda trabajar, será una actividad útil para ejercitarse en la aplicación de la ficha. En el caso de la elaboración de DIAC, utilice los casos ficticios creados por usted.

- Lea el texto *Requisitos previos para el aprendizaje: las áreas de desarrollo* que se presenta a continuación.
- Aplique a todos los estudiantes de la lista elaborada como tarea de la Sesión 1 el Modelo de *ficha de detección de dificultades de aprendizaje* que consta en el Anexo 2, página 61.
- Registre los resultados y organice la información estadísticamente, clasificando los casos por género, edad y área de dificultad de aprendizaje. Luego, incorpore esa información a un cuadro como el que se muestra a continuación, utilizando su criterio personal al completar la categoría *Requisitos para superar la dificultad*, pero procurando ser procedimental, puntual y técnico. Evite planteamientos románticos o discursivos.

Área de la dificultad	Descripción de la dificultad	Requisitos para superar la dificultad
Área sensomotriz		
Área del lenguaje (diferenciar lectura, escritura, etc.)		
Área cognitiva (diferenciar sub-áreas cálculo matemático, espacialidad, etc.)		
Área social-afectiva		

4. Aplique la ficha también a estudiantes de su aula que no muestran problemas de aprendizaje.
5. Elabore un DIAC para los estudiantes de su lista que posiblemente presenten algún tipo de necesidad educativa especial, es decir, aquellos que en la aplicación de la ficha evidencien problemas de aprendizaje.



Lectura

Requisitos previos para el aprendizaje: las áreas de desarrollo

Bruno Burgos Iñiguez

Introducción

Es indispensable tener claro el marco teórico en el que se fundamenta el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades respecto a las Necesidades Educativas Especiales y las adaptaciones curriculares.

Los conceptos fundamentales que tienen que definirse con ese objetivo son aquellos que abordan el desarrollo infantil, en especial los relativos a las áreas del desarrollo, pues constituyen la primera y más íntima organización psicofísica en el cerebro, en donde se puede rastrear el origen del proceso de conocer desde una perspectiva psicopedagógica. Así, toda particularidad o eventualidad del proceso educativo como, por ejemplo, la aparición de una NEE, tiene como primer antecedente teórico las áreas del desarrollo.

El desarrollo infantil y las áreas del desarrollo

El desarrollo infantil es el proceso de sucesión de diferentes etapas evolutivas durante las cuales los niños experimentan cambios físicos y psicológicos puntuales que determinan el crecimiento. Desde la óptica del proceso cognoscitivo, incluso hasta la actualidad, las teorías recurrentes son, por un lado, la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget y, por otra parte, la Teoría del Desarrollo Social Cognoscitivo formulada por Lev Vygotsky.

Para Piaget la inteligencia es un proceso de naturaleza biológica. El despliegue del comportamiento inteligente de los seres humanos se basa en la habilidad innata de adaptarse al ambiente circundante, habilidad que evoluciona y se articula a todo el aparato físico y psíquico en formación a través de etapas cualitativamente distintas, en cada una de las cuales el niño desarrolla una nueva manera de operar. El desarrollo, en cada una de estas etapas se produce en virtud de la interacción de tres principios:

- **Principio de organización:** es la integración, de manera articulada y ordenada, del conocimiento dentro de un sistema, con el objetivo de reconocer pautas

y orientaciones y poder construir representaciones mentales con sentido, cuya precisión ayudará a pensar, sentir y actuar, además de permitir la creación de *esquemas*. Los *esquemas* son patrones organizados de comportamiento humano que un sujeto utiliza para desenvolverse en una situación determinada. Conforme el ser humano se desarrolla, sus esquemas se complejizan. Por ejemplo, los esquemas para mirar, buscar, agarrar y manipular son independientes al principio pero, al pasar el tiempo y a través de las experiencias, se fusionan hasta volverse un esquema único que luego interactuará con otros de naturaleza abstracta, como la observación analítica.

- **Principio de adaptación:** es la manera en la que la información nueva se relaciona con todo aquello que conformaba a la persona antes de la adquisición de dicha información. Implica *asimilación* —incorporación de la información a esquemas cognoscitivos pre-existentes— y *adaptación* —los cambios que se producen en una estructura cognitiva a efectos de albergar y articular un nuevo bloque de información—. La asimilación y la adaptación actúan de manera conjunta como, por ejemplo, en el caso del infante que asimila la información relativa a forma, textura y mecánica de un biberón para poder adaptar a esta nueva situación su esquema de succión, antes configurado siguiendo las características del seno materno.
- **Principio de equilibración:** es un proceso de regulación que media entre la asimilación y la adaptación.

Las etapas del desarrollo

Piaget divide el desarrollo en cuatro etapas fundamentales, las cuales van desde el nacimiento hasta la edad de doce años —he ahí la importancia de esta teoría para efectos de escolaridad—: *sensoriomotora*, *pre-operacional*, *concreta operacional*, *formal operacional*.

- **Etapasensoriomotora (desde el nacimiento hasta los dos años de edad, aproximadamente):** predominancia de visión, tacto y gusto como medios de adquisición de información y captación de estímulos. La inteligencia es condicionada por la percepción sensorial y los movimientos corporales. Esta etapa se subdivide en seis niveles: jugar con objetos, imitación, imitación diferida en el tiempo, permanencia, memoria y representación simbólica.
- **Etapapreoperacional (desde los dos años hasta los siete años de edad aproximadamente):** el pensamiento infantil en esta etapa se caracteriza por el *animismo* —el niño cree que todas las cosas están vivas y tienen intenciones—, el *artificialismo* —las cosas han sido construidas por alguien, humano o no— y *causalidad* —en el sentido práctico moral: el niño cree que la lluvia cae *para* alimentar a las plantas que crecen y *para* que los humanos y animales puedan beber de ella—. Se divide en dos períodos muy marcados:

- **Período pre-conceptual (desde dos hasta cuatro años, aproximadamente):** hay un incremento significativo en el uso de símbolos, pensamiento flexible y las facultades comunicativas (desarrollo del lenguaje).
- **Período intuitivo o transicional (desde cinco hasta siete años aproximadamente):** se evidencia la separación de las realidades físicas y mentales.
- **Etapas de operaciones concretas (desde los siete hasta los once años, aproximadamente):** se evidencia el desarrollo de las primeras estructuras lógicas, la adquisición de la capacidad de realizar operaciones mentales concretas con objetos que están presentes y que son manipulados en el presente, gracias al desarrollo del esquema de pensamiento conocido como *reversibilidad*. A través de la manipulación de la plastilina para darle diferentes formas, por ejemplo, el niño entiende que la cantidad de materia, el peso y el volumen no varían, pues todos los cuerpos modelados pueden volver a su forma anterior con la misma cantidad de sustancia. Similar cosa sucede con el ordenamiento de cuerpos en función de su tamaño: una bola es percibida como *más pequeña* que esta, pero *más grande* que la otra que está junto a ella. Los objetos, como se mencionó, deben estar presentes.
- **Etapas de operaciones abstractas (a partir de los doce años, hasta los quince años aproximadamente):** en esta etapa las operaciones pueden realizarse prescindiendo de la percepción y la manipulación, sino a nivel conceptual, pues basta la invocación verbal a través de la sustitución de los objetos por preposiciones. Se desarrolla la teoría, la hipótesis y la abstracción. Al principio, se evidencia egocentrismo en esas construcciones, pues el adolescente piensa que el mundo se somete a los sistemas y no estos a la realidad. Finalmente, la *equilibración* se produce cuando entiende que la reflexión interpreta y explica la experiencia, no la contradice.

Las áreas del desarrollo

Como se dijo, el desarrollo es una sucesión de etapas, es decir, es secuencial: una habilidad o facultad ayuda al desarrollo y afinamiento de otra, siempre en un orden de menor a mayor complejidad en las funciones. La teoría científica maneja cuatro grandes áreas del desarrollo que se van consolidando e interrelacionando:

- **Área sensomotriz:** como su nombre lo indica, involucra los sentidos y el movimiento. Los sentidos nos permiten recopilar y procesar la información proveniente del entorno, además de crear nociones de temperatura, dimensión, textura, etc. Lo motriz involucra las habilidades para moverse y desplazarse. El desarrollo de la motricidad gruesa, por ejemplo, abarca el uso de músculos grandes que controlan los brazos y piernas, espalda, abdomen y cabeza. La motricidad fina, en cambio, involucra la utilización de músculos pequeños que ejecutan movimientos precisos y controlados, por ejemplo, los músculos de las manos y el rostro. La importancia del área sensomotriz radica en que permite la exploración, un elemento básico para el aprendizaje.

- **Área de lenguaje y comunicación:** agrupa las habilidades necesarias para la interacción comunicativa del niño con su entorno. Abarca tres grandes capacidades: comprensiva, expresiva y gestual, siendo la comprensiva la que se desarrolla primero y está ligada al verbalismo. El niño empieza por reconocer los sonidos e imitarlos. Luego los asocia a una idea o significado y, finalmente, hace uso de ellos en una actividad de comunicación. Este proceso se amplía luego y desborda el lenguaje para abarcar gestos, expresiones corporales y otros signos, para consolidarse finalmente en el lenguaje escrito y gráfico.
- **Área socioemocional:** es el área donde confluyen las habilidades para la interacción social y los rasgos de naturaleza emocional que configuran la personalidad. Una de las principales funciones de esta área constituye el entender y reconocer las emociones, los sentimientos y los conceptos y circunstancias a ellos ligados, así como la expresión propia. El objetivo final de estas habilidades es regular la interrelación.
- **Área cognitiva:** comprende todos los procesos cognitivos —racionalización, memoria, análisis y atención—, así como los contenidos y destrezas que con esos procesos se puede desarrollar. En los niños, implica el conocimiento de las propiedades físicas de los objetos, el pensamiento lógico-matemático —clasificación, seriación y número—, la relación espacio-temporal, la asociación de ideas, el simbolismo, la conceptualización y la resolución de problemas, entre otros.

En cada etapa del desarrollo los niños y niñas van adquiriendo de manera paulatina habilidades y destrezas, como pilares que se superponen unos a otros desde los niveles inferiores: gatear, caminar, correr, articulación de palabras, imitación vocal, discriminación visual, auditiva, táctil, olfativa, gustativa, expresión oral y gráfica, trazo de líneas e imitación gráfica de secuencia de líneas.

Cuando este proceso evolutivo se ve alterado se presentan dificultades para la adquisición y utilización del lenguaje, razonamiento o habilidades matemáticas, la lectura o la escritura. Las dificultades de aprendizaje reúnen un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en las dificultades señaladas. La lectoescritura es la base del desarrollo académico y se conforma de una serie de habilidades instrumentales básicas, a partir de las cuales el estudiante estará, o no, en condiciones para aprender.

Los requisitos previos para un aprendizaje formal son la integración motriz y el desarrollo físico; el desarrollo de la discriminación táctil; oír y dar respuestas a sonidos complejos e instrucciones; y la coordinación visomotora adecuada para su nivel de desarrollo. El aprendizaje cognitivo se construye sobre el aprendizaje sensorio motriz y las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la aritmética tienen su origen cuando este aprendizaje.

Conocer el desarrollo evolutivo del niño, los tipos de aprendizaje por etapas y como estas se integran en las áreas de desarrollo, permite a los docentes detectar el origen de la dificultad del niño o niña y establecer su competencia curricular, para proceder a la elaboración de la respuesta educativa a partir del currículo.

Fuentes

- Papalia, Diane y Sally Olds. *Psicología del Desarrollo*. McGraw Hill. México. 2009.
- Hurlock, E. *Desarrollo del niño*. McGraw Hill. México. 1994.
- Marechesi, Álvaro, César Coll y Jesús Palacios (compiladores). *Desarrollo psicológico y educación 3: Trastornos del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Editorial Alianza. España. 1999.
- www.slideshare.net/jquintana/pieget

Lecturas sugeridas para profundizar el tema

- Dificultades de aprendizaje:
http://ceril.cl/P3_DDA.htm
- Desarrollo infantil:
<http://www.slideshare.net/guest6c61f7/desarrollo-infantil-977621>
- Áreas del desarrollo:
<http://www.educacioninicial.com/El/areas/evolutiva/Index.asp>



**MODELO DE FICHA GENERAL
DE DETECCIÓN DE DIFICULTADES
DE APRENDIZAJE**

ANEXO 2

Nota: Esta ficha es de naturaleza general y referencial, no es un instrumento definitivo para diagnosticar dificultades de aprendizaje, sino únicamente para el reconocimiento preliminar de presencia de las mismas. Para realizar un diagnóstico preciso, deberán aplicarse instrumentos de evaluación específicos para cada área del aprendizaje.

NOMBRE:		
EDAD:	FECHA NACIMIENTO:	GRADO O CURSO:
INSTITUCIÓN:		
FECHA DE EVALUACIÓN:		
DOCENTE:		

ÁREA FÍSICA

- Salud general. Se enferma:

Indicaciones: marque con una X donde corresponda. Opciones 1 y 2 se consideran relevantes.

1) CONSTANTEMENTE	2) CON FRECUENCIA CONSIDERABLE	3) CON POCA FRECUENCIA	4) CASI NUNCA O NUNCA

Resumen y observaciones:

.....

.....

.....

.....



- Capacidad visual. Indicadores de dificultad

Indicaciones: marque con una X donde corresponda. Opción SÍ se considera relevante.

	INDICADOR	SÍ	NO
1	Acerca demasiado el cuaderno para leer o mirar.		
2	Aleja demasiado el cuaderno para leer o mirar.		
3	Entrecierra los ojos para enfocar la mirada.		
4	Sus ojos lagrimean con considerable frecuencia.		
5	Refriega sus ojos con sus manos.		
6	No mira de frente, ladea, inclina o levanta la cabeza para enfocar.		

Resumen y observaciones:

.....

.....

.....

.....

- Capacidad auditiva. Indicadores de dificultad

Indicaciones: marque con una X donde corresponda. Opción SÍ se considera relevante.

	INDICADOR	SÍ	NO
1	Mueve su cabeza dirigiéndola hacia la fuente de sonido.		
2	Pide con frecuencia que le repitan lo dicho.		
3	Sube constantemente el volumen de los aparatos.		
4	Se coloca la mano en un oído para escuchar.		
5	Se queja con frecuencia de que el volumen (de las personas o los aparatos) está muy alto.		
6	Reacciona con sobresalto a los sonidos de volumen normal.		

Resumen y observaciones:

.....

.....

.....

.....



- **Motricidad gruesa.** Indicadores de dificultad

Indicaciones: marque con una X donde corresponda. Opción SÍ se considera relevante.

	INDICADOR	SÍ	NO
1	Corre con dificultad.		
2	Camina con dificultad.		
3	Tiene problemas de equilibrio en ejercicios de gimnasia.		
4	Tiene problemas de coordinación en movimientos con brazos.		
5	Tiene problemas de coordinación en movimientos con piernas.		
6	Muestra dificultad para manipular objetos grandes/pesados.		

Resumen y observaciones:

.....

.....

.....

.....

- **Motricidad fina.** Indicadores de dificultad

Indicaciones: marque con una X donde corresponda. Opción SÍ se considera relevante.

	INDICADOR	SÍ	NO
1	Presenta problemas para manipular objetos pequeños.		
2	Presenta problemas para rayar, pintar o para cortar con tijeras.		
3	Tiene problemas para asir el lápiz, pincel o instrumentos similares.		
4	Tiene problemas de coordinación mano-ojo.		
5	Usa movimientos de pinza con los dedos para ciertas manipulaciones complejas que requieren, por ejemplo, asir y manipular con las yemas de los dedos, flexionando estos.		

Resumen y observaciones:

.....

.....

.....

.....



ÁREA COGNITIVA

- **Atención.** Indicadores de dificultad

Indicaciones: marque con una X donde corresponda. Opción SÍ se considera relevante.

	INDICADOR	SÍ	NO
1	Pierde la concentración con facilidad.		
2	Le cuesta trabajo concentrarse.		
3	Necesita estimulación constante para mantener la atención.		
4	Atiende por períodos cortos de tiempo.		

Resumen y observaciones:

.....

.....

.....

.....

- **Comprensión.** Indicadores de dificultad

Indicaciones: marque con una X donde corresponda. Opción SÍ se considera relevante.

	INDICADOR	SÍ	NO
1	Tiene problemas para comprender situaciones de complejidad básica o media (relaciones, secuencias, subordinación, etc. Especifique en la parte inferior.		
2	Su comprensión es en general es de ritmo lento.		
3	Su comprensión de los fenómenos, procesos y objetos disminuye a medida que estos se tornan más abstractos.		

Resumen y observaciones:

.....

.....

.....

.....



- Memoria. Indicadores de dificultad

Indicaciones: marque con una X donde corresponda. Opción Sí se considera relevante.

	INDICADOR	SÍ	NO
1	Le cuesta memorizar nueva información.		
2	Olvida fácilmente la información ya adquirida.		
3	Tiene dificultad para recordar detalles.		

ÁREA ACADÉMICA

- Escritura. Indicadores de dificultad

Indicaciones: marque con una X donde corresponda. Opción Sí se considera relevante.

	INDICADOR	SÍ	NO
1	Omite o añade letras, sílabas o palabras. (Especifique en la parte inferior)		
2	Altera el orden de letras, sílabas o palabras. (Especifique en la parte inferior)		
3	Tiene dificultades para separar sílabas, realizar análisis gramatical. (Especifique en la parte inferior)		
4	Tiene problemas de gramática o sintaxis.		

Resumen y observaciones:

.....

.....

.....

.....



- **Lectura.** Indicadores de dificultad

Indicaciones: marque con una X donde corresponda. Opción SÍ se considera relevante.

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

Resumen y observaciones:

.....

.....

.....

.....

- **Matemática.** Indicadores de dificultad

Indicaciones: marque con una X donde corresponda. Opción SÍ se considera relevante.

	INDICADOR	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. (Especifique en la parte inferior)		
3	Tiene dificultad en el cálculo mental.		
4	Tiene dificultad para resolución de problemas: planteamiento, reconocimiento de la operación necesaria, ejecución de la operación necesaria.		

Resumen y observaciones:

.....

.....

.....

.....



EVALUACIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Duración: 3 h

SESIÓN 3

OBJETIVOS

- Identificar la relación entre áreas de desarrollo y competencia curricular.
- Desarrollar una evaluación pedagógica.

CONTENIDOS

- La evaluación pedagógica
- Competencias curriculares
- Niveles de competencia curricular

ACTIVIDAD EN GRUPO TRABAJO SOBRE LA TAREA DE LA SESIÓN ANTERIOR

Duración: 25 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Esta actividad tiene por finalidad retroalimentar la esquematización de la información recopilada por medio de la aplicación de fichas de detección y depurar la base de casos para el trabajo con ella durante las sesiones siguientes: el manejo estadístico de la información y la organización de los casos mediante el DIAC.
2. Indique a los docentes que observen la abundancia de dificultades de aprendizaje no asociadas a discapacidad que, justamente por su alto número, serán abordadas inicialmente.
3. En el caso de que un docente le plantee preguntas directas, como: *¿Qué hacer en un caso...? ¿Qué me recomienda usted hacer? o ¿Cómo se deben tratar casos así?*, usted no debe proporcionar respuestas, sino redirigir a los docentes estas interrogantes para que ellos, colaborativamente, las respondan. Si es necesario recalcar o precisar una idea, su rol es plantear repreguntas o situaciones que obligue a los participantes a reevaluar sus premisas y conceptos.
4. Tenga en cuenta también que la respuestas a ciertas preguntas de este tipo serán abordadas en próximas sesiones y que no es conveniente adelantar contenidos. Explique esta circunstancia en caso de ser necesario.

EL INSTRUCTOR COMO ASISTENTE A LA CAPACITACIÓN

Utilice los casos ficticios creados por usted y los resultados obtenidos a partir de la mutua aplicación de fichas de detección.

1. Reúnanse nuevamente con el grupo con el que trabajaron durante la sesión anterior. Compartan con el grupo los resultados obtenidos a partir de la aplicación de fichas generales de detección de dificultades de aprendizaje. Aclaren dudas respecto de la aplicación y retroalimenten los trabajos de sus compañeros.
2. Agrupen los datos obtenidos de acuerdo a las áreas de desarrollo en la que se presenta la dificultad con más frecuencia.

3. A partir del trabajo realizado, contesten las siguientes preguntas y anoten individualmente sus respuestas en el cuaderno.

- a) ¿Por qué cree que se producen las dificultades de mayor frecuencia?
- b) ¿Qué haría usted para mejorar los aprendizajes de estos estudiantes?
- c) Observe las acciones y recursos que usted colocó en la categoría *Requisitos para superar las dificultades*. Responda: ¿cómo podría clasificar o agrupar estas acciones con otro criterio que no sea el de las áreas del desarrollo a que corresponden? Enuncie por lo menos dos criterios para clasificar o agrupar esas acciones y recursos.
- d) ¿Qué conocimientos o destrezas actualmente no manejados por usted cree que necesita adquirir para dar una mejor respuesta educativa a los estudiantes?
- e) Aparte de su gestión como docente, ¿qué otro tipo de apoyo necesitan los estudiantes para superar sus dificultades? Elabore una lista que coteje la dificultad con el apoyo correspondiente.

ACTIVIDAD EN GRUPO | DIÁLOGO REFLEXIVO

Duración: 20 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. A la luz de la perspectiva constructivista de este curso, el objetivo de esta actividad es que los docentes se aproximen lo más posible a los conceptos relativos a competencia curricular, para luego cotejar estas construcciones conceptuales con los documentos que contiene información formal al respecto.
2. Procure que el trabajo durante el diálogo sea intenso y sostenido para una mejor internalización del conocimiento.

1. Al interior de su grupo, dialoguen utilizando como guía las preguntas siguientes. Registren las conclusiones individualmente en su cuaderno.

- a) ¿Qué es una competencia curricular?
- b) ¿Cómo se evidencia la competencia curricular en el trabajo diario del estudiante?
- c) ¿Qué competencias curriculares conocen?

- d) ¿Cuál es la relación entre las áreas de desarrollo y la competencia curricular?
- e) ¿Cómo se puede evaluar el nivel de competencia curricular?
- f) ¿Cómo se puede promover el desarrollo de las competencias curriculares? Categoricen de acuerdo a las competencias que conocen.

ACTIVIDAD INDIVIDUAL REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO REALIZADO

Duración: 10 min

1. Lea el texto *La competencia curricular*.
2. Compare la información contenida en la lectura con las reflexiones desarrolladas durante la actividad anterior. Establezca qué elementos de la lectura usted ha aplicado con sus estudiantes y si a través de esa aplicación ha cambiado o no su forma de apreciar los problemas trabajados.



Lectura La competencia curricular

Bruno Burgos Íñiguez

Competencia curricular es el término con el cual se hace referencia al grado de dominio de un estudiante sobre los elementos de un currículo —conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores—, a un cierto nivel y en un área determinada. Por ejemplo, se puede concluir que un estudiante tiene un nivel de competencia curricular en el área de Matemática corresponde a cuarto año, aunque está matriculado en séptimo año de E. G. B., o se puede determinar que si bien un estudiante está matriculado en tercer año de E. G. B., su nivel de competencia curricular en el área artística musical corresponde al de una persona que rebasa la educación básica por entero.

Las competencias curriculares se refieren a habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales y que deben ser alcanzadas en un grado mínimo a lo largo del proceso educativo del sujeto. La finalidad del desarrollo de las competencias curriculares es la preparación del individuo para poder vivir una vida plena y productiva, que le permita realizarse como persona e interactuar eficazmente con la sociedad, de acuerdo con sus principios y prácticas.

Las principales corrientes pedagógicas establecen esencialmente tres criterios para clasificar las competencias curriculares:

- **Por su sentido o carácter:** se ordenan las competencias curriculares siguiendo la función de la educación como facilitadora de la vida de las personas y la apropiada interacción del individuo con la sociedad.
- **Por su grado de concreción:** se ordenan las competencias curriculares de acuerdo con el grado de complejidad de la competencia en sí y el nivel de pertinencia de acuerdo con la edad cronológica del sujeto.
- **Por el ámbito o dominio de la competencia:** este criterio asocia la naturaleza ejecutiva de la competencia con al área del currículo con la que se vincula.

De acuerdo a este esquema, se enuncian ocho competencias curriculares básicas (los nombres pueden variar según la fuente):

- Competencia lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en la interacción con el mundo físico
- Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital
- Competencias sociales
- Competencias culturales y artísticas
- Competencias autoformativas
- Competencias de autonomía e iniciativa personal

En general, el criterio básico para categorizar una competencia como *básica* implica dos principios: primero, que su existencia y despliegue en un individuo sea de beneficio para él y para el resto de la sociedad; segundo, que su existencia y despliegue en un individuo no se contradigan con los preceptos éticos, políticos, económicos y culturales de la sociedad a la cual pertenece ese individuo. Estas competencias están presentes en toda la educación básica y el bachillerato, variando su nivel de desarrollo individual según el punto del camino en el que se halle el estudiante.

La reflexión sobre resultados insuficientes al evaluar el nivel de competencia curricular de un estudiante, debe traducirse en la explicitación de una puntual necesidad educativa especial, que el docente debe atender a través de la elaboración de una adaptación curricular.

La evaluación de la competencia curricular

Realizar la evaluación de la competencia curricular de un estudiante que presenta algún tipo de dificultad de aprendizaje tiene utilidades puntuales entre las que se pueden citar:

- **Permite formarse una idea precisa de la posición del estudiante respecto a un determinado nivel de dominio de un objetivo de aprendizaje o de un conocimiento, o en función del nivel de desarrollo de una destreza específica.** Generalmente, el nivel de dominio o grado de desarrollo utilizado como referente es aquel que corresponde a la edad cronológica del estudiante evaluado o al año que actualmente está cursando. En tal virtud, la evaluación del nivel de competencia permite obtener una idea de la distancia que debe recorrer el estudiante para llegar al punto esperado, si se considera pertinente que lo haga. Esta distancia significa el conjunto de conocimientos, destrezas, experiencias o habilidades que el estudiante no posee pero que debería tener. Es decir, permite obtener una idea precisa de cuáles son aquellas áreas en las que su desempeño y dominio se muestran acordes con el nivel o año que cursa el estudiante y que el docente usará como punto de referencia para establecer las áreas del trabajo a emprender con el estudiante.
- **Provee datos respecto al estilo particular de aprendizaje del estudiante.** Si bien en el marco de la elaboración de la competencia curricular se realiza una evaluación específica de este aspecto, los datos obtenidos respecto del estilo de aprendizaje tienen la perspectiva del currículo que se utiliza. Esto sirve para determinar pautas metodológicas adecuadas a las características de ese currículo.
- **Permite predecir la posibilidad real del estudiante de alcanzar los objetivos y contenidos planteados.** En función de esta posibilidad se pueden tomar decisiones estratégicas que, en casos extremos, pueden llegar incluso a incluir la eliminación de ciertos objetivos de aprendizaje para un estudiante específico.

Lectura sugerida para profundizar el tema

Se sugiere acceder a la siguiente página web, donde hay información extensa acerca de la evaluación de la competencia curricular, así como modelos de pruebas de evaluación:

- <http://apoclam.org/niveles-de-competencia-curricular.html>

Fuentes

- Coll C. y otros. *El constructivismo en el aula*. Editorial Grao. España. 1997.
- Coll C. *Psicología y currículum*. Ediciones Paidós Ibérica. España. 1997.
- Nelson, Annabelle. *Técnicas de diseño curricular*. Ediciones Limusa. México. 2005.
- Posner, George. *Análisis del currículo*. McGraw Hill. México. 2005.
- Taba, Hilda. *Elaboración del currículo*. Editorial Troquel. Argentina. 2003.
- <http://www.eduinnova.es/feb09>
LASIMPLICACIONESCURRICULARESDELASCOMPETENCIASBASICAS.pdf

ANÁLISIS COMPARATIVO Y CONSTRUCCIÓN DE FICHA DE DETECCIÓN

ACTIVIDAD EN GRUPO

Duración: 45 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Con esta actividad los docentes empiezan a entrenarse en el planteamiento de instrumentos y no solo en su aplicación, lo que los preparará para el diseño de las adaptaciones curriculares que realizarán más adelante. Desde este punto ya no se hablará más en términos de dificultades de aprendizaje, sino que se forzarán esos datos para usarlos dentro de los conceptos de niveles de competencia curricular.
2. Indicar a los docentes que cuando se les pide asignar un nivel de competencia curricular a las dificultades observadas, no se espera que lo hagan de manera profesional. De hecho, debe tomarse una evaluación explícita y exclusiva de la competencia curricular para ello, no traducirse de una ficha de detección de dificultades de aprendizaje. Esta actividad únicamente tiene por objetivo ejercitar en ellos la capacidad de estimar preliminar, intuitiva y panorámicamente un cierto nivel de competencia curricular en función de un número y una naturaleza de dificultades de aprendizaje.
3. Respecto de la construcción de fragmentos de fichas, indique a los docentes que, debido al tiempo, solo deben desarrollar la ficha suficientemente como para que se aprecien los criterios escogidos para el diseño.

EL INSTRUCTOR COMO ASISTENTE A LA CAPACITACIÓN

Para los numerales 1 y 2 utilice los casos ficticios creados por usted y los resultados obtenidos a partir de la mutua aplicación de fichas de detección. El numeral 3 debe seguirse tal cual.

1. En función de lo trabajado hasta aquí, tomen tres casos de sus listas de estudiantes con dificultades de aprendizaje y analicen las respectivas competencias curriculares, procurando estimar a grandes rasgos cuál es el nivel que poseen en cada competencia. Procuren abarcar mínimo tres y máximo cinco competencias diferentes en total.
2. A partir del *Modelo referencial para la evaluación de la competencia curricular*, que se encuentra en el Anexo 3 de la página 75, construyan individualmente un fragmento de ficha de evaluación para una competencia curricular específica en un grado también de su elección. Los ejes generales y referenciales serán: criterio para detección de la dificultad (aspectos a evaluar) y criterio para la gradación de la dificultad.
3. Escojan, entre los fragmentos de fichas elaboradas por los miembros del grupo, una que consideren especialmente bien trabajada y redáctenla en un pliego de papel para exponerla ante el resto de la clase.



**MODELO REFERENCIAL
PARA LA EVALUACIÓN DE LA
COMPETENCIA CURRICULAR**

ANEXO 3

Nota: tal como indica el título de este anexo, el presente es un modelo referencial para la evaluación de la competencia curricular y tiene por objeto servir de ejemplo para la construcción de un instrumento formal de evaluación. En virtud de lo dicho, el documento presente es una selección de fragmentos de protocolos para el registro de la competencia curricular, en distintas áreas. Aspectos de forma han sido adaptados al contexto ecuatoriano y en función de las necesidades de este curso.

NOMBRE:		
EDAD:	FECHA NACIMIENTO:	GRADO O CURSO:
INSTITUCIÓN:		
FECHA DE EVALUACIÓN:		
DOCENTE:		

ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL: SEGUNDO/TERCER AÑO E.G.B.

Clave

A: adquirido; NA: No adquirido (en absoluto); PA: Parcialmente adquirido

	CRITERIO DE EVALUACIÓN	A	NA	PA (Especificar lo que sabe)
1	Conocer global y segmentariamente el cuerpo humano, identificando sus características. <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los segmentos y elementos primordiales del cuerpo (cabeza, cara, manos, pies, etc.) • Identificar y manifestar sus características corporales. 		
2	Distinguir y regular las necesidades básicas del propio cuerpo en situaciones habituales.		
3	Identificar y manifestar distintas sensaciones y sentimientos propios.		
4	Valorar positivamente su propia identidad y las demostraciones de afecto de los adultos cercanos y compañeros.		



ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN: SEGUNDO/TERCER AÑO E.G.B.

Clave

A: adquirido; NA: No adquirido (en absoluto); PA: Parcialmente adquirido

	CRITERIO DE EVALUACIÓN	A	NA	PA (Especificar lo que sabe)
1	Utilizar un vocabulario ajustado a las situaciones cotidianas y referido a personas, acciones, objetos, y cualidades de entornos muy próximos (familia, escuela...).		
2	Producir frases sencillas con estructuración adecuada. <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las variaciones morfológicas y términos más habituales que hacen referencia a género, número, persona, proximidad o lejanía y posesión. • Producir frases de distinto tipo: afirmativas, negativas, interrogantes y admirativas. 		



ÁREA DE MATEMÁTICAS: SEGUNDO/TERCER AÑO E.G.B.

Clave

A: adquirido; NA: No adquirido (en absoluto); PA: Parcialmente adquirido

	CRITERIO DE EVALUACIÓN	A	NA	PA (Especificar lo que sabe)
1	<p>Aplicar procedimientos matemáticos adecuados para abordar el proceso de resolución de problemas sencillos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar la operación adecuada para resolver problemas de adición y aplicar cualquier procedimiento de resolución. • Seleccionar la operación adecuada para resolver problemas de sustracción y aplicar cualquier procedimiento de resolución. 			<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
2	<p>Resolver problemas sencillos del entorno, aplicando la adición y sustracción de números naturales y utilizando los algoritmos, incluso agrupando en unidades de orden superior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas del tipo <i>tengo y me dan, hay y pongo más, etc.</i> • Resolver problemas del tipo <i>tengo y doy, había y quitan, etc.</i> 			<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Fuente

Calvo, Ángel y Antonio Martínez. *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. España. Praxis. 2001.



ACTIVIDAD PLENARIA EXPOSICIÓN Y SOCIALIZACIÓN

Duración: 70 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. La actividad tiene como finalidad principal la socialización de los formatos y criterios procesuales de las fichas elaboradas, no de los contenidos en sí de cada ítem, así que procure que ni los expositores ni la audiencia pierdan tiempo tratando esto.
2. El instructor debe hacer las veces de moderador y no tomar partido o pronunciarse en ningún sentido particular para evitar conflicto; debe también impedir que las participaciones se salgan del tema y que los docentes no se extiendan demasiado en sus intervenciones.
3. A medida que el tiempo se agote deberá conducir la actividad plenaria hacia conclusiones y, si no es posible, cortar sutil pero firmemente las intervenciones para retomarlas en la próxima sesión, haciendo alusión a lo limitado del tiempo disponible en la sesión.

1. Expongan los fragmentos de fichas elaboradas para el caso que eligieron y la competencia curricular correspondiente.
2. Analicen los trabajos presentados por sus compañeros y retroaliméntenlos, juzgando cada ficha en función de los siguientes criterios.
 - Pertinencia de los aspectos a evaluar
 - Claridad y precisión de las preguntas o ítems
 - Adecuada gradación de los niveles en que se califica el desempeño
 - Facilidad en la visualización de los resultados
 - Utilidad de la información recabada para toma de decisiones

TAREA

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Tómese quince minutos para explicar la tarea suficientemente.

1. Revise nuevamente el documento sobre competencia curricular que leyó en esta sesión antes de iniciar con la actividad de campo.
2. Complete y perfeccione la ficha de evaluación del nivel de competencia curricular elaborada durante la sesión, tomando en cuenta las críticas constructivas de sus compañeros y aplicando nuevamente los criterios mencionados.
3. Elabore un DIAC para dos de los casos de su base de datos.

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Duración: 3 h

SESIÓN 4

OBJETIVO

- Esquematizar casos de Necesidades Educativas Especiales transitorias en función de un proceso metodológico eficaz.

CONTENIDOS

- Necesidades Educativas Especiales (NEE)
- Necesidades Educativas Especiales transitorias
- Necesidades Educativas Especiales permanentes

ACTIVIDAD EN GRUPO TRABAJO SOBRE TAREA DE LA SESIÓN ANTERIOR

Duración: 50 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Si bien en Internet hay gran cantidad de fuentes teóricas, criterios y modelos de fichas para realizar la evaluación del nivel de competencia curricular es indispensable que los docentes se ejerciten en la construcción de instrumentos de evaluación.
2. Procure que el trabajo realizado en esta actividad sea fructífero e indique a los docentes que estas fichas será evaluada como parte del proceso de calificación para aprobar este curso, tomando como referente los criterios indicados en la última actividad de la sesión anterior.
 - Pertinencia de los aspectos a evaluar
 - Claridad y precisión de las preguntas o ítems
 - Adecuada gradación de los niveles en que se califica el desempeño
 - Facilidad en la visualización de los resultados
 - Utilidad de la información recabada para toma de decisiones

1. Comparta con su grupo las posibles dudas e inconvenientes que tuvieron al elaborar las fichas de evaluación de niveles de competencia curricular.
2. Colaborativamente, pero de manera individual, construyan dos fichas de evaluación de la competencia curricular, una para el área de Lenguaje y otra para el área de Matemática. Si existen docentes de distintos años, elaboren fichas distintas de acuerdo con el nivel correspondiente.

ACTIVIDAD EN GRUPO DIÁLOGO REFLEXIVO

Duración: 20 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Una vez más, el diálogo precede a la adquisición de conocimientos. En esta actividad los docentes deben evidenciar sus conocimientos previos y las formas como han concebido y trabajado antes casos de NEE.
2. Procure que los docentes eviten las conceptualizaciones románticas y discursivas. Exhórtelos a dar un carácter técnico a este tipo de actividades y pídale que argumenten utilizando casos o ejemplos más o menos cercanos.

EL INSTRUCTOR COMO ASISTENTE A LA CAPACITACIÓN

Su trabajo en esta actividad será teórico. Sin embargo, aventúrese a construir conceptos y definiciones. Así, cuando lea el texto correspondiente a NEE podrá asimilar los contenidos de una mejor manera gracias a la concepción previa de los mismos, aún si esta fuera incorrecta.

1. Dialoguen en grupo, utilizando las siguientes preguntas como guía.
 - a) A partir de lo realizado por usted hasta ahora, ¿qué es una necesidad educativa especial (NEE)?
 - b) ¿Qué Necesidades Educativas Especiales conoce?
 - c) ¿A qué se deben? ¿A un problema de metodología, a uno personal, de salud o de índole sensorceptivo, motriz o de una naturaleza similar? Argumente su respuesta con ejemplos.
 - d) ¿Qué entiende usted por necesidades no asociadas a la discapacidad y a qué se deben?
 - e) En términos generales, ¿cómo solucionaría usted problemas de sus estudiantes asociados a NEE?

ACTIVIDAD EN GRUPO NEE DE CASOS REALES

Duración: 100 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. El texto *Las Necesidades Educativas Especiales* es referencial. Recuerde a los docentes este particular e indíqueles que están en la obligación de profundizar los contenidos abordados en el texto.
2. Asigne alrededor de 40 minutos a la lectura del texto.
3. La ficha es el tercer elemento que se tomará en cuenta en la evaluación de los docentes en esta capacitación y su importancia radica en que, a través de ella, se hace un filtro en los casos de dificultades de aprendizaje, permitiendo al docente discriminar si un estudiante requiere que se haga con él un DIAC. Recuerde esto a los docentes.

1. Lean individualmente el texto *Las Necesidades Educativas Especiales*.
2. Comparen sus reflexiones sobre las NEE con la información de la lectura y determinen de qué manera han cambiado o no sus percepciones. Expliquen la razón de estos cambios.
3. Analicen individualmente los casos de los estudiantes que cada uno ha trabajado hasta ahora y, a la luz de las últimas reflexiones, diagnostiquen sus casos. Separe las NEE transitorias que maneja para realizar con ellas adaptaciones curriculares posteriormente.
4. A partir de lo anterior, elaboren una lista de diez pautas para la detección preliminar, mediante observación, de casos con NEE. Escojan las NEE a trabajarse, pero asegúrense de escoger al menos tres NEE transitorias.
5. Elaboren una ficha con parámetros, criterios, indicadores y técnicas de observación para identificación de posibles NEE, basada en las pautas enunciadas en la actividad anterior.



Lectura **Las Necesidades Educativas Especiales**

Bruno Burgos Iñiguez

Cuando un estudiante presenta mayores dificultades que el resto de sus compañeros para conseguir un determinado objetivo dentro de su proceso de aprendizaje —además de requerir recursos humanos, técnicos, materiales o tecnológicos para compensar dichas dificultades—, tiene una necesidad educativa especial (NEE). La necesidad educativa especial es la situación que se deriva de la dificultad de un estudiante para acceder a determinado objetivo de aprendizaje.

Sea que se trate de un objetivo estrictamente cognitivo —por ejemplo, adquisición de un cierto bloque de información o afinamiento de una destreza académica, por mencionar un par— o tenga que ver con otras áreas de la formación —por ejemplo, relación social o desarrollo de capacidades—, si el estudiante no consigue llegar a él con la misma facilidad que sus compañeros, entonces el docente se enfrenta a la tarea de idear e implementar las estrategias pertinentes para solucionar eficazmente esta situación con este estudiante. Si entendemos el hecho educativo como una relación entre el estudiante y su ambiente de aprendizaje, entonces la aparición de la necesidad educativa especial puede surgir de la interacción estudiante-institución educativa, mas no en él mismo.

Asumir esta necesidad desde tal perspectiva implica no enfocarse en la hipotética situación deficitaria del sujeto como causa —o solamente en los posibles factores limitantes del contexto— sino en el relacionamiento de ambas variables y en su dinámica. Por supuesto, la situación personal del estudiante y las características puntuales del contexto educativo influyen significativamente en la magnitud y naturaleza de la NEE, pero ninguna de ellas se considera determinante por sí sola. Por ello, las NEE pueden deberse a causas físicas, psíquicas, propias de la situación socio-familiar u originadas por otras circunstancias de inadaptación, por ejemplo, cultural o lingüística.

A continuación, se presentan algunas aproximaciones al concepto, construidas por diferentes autores y convenientemente sintetizadas.¹

- Álvaro Marchesi y César Coll² señalan que las Necesidades Educativas Especiales aparecen cuando un niño o una niña presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo para su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada. Ante esto, necesita compensar dichas dificultades. Una de la manera de hacerlo es a través de adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.
- Por su parte, J. García³ expresa que las Necesidades Educativas Especiales aparecen cuando un estudiante presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio. Por lo tanto, requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser: profesionales, materiales, ajustes arquitectónicos y adaptaciones curriculares.
- Según Puigdemívol⁴ 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.

Es importante destacar entre las conceptualizaciones citadas, tres elementos importantes:

- Las respuestas o soluciones que se ofrezcan a un estudiante con NEE se dan desde el currículo general, previa modificación de este, y se categorizan dentro del concepto *adaptaciones curriculares*. A pesar de que se ahondará en este concepto

¹ El trabajo de síntesis de estas referencias fue realizado por Ana María Elisa Espinosa Marroquín, como parte del trabajo académico *Introducción a las Necesidades Educativas Especiales*. Módulo de Maestría de Educación Especial con mención en Educación de personas con discapacidad visual, Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil. 2011.

² Marchesi, Álvaro, César Coll y Jesús Palacios (compilador). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Alianza. España. 1999.

³ García, J. *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Ariel. España. 2001.

⁴ Puigdemívol I. *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Grao. España. 1977.

en sesiones posteriores, conviene adelantar que las adaptaciones curriculares son las maneras sistemáticas y metódicas a través de las que el entorno educativo institucional atiende a la necesidad del estudiante para dar una solución satisfactoria a la dificultad reconocida.

- El rol del contexto educativo es de suma importancia en la atención del estudiante con NEE. Un estudiante, independientemente de su condición particular, desarrollará mejor sus potencialidades en un ambiente formativo de calidad que le ofrezca estímulos, que pondere sus habilidades tanto como sus limitaciones y que disponga de recursos útiles para las diferentes variantes en los procesos de aprendizaje. Además, ese ambiente educativo debe adaptarse al estudiante.
- La definición del carácter temporal o permanente de las Necesidades Educativas Especiales constituye un paso fundamental para su tratamiento. Para categorizar las Necesidades Educativas Especiales en función de la duración de las mismas se utilizarán los términos *Transitorias* y *Permanentes*, pues es la terminología que utiliza por lo general en el ámbito especializado internacional.

Necesidades Educativas Especiales transitorias

Las NEE transitorias se observan en estudiantes cuyo desarrollo y capacidad intelectual son aparentemente normales, pero que en determinados momentos de su desempeño escolar presentan dificultades de cumplimiento —de acuerdo con lo esperado para su edad y entorno— ya sea en un área en particular o en varias de ellas. Estas dificultades no suelen tener su origen en circunstancias relativa al desarrollo del estudiante, sino en el entorno familiar y social, en un inadecuado ambiente educativo o en una metodología deficiente por parte del docente.

Algunos ejemplos clásicos de este tipo de NEE son aquellos que técnicamente se suelen llamar *trastornos del aprendizaje*: dificultades sensoriales, trastornos de atención, alteraciones visomotoras, de lecto-escritura o motricidad fina y que se manifiestan como una inhabilidad parcial para escuchar, hablar, pensar, escribir o realizar cálculos matemáticos. Sus características esenciales son, por una parte, su temporalidad limitada —siempre y cuando se las aborde, por supuesto— y, por otra parte, que son susceptibles de ser completamente subsanados o, por lo menos, atenuados en su mayor parte hasta prácticamente anularlos.

Los principales factores que condicionan el apareamiento y despliegue de las NEE transitorias⁵ son:

⁵ Tapia, Carmen. *Necesidades Educativas Especiales transitorias y su desarrollo*. Universidad Católica de Temuco. Chile. 1999.

a) Causas socio-económicas y ambientes culturales

- Limitaciones para el ingreso a la escuela, por ejemplo, por falta de recursos
- Ambiente cultural sin estímulos
- Trabajo infantil, prostitución, alcoholismo, drogadicción, delincuencia
- Desplazamiento o abandono
- Carencia o desalojo de vivienda

b) Causas educativas

- Métodos inadecuados de enseñanza
- Escuela selectiva y excluyente
- Relación inadecuada entre docente y estudiante

c) Causas de origen individual

- Problemas de salud, como desnutrición, anemia, cáncer, sida o epilepsia
- Problemas emocionales y conductuales
- Falta de motivación y baja autoestima
- Ritmos y estilos de aprendizaje

d) Causas de origen familiar

- Conflictos familiares
- Sobreprotección o abandono emocional
- Maltrato físico, psicológico o sexual
- Enfermedad permanente de uno de los miembros de la familia
- Migración
- Ausencia de uno de los padres
- Alcoholismo, drogadicción o prostitución de uno o varios miembros de la familia, especialmente de los padres

Salta a la vista el rol protagónico del entorno familiar como elemento favorecedor o desfavorecedor del desarrollo integral del niño o la niña. Esto sugiere que la mayoría de las NEE transitorias son de origen emocional. La influencia positiva o negativa del contexto familiar determina aspectos fundamentales en la adquisición de capacidades académicas y sociales por parte de los estudiantes.

La familia es uno de los principales recursos para el tratamiento de este tipo de irregularidades en el aprendizaje. Los principales factores familiares identificados en la aparición de este tipo de necesidades educativas son: relaciones familiares disfuncionales, expectativas de los integrantes de la familia hacia el estudiante con NEE transitorias, sobreprotección y crianza inadecuada. Estas problemáticas se traducen en distintas dificultades de los niños y niñas para acceder a los aprendizajes propios de su edad:

Clasificación de Necesidades Educativas Especiales transitorias⁶

Categoría de NEE transitoria	Clasificación
Dificultades para el aprendizaje	<p>Lecto-escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dislexia • Disortografía • Disgrafía • Agrafia • Alexia <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discalculia <p>Pronunciación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disfemia o tartamudez <p>Articulación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dislalia • Disartria • Disglosia <p>Estructuración sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Glosolalia • Paragramatismo <p>Otros trastornos del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disfasia • Afasia • Audiomudez • Ecolalia • Dificultades en el timbre y tono de voz
Trastornos del comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Trastorno por déficit de atención (TDA) • TDA con hiperactividad (TDA-H) • Conducta agresiva, nerviosa o evasiva • Otros trastornos de la infancia o adolescencia (variantes específicas)

⁶ Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva. Ministerio de Educación del Ecuador.

Epilepsia	<ul style="list-style-type: none"> • Idiopática • Sintomática • Criptogénica
Otros	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermedades catastróficas con secuelas psicológicas o físicas no permanentes • Movilidad humana y factores socio-culturales • Adolescentes infractores (delincuencia u otras circunstancias contempladas en el Código Penal)

A continuación, se incluye un cuadro que esboza una esquematización de la NEE enunciando el requerimiento puntual que esta demanda y los apoyos pertinentes. El objetivo de incluir esta información es dar una idea del tratamiento sistemático y metódico que se debe procurar dar a la NEE desde una perspectiva institucional de planificación estratégica.



Cuadro esquemático de NEE transitorias⁷

Dificultad	Deficiencias la que caracterizan	Requerimiento o necesidad	Apoyos que requiere
Dificultades madurativas del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan en niños con retraso en el desarrollo⁸ • Se manifiestan en las primeras etapas de su vida y afectan las áreas madurativas básicas: perceptiva, motriz, atencional, de la memoria y del lenguaje • Uno de los problemas más frecuentes es la dificultad para comprender y expresar el lenguaje • Los problemas articulatorios más comunes —como sustitución, omisión, adición y distorsión de fonemas— dificultan la recepción procesamiento, codificación y utilización de la información y experiencia escolar e impiden alcanzar aprendizajes significativos • Los trastornos del comportamiento que impiden un aprendizaje eficaz 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa para el desarrollo de las áreas madurativas básicas <ul style="list-style-type: none"> ◦ Estimulación temprana ◦ Psicomotricidad ◦ Estimulación cognitiva ◦ Estimulación del lenguaje ◦ Programa de integración sensorial 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración y tratamiento médico, si el caso lo requiere • Presencia de terapeutas físicos, del lenguaje y psicomotricistas • Tratamiento familiar
Dificultades de aprendizaje académico	<ul style="list-style-type: none"> • Se manifiestan en los aprendizajes iniciales —como lectura, escritura, motricidad, ortografía y cálculo— como consecuencia de la no superación adecuada de las dificultades madurativas anteriores⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño universal de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestra de apoyo psicopedagógico • Acompañamiento de terapias • Orientación y psicoterapia familiar
Problemas específicos del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizados por perturbaciones en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de apoyo psicopedagógico <ul style="list-style-type: none"> ◦ Funciones básicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestra de apoyo psicopedagógico

	<ul style="list-style-type: none"> • Se manifiestan en una imperfecta capacidad de escuchar, pensar, escribir, hablar, deletrear o hacer cálculos matemáticos • Entre los principales trastornos se encuentran: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Dislexia: incapacidad parcial o total para el aprendizaje de la lectura y escritura ◦ Disgrafía: perturbación en la realización correcta de formas, tamaños direcciones y presiones en la escritura ◦ Disortografía: incapacidad de estructurar gramaticalmente el lenguaje ◦ Discalculia: dificultad para la lectura y escritura de números y/o realizar operaciones de cálculo 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ejercicios previos a los aprendizajes académicos ◦ Psicomotricidad ◦ Estimulación cognitiva ◦ Estimulación afectiva ◦ Programa de integración sensorial • Programa de apoyo psicopedagógico ◦ Funciones básicas ◦ Ejercicios previos a los aprendizajes académicos ◦ Psicomotricidad ◦ Estimulación cognitiva ◦ Adaptaciones a la metodología y a la evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento de terapias • Orientación y psicoterapia familiar
--	--	---	---

⁷ Espinosa, E. *Introducción a las Necesidades Educativas Especiales*. Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil. Ecuador, 2011.

⁸ Garrido, Jesús y Rafael Santana. *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. CEPE. España, 1999.

⁹ Ministerio de Educación y Cultura. *Atención a los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales. Módulo 1. Programa de capacitación a maestros y maestras de las redes CEM*. Ecuador, 1998.

Necesidades Educativas Especiales permanentes

Son aquellas que acompañan a una persona a lo largo de toda su vida, y se encuentran asociadas a un déficit en la inteligencia o a alguna irregularidad en las áreas sensoriales, motrices o de la comunicación.

Las Necesidades Educativas Especiales permanentes más comunes son aquellas vinculadas a la discapacidad intelectual, deficiencias visuales, auditivas o motoras:

- **Dificultades en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa:** evidenciadas en limitaciones en las habilidades prácticas, sociales y conceptuales
- **Deficiencias visuales:** carencia o déficit en la captación de estímulos visuales
- **Deficiencias auditivas:** carencia o déficit en la captación de estímulos sonoros
- **Deficiencias motrices:** dificultades orgánicas graves que afectan el movimiento y la coordinación, ocasionando limitaciones en el desplazamiento y lentitud e imprecisión general en la motricidad gruesa y fina
- **Trastornos de la conducta:** que ocasionan procesos emocionales y sociales inadecuados
- **Trastornos de la personalidad:** configuraciones y expresiones de la personalidad fuera del rango comúnmente catalogado como dentro de la normalidad psíquica
- **Trastorno de espectro autista:** generalmente evidenciado por medio de síntomas de extremo aislamiento, desatención y trastornos del lenguaje

La deficiencia —según la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la Oms (CIDDM-1)*¹⁰—, «es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Estas pérdidas pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles, progresivas o regresivas y como consecuencia 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». A esta consecuencia se la llama *discapacidad*.

La *Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad*¹¹ incluye dentro de esta categoría «a aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás».

Dentro de las necesidades educativas permanentes se agrupan también la *superdotación*: altas capacidades y talentos, evidenciados generalmente en ritmos

¹⁰ Asamblea Mundial de la Salud. A54/19,9. 2001.

¹¹ ONU. 2008.

precoces de aprendizaje, proceso cognitivos y meta cognitivos más allá de su edad cronológica, coeficientes intelectuales altos, buena memoria a corto y largo plazo y, en no pocas ocasiones, problemas de adaptación.

TAREA

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Recuerde que tiene quince minutos para aclarar la tarea para la próxima sesión.
2. Recomiende a los docentes que, de ser necesario, lean nuevamente el texto sobre las Necesidades Educativas Especiales y que realicen consultas que les permitan mejorar sus aprendizajes.

1. Reflexione sobre la forma en la que usted trabaja con el currículo de su área normalmente. Para esto, guíese de estas preguntas, en función de su experiencia docente. Use ejemplos de la vida real. Anote las respuestas en su cuaderno.
 - a) ¿Qué busca que aprendan a hacer sus estudiantes?
 - b) ¿Cuándo enseñarlo?
 - c) ¿Cómo fomenta o guía el aprendizaje en sus estudiantes?
 - d) ¿Qué, cómo y cuándo evalúa?
 - e) ¿En qué hace más hincapié: en el enseñar o en el aprender?
2. Aplique las fichas de evaluación de niveles de competencia curricular de la Sesión 3 a todos los estudiantes de su lista. Registre resultados en los DIAC de cada uno.
3. Perfeccione las fichas de observación construidas por usted y aplíquelas a los estudiantes de su aula. Registre datos importantes.
4. Elabore una lista esquemática de temas que vaya a tratar entre las Sesiones 6 y 7. La lista debe incluir, para cada tema:
 - Objetivos de aprendizaje
 - Contenidos
 - Metodología de trabajo
 - Sistema de evaluación (si es pertinente)



EVALUACIÓN DEL ESTILO DE APRENDIZAJE

Duración: 3 h

SESIÓN 5

OBJETIVOS

- Asimilar el marco teórico respecto del estilo de aprendizaje para una valoración de las Necesidades Educativas Especiales.
- Comprender las manifestaciones e implicaciones de las distintas variables del estilo de aprendizaje de los estudiantes para la valoración de casos de Necesidades Educativas Especiales.

CONTENIDOS

- El estilo de aprendizaje
- Evaluación del estilo de aprendizaje

ACTIVIDAD EN GRUPO TRABAJO SOBRE LA TAREA DE LA SESIÓN ANTERIOR

Duración: 20 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Procure que la retroalimentación al interior del grupo sea fructífera, observe a cada uno de los grupos y retroalimente a los participantes. Es importante obtener resultados útiles en esta actividad, pues se juntarán con los de las evaluaciones del estilo de aprendizaje, contexto familiar y escolar y en base a ellos se determinarán las Necesidades Educativas Especiales.
2. El currículo es un elemento que los docentes manejan ya, pero es importante asegurarse de que está bien asimilado, pues las adaptaciones afectan distintos componentes del mismo. La lectura se ha incluido con el fin de fomentar el conocimiento de esos componentes.

1. En el mismo grupo con el que trabajaron en la sesión anterior, discutan sobre sus respuestas al numeral 1 de la tarea y realicen apuntes de las reflexiones más importantes.
2. Comparta con su grupo los resultados de las actividades de campo enviadas como parte de la tarea de la sesión anterior. Comenten para qué les sirvió aplicar las fichas.

ACTIVIDAD EN GRUPO DIÁLOGO REFLEXIVO

Duración: 25 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. El estilo de aprendizaje es una de las características individuales determinantes en el proceso educativo y, dada la personalización de la educación que caracteriza la atención a la diversidad, es importante que el docente pondere esta variable en toda su profundidad y extensión. Como todas las actividades de este curso, se empezará con una reflexión respecto del tema a tratar. Procure que este diálogo mantenga una perspectiva técnica y objetiva.

1. Reflexionen utilizando las siguientes preguntas como guía. Anoten las respuestas individualmente en su cuaderno, para utilizarlas más adelante en la sesión.
 - a) ¿Qué es para usted el estilo de aprendizaje de un estudiante? ¿Qué experiencias tiene usted al respecto? Mencione ejemplos que se hayan evidenciado en su aula.

b) ¿Qué elementos internos y externos, respecto del estudiante, cree usted que determinan el estilo de aprendizaje?

c) ¿Cómo se puede hacer una valoración del estilo de aprendizaje de un estudiante y para qué pueden utilizarse esos resultados?

ACTIVIDAD INDIVIDUAL LECTURA

Duración: 30 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Para asimilar correctamente los contenidos del siguiente texto es necesario que el docente haga un trabajo de contraste y auto-retroalimentación entre sus reflexiones en la actividad anterior y lo que ha de leer en esta. Recuerde a los participantes que esta es una actividad de comparación para mejoramiento de contenidos y no solo una simple lectura.

1. Lea el texto *La evaluación del estilo de aprendizaje*. Compare las conclusiones que extraiga de esta lectura con las reflexiones que anotó como resultado de la actividad anterior.
2. Revise el Modelo de cuestionario para la valoración del estilo de aprendizaje que se encuentra en el Anexo 4 de la página 101.



Lectura La evaluación del estilo de aprendizaje

Bruno Burgos Iñiguez

Entender a cabalidad la manera en que un estudiante en particular aprende, comprender su *estilo* para hacerlo, permite que los docentes hagan un diseño más eficaz de la adaptación curricular. Este estilo de aprendizaje está compuesto de las características cognitivas y de personalidad del sujeto cuando se enfrenta a una actividad que implica aprendizaje; implica la actitud del estudiante, su nivel de interacción con compañeros y docente, el nivel de involucramiento en la actividad, especificidad de los estímulos que le son más efectivos, la metodología y estrategias que le son más útiles a ella o él, etcétera. Por otro lado, las variables que suelen involucrarse de manera directa en la configuración del perfil del estilo de aprendizaje de un estudiante pueden ser:

- Características ambientales físicas: se refiere a aspectos como la luz, el sonido, la temperatura, la distribución de sillas y mesas.

- Preferencias del estudiante respecto de ciertas actividades, determinadas áreas de estudio o contenidos específicos dentro de un tema.
- Los materiales de trabajo y las actividades que le son más afines, fáciles de llevar a cabo y más estimulantes.
- La metodología que le resulta más cómoda, agradable y mediante la cual le es más fácil comprender un concepto.
- El agrupamiento o, en su defecto en trabajo individual es una variable a considerar.
- Los ritmos de trabajo y las secuencias de contenidos u objetivos de aprendizaje.
- Las estrategias, innatas o aprendidas, que el estudiante utiliza con mayor facilidad para adquirir un conocimiento. Existen estudiantes que son más visuales en su comprensión, por ejemplo; o estudiantes para los cuales es preferible aprender un concepto a partir de la lectura de un texto que escuchándolo del profesor o socializándolo con sus compañeros.

De acuerdo a las principales corrientes pedagógicas, existen dos componentes esenciales: actitud ante el aprendizaje y procesos cognitivos.

Actitud ante el aprendizaje

Aunque con diferente terminología y ciertas variaciones en las definiciones, muchos autores coinciden en tres principales actitudes posibles del estudiante ante el aprendizaje:

- Profunda: se refiere a la actitud del estudiante que genuinamente quiere aprender y, por lo tanto, entabla una relación profunda y fuerte con el contenido u objeto de estudio, se involucra en la tarea, relaciona el conocimiento con conocimientos previos o adyacentes y con experiencias, busca la lógica del argumento y extrae conclusiones. Esta actitud se caracteriza por que el estudiante realiza procesos de metacognición.
- Superficial: el estudiante se relaciona con la actividad de aprendizaje con la única intención de cumplir con los requisitos de la tarea y así aprobarla. Esta actitud se caracteriza por procesos memorísticos y mecánicos, carentes de reflexión o relacionamiento con otros conocimientos. No existe meta-cognición.
- Estratégica: esta actitud de aprendizaje se asemeja a la anterior en el sentido de que la intención del estudiante es cumplir los requisitos de la tarea para aprobarla, pero se diferencia en el hecho de que el estudiante busca aprobar la tarea y obtener el mayor puntaje posible. Existe un esfuerzo real por parte del estudiante, pero está encaminado al aspecto evaluativo, por lo que la memorización y la ejecución mecánica son intensas y orientadas a los aspectos que parecen ser los que serán evaluados, discriminando, por ejemplo, el relacionamiento con otros contenidos o conocimientos. No existe meta-cognición.

Estas actitudes podrían llegar a hacerse habituales en un estudiante, pero nunca son estáticas o permanentes. El interés que despierta un tema puntual, por ejemplo, puede hacer que

asuma la actitud profunda. Así, una tarea tácita del maestro es inculcar el desarrollo de tal actitud en sus estudiantes. En todo caso, determinar cuál de las tres actitudes es la que prevalece en el estudiante con el que se va trabajar una adaptación curricular es de evidente utilidad.

Procesos cognitivos

El despliegue de la inteligencia siempre se ha tratado de esquematizar con el objetivo de estudiarlo y en esa tentativa se han definido *procesos cognitivos* que, cuando se remiten al tema del aprendizaje, se denominan *procesos de aprendizaje*. Distintos autores han planteado sus propias categorizaciones de estos procesos. La clasificación que se presenta a continuación fue propuesta por J. Beltrán¹:

- Sensibilización
- Atención
- Adquisición
- Personalización
- Recuperación
- Generalización
- Evaluación

El objeto de evaluar las características del manejo individual de estos procesos es conocer cómo funciona la mente del estudiante, cómo combina los procesos cognitivos y en qué proporción, cuáles de ellos utiliza mejor y con más frecuencia, entre otros aspectos. Una comprensión precisa del manejo de estos procesos, sumada a la información acerca de la actitud predominante del estudiante frente al aprendizaje permite diseñar una estrategia educativa más eficiente para ese estudiante en particular.

Siguiendo con el concepto de los procesos cognitivos, es importante también considerar el perfil cognitivo del alumno. Con esto nos referimos sencillamente a qué aspectos de la inteligencia están más o menos desarrollados en tal o cual estudiante. Partiendo, por ejemplo, de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (lingüística, lógico-matemática, corporal kinestésica, musical, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal), en una persona cada tipo de inteligencia está desarrollada en distinto grado y tiene un *modus operandi* diferente. Así, un individuo puede tener un estilo secuencial cuando se trata de desplegar su inteligencia lógico-matemática, mientras que cuando utiliza la inteligencia interpersonal su estilo para desplegarla puede ser holístico. Por tanto para Gardner los estilos de aprendizaje no son algo inmutable, sino sencillamente una tendencia; una tendencia, sin embargo, que el docente debe tomar muy en cuenta para tratar tal o cual tema con sus alumnos o emprender en un objetivo específico de desarrollo de una destreza o competencia.

¹ Beltrán, J. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis. España. 1993.

En lo que se refiere a los instrumentos para evaluar el estilo de aprendizaje, existen numerosos instrumentos pedagógicos conocidos. Algunos de ellos son:

- Índice de estilos cognitivos de Allison y Hayes (CSI)
- Perfil motivacional de Apter
- Instrumentos de estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn model.
- Cuestionario CHAEA de estilos de aprendizaje.
- Proceso de pensamientos arquetípicos de González.
- Modelo de cuestionario para la evaluación del estilo de aprendizaje, de Calvo y Martínez (presente como anexo en este texto).

Lectura sugerida para profundizar el tema

Para profundizar el conocimiento acerca de los procesos cognitivos y la actitud del estudiante, se sugiere revisar el texto de Beltrán mencionado en el pie de página de la lectura y visitar la siguiente dirección de Internet:

- http://www.profes.net/rep_documentos/monograf/aprendizaje.pdf
-
- <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/vak/vak.htm>

MODELO DE CUESTIONARIO
PARA LA EVALUACIÓN DEL
ESTILO DE APRENDIZAJE

ANEXO 4

1. PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN

1.1 Motivación

Marque SÍ o NO.

<i>Motivación intrínseca</i>	SÍ	NO
¿Se enfrenta a una tarea novedosa con curiosidad epistemológica, sin haber anticipado una forma segura de resolverla y sin que eso le cause miedo al fracaso?		
¿Se aburre con tareas que domina?		
¿Busca tareas problemáticas que, con independencia de su dificultad, mejoren su competencia?		
¿Siente el error como fuente de aprendizaje?		
¿Ve al profesor como orientador del aprendizaje?		
¿Orienta la actividad de compañeros del grupo sin buscar recompensas?		
<i>Motivación extrínseca</i>		
Antes de enfrentarse a una tarea novedosa, ¿tiene pensada la forma de resolverla?		
¿La posibilidad de un error es fuente de un mayor esfuerzo y atención?		
¿Siente la tarea como una forma de distanciarse positivamente de sus compañeros?		
¿Ve al profesor como impositor de tareas que llevan al éxito personal (<i>la forma de obtener éxito es hacer lo que dice el profesor</i>)?		
¿Siente la tarea como una amenaza que evidencia sus deficiencias?		
¿Prefiere realizar tareas fáciles que ya domina?		
¿Siente el error como un fracaso?		
Antes de enfrentarse a una tarea novedosa, ¿duda si podrá hacerla?		
¿Ve al profesor como impositor de tareas que evitan el fracaso personal (<i>la forma de no fracasar es hacer lo que dice el profesor</i>)?		
Para que acometa la tarea, ¿es necesario ofrecerle recompensas?		
Para que acometa la tarea, ¿es necesario recordarle que puede recibir algún tipo de castigo si no la realiza?		
¿Ve al profesor como sancionador?		
<i>Atribuciones</i>		
¿Antes de empezar una tarea, ¿refiere su posible falta de competencia?		
¿Atribuye el éxito a su capacidad personal?		
¿Atribuye el fracaso a una carencia permanente de dotes personales?		
Antes de empezar una tarea, ¿alude a su dificultad?		
Antes de empezar una tarea, ¿la encuentra sencilla y posible?		
¿Atribuye el éxito a su suerte?		
¿Atribuye el éxito a caer bien a los profesores, su simpatía, etc.?		
¿Atribuye el éxito a la facilidad de la tarea?		
¿Atribuye el fracaso a la dificultad de la tarea?		
¿Atribuye el fracaso a caer mal a determinados profesores, verse perseguido, etc.?		
¿Atribuye el éxito a su atención, esfuerzo, etc.?		
¿Atribuye el fracaso a una falta temporal de atención, esfuerzo, etc.?		
<i>Refuerzo</i>		
¿Es sensible al reforzamiento por medio de reforzadores primarios (golosinas, juguetes, etc.)?		
¿Es sensible al reforzamiento por medio de reforzadores sociales (contacto visual, elogios verbales, instrucciones complementarias, presencia cercana, caricias, etc.)?		
¿Es sensible al reforzamiento por medio de reforzadores de actividad?		
¿Es sensible al reforzamiento por medio de reforzadores generales (fichas, dinero, etc.)?		



1.2 Emoción: ansiedad

Marque SÍ o NO.

	SÍ	NO
¿Se pone nervioso (intenta cubrir el trabajo, borra, hace alguna justificación verbal, etc.) cuando esta realizando una tarea y se acerca el profesor?		
¿Carece de confianza para realizar preguntas al profesor sobre tareas que no sabe realizar?		
¿Piensa frecuentemente que ha hecho mal la tareas?		
¿Se inquieta excesivamente cuando se lo evalúa?		
Antes de una evaluación, ¿piensa que la va a hacer mal?		
Antes de hacer una tarea más complicada o novedosa, ¿siente molestias del estómago, pide ir al baño, etc.?		
En situaciones de evaluación, ¿obtiene resultados claramente inferiores a los obtenidos en las mismas tareas en situaciones de no control?		

2. PROCESO DE ATENCIÓN

2.1 Atención selectiva

Marque la elección o elecciones que mejor definen al estudiante, marque SÍ o NO o complete, según las preguntas.

<i>Estilo cognitivo del alumno</i>		
Ante la presentación de estímulos, ¿qué comportamiento tiene el alumno?	SÍ	NO
• Focaliza la atención sin dificultades		
• No focaliza la atención		
• Tiene dificultades para focalizar la atención		
¿Conoce que la atención es limitada y no lo abarca todo?		
¿Divide el estímulo en pequeñas unidades y se centra en ellas para, un vez estudiadas, pasar a otras de manera sistemática?		
¿Elige un foco de atención y lo cambia siguiendo algún tipo de criterio?		
¿Elige un foco de atención y lo cambia al azar?		
¿Subraya lo que es importante y atiende a lo subrayado?		
¿Qué ayuda hay que prestar para que focalice la atención?		
¿Para qué tipo de información focaliza más la atención?		
<i>Variables de la tarea</i>		
¿Con qué tipo de presentación el estudiante focaliza más la atención?	SÍ	NO
• Verbal y gráfica		
• Verbal		
• Gráfica con poco contenido verbal		
• Gráfico/kinestésica/verbal		
• Gráfico/kinestésica		
¿Hay otras formas de presentación que beneficia la localización de la atención? Especifique.		



2.2 Atención global

Marque la elección o elecciones que mejor definen al estudiante, marque SÍ o NO o complete, según las preguntas.

<i>Estilo cognitivo del alumno</i>	SÍ	NO
Cuando se le presenta la información, ¿alterna la atención selectiva con la atención global?		
¿A cuántas unidades de información puede atender simultáneamente?		
¿Conoce el alumno que la capacidad atencional depende de la organización de contenidos?		
¿Es capaz de predecir la capacidad atencional y las consecuencias de diferentes maneras de distribuir la atención? (Atender exhaustivamente <i>versus</i> selectivamente, larga fijación <i>versus</i> corta fijación)		
¿Para qué tipo de información tiene mayor capacidad atencional?		

2.3 Mantenimiento

Marque la elección o elecciones que mejor definen al estudiante, marque SÍ o NO o complete, según las preguntas.

<i>Estilo cognitivo del alumno</i>	SÍ	NO
¿Mantiene la atención de forma continuada?		
¿Abandona el comportamiento atencional y lo retoma sin instigación verbal del profesor?		
¿Abandona el comportamiento atencional y lo retoma por instigación verbal del profesor?		
¿Abandona totalmente el comportamiento atencional?		
¿Sabe que mantener la atención exige un esfuerzo?		
¿Sabe que para mantener la atención hay que prescindir de distractores que puedan estar presentes?		
Aproximadamente, ¿cuánto tiempo suele permanecer atento?		
¿En qué tipo de instrucciones mantiene más la atención?		
<i>Variables de la tarea</i>		
¿Con qué tipo de presentación el alumno mantiene más la atención?		
• Verbal y gráfica		
• Verbal		
• Gráfica con poco contenido verbal		
• Gráfico/kinestésica/verbal		
• Gráfico/kinestésica		
Si hay otras formas de presentación que benefician el mantenimiento de la atención del estudiante, especifíquelas.		



3. PROCESO DE ADQUISICIÓN

3.1 Comprensión

Marque la elección o elecciones que mejor definen al estudiante, marque SÍ o NO o complete, según las preguntas.

	SÍ	NO
¿Tiene dificultades para focalizar la atención?		
¿Identifica las partes más y menos importantes y dedica atención extra a cada parte en función de su importancia?		
Para encontrar partes significativas del texto, se aprovecha:		
• De las indicaciones del propio texto (variaciones en la impresión, uso de temas y subtemas, preguntas insertadas, etc.)		
• Del conocimiento de los objetivos establecidos		
• De las sugerencias del profesor o compañeros		
¿Mantiene la atención de forma continuada?		
¿Planifica cuánta atención dar a la tarea y cómo distribuirla dentro de la misma?		
¿Abandona el comportamiento atencional y lo retoma sin instigación verbal del profesor?		
¿Abandona el comportamiento atencional y lo retoma por sí mismo?		
¿Abandona totalmente el comportamiento atencional?		
¿Tiene dificultades para comprender las instrucciones a pesar de estar atento?		
¿Cuánto tiempo permanece atento realizando la tarea?		
¿A cuántas unidades de información puede atender simultáneamente?		
En caso necesario, ¿qué tipo de ayuda ha habido que prestar para que focalice la atención?		
¿Cuánto tiempo permanece atento realizando la tarea?		
¿Para qué tipo de tareas mantiene más la atención?		
¿Para qué tipo de información y tareas tiene mayor capacidad atencional?		



3.2 Retención

Marque la elección o elecciones que mejor definen al estudiante, marque SÍ o NO o complete, según las preguntas.

	SÍ	NO
¿Conecta por medio una frase dos o más palabras o ítems que deben ser aprendidos?		
¿Relaciona los elementos de estudio generando una imagen?		
¿Hace el sujeto elaboraciones e inferencias como respuesta a la pregunta <i>por qué</i> ?		
¿Intenta adivinar la intención de autor del texto, los efectos que puede tener, la aplicación práctica de lo que está estudiando, etc.?		
¿Restablece el alumno sus propias palabras, definiciones o ejemplos?		
¿Utiliza metáforas basadas en semejanzas perceptuales, físicas o conexiones abstractas de tipo lógico o natural?		
¿Utiliza algún procedimiento mnemotécnico basado en la elaboración?		
¿Pronuncia, dice o nombra de forma repetitiva los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje?		
¿Enuncia el contenido sustancial del aprendizaje y lo repite sin recurrir a la reproducción de palabras que lo presentaban?		
¿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 perceptivo-manipulativo (construcciones, etc.)		
• Tareas de tipo perceptivo-gráfico (copias de figuras, etc.)		
• Tareas de lectura		
• Tareas de escritura		
• Tareas de resolución de problemas no numéricos (clasificaciones, conceptualizaciones, etc.)		
• Tareas de resolución de problemas numéricos		
• Otras (especificar):		

3.3 Transformación

Marque SÍ o NO .

	SÍ	NO
¿Compara los conocimientos adquiridos y los clasifica sobre esas comparaciones?		
¿Es capaz de utilizar conceptos generales adquiridos para aplicarlos al estudio de casos individuales?		
Partiendo del conocimiento de casos individuales, ¿es capaz de llegar a conceptos generales?		
¿Utiliza los conocimientos adquiridos para predecir hechos?		
¿Utiliza la experiencia para confirmar los conocimientos adquiridos?		
¿Es capaz de detectar errores en una información que ha sido previamente aprendida?		
¿Toma decisiones sobre problemas nuevos, haciendo un paralelismo con problemas anteriores?		
¿Es capaz de aplicar conocimientos adquiridos a situaciones distintas de las enseñadas?		



4. PROCESO DE PERSONALIZACIÓN Y CONTROL

Marque la elección o elecciones que mejor definen al estudiante, marque SÍ o NO o complete, según las preguntas.

<i>Antes de acometer la tarea</i>	SÍ	NO
¿Identifica el problema?		
¿Centra el problema y define sus términos?		
¿Analiza los distintos argumentos y juzga su credibilidad?		
¿Hace una síntesis de la tarea de aprendizaje o del problema planteado?		
¿Elabora deducciones o inducciones, en su caso?		
¿Toma decisiones?		
<i>En la resolución de la tarea</i>		
¿Sigue los pasos que había previsto?		
¿Hace verbalizaciones como control de su conducta?		
¿Procede por ensayo (acierto/error) y saca provecho?		
<i>Después de realizar la tarea</i>		
¿Evalúa los resultados y controla la ejecución de la tarea?		
¿Se aprovecha de la información que parcialmente obtiene o se le da?		
¿Ante un resultado erróneo reitera la solución?		
¿Controla la ejecución de la tarea y está satisfecho ante una buena realización?		
¿Controla la ejecución de la tarea y, ante un resultado erróneo, intenta rehacerlo de nuevo?		
¿Controla la ejecución de la tarea y, ante un resultado erróneo, no intenta rehacerla?		
¿Qué errores comete generalmente en la realización de las tareas?		

5. PROCESO DE RECUPERACIÓN

Marque SÍ o NO.

	SÍ	NO
Durante el proceso de asimilación, ¿expresa de alguna manera la necesidad de recordar posteriormente ese material y que ese acto implica un esfuerzo?		
¿Mejora su recuerdo cuando se le ofrece organizadores previos o categorizadores?		
¿Mejora su recuerdo cuando se le ofrece información sobre los ítems a recordar, lugar donde está esta información, etc.?		
¿Utiliza espontáneamente en el recuerdo la claves desarrolladas durante la codificación?		
Si se le induce, ¿utiliza en el recuerdo las claves desarrolladas en la codificación?		
¿Sabe qué tipo de información es capaz de recordar mejor y peor?		
¿Sabe bajo qué presentaciones es capaz de recordar mejor y peor?		
¿Sabe que el recuerdo está relacionado con la cantidad de material a recordar y, por tanto, según sea esta, necesitará mayor o menor esfuerzo?		
¿Sabe que la información familiar necesita menor esfuerzo para ser recordada?		
¿Sabe que conocer la estructura material facilita el recuerdo?		
¿Sabe que el recuerdo está relacionado con el uso que se ha hecho de este material desde que se asimiló y el tiempo transcurrido?		
¿Conoce que el uso de estrategias durante la codificación y recuperación facilitan el recuerdo?		



6. PROCESO DE TRANSFER

Conteste SÍ o NO o complete, según las preguntas.

	SÍ	NO
Si se le hace ver la similitud de la situación <i>transfer</i> con la de aprendizaje original, ¿es capaz de realizar el tipo de tarea propuesta?		
¿Es capaz de hacer tareas diferentes aunque sean similares en aspecto y profundidad a las aprendidas, sin instigación verbal?		
¿Es capaz de aplicar los aprendizajes a ideas o áreas totalmente distintas de aquellas en las que realizó el aprendizaje, con instigación verbal?		
¿Es capaz de aplicar los aprendizajes a ideas o áreas totalmente distintas de aquellas en las que realizó el aprendizaje, sin instigación verbal?		
¿En qué tipos de tareas realiza este <i>transfer</i> ?		
.....		

7. VARIABLES VISUALES CONDICIONANTES DEL ESTILO DE APRENDIZAJE

Marque la elección o elecciones que mejor definen al estudiante, marque SÍ o NO o complete, según las preguntas.

La posición adecuada , generalmente, estando frente a la pizarra es:	
• Frente a ella	
• A la derecha	
• A la izquierda	
• Indiferente	
Indica la distancia aproximada a la que discrimina/reconoce estos objetos tridimensionales de 5-6 cm:	
• Pelota	
• Coche	
• Otros:	
Prefiere, en general, luz:	
• Potente (directa)	
• Tenue (difusa)	
• No manifiesta preferencias	
Respecto a los colores:	
• Los discrimina todos	
• No discrimina ninguno	
• No discrimina los siguientes:	
• No discrimina los matices	
• Discrimina los matices	
Prefiere tinta colorsobre fondo con intensidad:	
• Normal	
• Débil	
• Fuerte	
• Indiferente	



¿Cuál es el material escolar específico que es conveniente que utilice?	
• 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, 8mm)	
• Otro:	
En su movilidad manifiesta las siguientes características:	
• Se mueve poco o lo hace con lentitud	
• No sortea los obstáculos al caminar (tropieza frecuentemente)	
• Camina mirando al suelo	
• Tiene dificultad para caminar sobre una línea pintada en el suelo	
• Camina arrastrando los pies	
• 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	
Refleje las ayudas ópticas que tenga recomendadas:	
Si existen otras variables que condicionan su estilo de aprendizaje, especifíquelas:	
¿Cuál es el tamaño de letra recomendable para trabajo continuado?	
¿Cuál es el tamaño mínimo de letra que es capaz de leer?	
¿Cuál es la distancia de trabajo adecuada para la lectura, escritura y tareas similares?	
¿Cuál es la distancia idónea de su mesa a la pizarra?	
Explique brevemente sus condiciones lumínicas (en días nublados, días despejados, puesta de sol, paso de sol a sombra, la dirección preferida de a luz...):	
¿Cuáles son las ayudas no ópticas que necesita (atril, papel, flexo, instrumentos de escritura...):	

Fuente

Calvo, Ángel y Antonio Martínez. *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. España. Praxis. 2001.



ACTIVIDAD EN PAREJA EVALUACIÓN DEL ESTILO DE APRENDIZAJE

Duración: 70 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Esta actividad tiene como objetivo que los docentes practiquen la evaluación del estilo de aprendizaje antes de aplicarla a sus estudiantes. La actividad, además, les permitirá concientizar acerca de la heterogeneidad en este aspecto y, así, no subestimar la importancia de considerar las diferencias a la hora de aprender.
2. Esté pendiente del tiempo. Asigne aproximadamente 40 minutos para la aplicación de la ficha y 30 minutos para la reflexión sobre los resultados.

1. Reúnanse en parejas. escoja a un compañero o compañera con la que no haya trabajado previamente durante el curso.
2. Apliquen a su pareja de trabajo la ficha de evaluación del estilo de aprendizaje. Luego, esta persona debe aplicársela a usted.
3. Compartan los resultados de las evaluaciones. Posteriormente, vuelvan a sus grupos respectivos y conversen sobre los resultados, dudas o dificultades relacionadas con la aplicación de la ficha.

ACTIVIDAD EN GRUPO DIÁLOGO REFLEXIVO

Duración: 20 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Recuerde, mientras más esfuerzo pongan los docentes al ejecutar esta actividad, internalizarán de mejor manera los contenidos de la lectura *La evaluación del estilo de aprendizaje*, de la página 87.

1. Reúnanse en grupos de 5 ó 6 personas. Discutan alrededor de las siguientes preguntas. Anoten individualmente las respuestas en su cuaderno para abordar las respuestas posteriormente.
 - a) ¿Cómo puede influir el contexto familiar en el apareamiento de las NEE?
 - b) ¿Conoce algún caso en el que el contexto familiar podría haber influido en la manifestación de una NEE? Comparta ejemplos en el grupo.
 - c) ¿Cómo se puede evaluar esta influencia?
 - d) ¿Cómo pueden utilizarse estos contextos en el trabajo con estudiantes con NEE?

TAREA**NOTA PARA EL INSTRUCTOR**

1. Recuerde que tiene quince minutos para aclarar la tarea y para que los docentes puedan resolver sus dudas.
2. Pídeles que releen el texto *La evaluación del estilo de aprendizaje*, de la página 87, pues será importante para el desarrollo de la tarea.

1. Investigue en Internet por lo menos tres sitios relacionados con la evaluación del estilo de aprendizaje. Como producto de esta investigación, genere un reporte que contenga los siguientes elementos.
 - Los principales contenidos teóricos que se abordan en las páginas
 - Las herramientas o técnicas presentadas en cada uno de los sitios de Internet
 - Una apreciación acerca de la utilidad de ese sitio de Internet para otros docentes y para usted mismo
 - Una opinión de lo que usted cree sería información necesaria en un sitio de este tipo

EVALUACIÓN PEDAGÓGICA – CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL

Duración: 3 h

SESIÓN 6

OBJETIVOS

- Valorar los contextos familiar y escolar.
- Iniciar el trabajo de adaptaciones curriculares.

CONTENIDOS

- El contexto familiar y su evaluación
- El contexto escolar y su evaluación

ACTIVIDAD EN GRUPO REFLEXIÓN Y LECTURA SOBRE EL CONTEXTO ESCOLAR

Duración: 50 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. El contexto escolar es determinante en casos de NEE transitorias y su influencia en las NEE permanentes —sea positiva o negativa— es también de suma importancia. Procure transmitirles a los docentes la necesidad de que las conclusiones de la siguiente actividad refleje la importancia de esos contextos.

1. Reflexionen en base a las siguientes preguntas. Registren individualmente en su cuaderno algunas de las conclusiones alcanzadas.
 - ¿Qué aspectos considerarían ustedes para evaluar el contexto el escolar? Particularicen los aspectos por áreas o bloques.
 - ¿Por qué es importante evaluar este contexto? ¿Qué procesos enriquece esta evaluación?
 - ¿En qué aspectos se aprecia más la influencia del contexto escolar?
 - Mencione aspectos del contexto escolar que, de acuerdo a su experiencia (propia u observada en clases de otros docentes) suelen ser deficientes y proponga soluciones y mejoras.
2. Lean individualmente el texto *Evaluación del contexto escolar* que se encuentra a continuación y compare las conclusiones alcanzadas con el grupo con los aspectos tratados en la lectura. Encuentre similitudes y diferencias y razone acerca de las causas para esto.
3. Revisen atentamente el Anexo 3, donde encontrarán algunos ejemplos de cuestionarios para realizar la evaluación del contexto escolar.

**Lectura Evaluación del contexto escolar**

Bruno Burgos Iñiguez

Las Necesidades Educativas Especiales se conciben dentro de la interacción del estudiante con su entorno educativo, más aún, si se considera que una de las características propias de la inclusión educativa es que la institución debe adaptarse a las condiciones particulares de cada estudiante para dar atención a sus requerimientos educativos específicos. Para que

el centro educativo pueda adaptarse a las condiciones de un estudiante el primer paso es determinar cuáles características de la institución inciden directa e indirectamente en el proceso de aprendizaje —por ejemplo, tipos de organización, culturas institucionales, tendencias metodológicas, estilos de enseñanza, dinámicas sociales y otras tantas— y que podrían beneficiar a ciertos estudiantes pero que podrían resultar no ser las óptimas para otros casos. Este abordaje permite concebir el contexto escolar como una serie de piezas móviles que se pueden reacomodar según la necesidad de cada quien. Para hacerlo, se establecen dos categorías: institución y aula y, dentro del aula, debe considerarse además el estilo de enseñanza del docente como factor determinante.

El contexto escolar: la institución

Los aspectos institucionales vinculados con la inclusión educativa se pueden agrupar en tres categorías:

- Culturas inclusivas: ¿Está la cultura institucional construida con un enfoque explícitamente inclusivo?
- Prácticas inclusivas: ¿Promueve la institución la inclusión educativa a través de prácticas intencionales consecuentes con ello?
- Políticas inclusivas: ¿Están las prácticas y las culturas antes mencionadas enmarcadas en un esquema de políticas institucionales inclusivas que orienten y garanticen su despliegue?

El contexto escolar: el aula

Las variables más significativas al evaluar el contexto del aula son:

- Variables espaciales y materiales: mobiliario, organización del aula, materiales de trabajo, entre otros materiales.
- Manejo micro-curricular: flexibilidad, pertinencia de objetivos y metodología, secuencia, funcionalidad, entre otros aspectos.
- Ambiente de aula: dinámicas constructivas, valores promovidos, funciones asignadas a estudiantes, ambiente inclusivo, normas, entre otros.

El contexto del aula: estilo de enseñanza del docente

El estilo de enseñanza del docente suele mostrar ciertas tendencias, producto de su formación, carácter y personalidad, forma de pensar y experiencia. Es importante enfatizar que cuando se trata de abordar una NEE, es fundamental que el docente se muestre

sumamente flexible. El tema del estilo de enseñanza es sumamente amplio, por lo que a modo de dato útil se presentan los resultados de una investigación realizada por N. Bennett y publicada en su obra *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*¹, en la que se perfilaron tres estilos de enseñanza, descritos a continuación:

- **Estilo formal**
 - Prefiere asignaturas separadas
 - Prefiere agrupamiento fijo, tanto colectiva como individualmente
 - Determina el trabajo que se desarrolla durante el proceso de enseñanza
 - Utiliza la motivación extrínseca
 - Ejerce un fuerte control de la disciplina (esencialmente conversación y movimiento) e intensa evaluación de los conocimientos mediante exámenes y pruebas
 - Envía tareas intensas y extensas para desarrollarlas en casa
- **Estilo liberal**
 - Desarrolla las asignaturas de manera integrada
 - Agrupa a los estudiantes de manera flexible y son ellos quienes elijen el tipo de agrupación
 - Deja a elección de los estudiantes la actividad a realizar (de entre un grupo de ellas previamente definido por el docente, claro está)
 - No restringe la conversación ni el movimiento
 - Utiliza la motivación intrínseca
 - No recurre mayormente a exámenes ni pruebas o a tareas para realizar en casa
- **Estilo mixto**
 - Integra o separa las asignaturas dependiendo del tema u objetivo de aprendizaje
 - A menos que el tema requiera un agrupamiento determinado, por lo general es flexible y deja a discreción de los estudiantes este aspecto, individual y colectivamente

¹ Bennett, N. *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Editorial Morata. España. 1979.

- Reprime la conversación y el movimiento si no se trata de una actividad en grupo
- Utiliza exámenes, pruebas y tareas para casa, aunque no en la misma intensidad o extensión del docente con estilo de enseñanza formal

Lectura sugerida para profundizar el tema

- La lectura anterior es tan solo una aproximación a la evaluación del contexto escolar. Para profundizar el tema, puede revisar el Instrumento de *Evaluación de Índices de Inclusión Educativa* de la UNESCO, que puede encontrarse en la página electrónica www.unesco.org

ACTIVIDAD EN GRUPO-PAREJAS

EJERCICIO DE EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR

Duración: 30 min

1. Dentro de su grupo de trabajo, organícense en parejas y aplíquese mutuamente una evaluación del contexto escolar. Una vez finalizada la mutua evaluación, socialicen mutuamente los resultados.

ACTIVIDAD EN GRUPO

REFLEXIÓN SOBRE EL EJERCICIO DE EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR

Duración: 30 min

1. Dentro de su grupo de trabajo, estudie los resultados de todos los miembros del grupo y determine cuáles son las falencias más importantes y/o comunes, y diseñen estrategias para la solución de estas deficiencias contextuales.

ACTIVIDAD EN GRUPO

REFLEXIÓN Y LECTURA SOBRE EL CONTEXTO FAMILIAR

Duración: 50 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. 2. El contexto familiar es determinante en casos de NEE transitorias y su influencia en las NEE permanentes —sea positiva o negativa— es también de suma importancia. Procure transmitirles a los docentes la necesidad de que las conclusiones de la siguiente actividad refleje la importancia de esos contextos.

1. Reflexionen en base a las siguientes preguntas. Registren individualmente en su cuaderno algunas de las conclusiones alcanzadas.
 - ¿Qué aspectos considerarían ustedes para evaluar el contexto familiar? Particularicen los aspectos por áreas o bloques.
 - ¿Por qué es importante evaluar este contexto? ¿Qué procesos enriquece esta evaluación?
 - ¿En qué aspectos se aprecia más la influencia del contexto familiar?
 - Mencione aspectos del contexto familiar que, de acuerdo a su experiencia como docente suelen ser deficientes en las familias de niños con problemas de aprendizaje o conducta y proponga soluciones y mejoras.
2. Lean individualmente el texto *Evaluación del contexto familiar* que se encuentra a continuación y compare las conclusiones alcanzadas con el grupo con los aspectos tratados en la lectura. Encuentre similitudes y diferencias y razone acerca de las causas para esto.
3. Revisen atentamente el Anexo 3 (segunda parte del anexo), donde encontrarán algunos ejemplos de cuestionarios para realizar la evaluación del contexto familiar



Lectura **Evaluación del contexto familiar**

Bruno Burgos Iñiguez

El niño inicia su desarrollo cognitivo y adquiere pautas para la socialización en la familia de tal suerte que, al entrar a la educación inicial, ya maneja nociones afectivas, cognitivas y sociales que, a través de las actividades de aprestamiento escolar, terminan configurando estructuras de naturaleza más específica y funcional para los procesos de aprendizaje e interacción social. En este punto todavía el niño no experimenta como separados los contextos escolar, social y familiar, por lo que los hipotéticos cambios en un contexto particular tienen repercusión en los otros y esa interdependencia obliga al docente y a los padres a ponderar la interacción de tales entornos. Sin embargo, cuando avanza el niño a la educación básica, las estructuras mencionadas se especializan y afinan y, a medida que esto sucede, el contexto familiar tiende gradualmente a perder protagonismo en el proceso de aprendizaje y el entorno social pasa a ser una variable crecientemente intervenida por las experiencias escolares cotidianas. El progresivo debilitamiento de esta interdependencia entre los contextos a medida que la escolarización avanza suele ser causa frecuente de dificultades de aprendizaje. También sucede que una dificultad de aprendizaje, a pesar de tener un origen distinto, puede verse ve acentuada por características inadecuadas del contexto sociofamiliar. Por último, en el mejor de los casos, y salvando excepciones, el contexto sociofamiliar se constituye en un recurso subutilizado cuando se trata de afrontar

una necesidad educativa especial. Por eso, la evaluación del contexto socio-familiar es un instrumento útil desde muchas perspectivas.

Las características relevantes al evaluar este contexto se pueden agrupar en las categorías siguientes:

- Ambiente físico familiar: nivel de educación de padres, ingresos familiares, calidad de vida, entre otros aspectos.
- Dinámicas familiares: relaciones familiares funcionales, niveles adecuados de afectividad, roles establecidos dentro de la estructura familiar, entre otros.
- Provisión de elementos necesarios para la articulación social y el desarrollo integral: hábitos, valores, disciplina, normas de conducta, etc.
- Ambiente estimulante y rico en experiencias constructivas: actividades familiares, experiencias culturales y artísticas, entre otros elementos.

Por otro lado, es igualmente importante evaluar la reacción de la familia ante la necesidad educativa especial identificada. Esta reacción tiene dos momentos:

- **Conflicto:**
En muchos casos, un niño con necesidades educativas especiales precisa de cuidados especiales, por lo que la noticia de una situación así suele generar en la familia un conflicto que empieza siempre con reacciones negativas de diferente naturaleza, como culpa, negación, incredulidad o evasión. La eventual aceptación de esa circunstancia permite que responsabilidades familiares para el cuidado del estudiante con NEE sean asumidas adecuadamente pero, mientras ese momento llega, las dinámicas familiares se alteran, lo que puede producir manifestaciones de ira, angustia y frustración. Mientras más breve sea el tránsito por esta etapa es mejor, pero es importante determinar, mediante la evaluación, qué tan cerca está la familia de la superación de este momento inicial.
- **Resolución:** Aunque la superación del conflicto no llegue a darse de la manera más idónea, la crisis original siempre tiende a estabilizarse y es en ese momento en que algunas familias —unas más, otras menos— son capaces de involucrarse en el abordaje de la NEE del niño y cumplir con el apoyo que les corresponde brindar, mientras otras familias acentúa las reacciones inadecuadas de la etapa de conflicto. En consecuencia, en la etapa de resolución también se pueden dar reacciones de negación, de culpa o de culpar a otros, de sobreprotección o de desentendimiento del asunto que tienden a hacerse frecuentes. Por otro lado, cuando la superación del conflicto es positiva, la familia está en capacidad de cambiar sus dinámicas para dar atención a los cuidados y requerimientos del niño y asumir su necesidad educativa especial. Es importante que en la evaluación del contexto familiar se determine la situación particular dentro de ese rango de posibilidades.

La evaluación

La información sobre las etapas de reacción descritas se puede recolectar de mejor manera mediante una entrevista a la familia, pues los datos se obtienen directamente. Sin embargo, siempre es sensato contrastar la información obtenida a través de la entrevista con testimonios de profesores de años anteriores que hayan tenido contacto con la familia, informes de servicios sociales u otras posibles fuentes de información, si las hubiere. A continuación se presenta un esquema referencial de cuáles son los puntos principales que deben indagarse en la entrevista familiar:

- Composición de la familia: familia nuclear, extendida, mono-parental, etc.
- Condición socioeconómica: ocupación laboral, ingresos, nivel educativo
- Condiciones físicas: tipo y sector de la vivienda y otros indicadores de la calidad de vida
- Dinámicas familiares: orientadas a determinar posibles disfuncionalidades o patrones inadecuados de relacionamiento
- Reacción de la familia antes el conflicto: determinación de si la familia está en el primer o segundo momento y qué reacciones predominan: culpa, negación, sobreprotección, superación positiva, etc.
- Otras circunstancias dinámicas, conductas o actitudes que faciliten o dificulten el trabajo con el niño.
- Conocimiento suficiente o insuficiente de la necesidad del niño y sus implicaciones y generación de expectativas reales o erróneas sobre las posibilidades en su desempeño.

TAREA

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Tómese el tiempo necesario para explicar las actividades. Es importante que los docentes cumplan las tareas desarrollándolas con calidad las y que ese trabajo se retroalimente después.

1. Aplique la ficha de evaluación del contexto escolar a su aula. Registre los resultados en un esquema y adjunte una copia a cada DIAC.

CUESTIONARIO 1

Señale la columna SÍ o NO o complete, según la pregunta.

	VARIABLES ESPECIALES Y MATERIALES	SÍ	NO
1	El mobiliario está organizado para:		
	• Grupo clase		
	• Pequeños grupos		
	• Adaptarse a diferentes situaciones		
2	La organización del aula facilita:		
	• La interacción		
	• La autonomía		
3	Existen materiales en el aula que fomentan la interacción (mismo material en distintos códigos: libros de consulta, folletos, distintos códigos en murales...).		
4	Los materiales didácticos están al alcance de todos los alumnos.		
5	Se procura que una determinada adaptación curricular para Necesidades Educativas Especiales esté en lugar apropiado		
6	Para una determinada adaptación curricular se dispone de espacio suficiente para:		
	• La utilización de material y equipo técnico específicos		
	• El depósito de los mismos		
7	Existen impedimentos que dificultan, para una determinada adaptación curricular:		
	• Recepción visual		
	• Recepción auditiva		
	• Movilidad		
8	La recepción visual está dificultada, para una determinada adaptación curricular para NEE:		
9	La recepción auditiva está dificultada, para una determinada adaptación curricular para NEE:		
10	La movilidad está dificultada, para una determinada adaptación curricular para NEE:		
11	Otras características:		



ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS PERSONALES PARA UNA DETERMINADA ADAPTACIÓN CURRICULAR		SÍ	NO
1	Las tareas de programación se realizan de forma coordinada con los profesores que intervienen con el estudiante.		
2	Periódicamente se revisa la modalidad de apoyo más adecuada para cada estudiante.		
3	Si el apoyo se realiza fuera del aula se ha establecido criterios para ello, evitando perjudicar el ritmo de aprendizaje del estudiante.		
4	Existen criterios comunes entre profesores que intervienen con el estudiante respecto a la metodología, uso de materiales, etc.		
5	El alumno recibe:		
		horas semanales de logopedia	
		horas semanales de apoyo pedagógico del centro	
		horas semanales de apoyo pedagógico del equipo específico de atención al deficiente visual	
	horas semanales de fisioterapia		
6	La periodicidad con que se lleva a cabo las reuniones para estas tareas es:		
7	Otras características:		



CUESTIONARIO 2

- Marque la columna (SÍ, NO) que mejor refleje su realidad ante las distintas opciones de los elementos básicos del currículo.
- Cuando marque SÍ en el apartado OBJETIVOS Y CONTENIDOS, complete la columna ESPECIFICAR; si le falta espacio, haga una llamada y continúe por detrás.
- Cuando marque NO en todo el cuestionario, escriba en la columna MOTIVO alguno de los tres que se señalan a continuación: No es necesario / No es útil / No es realizable.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS	SÍ	ESPECIFICAR	NO	MOTIVO
La existencia de un alumno con Necesidades Educativas Especiales, ¿ha supuesto modificar los objetivos y contenidos de la programación de aula?				
La existencia del alumno con Necesidades Educativas Especiales, ¿ha supuesto introducir nuevos objetivos de la programación de aula?				
Para poder dar una respuesta adecuada a sus necesidades, con el alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales, se han:				
• Priorizado objetivos/contenidos				
• Temporalizado objetivos/contenidos				
• Introducido objetivos/contenidos				
• Matizado objetivos/contenidos				
Para poder dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales, ¿se han eliminado objetivos y contenidos de la programación de aula?				

	POSIBILIDADES METODOLÓGICAS	SÍ	NO	MOTIVO
1	Se prevén dificultades que se pueden producir en el aprendizaje y como consecuencia:			
	• Se realizan en esos momentos actividades graduadas en complejidad que eviten la desmotivación			
	• Se planifica la facilitación de conocimientos anticipados			
2	Antes de comenzar a producir un nuevo aprendizaje:			
	• Se dice resumidamente lo que se va a trabajar			
	• Se procura que el alumno con Necesidades Educativas Especiales sea sensible a los beneficios que reporta ese aprendizaje			
3	Cuando un alumno presenta dificultades en algún tipo de aprendizaje			
	• Se estructuran y ordenan las adquisiciones que son necesarias para que se pueda producir ese aprendizaje concreto			
	• Se valora el grado en el alumno las tiene adquiridas			



		SÍ	NO	MOTIVO
4	Se tiene especial cuidado en relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos de los alumnos; para ello, antes de presentarlos:			
	• Se formulan preguntas que los activen			
	• Se formulan preguntas que los activen			
5	Se procura que las respuestas a las preguntas y situaciones planteadas para la activación de conocimientos previos sea dadas inicialmente por los alumnos.			
6	Si la actividad lo permite, se experimentan las distintas soluciones planteadas.			
7	Se procura que el alumno construya el conocimiento a través de las experiencias que realiza y la mediación del profesor o de otros compañeros.			
8	Se procura recompensar, de la forma más adecuada, los logros conseguidos por el alumno.			
9	Durante la construcción de diferentes aprendizajes se hace notar al alumno los progresos que está teniendo y se le estimula para que desarrolle la sensibilidad hacia los beneficios que reportan.			
10	Las actividades de enseñanza tienen en cuenta el entorno de alumno, para compensar determinadas carencias que en el pudieran existir.			
11	Para producir la generalización de los aprendizajes, normalmente:			
	• Se aplican las capacidades y conocimientos adquiridos a situaciones diferentes a las señaladas			
	• Se permite que el alumno ejerza de guía de otro estudiantes menos competente para esa tarea			
12	Durante las actividades individuales, se procura evitar que se produzcan errores de forma reiterada mediante:			
	• Mayor control del profesor.			
	• El diseño e actividades que minimiza la posibilidad de errores.			
	• El entrenamiento sistemático en procesos de planificación/ ejecución/control.			
13	Se procura que el alumno con Necesidades Educativas Especiales:			
	• Realice menos actividades o más cortas con sus compañeros en el mismo período de tiempo.			
	• Disponga de tiempo extra, si lo necesita, cuando realiza las mismas actividades que sus compañeros.			
	• Disponga de las adaptaciones necesarias de material.			
	• Utilice el mobiliario y equipo técnico si precisa.			
14	Para facilitar que el alumno con Necesidades Educativas Especiales pueda llevar a cabo tareas en que realice aportación al grupo, se propone actividades con distinto grado de dificultad.			



		SÍ	NO	MOTIVO
15	Se procura que el alumno con necesidades especiales alterne el trabajo individual con el trabajo con grupos:			
	• Homogéneos			
	• Heterogéneos			
16	Se impulsan actividades de aprendizaje cooperativo.			
17	Otras sugerencias metodológicas:			

	POSIBILIDADES DE EVALUACIÓN	SÍ	NO	MOTIVO
1	Se utiliza la evaluación para realizar ajuste de contenido/objeto.			
2	Se utiliza la evaluación para realizar ajustes metodológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje.			
3	Se proporciona continuamente información al alumno (individualmente o en grupo) sobre el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentra.			
4	Tras la evaluación, individualmente o en grupo, se hace tomar conciencia al alumno:			
	• De sus posibilidades			
	• De la dificultades a superar			
5	Se entiende que la evaluación de las adaptaciones curriculares debe ser realizada:			
	• Por el tutor			
	• Tutor y apoyo, de forma independiente, según los objetivos			
	• De forma coordinada por los profesionales que intervienen			
6	Para llevar a cabo la evaluación de las adaptaciones curriculares:			
	• Se utilizan, en función de sus necesidades, procedimientos distintos al resto de los alumnos			
	• Se realizan las actividades en la misma sesión que el resto de los alumnos			
7	Para llevar a cabo la evaluación de las adaptaciones curriculares se utiliza, sin que ello suponga la modificación de los criterios de evaluación:			
	• El tiempo extra necesario, si realizan las mismas actividades que los demás compañeros			
	• Un número menor de actividades			
	• Las adaptaciones necesarias de material			
	• El mobiliario y equipo técnico específicos, si precisa			
8	Para de las adaptacione curriculares se establecen, en función de sus necesidades, criterios específicos de evaluación.			
9	Las comunicaciones a los padres de las adaptaciones curriculares se realizan:			
	• Por el tutor			
	• Por tutor y apoyo			
10	Otras sugerencias de evaluación:			



ESTRUCTURA FAMILIAR

Complete los datos.

Nombre	Parentesco	Edad	Actividad principal

SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA FAMILIAR

Marque la elección más adecuada o SÍ o NO o complete, según los ítems.

Los ingresos económicos parecen:		
• Suficientes		
• Insuficientes		
El nivel cultural es:	Madre	Padre
• Muy bajo (analfabetismo)		
• Bajo (educación básica)		
• Medio (bachillerato)		
• Alto (superiores)		
¿Realizan cambios frecuentes de residencia?	SÍ	NO
Otras observaciones:		
.....		
.....		



DATOS DEL ENTORNO FÍSICO FAMILIAR

Marque la elección más adecuada o SÍ o NO o complete según los ítems.

La vivienda es:			
<input type="checkbox"/>	Propia	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Alquilada	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Cedida	<input type="checkbox"/>	
La vivienda tiene las siguientes características:		SÍ	NO
• Condiciones de habitabilidad adecuadas		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• El acceso responde a las necesidades de autonomía del alumno.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La disposición interior permite o facilita el desplazamiento autónomo		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tiene espacio suficiente para que el alumno disponga de un lugar exclusivo		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tiene espacio suficiente para todos los miembros que la habitan		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Otras:			
El barrio tiene las siguientes características:		SÍ	NO
• Está en una zona rural		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Está en una zona urbana		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tiene zonas donde el alumno puede jugar el interactuar con otros niños		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tiene servicios cercanos o medios de transporte adecuados para que el alumno reciba atenciones complementarias		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Otras:			

DINÁMICA FAMILIAR GENERAL

Marque la opción más adecuada o complete, según los ítems.

Indique los problemas que se detectan en la vida familiar (alcoholismo, violencia, desempleo, etc.):			
¿Cuáles son las variables que determinan la relación padres-hijos?:		Madre	Padre
• Afecto-permisividad		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Afecto-control		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Hostilidad-control		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Hostilidad-permisividad		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La relación con los hermanos es:			
• Equilibrada		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tensa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Distanciada		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Celotípica		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La relación son otros familiares es:			
• Equilibrada		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Distante		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Protectora		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Autoritaria		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras observaciones (variedad, tiempo y riqueza de la interacción, etc.):			



REACCIÓN DE LA FAMILIA ANTE LA DEFICIENCIA

Marque la opción más adecuada o complete, según los ítems.

Negación	
Se obstina a no ver la deficiencia del hijo.	
Atribuye las conductas no acordes con el desarrollo normal a falta de motivación, de atención, etc.	
Busca compulsivamente soluciones por distintos medios, a pesar de estar informado de sus características y evaluación.	
Cree que las causas de los resultados negativos escolares que obtiene el alumno son debido a:	
• Su poco esfuerzo	
• La insuficiencia de preparación de sus profesores	
• La inadecuación de las tareas escolares	
• Insuficiente atención escolar	
• Otras:	
Manifiesta conductas de escasa protección (pueden estar ligadas a negación de la deficiencia):	
• Descuido hacia el niño (abandono de limpieza, de alimentación inadecuada, etc.)	
• Da al niño tareas excesivas para su capacidad	
• Inexistencia de normas, horarios, etc. adecuados	
• Otras:	
Reacción de culpa	
Por atribuir la deficiencia a alguna de sus características personales.	
Por descubrir en ellos mismos sentimientos de rechazo hacia su hijo.	
Manifiesta conductas de excesiva protección (puede estar ligadas a reacción de culpa):	
• No permite que el hijo realice aquellos actos para los que es competente	
• Centra toda su atención en ese hijo y a veces se olvida de las presencia de otras personas en el núcleo familiar	
• Bajo nivel de exigencia	
• Existencia de normas, horarios, etc., excesivamente rígidos	
• Otras:	
Superación positiva y aceptación de la deficiencia	
Admite la deficiencia como algo que aumenta las dificultades de la vida familiar pero no la destruye.	
Asume la presencia de la diversidad.	
Conoce las características de la deficiencia, sus distintos aspectos y recursos adecuados para hacer frente a las necesidades que requiere.	
Conoce la influencia de la deficiencia en el desarrollo y adecua las expectativas a la realidad.	
Piensa que la causa de los resultados positivos escolares que obtiene el alumno son debidos a:	
• El esfuerzo que realiza	
• La preparación de sus profesores	
• La adecuación de las tareas escolares	
• La atención familiar adecuada	
• Otras:	
Manifiesta conductas de protección adecuada (pueden estar ligadas a superación positiva):	
• Satisface las necesidades de forma similar al resto de los hermanos	
• Se le da oportunidad de adquirir autonomía	
• Se le asigna responsabilidades en casa	
• Existen normas, horarios, etc., flexibles	
• Otras:	



OTRAS CONDUCTAS FAMILIARES QUE FACILITAN O DIFICULTAN EL PROCESO EDUCATIVO DEL ESTUDIANTE

Marque la opción más adecuada o complete, según los ítems.

Reacción ante los logros	
Se comparan sus resultados con los de sus hermanos o amigos.	
No se han adoptado comportamientos de refuerzo.	
Se usan recompensas:	
• Primarias (golosinas, etc.)	
• Sociales (elogios, sonrisas, etc.)	
• De actividad	
¿Cuál es el tipo de recompensas, de las señaladas en el ítem anterior, que se usan con más frecuencia?	
.....	
Otras:	
Reacción ante la institución educativa	
No se confía que la institución educativa vaya a dar una respuesta adecuada a la problemática del alumno.	
No tiene posibilidades ni disposición para colaborar con la institución.	
No tiene posibilidades de colaborar, aunque sí buena disposición.	
Tiene posibilidades, pero no disposición.	
Mantiene la expectativa de que la institución le va a ofrecer una respuesta educativa adecuada.	
Ha desarrollado un horario para llevar a cabo esta la colaboración con la institución.	
Asiste a las reuniones convocadas por la institución.	
Asiste con regularidad a la institución sin ser convocada para intercambiar información.	
Otras:	

EXPECTATIVAS SOBRE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS

Marque la opción más adecuada o complete, según los ítems.

Las expectativas de la familia sobre sus posibilidades educativas son:	
• Realistas	
• Excesivamente negativas	
• Excesivamente positivas	
La familia piensa que podrá mejorar en aspectos de:	
• Autonomía y habilidades sociales	
• Terminar Educación General Básica	
• Cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente	
La familia piensa que no podrá mejorar en aspectos de:	
• Autonomía y habilidades sociales	
• Terminar Educación General Básica	
• Cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente	

Fuente

Calvo, Ángel y Antonio Martínez. *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. España. Praxis. 2001.



LA RESPUESTA EDUCATIVA DESDE EL CURRÍCULO – LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Duración: 3 h

SESIÓN 7

OBJETIVOS

- Las adaptaciones curriculares.
- Desarrollar habilidades generales para elaborar y aplicar adaptaciones curriculares.
- Concebir los criterios y lineamientos técnicos esenciales para evaluar adaptaciones curriculares como instrumento.

CONTENIDOS

- Las adaptaciones curriculares
- Elaboración y aplicación de las adaptaciones curriculares
- Evaluación de las adaptaciones curriculares como instrumento

ACTIVIDAD GRUPAL DIÁLOGO REFLEXIVO

Duración: 20 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Los temas que se han tratado hasta este momento permitirán que los docentes construir definiciones válidas y útiles respecto al tema central de este curso: las adaptaciones curriculares. Tenga en cuenta que los docentes se habrán percatado ya que después de cada diálogo hay una lectura. Es posible que no profundicen suficientemente en la reflexión y el diálogo, esperando obtener los conceptos formales en la lectura. Evite tal circunstancia monitoreando las actividades de cada grupo.

1. Reúnanse con su grupo de trabajo. Conversen alrededor de las siguientes preguntas y registre sus conclusiones individualmente en el cuaderno.
 - ¿Qué es una adaptación curricular?
 - ¿Qué tipos de adaptaciones curriculares conocen?
 - ¿Cuáles son los objetivos de las adaptaciones curriculares?

ACTIVIDAD INDIVIDUAL LECTURA

Duración: 25 min

1. Lea el texto La adaptación curricular.
2. A medida que vaya leyendo, anote en su cuaderno las ideas más importantes que le permitirían trabajar con uno de los casos de su base

**Lectura La adaptación curricular***Bruno Burgos Iñiguez*

Una adaptación curricular es 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. Consiste en adecuar el currículo a las necesidades educativas del estudiante. Es decir, se adaptan los componentes puntuales del currículo nacional a las condiciones del caso específico del estudiante y que se identifican en el estudio de la NEE.

Una adaptación curricular implica diseñar, aplicar y evaluar una estrategia de acomodación o ajuste de ciertos elementos del currículo ordinario, para que este pueda ser asimilado en toda la extensión y profundidad posibles y convenientes para el niño o la niña que presenta una necesidad educativa especial. En otras palabras, una adaptación curricular es una herramienta que permite asumir la individualidad en el proceso de aprendizaje.

El proceso general de elaboración de una adaptación curricular

Ya que una adaptación curricular es una acción relacionada con la actividad educativa que persigue fines de tipo formativo, su elaboración sigue los siguientes principios:

- **Principio de normalización:** una adaptación curricular tiene como referente máximo el currículo nacional con el que se educan todos los estudiantes de EGB pues el proceso educativo del estudiante con NEE no es diferente en sí, es solo una variación del proceso educativo normalizado.
- **Principio ecológico:** una adaptación curricular debe vincular las NEE del estudiante a su contexto próximo y directo: compañeros y profesor, aula e institución.
- **Principio de individualidad:** el protagonista y beneficiario de la adaptación es el estudiante y, por lo tanto, el diseño de la adaptación curricular debe tomar en cuenta sus capacidades, deficiencias, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones.
- **Principio de significatividad:** la adaptación curricular debe organizarse desde lo menos significativo hasta llegar a un grado alto de significatividad en la modificación. Es decir, se adaptan primero los elementos de acceso al currículo y luego, si se considera necesario, se adaptan los elementos básicos (objetivos, destrezas con criterios de desempeño, metodología y evaluación).
- **Principio de realidad:** debe partirse de una visión realista sobre a dónde se quiere llegar, a dónde se puede llegar y cuáles son los recursos disponibles.
- **Principio de participación e implicación:** si bien el principal responsable de la adaptación curricular es el docente, ese trabajo debe ser producto de análisis, aporte, seguimiento y retroalimentación de un equipo multidisciplinario que trabaje colaborativamente en la institución.

Componentes esenciales en el proceso general de elaborar una adaptación curricular (A. C.):

- **Evaluación psicopedagógica inicial:** es indispensable contar con una valoración integral, es decir, que involucre todas las áreas educativas con las que tiene contacto el estudiante. Esta evaluación debe ser manejada por un psicólogo (maestro de apoyo a la inclusión) y debe contar con la apreciación y colaboración de todos los docentes

de la institución que tienen relación y acción directa con el estudiante. Mientras esta evaluación se socializa, deben ser considerados también otros documentos, como informes psicológicos o clínicos y sobre la situación socio-familiar, entre otros.

- Determinación de las necesidades educativas especiales: la reflexión sobre los resultados de la valoración psicopedagógica debe traducirse en la explicitación de las necesidades puntuales del estudiante respecto de su proceso educativo y como necesidades deben ser asumidas, conceptualizadas y redactadas.
- Propuesta curricular: la adaptación en sí debe corresponder, en términos logísticos, a un formato de planificación no distinto de aquel que se usa para la planificación general, pero que está diseñado específicamente para el estudiante en cuestión.

Es necesario contemplar aquí dos elementos complementarios que tienen enorme influencia en el trabajo especializado con el alumno con NEE: los servicios de apoyo intra e inter institucionales —equipos de profesionales itinerantes o permanentes de las Unidades de Apoyo a la Inclusión Distritales (UDAI, antes Cedops) y los programas de refuerzo pedagógico, entre otros— y la colaboración de la familia. Respecto a la familia hay que procurar, en la medida que sea posible, su implicación positiva con la propuesta curricular que la escuela ha elaborado para el estudiante. La cooperación entre la institución y la familia potenciará cualquier acción al dar continuidad a ciertos procesos y procurar ambientes idóneos.

Evaluación de la adaptación

Una adaptación curricular es una estrategia de planificación y, por lo tanto, su evaluación se realiza en función de los objetivos, los resultados esperados y los criterios de evaluación definidos al momento del diseño de la A. C. Debe valorarse la herramienta no solo partiendo de lo obtenido por el estudiante, en términos de éxito o fracaso, sino además ponderando variables propias de la herramienta, como la facilidad de aplicación y el tiempo invertido comparado con el alcance logrado, entre otras. Es importante tener en cuenta que las adaptaciones deben ser juzgadas como unidad individual y también como parte de un colectivo de iniciativas técnicas con coherencia y articulación interna. El resultado de esta evaluación se traduce en datos útiles para el afinamiento de la herramienta —o su descarte, en caso de ser necesario— y para el diseño de adaptaciones para unidades temáticas que guarden similitud.

Fuentes:

- Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional. *La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo*. España. 1994.

- Hodgson, A. y otros. *Aprendiendo juntos*. Morata. España. 1988.
- Martín, E. *Las adaptaciones curriculares en la educación primaria. Las adaptaciones curriculares y la formación de profesores. Serie Documentos, Número 17*. Orden por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma (BOJA 10-8-94). España. 1989.
- Ruiz, R. *Técnicas de individualización didáctica: adecuaciones curriculares individualizadas para alumnos con necesidades educativas especiales*. Cincel-Kapelusz. España. 1988.

ACTIVIDAD EN PAREJA DIÁLOGO REFLEXIVO

Duración: 25 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Las siguientes preguntas tienen por objetivo hacer notar a los docentes que en la práctica cotidiana ellos hacen adaptaciones curriculares y que lo que se hará, de ahora en adelante, esencialmente es darles un carácter más técnico.

1. Reúnanse en parejas con un compañero o compañera con quien no hayan trabajado en el transcurso del curso y reflexionen sobre las siguientes preguntas. Asegúrense de registrar minuciosamente en el cuaderno las conclusiones que alcancen.
 - ¿Han realizado algún tipo de adaptación curricular antes? ¿Por qué motivos y en qué contextos?
 - ¿Cómo hicieron las adaptaciones?
 - Según las categorías del texto La adaptación curricular, ¿qué tipos de adaptaciones han realizado?

ACTIVIDAD EN GRUPO LECTURA

Duración: 45 min

1. Lean los textos *Construyendo una adaptación curricular* y *Adaptaciones de acceso al currículo*, que se encuentran a continuación. Anoten los aspectos que consideren más importantes en su cuaderno.



Lectura Construyendo una adaptación curricular

Bruno Burgos Iñiguez

Antes de iniciar la elaboración de una A. C. el docente debe haberse formado ya, con sus propias herramientas, una idea lo más aproximada posible de la situación del estudiante. Para eso, es indispensable que luego de la observación entrenada del docente —que le permitirá advertir posibles deficiencias y que evidentemente se apoyará en resultados de las evaluaciones convencionales que se hacen en el aula en el día a día— el proceso continúe con la aplicación de pruebas orientadas a determinar el nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje, así como otros instrumentos estrictamente pedagógicos que permitan que el docente se forme una idea preliminar de la situación del estudiante respecto de su proceso de aprendizaje. Esto no solo constituirá un filtro que permita separar los casos que ameriten una A. C. formal de los que se puedan solucionar mediante adecuaciones mínimas a la dinámica de la clase o institución, sino que, en los casos en que efectivamente se amerite una A. C., significará un cúmulo de información diagnóstica útil que ha de sumarse a la obtenida de manera especializada.

Si este proceso previo de evaluación educativa da como resultado la confirmación de una dificultad considerable en el estudiante, es hora de iniciar un procedimiento o protocolo de elaboración de una A. C., que consta, esencialmente, de los siguientes momentos: la evaluación psicopedagógica, la determinación de la necesidad educativa especial y la propuesta curricular.

La evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica se enmarca dentro del componente general de evaluación y diagnóstico que se emprende en todo proceso de atención a un estudiante con NEE. Una vez que la evaluación de la competencia curricular realizada por el docente —así como la ponderación de otros indicadores— haya arrojado resultados que confirman las sospechas surgidas de la observación, es necesario determinar de manera detallada y en términos psicopedagógicos las particularidades del estudiante que se relacionan con su proceso educativo, para lo cual ha de recurrirse al trabajo mancomunado de los profesionales implicados directa o indirectamente en la tarea de educar al estudiante en cuestión. Este trabajo multidisciplinario, que tiene como finalidad recabar y organizar la información educativamente pertinente del estudiante, habrá de concretarse en un informe psicopedagógico cuyos contenidos mínimos son:

- **Datos de identificación del niño o niña.**
- **Motivo de la evaluación (hechos que hacen sospechar de la presencia de una NEE):** es decir, el conjunto de eventos a lo largo de un tiempo considerable que hacen sospechar una irregularidad o un hecho suficientemente significativo en sí mismo que se ha visto

confirmado luego por un seguimiento intencional. En cualquier caso, el motivo debe trascender los picos del rango de lo habitual en los estudiantes, hacia arriba o hacia abajo, en tiempo y/o intensidad. Construir A. C. cuando no son necesarias resulta en una pérdida de recursos y tiempo que podrían haberse destinado a otros casos. Los motivos deben describirse en el informe de modo que evidencien la posibilidad de una NEE. Es importante narrar el contexto en el cual se produjeron las irregularidades: contenido que se estaba abordando, metodología que se estaba aplicando, actividades que se estaban realizando y el tipo de evaluación. Deben describirse todas las variables implicadas para el estudiante: el desempeño estrictamente académico en esa tarea — por ejemplo, qué porcentaje del objetivo logró y qué tan bien lo hizo— así como las reacciones emocionales del niño o niña en el transcurso de esa actividad. Por último, si alguna apreciación del hecho por parte del docente parece relevante, puede incluirse aunque luego se descarte, pues aunque la observación intuitiva sea por naturaleza preliminar, es un punto de referencia a considerar para el abordaje técnico posterior.

- **Historia escolar (registros de notas de años previos, informes de incidentes, testimonios de ex maestros e informes de refuerzo pedagógico o de otra clase, entre otros documentos):** si bien lo idóneo es detectarlas tempranamente, las necesidades educativas especiales suelen tener antecedentes que pueden rastrearse a niveles escolares previos en la vida del estudiante, por lo que es muy útil contar con información de la historia escolar. No debe descartarse en el proceso de recopilación de esa información ninguna fuente antes de que el equipo multidisciplinario la analice y decida si es o no relevante.
- **Desarrollo del estudiante:** determinado a través de los siguientes aspectos.
 - a. **Condiciones clínicas:** nivel de salud general, presencia de discapacidades u otro tipo de circunstancias fisiológicas. Las necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad se evidencian en este aspecto.
 - b. **Nivel de competencia curricular:** es el grado de dominio de un estudiante sobre los elementos de un currículo —en este caso hablamos de las destrezas con criterios de desempeño que incluyen, actitudes, valores—, a un cierto nivel, en un área determinada. Debido a que la A. C. es parte de un esquema curricular previo, su manejo debe articularse a los conceptos, códigos y categorías que se manejan en ese currículo, es decir, debe describirse la situación de estudiante en relación con su desempeño alcanzado en un esquema escolar caracterizado por un currículo que, no debe olvidarse, es el referente general de la población a la que pertenece el estudiante.
 - c. **Valoración del estilo de aprendizaje:** teniendo como referente un esquema general de la interacción de las variables intrínsecas al sujeto a la hora de aprender, es importante determinar las características del estilo de aprendizaje individual del estudiante con el que se va a trabajar, a efectos de tomarlas en cuenta en el diseño de la A. C. Se puede revisar el documento Evaluación del estilo de aprendizaje, que se encuentra en la página xx de este libro.

- d. **Aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, a nivel de clase o institución en general, que resulten relevantes para el caso:** una de las características del concepto de NEE es que se define esa necesidad como producto de la interacción entre el contexto educativo y el estudiante. En ese sentido, son importantes las características de la logística de esa relación educativa pues con frecuencia son los primeros aspectos que se alternan —recuerde que el proceso de elaboración de una A. C. avanza conforme un criterio de significatividad creciente—. Entre estos aspectos están las características metodológicas, de cultura institucional, ambiente de aula, normas, estilo de evaluaciones, características de las actividades, distribuciones de espacio y tiempo o el ritmo y secuencia de programación, entre otros.
- e. **Aspectos de la situación familiar del estudiante y su contexto socio-cultural que resulten relevantes para el caso:** una descripción de los aspectos familiares que se vinculan de manera directa con el desarrollo del estudiante. Este componente es importante tanto para el diagnóstico como para la propuesta curricular; la familia es un recurso a menudo infrutilizado en el abordaje de las necesidades educativas especiales.
- f. **Identificación de las NEE:** aunque en un segundo momento —la reunión, o reuniones, del equipo multidisciplinario— se determinarán de manera definitiva las NEE, el profesional que elabora la evaluación psicopedagógica está en capacidad de determinarlas a breves rasgos en función de la interpretación de los resultados de la evaluación.
- g. **Orientaciones y sugerencias para el plan de acción:** también definidas por el profesional que desarrolle el informe, las orientaciones para el plan a seguir —parte fundamental del cual será la A. C., ciertamente, pero articulado a otras acciones complementarias— son sumamente útiles porque dan luz sobre puntos clave como la determinación de objetivos, metodología y sistemas y criterios para la evaluación y promoción.

La determinación de la necesidad educativa especial

El término *necesidad educativa especial* supone asumir la situación difícil que se nos presenta con un determinado estudiante como una demanda específica, como un requerimiento puntual que el docente y la institución, como parte del sistema educativo, habrán de atender. Esto significa que todo el planteamiento de la acción o conjunto de acciones que se realizarán para dar atención al requerimiento del estudiante parten de la interpretación de los resultados de la evaluación y de su traducción en necesidades. Una vez que se ha determinado qué es lo que sucede con el estudiante, es momento de preguntarse qué es lo que este estudiante necesita.

Ahora, los datos relevantes que se obtienen del proceso de evaluación pueden ser dispersos —debido a que corresponden a áreas distintas del aprendizaje—, fragmentados o inconexos. Por eso, para poder darles a esos datos un sentido y en base a ellos definir

las necesidades educativas del estudiante, resulta de enorme beneficio utilizar un sistema de referencia. Este sistema debe servir como referente a toda la información que se ha obtenido en el proceso de evaluación y facilitar la interpretación de los datos para reformularlos en forma de necesidades. Este sistema de referencia se subdivide en las siguientes áreas:

- **Capacidades básicas:** aquellas que constituyen el principio de partida en el proceso de aprendizaje y que conforme avanza el nivel de escolaridad se afinan, complican y articulan a otras capacidades de mayor alcance. Algunas capacidades básicas son la discriminación sensorial —auditiva, táctil, visual, etc.—, percepción, interacción social, independencia, atención y concentración y desenvolvimiento psicomotriz. Es clave preguntarse si es necesario trabajar en el desarrollo de alguna capacidad básica del estudiante. Son ejemplos de estas necesidades el desarrollo de las habilidades sociales para trabajo en grupo, el aumentar su capacidad de atención y concentración o el desarrollo de la autonomía, entre otras.
- **Áreas curriculares:** es decir, en función de la organización del currículo, el cual se subdivide en áreas curriculares que potencian y especializan las capacidades básicas. Generalmente las necesidades que se evidencian en este ámbito son de refuerzo o representan el inicio de aprendizajes puntuales en cierta área curricular. Es clave preguntarse cuáles son los objetivos y/o conocimientos curriculares que se deben priorizar para el estudiante. También es importante ponderar el nivel de escolaridad, la pertinencia de los objetivos y conocimientos en cuestión y la capacidad real del estudiante para lograrlos. Son ejemplos de estas necesidades la mejorar de la capacidad de lecto-escritura, el desarrollo de conceptos espaciales o de la capacidad de abstracción matemática, entre otros.
- **Ambiente:** son las necesidades derivadas del análisis de la información relativa al contexto escolar, familiar y social: carencias o disfuncionalidades en estos campos contextuales originan necesidades muy específicas. La pregunta clave aquí es si existe la necesidad de realizar alguna modificación en el contexto escolar, familiar o social para potenciar el proceso de aprendizaje del estudiante. Son ejemplos de estas necesidades el recibir refuerzos positivos de sus logros, generar un entorno que le provea disciplina y orden, el estar cerca del profesor y pizarrón durante la clase o la señalización en Braille en los espacios comunales, entre otros.

Desde esta perspectiva, este abordaje al tratamiento de la información obtenida en el proceso de evaluación conduce a determinar tres tipos de necesidades: relativas a las capacidades básicas, relativas a las áreas curriculares y relativas al entorno. Este nivel de especificidad ya sugiere ciertas líneas de acción pues delimita el campo sobre el que se ha de trabajar. Toda vez que se ha establecido de manera estricta qué se necesita, es más fácil establecer cómo lograrlo. Es importante procurar que la determinación de las necesidades no sea demasiado general —por ejemplo, la necesita de mejorar las condiciones de su contexto familiar es poco útil, pues se pierde en la generalización— ni que sean simples reiteraciones de los resultados de la evaluación —si la evaluación arrojó una serie de datos alusivos a problemas de atención, por ejemplo, las necesidades no deben expresarse

como el desarrollo del control de sus movimientos involuntarios y distractores, la capacidad de regresar voluntariamente a un tema del que se ha desviado y la capacidad de mantener el foco de su atención, etc.— porque eso conllevaría a un listado demasiado extenso de necesidades aisladas. Se deben categorizar estas particularidades como asociadas dentro de la *Necesidad de desarrollar hábitos de atención y concentración*.

La propuesta curricular

Es la adaptación en sí, la planificación estratégica para realizar la adecuación al currículo. Su diseño depende obviamente de la estructura del mismo, cuya anatomía general es:

- **Elementos de acceso al currículo:** aquellos que, sin ser parte del currículo, constituyen los puentes teórico-prácticos para llegar a él: sistemas de comunicación, distribución y disposición del espacio y del tiempo, materiales didácticos, recursos tecnológicos, infraestructura y ambiente social adecuado, entre otros.
- **Componentes básicos del currículo:** Objetivos, destrezas con criterios de desempeño, estrategias metodológicas y criterios y sistemas de evaluación.

Realizando la propuesta de acuerdo a grados de significatividad

- **Grado 1**

Atendiendo a los principios de normalización y significatividad, el diseño de una adaptación debe intentar ir de fuera hacia adentro, es decir, la primera opción es intentar subsanar las dificultades realizando simplemente modificaciones a los elementos de acceso al currículo, dejando intacto el currículo en sí. Este tipo de adaptaciones son comunes, por ejemplo, en el abordaje de las NEE asociadas a discapacidades —por supuesto, como parte de un plan que abarca muchos otros tipos de modificaciones—. Algunos ejemplos son: textos en Braille, utilización de materiales lúdicos multi-sensoriales, ubicación espacial determinada, eliminación de barreras arquitectónicas y rendición de lecciones orales en lugar de escritas para estudiantes no videntes, entre otros. Evidentemente en no pocos casos las adecuaciones que hay que hacer serán mucho más profundas que esto, pero es importante recordar que al ser el currículo regular el referente para la A. C., las adaptaciones que se haga tendrán que ser lo menos apartadas posibles respecto de él y, en consecuencia, el nivel de más baja variación es aquel que no toca el currículo como tal sino los elementos con los que a él se accede. Además, en la gran mayoría de los casos —se trate de NEE asociadas o no a una discapacidad— las adaptaciones profundas y significativas van acompañadas de adaptaciones a los elementos de acceso. En una lectura posterior destinada exclusivamente a este tema se detallará lo que tiene que ver con este tipo de adaptaciones.

- **Grado 2**

Avanzando al siguiente nivel, el primer elemento básico del currículo que intentará abordarse es el de estrategias metodológicas, donde la modificación más ligera será intentar una disminución en la dificultad de las actividades, sin modificar la naturaleza ni mecánica de las mismas. De allí en adelante, la necesidad puntual determinará la parte de la metodología que haya que cambiar, llegando incluso al caso de tener que sustituir una actividad por otra o aplicar una metodología por entero diferente para algún contenido. Ya desde este nivel se incluye la variable de las características del estilo de aprendizaje del alumno (ver documento correspondiente en este mismo libro). De hecho, esas características son, en este tipo de adaptaciones, el elemento referencial para el diseño de la adecuación a la metodología. Es importante, además, tener presente que al modificar parte o la totalidad del componentes metodológico y de actividades de la enseñanza deberá también hacerse las adecuaciones correspondientes al sistema de evaluación.

Por otro lado, al mismo nivel se encuentran las adaptaciones que se hacen a los indicadores esenciales de evaluación, es decir, a la parte de la evaluación cuyo formato no se desprende directamente de los conocimientos ni objetivos, por ejemplo: dar más tiempo al estudiante para la rendición de la misma prueba o hacer que realice menos actividades, pero de igual dificultad en el mismo tiempo, entre otras.

- **Grado 3**

Es este el nivel más significativo en las A. C. pues aquí se modifican conocimientos y objetivos y, en consecuencia, los criterios de evaluación también. Se pueden clasificar las posibles modificaciones a estos componentes del currículo de la siguiente manera:

- a. **Modificaciones a la secuencia y priorización de destrezas con criterios de desempeño, objetivos y criterios de evaluación:** modificar la secuencia significa alterar el orden en que se abordan ciertos conocimientos o se procurará alcanzar ciertos objetivos, pero sin eliminarlas total ni parcialmente. La priorización, por otro lado, significa dar más atención a unos conocimientos que a otros, lo que casi siempre implica redistribuir el tiempo asignado a cada uno y, claro, reestructurar la metodología.
- b. **Modificaciones a la temporalidad de destrezas con criterios de desempeño, objetivos y criterios de evaluación:** esencialmente implica aplazar o posponer parte o la totalidad de estos componentes, ya sea dentro del mismo año escolar o trasladarlos al año siguiente. Hay que tener en cuenta que los conocimientos y objetivos en sí no se alteran, el estudiante sigue participando de la misma programación que los demás, pero en tiempos diferentes.
- c. **Modificaciones que impliquen introducción o eliminación de Destrezas con criterios de desempeño:** la introducción supone trabajar Destrezas con criterios de desempeño u objetivos no contemplados originalmente en el currículo general para ese año. Es muy común que, al incluirlas, haya necesidad de eliminar otras,

aunque no necesariamente. Esa eliminación implica la supresión de determinados aprendizajes, ya sea para una cierta fase del período escolar o para todo el período.

Como se dijo, las adaptaciones curriculares siguen un patrón de menor a mayor significación para su elaboración, por lo que las modificaciones que implican eliminación o introducción de destrezas con criterios de desempeño y objetivos son la última opción. Sin embargo, de haber necesidad de hacerlas, se harán. Para todos los grados de modificaciones, es importante siempre equilibrar los criterios de realidad y éxito, y considerar tanto los estilos individuales de aprendizaje como las capacidades del estudiante que se necesite desarrollar.

Fuentes:

- Calvo, Ángel y Antonio Martínez. *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Praxis. España, 2001.
- <http://www.slideshare.net/Adlihvilalva/determinacion-de-las-nee>
- <http://www.adaptacionescurriculares.com>



Lectura Adaptaciones de acceso al currículo

Bruno Burgos Iñiguez

En el documento *Construyendo la adaptación curricular*, se estableció que las adaptaciones son susceptibles de ser categorizadas de acuerdo a su grado de significatividad, y desde esa perspectiva las primeras adaptaciones posibles son las llamadas Adaptaciones de acceso al currículo.

Al considerar que una posible causa para la presencia de una dificultad cualquiera de aprendizaje puede ser la inaccesibilidad del estudiante a las experiencias de aprendizaje, se hace evidente que la realización de modificaciones a los espacios y materiales con los que se trabaja —así como a las dinámicas y sistemas de comunicación— es la primera opción de respuesta curricular que podemos dar a los requerimientos específicos del estudiante. Así, las adaptaciones de acceso al currículo de Grado 1 quedan definidas como las modificaciones o adecuaciones que el docente haga a los elementos de su clase que permiten la experiencia educativa en un sentido material, es decir, los cambios en los elementos logísticos del contacto de los estudiantes con el currículo. Estos elementos de acceso al currículo, y por consiguiente las adaptaciones que a ellos se hacen, pueden clasificarse de la siguiente manera:

- **Acceso físico y recursos materiales y humanos:** se refiere a los recursos espaciales, materiales y personales y son parte de los principios de dinamismo y flexibilidad. Ejemplos de este tipo de adaptaciones son la reorganización del mobiliario del aula para que sea de más fácil acceso a un estudiante con problemas de movilidad —en

el caso de materiales didáctico y lúdicos, por ejemplo—, orientación de las sillas y la pizarra de tal manera que esta última quede más iluminada para así beneficiar a un estudiante con problemas de visión, elaboración de carteles y mapas en alto relieve para que puedan ser aprovechados por estudiantes con discapacidad visual, agrupamiento de los estudiantes para trabajar actividades en equipo que ponderen las características de un estudiante con NEE o la heterogeneidad del grupo en general o la distribución especial del tiempo asignado a una actividad; etcétera. En el caso de necesidades especiales asociadas a discapacidades, este tipo de adaptaciones siempre acompañan a las de Grado 2 y 3. Cabe acotar que este tipo de adaptaciones, en el caso de discapacidades, frecuentemente trascienden el aula y se aplican a la institución, por ejemplo para la señalización, eliminación de barreras arquitectónicas y trabajo colaborativo entre docentes de distintas disciplinas.

- **Comunicación:** se refiere a las modificaciones a todo lo relativo a la comunicación en el aula y la institución, en función de las características del estudiante para quien se realiza la adaptación: materiales que se usan —libros y máquinas en Braille—, uso de lenguaje de señas o sistemas alternativos de comunicación, gesticulación acentuada, uso de lenguaje corporal, material gráfico y táctil o sonoro diseñado específicamente para una necesidad especial, entre otras.

Fuentes:

- Calvo, Ángel y Antonio Martínez. *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Praxis. España, 2001.
- <http://www.slideshare.net/Adlihvillalva/determinacion-de-las-nee>
- <http://www.adaptacionescurriculares.com>

ACTIVIDAD EN GRUPO ADAPTACIÓN CURRICULAR

Duración: 50 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Esta actividad debe ser realizada de manera individual pero manteniendo los grupos, pues la mutua colaboración y retroalimentación es fundamental.
2. Si bien en los ejemplos de los anexos las adaptaciones están precedidas por otros elementos del DIAC, por efectos de tiempo los docentes solamente deben realizar la adaptación en sí.
3. Procure que al interior del grupo los docentes elaboren adaptaciones en las mismas asignaturas, aunque sean de años de básica diferentes y temas diferentes, para que pueda haber cierto nivel de colaboración entre ellos.

1. Formen parejas, juntándose de acuerdo con la asignatura que impartan en la institución educativa.
2. Elaboren individualmente, pero con el apoyo de la pareja escogida, una adaptación curricular para uno de los casos de su lista elaborada por cada uno entre las sesiones 4 y 5 para un caso de su base. No elijan casos de NEE asociados a discapacidad si los tuvieran. Trabajen con el currículo de su área. Las adaptaciones deben afectar únicamente la metodología y actividades de aprendizaje
3. Luego, compartan con su grupo las adaptaciones curriculares realizadas y retroaliméntenlas.

TAREA

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Tómese el tiempo necesario para explicar las actividades. Es importante que los docentes cumplan las tareas desarrollándolas con calidad las y que ese trabajo se retroalimente después.
2. Las actividades de campo en esta sesión contemplan el diseño y aplicación de adaptaciones curriculares por primera vez en esta capacitación. Por lo tanto, es previsible que los resultados no llenen las expectativas de los docentes. Anticípese a esta eventualidad indicando a los docentes que a medida que vaya volviéndose diestros en cada uno de los aspectos del proceso de construcción de una adaptación cumplirán mejor los objetivos que se proponen con ella. Recuérdeles además que, tanto en la adaptación elaborada durante la sesión como en la hecha en casa, las modificaciones únicamente afectan la metodología y eso disminuye el rango de posibilidades.

1. Lea los textos sobre adaptaciones curriculares en la página web: www.adaptacionescurriculares.com y observe ejemplos de instrumentos Esta lectura le servirá para profundizar en los conocimientos y la dará ideas para la elaboración de adaptaciones.
2. Escoja tres estudiantes de su lista (los tres más prioritarios de acuerdo con la clasificación hecha anteriormente) y aplíqueles la Ficha de evaluación del estilo de aprendizaje. Registre los resultados en un esquema sintético y añádalo al DIAC del estudiante.
3. En base a los productos de la retroalimentación realizada a las adaptaciones elaboradas durante la sesión, perfeccione la suya y aplíquela. Registre en su cuaderno los resultados de es aplicación, sus observaciones e inquietudes.

4. Escoja uno de los casos, el que presente necesidades cuyo manejo le sea posible con lo aprendido hasta el momento y construya una adaptación curricular para él tomando como base los temas de planificación de clase (temas que se abordarán antes de la próxima sesión) y el currículo de su área. La adaptación la debe realizar en función de una clase que esté por dar en una semana y puede afectar la metodología, evaluación (sistemas, no criterios) y Destrezas con criterios de desempeño, pero no objetivos. Diseñela en un pliego de papel para exponerla al grupo en la siguiente sesión.
5. Aplique la adaptación curricular construida y registre en su cuaderno de apuntes todos los aspectos y dudas surgidas durante su aplicación y los resultados obtenidos.
6. Reflexione sobre cuáles son los criterios que deberían tomarse en cuenta para evaluar la calidad de adaptación curricular. Redacte los que haya establecido para la evaluación de la adaptación en función de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué se debe evaluar en de adaptación curricular como instrumento?
 - ¿Cómo se debe hacer esa evaluación?
7. De acuerdo a lo reflexionado sobre las preguntas anteriores, diseñe un instrumento para evaluar una adaptación curricular.
8. Escoja un bloque curricular a su criterio, sea más susceptible de ser modificado ya sea en las destrezas con criterios de desempeño y que vaya a tratar en este curso entre las sesiones 8 y 9. Adjunte las planificaciones microcurriculares de estos bloques. Si no tuviera a la mano las planificaciones microcurriculares, trabaje objetivos de aprendizaje, destrezas con criterios de desempeño, estrategias metodológicas, criterios y sistemas de evaluación, esto último si procede.



NEE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y A SUPERDOTACIÓN

Duración: 3 h

SESIÓN 8

OBJETIVOS

- Apropiarse del marco teórico básico y referencial para el abordaje de casos de discapacidad intelectual y superdotación en aula de clases.
- Construir adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual y superdotación.

CONTENIDOS

- Discapacidad intelectual en el aula de clases
- Superdotación intelectual en el aula de clases
- Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual y superdotación

ACTIVIDAD EN GRUPO TRABAJO SOBRE LA TAREA DE LA SESIÓN ANTERIOR

Duración: 20 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Más que el instrumento en sí, lo importante de esta tarea es la identificación por parte de los docentes de los elementos que deben ser evaluados respecto de la adaptación: si cumplieron o no con los objetivos, por qué se cumplieron o no, si las modificaciones realizadas tienen sentido en función de las necesidades determinadas y si la aplicación fue eficaz, entre varios aspectos.
2. A pesar de que es la intención de esta actividad juzgar un instrumento aislado, lo cierto es que, en la práctica, las adaptaciones, igual que cualquier otra actividad diseñada en el marco de una planificación, tiene un efecto como colectivo (es decir, junto con otras adaptaciones). Recuerde esto a los docentes para que no se desanimen al ver, posiblemente, que una sola adaptación hecha a un solo tema de clase no significó mayor diferencia respecto de la dificultad del estudiante.

1. Reúnanse en sus grupos disciplinares, compartan su instrumento para evaluar las adaptaciones y retroalimenten sus trabajos, realizando críticas en función de la hipotética eficacia del instrumento.

ACTIVIDAD EN GRUPO DIÁLOGO REFLEXIVO

Duración: 20 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Esta actividad se complementará posteriormente, pero es importante que los conceptos y criterios que se discutan se acerquen lo más posible a lo contenido en la lectura.
2. Exhorte a los docentes a darle un tratamiento lo más técnico posible a este diálogo y evitar caer en enunciaciones discursivas.

1. Reflexione con su grupo alrededor de las siguientes preguntas. Anote en su cuaderno los aspectos más importantes que resulten de esta reflexión.
 - a) ¿Cómo puede definirse una discapacidad intelectual? Brinde ejemplos.
 - b) ¿Cómo se identifica que un estudiante presenta un caso de discapacidad intelectual?

- c) ¿Qué implica para una institución fomentar el aprendizaje de un estudiante con discapacidad intelectual?
- d) ¿Qué características presenta un estudiante con discapacidad intelectual y de qué manera influyen en su aprendizaje?
- e) ¿Qué orientaciones podría señalar para abordar este tipo de discapacidad?

LECTURA SOBRE NEE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ACTIVIDAD INDIVIDUAL

Duración: 30 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Es especialmente importante que las preguntas *b*, *d* y *e* de la actividad anterior sean comparadas con lo que se extraiga de esta lectura.

1. Lea el texto que se presenta a continuación.
2. Compare lo leído con las respuestas dadas durante la actividad anterior. Encuentre similitudes y reflexione sobre aquello que le faltó por completar o que concibió erróneamente.
3. Reflexione sobre las siguientes preguntas. Anote sus respuestas en el cuaderno.
 - a) En las condiciones actuales de su situación profesional como docente —es decir, teniendo en cuenta lo que sabe, los recursos de que dispone y su postura personal respecto del tema—, ¿qué es lo que podría hacer usted con un estudiante con discapacidad intelectual y qué quedaría fuera de su alcance?
 - b) ¿Qué necesitaría usted para dar una mejor atención a un estudiante con discapacidad intelectual?



Lectura NEE relacionadas a la discapacidad intelectual

Bruno Burgos Iñiguez

Generalidades de la discapacidad intelectual

De acuerdo a la A. A. I. D. D. (Asociación Estadounidense de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo) una discapacidad intelectual es *una discapacidad caracterizada por*

limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas y que se origina antes de los dieciocho años.

Al hablar de funcionamiento intelectual o inteligencia se hace referencia a aquella capacidad mental general desplegada a través del razonamiento, la planificación, solución de problemas, procesos de abstracción, creación, aprendizaje a partir de la experiencia y aprendizaje con rapidez. Estas capacidades, al desplegarse en el vivir diario, se traducen en habilidades adaptativas, entre las cuales se consideran básicas:

- **Habilidades conceptuales:** lenguaje, alfabetismo, tiempo y conceptos numéricos, entre otras.
- **Habilidades sociales:** interacción, responsabilidad, acatamiento de normas, liderazgo, independencia, colaboración y competencia, entre otras.
- **Habilidades prácticas:** cuidado personal, ocupacional, transporte, uso de tecnología y defensa, entre otras.

Clasificación

Atendiendo al enfoque psicopedagógico de esta capacitación, resulta adecuado utilizar la clasificación propuesta por la O. M. S. (Organización Mundial de la Salud) que, al margen de la etiología de la discapacidad, enuncia cinco categorías referidas a funciones y capacidades:

- **Discapacidad Intelectual límite:** su discapacidad se evidencia generalmente en aspectos específicos del aprendizaje, como el ritmo del mismo o una dificultad puntual en un área determinada. Las habilidades sociales y de comunicación son buenas y la persona que la presenta es independiente tanto social como individualmente.
- **Discapacidad intelectual ligera:** pueden desarrollar habilidades de comunicación y adaptarse al mundo laboral. En áreas perceptivas y motoras suele apreciarse un cierto retraso; posee capacidad para la lógica concreta, pero no maneja operaciones formales (pensamiento abstracto). Sus competencias relacionadas con los procesos de lectoescritura y cálculo básico pueden llegar a ser equivalentes a las de un infante escolarizado de entre 8 y 10 años, aunque a un ritmo menor y con apoyo.
- **Discapacidad intelectual media o moderada:** sus habilidades comunicativas se desarrollan aceptablemente en lo oral, pero no en lo escrito. No posee pensamiento abstracto ni tampoco es capaz de operaciones lógicas concretas, siendo su desarrollo cognitivo general equivalente al de la etapa preescolar y su manejo del

lenguaje suficiente para situaciones sociales básicas y cotidianas pero no más, pues no es capaz de entender los convencionalismos y patrones de relacionamiento social más complejos.

- **Discapacidad intelectual severa:** no asimila esquemas mentales preoperatorios (juego, relato, fantasía, etc.), su lenguaje es elemental, su grado de autonomía social y personal es muy reducido y su retraso psicomotor es importante.
- **Discapacidad intelectual profunda:** su desarrollo intelectual es el equivalente a dos años de edad. Son totalmente dependientes, carentes de habilidades de comunicación y presentan un deterioro acusado en la psicomotricidad.

Características generales

En términos generales, el desarrollo de las personas con este tipo de discapacidad abarca las mismas etapas, pero el ritmo de desarrollo es más lento y de menor profundidad y alcance:

- **En lo intelectual:** las funciones implicadas en el proceso de aprender, como la atención, concentración y memoria, al estar lentificadas en su proceso de desarrollo, entorpecen el aprendizaje. Cosa similar sucede con procesos tales como la simbolización, la abstracción y la transferencia, entre otros.
- **En lo psicomotor:** la motricidad gruesa está mucho más desarrollada que la fina; aspectos relativos a la espacialidad, temporalidad y esquema corporal toman más tiempo del acostumbrado en asimilarse y utilizarse en la cotidianidad.
- **En lo orgánico:** suelen presentar sincinesias (movimientos inintencionales producidos por la contracción involuntaria de un grupo muscular), paratonías (dificultad para mover voluntariamente un músculo o un grupo de ellos) o movimientos estereotipados, alteraciones perceptuales (especialmente en la audición y visión) e hipo actividad, lo que influye en su desarrollo físico.
- **En lo social:** son afectivamente inmaduros y de poca iniciativa, sus cambios de carácter son bruscos y espontáneos y sus habilidades sociales son limitadas; sin embargo, como tendencia general son afectuosos. Tienden a la imitación.
- **Respecto del lenguaje:** están limitados en su lenguaje comprensivo y expresivo, y su articulación verbal suele ser deficiente debido a la combinación de un aparato fonoarticulatorio inmaduro y un desarrollo intelectual deficiente.

Características relevantes para efectos de aprendizaje

Generalizando, los procesos psicológicos básicos en los estudiantes con discapacidad mental suelen tener las siguientes características:

- **Respecto de la percepción:** las personas con discapacidad intelectual perciben una menor cantidad de los elementos que componen la realidad y no son capaces de determinar eficazmente las formas en que dichos elementos se relacionan, circunstancia por lo cual su concepción de cualquier fenómeno es inexacta en grado variable.
- **Respecto de la atención:** es muy limitada, tanto en intensidad como en duración, y es reducida también la capacidad mantenerla cuando hay estímulos distractores.
- **Respecto de la memoria:** su memoria a corto plazo es débil y existe dificultad para organizar los recuerdos.
- **Respecto del lenguaje:** el mismo aparece tardíamente y se desarrolla es lento, su despliegue carece de fluidez y ritmo y son frecuentes las dislalias. Como se dijo antes, el lenguaje comprensivo y expresivo están limitados.
- **Respecto del pensamiento:** debido al escaso desarrollo de las funciones anteriores, que son sus sustratos, el pensamiento tiene poco alcance y es muy lento. Las personas con discapacidad intelectual son capaces de aprender conceptos y procedimientos de memoria, mecánicamente, pero sin abstraer el sentido de los mismos y en consecuencia con dificultad para aplicarlos o peor aún adecuarlos a circunstancias con variantes.

Capacidades a desarrollar

Gran parte del trabajo a realizar con un estudiante con discapacidad intelectual gira alrededor del objetivo de generar en él o ella el mayor nivel de autonomía posible. Según el caso, se buscará que logre, total o parcialmente, independencia económica por articulación al sistema laboral, autonomía personal (movilizarse, vestirse, bañarse, etc.) y autonomía social (capacidad de interacción básica con otras personas, lo que implica hábitos y normas de conducta entre otros elementos). En tal virtud, es conveniente priorizar el desarrollo de ciertas destrezas antes o en lugar de otras. Algunos criterios para elegir las pueden ser:

- Que le sean útiles de manera práctica, en la vida diaria y que vaya a aplicar en la mayor cantidad posible de situaciones.
- Que fomenten el desarrollo de sus procesos psicológicos básicos.
- Que le sean útiles actualmente.

- Que le sirvan de plataforma para el desarrollo de destrezas más complejas o combinadas.
- Que le permitan desenvolverse con la mayor autonomía e independencia posibles.

En lo que respecta a este último criterio, es importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- **Comunicación:** fomentar el establecimiento de conductas comunicativas en general en el estudiante y procurar la superación de problemas de articulación en el lenguaje, así como la pobreza de vocabulario y el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo general.
- **Socialización:** es importante procurar la internalización de valores sociales básicos como el respeto y la amabilidad, la cooperación y colaboración, la responsabilidad, el compartir, el escuchar, etc. Es importante también procurar la construcción, en la medida de lo posible, de la identidad personal y el autoconocimiento.
- **Adquisición de hábitos:** el desarrollo de hábitos es especialmente adecuado para estudiantes con NEE derivadas de discapacidad intelectual y este desarrollo debe ir de los hábitos simples a los complejos: limpieza, orden, seguridad, disciplina, cuidado del entorno, orientación, usos adecuado del tiempo libre, etc.

Orientaciones metodológicas

Durante el trabajo con estudiantes que presenten discapacidad intelectual, es importante:

- Involucrarlo siempre en actividades que desarrollen su memoria, concentración y atención.
- Tener plenamente identificados los factores que dificulten y faciliten su aprendizaje.
- Plantear metas asequibles para evitarle la sensación de fracaso.
- No subestimarle y desarrollar su autoestima y autoconfianza.
- Procurar abundancia de experiencias que involucren todos los sentidos.
- Dosificar los desafíos que se le propone, fragmentar las tareas en tareas más simples y pequeñas.
- Dar las instrucciones verbales con apoyo visual.
- Propiciar aprendizajes procedimentales y desde ellos procurar que acceda a las funciones, contenidos y sentidos de tales procedimientos.

- Procurar actividades que el permitan transferir aprendizajes a otras áreas.
- Desarrollar lo más posibles su capacidad de abstracción.
- Desarrollar lo más posible su lenguaje comprensivo y expresivo.
- Brindarle gran cantidad de estímulos y experiencias significativas.
- Evitar la presencia de elementos distractores cerca.
- Procurar que entienda las razones exactas de un error en el que ha caído.
- Evitar la sobreprotección y al condescendencia, pero hacerle tomar conciencia del alcance de sus capacidades.

Fuentes

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Revisado en línea el 17 de abril de 2012. En: <http://www.aidd.org>
- Granda, Santiago. *Deficiencia mental: aspectos psicoevolutivos y educativos*. 1999. Revisado en línea el 17 de abril de 2012. En: http://www.aidd.org/content_100.cfm?navID=21
- Ministerio de Educación del Perú. *Manual de adaptaciones curriculares*. Perú. 2007.
- Stefanini, Laura. *Retardo mental*. 2004.

Lectura sugerida para profundizar el tema

- <http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornossocialesintelectuales/elretrasomental/index.pp>

ACTIVIDAD EN GRUPO

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA DISCAPACIDADES INTELECTUALES

Duración: 60 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Indique a los docentes que cada miembro del grupo debe escoger un tema diferente para su adaptación.

1. Recuerden sus experiencias con la primera adaptación curricular que aplicaron en clase y determinen qué elementos y experiencias les pueden servir para realizar una nueva adaptación curricular para el caso simulado de discapacidad intelectual que se expone a continuación
2. Con esta experiencia, realicen individualmente una adaptación curricular a partir del caso que se presenta a continuación. Para hacerla, escojan un bloque curricular. Utilicen el currículo de su área. La adaptación puede afectar cualquier componente del currículo y tener un formato similar al de las planificaciones microcurriculares.
3. Elaboren, además una adaptación de acceso para el caso.
4. Una vez que hayan terminado su trabajo individual, intercámbienlo con los miembros de su grupo y retroaliméntense unos a otros.



Lectura Caso: Wladimir (discapacidad intelectual)

Datos de identificación

- **Nombre:** Wladimir Gutiérrez
- **Edad:** 10 años y tres meses
- **Grado actual:** cuarto año de E. G. B.

Historia escolar

- **Datos relevantes:** repitió cuarto año de básica en la escuela de donde procede, en la asignatura Matemática

Evaluación psicopedagógica

- **Datos relevantes de la evaluación clínica:** de acuerdo a la valoración psicológica, tiene un coeficiente intelectual de 75 puntos. Las áreas de pensamiento lógico matemático y lenguaje son las menos desarrolladas. Su retraso mental se debe a una lesión cerebral cuando era lactante, por lo que su discapacidad no es aparente. Presenta problemas leves con la motricidad fina: no ha aprendido a escribir con letra manuscrita y su escritura con letra imprenta es lenta.
- **Datos relevantes de evaluación de la competencia curricular:** su nivel de competencia curricular en las áreas de mayor importancia:
 - **Matemática:** nivel de competencia curricular correspondiente a tercero de E. G. B. Es capaz de realizar sumas, restas y multiplicaciones de una cifra, pero tiene problemas con las de dos cifras. No ha aprendido a dividir. Le es posible realizar

las operaciones cuando se le presentan ya planteadas, pero si se le pide que resuelva problemas relativos a suma y resta, tiene dificultad traduciendo el lenguaje convencional al lenguaje matemático y planteando la operación que debe resolverse.

- **Lenguaje:** nivel de competencia curricular correspondiente a tercero de E.G.B.; Le es difícil manejar el tiempo verbal futuro y no asimila bien conceptos abstractos. Su nivel de lectoescritura es el equivalente de un niño de ocho años. Sus habilidades comunicativas son básicas y le permiten interactuar.
- **Otros datos:** tiene problemas para mantenerse enfocado, tanto porque se distrae como por el hecho de que se fatiga rápidamente.

ACTIVIDAD EN GRUPO **DIÁLOGO REFLEXIVO**

Duración: 30 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Los puntos sobre los cuales se le pide reflexión son prácticos y se puede llegar a conclusiones válidas en tales aspectos. A medida que avanza esta capacitación los docentes deberán ir mostrando cada vez menos diferencia entre lo reflexionado y lo leído en lo que a aspectos de identificación y pertinencia respecta. Es evidente que la información clínica científica no será inferida por ellos, pero los aspectos prácticos deben ser cada vez más similares en relación a los de la lectura.

1. En grupo, conversen sobre las siguientes preguntas.
 - a) ¿En qué se diferenciaría su trabajo si tuviera un estudiante que aprende más rápido que los demás?
 - b) ¿Qué implicaría para usted un caso así?
 - c) ¿Cómo reconocería un estudiante que presenta dotación superior?
 - d) ¿Cómo debería trabajar con él en su clase?
 - e) ¿Qué características tendrían las adaptaciones curriculares realizadas para un estudiante con dotación superior? Clasifíquelas por componentes del currículo: objetivos, contenidos, metodología y actividades de aprendizaje y evaluación.

TAREA

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Recuerde que tiene quince minutos para explicar la tarea y despejar las dudas de los docentes.

1. Explique a dos docentes de su institución el procedimiento para aplicar las fichas de detección de dificultades de aprendizaje. Luego, pídale que las apliquen a por lo menos dos estudiantes con problemas que estén a su cargo y que luego le muestren las fichas a usted. Con este material, trabaje con los dos docentes para que retroalimentar el proceso realizado y mejorar, tanto usted como ellos, en la aplicación de estos instrumentos.
2. Registre en su cuaderno datos y preguntas importantes que hayan surgido durante el trabajo con los dos docentes de su institución. Guarde copias de las fichas que ellos aplicaron.
3. Realice una investigación en Internet e identifique y revise por lo menos tres sitios en los que encuentre información útil desde la perspectiva educativa, con énfasis en adaptaciones curriculares, respecto de discapacidad intelectual. Elabore en su cuaderno una reflexión sobre cómo esta información ha influenciado la forma en la que usted interpreta estos casos y si esa información es pertinente cuando el caso a tratar es un estudiante con altas capacidades intelectuales. Recuerde, no es un resumen, sino una reflexión.
4. Lea el texto que se encuentra a continuación y reflexione sobre los aspectos que deben tomarse en cuenta para tratar un caso de superdotación.
5. Realice una adaptación curricular para el caso que se presenta a continuación de la lectura. Utilice el currículo para que trabaje sobre un contenido real, distinto al que trabajó en el caso de Wladimir.



Lectura

Necesidades Educativas Especiales relativas a altas capacidades y superdotación

Bruno Burgos Iñiguez

Generalidades

Las aproximaciones teóricas al fenómeno de la superdotación son variadas en sus criterios y, como consecuencia de esa variedad, existen diferentes categorías para conceptualizar

las distintas formas de expresión de una excepcionalmente elevada inteligencia. Sin embargo, desde que Howard Gardner planteó la Teoría de las inteligencias múltiples esas aproximaciones se han ido acercando unas a otras al considerar la inteligencia como un fenómeno multifuncional. En consideración a lo dicho en el párrafo anterior, se exponen a continuación dos teorizaciones del fenómeno de la superdotación que gozan de amplia aceptación entre la comunidad científica, con el fin de dar una idea panorámica del tema. La primera de ellas habla de Talentos y altas capacidades y Superdotación y se fundamenta en el *Acta de Marland*.¹ La segunda es la Teoría de los tres anillos del doctor Joseph Renzulli.²

Talentos y altas capacidades y Superdotación

Se refiere a la capacidad elevada que puede presentar un estudiante en una o varias áreas intelectuales para procesar eficazmente la información recibida o el rendimiento considerablemente superior a la media en tareas de aprendizaje vinculadas a aptitudes y habilidades puntuales. Entre los talentos se diferencian los siguientes:

- **Talento simple:** alta capacidad en un área específica o rendimiento considerablemente superior a la media en tareas de aprendizaje relacionadas con una aptitud o habilidad puntual. Corresponde a un percentil superior a 95 en esa capacidad específica (cálculo matemático, espacialidad, aptitud verbal, etc.)
- **Talentos múltiples:** alta capacidad en dos áreas o rendimiento superior a la media en dos tipos de tareas de aprendizaje relacionadas con diferentes aptitudes o habilidades (cálculo matemático + espacialidad; aptitud verbal + creatividad, etc.). Corresponde a un percentil superior a 85 en dos capacidades.
- **Talentos complejos:** alta capacidad en tres áreas o rendimiento superior a la media en tres tipos de tareas de aprendizaje relacionadas con diferentes aptitudes o habilidades. Corresponde a un percentil superior a 80.
- **Superdotación:** alta capacidad o rendimiento elevado en todas o la mayoría de las capacidades relacionadas con las habilidades intelectuales tradicionales, además del aspecto creativo.

Los talentos pueden, de acuerdo a su naturaleza, clasificarse en:

- **Talentos creativos:** quienes los poseen se caracterizan por su capacidad de resolución de problemas inusuales, mostrando alto rendimiento en procesos de pensamiento divergente e hipotético.

¹ Se conoce como *Acta de Marland* al documento relativo a la superdotación publicado por la Oficina de Educación de los Estados Unidos de América (USOE) en 1972.

² El doctor Joseph Renzulli, de la Universidad de Connecticut, Estados Unidos de América, presentó la Teoría de los tres anillos en el año de 1978.

- **Talentos artístico–visuales y representativos:** se refiere a la destrezas relativas a la concepción, representación y ejecución artística: fotografía, pintura, teatro, etc.
- **Talentos musicales:** implican altas capacidades en las áreas intelectuales vinculadas al proceso de composición y performance musical.
- **Talentos sociales:** talento complejo y menos frecuente que los descritos anteriormente, implica la combinación de diferentes habilidades intelectuales relativas a la comprensión de la naturaleza humana y además ciertos elementos de su personalidad y emotividad que interactúan con dichas habilidades.

Teoría de los tres anillos

Esta teoría define la superdotación como la confluencia de tres características: habilidad intelectual superior al promedio, acusado nivel de compromiso con una tarea emprendida y altos niveles de creatividad. De acuerdo con la teoría de Renzulli, el alto coeficiente por sí solo no es suficiente para definir como superdotada a una persona.

Adicionalmente, se presenta una clasificación más para complementar la información relativa a la superdotación:

- **Genialidad:** condición presente en adolescentes o adultos que, al margen del nivel de sus capacidades, son capaces de desarrollar productos únicos e irrepetibles, de gran utilidad la sociedad o notable estética o valor conceptual.
- **Precocidad:** característica de ciertos niños y niñas de acceder notablemente antes que el resto a niveles de desarrollo intelectual básico, pero que no por ello consiguen niveles excepcionales al final de su desarrollo cognitivo.
- **Prodigiosidad:** niño o adolescente capaz de realizar actividades con un nivel de destreza no común para su edad cronológica, con lo cual consigue desarrollar un producto de calidad equiparable al del elaborado por un adulto.

Características relevantes para efectos de aprendizaje

- **Lenguaje:** vocabulario amplio, construcciones gramaticales precisas, uso apropiado de las palabras complejas manejo correcto y flexible de las frases de acuerdo a la circunstancia.
- **Expresión y comunicación:** suelen tener formas originales de comunicar sus ideas y opiniones; realizan preguntas inusuales, originales y complejas; son cuestionadores y críticos.
- **Ejecución de tareas:** son tenaces y perseverantes en la ejecución de tareas y suelen idear estrategias múltiples y originales y utilizar materiales novedosos.

- **Intelecto:** muestran dominio sobre los temas que han llamado su atención, los cuales suelen ser muchos. Aprenden con mucha rapidez, trabajan mejor solos, utilizan frecuentemente métodos analógicos y deductivos de inferencia y son creativos y curiosos.
- **Aspecto afectivo-social:** suelen ser sensibles. Tienen buen sentido del humor, son individualistas, seguros de sí, generosos y altruistas. Tienden al egocentrismo.

Orientaciones metodológicas

- Utilizar diferentes actividades de aprendizaje, procurar evitar la repetición de ellas.
- Hacerles realizar investigaciones sobre temas de su interés y luego exposiciones orales, para desarrollar su espíritu científico, metacognición y sus habilidades comunicativas.
- Implicarlos en trabajos en parejas para que ejerciten en la ayuda y la asistencia y para que desarrollen habilidades sociales.
- Permitirles opinar sobre lo que aprenden cuando el tema se presta.
- Adelantar temas, y enviarles tareas más elaboradas que al resto, con objetivos más complejos.
- Procurar la realización de tareas que impliquen la interacción de distintas áreas del conocimiento.
- Utilizar materiales novedosos.
- Relacionarlos con la naturaleza.
- Plantearles actividades que constituyan un reto para ellos.
- Implicarlos en actividades extracurriculares.
- Procurar actividades que desarrollen su abstracción y capacidad de análisis.
- Planificar para ellos tareas y actividades de aprendizaje bajo la metodología de resolución de problemas.
- Realizar seguimientos individuales.

Fuentes

- Ministerio de Educación del Perú. *Manual de Adaptaciones Curriculares*. Perú. 2007.
- Varios autores. *Enciclopedia de Psicología. Principios de Psicología General*. Editorial Grijalvo. México. 1987.

Lectura sugerida para profundizar el tema

- <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/208/4/SanchezLopez04de12.pdf>



Lectura Caso: Ana (Superdotación)

Datos de indentificación

- Nombre: Ana de la Cruz
- Edad: 9 años
- Grado actual: cuarto año de E. G. B.

Historia escolar

- **Datos relevantes:** aprendió a leer y escribir prácticamente sola a los cuatro años de edad y aprobó los años anteriores al actual sin dificultad, aunque sin obtener notas excepcionales. Su notable habilidad para el cálculo matemático y su amplio lenguaje llamaron la atención de su profesora de tercer año, quien la direccionó con profesionales para que se le realice una valoración psicológica y psicopedagógica.

Evaluación psicopedagógica

- **Datos relevantes de la evaluación clínica:** de acuerdo a la valoración psicológica, tiene un coeficiente intelectual de 156 puntos. Las áreas de pensamiento lógico matemático y lenguaje son las más desarrolladas. Muestra una gran capacidad de pensamiento divergente y creativo y tiene un notable talento musical.
- **Datos relevantes de evaluación de la competencia curricular:** su nivel de competencia curricular en las áreas de mayor puntuación es el siguiente:
 - **Matemática:** nivel de competencia curricular correspondiente a una persona de dieciséis años. Es capaz de realizar problemas de ecuaciones cuadráticas, potenciación y radicación con fluidez.
 - **Lenguaje:** nivel de competencia curricular correspondiente a una persona de catorce años. Escribe poesía y le interesan los temas filosóficos y teológicos.

Aspecto socio-afectivo

- Es tímida e introvertida y tiene problemas para socializar, pues tiende a aislarse. Muestra conductas egocéntricas en ciertas ocasiones, especialmente cuando se presentan situaciones donde no es capaz de articularse a las dinámicas sociales espontáneas.



INCLUYE CD-ROM DE REGALO
ENCARTA 99
Por un tiempo limitado, hasta el 30 de abril
¡Regalo de Enciclopedia!
¡Enciclopedia 99!
¡Enciclopedia 99!
¡Enciclopedia 99!
¡Enciclopedia 99!

NEE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD FÍSICA

Duración: 3 h

SESIÓN 9

OBJETIVOS

- Apropiarse del marco teórico básico y referencial para el abordaje de casos de discapacidad física en aula de clases.
- Construir adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad física.

CONTENIDOS

- Discapacidad física en el aula de clases
- Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad física

ACTIVIDAD GRUPAL TRABAJO CON LA TAREA DE LA SESIÓN ANTERIOR

Duración: 20 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Pida a los docentes a que sean críticos en la retroalimentación y que se aseguren de que sus comentarios vengan acompañados de propuestas y alternativas de solución.

1. Compartan y conversen con el grupo de trabajo la adaptación curricular sobre superdotación.
2. Comenten los resultados de su asesoramiento a compañeros de la institución acerca de la aplicación de fichas de detección de dificultades de aprendizaje, además de lo que aprendieron al realizar esta actividad.
3. Compartan sus reflexiones sobre cómo ha cambiado su perspectiva sobre casos de estudiantes tanto con discapacidad intelectual como con altas capacidades intelectuales.
4. Reflexionen y respondan las siguientes preguntas en sus cuadernos.
 - a) En las condiciones actuales de su situación profesional como docente, teniendo en cuenta lo que sabe los recursos que dispone y su postura personal respecto del tema, ¿qué es lo que podría hacer usted con un estudiante superdotado y qué quedaría fuera de su alcance?
 - b) ¿Qué necesitaría usted para dar una mejor atención a un estudiante con superdotación intelectual?

ACTIVIDAD INDIVIDUAL SIMULACIÓN

Duración: 20 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. El objetivo de esta actividad es sensibilizar a los docentes respecto a las discapacidades físicas y que reflexionen sobre las dificultades que enfrenta una persona con limitaciones en su movilidad en su vida cotidiana.

2. Cronometre el tiempo que les tome a los docentes realizar las dos partes de esta actividad y asigne un tiempo máximo de realización igual para ambas. Recuerde que extraer las cosas de la maleta es parte de la actividad y, por lo tanto, el tiempo debe empezar a correr desde ese momento.

1. Guarde todas sus cosas en su cartera, mochila o maletín.
2. Extraiga las cosas que necesita de su maleta para realizar un dibujo: hoja de papel, lápiz, borrador.
3. Realice un autorretrato y, al terminar, aprecie la calidad del mismo y escuche la indicación del instructor de cuánto tiempo le ha tomado cumplir esta tarea.
4. Guarde nuevamente todas sus cosas.
5. Gire su cabeza 90 grados a izquierda o derecha y coloque su mano hábil en su quijada para mantener la posición.
6. Con la mano inhábil (no puede ayudarse con la otra en ningún momento) extraiga las cosas que necesita para hacer un dibujo.
7. Manteniendo la posición de la cabeza, realice un nuevo autorretrato en el tiempo que le indique el instructor y, al terminar, aprecie la calidad del mismo.
8. Compare la calidad de ambos autorretratos. A partir de las diferencias en el resultado obtenido en los dos casos, reflexione sobre las dificultades que enfrenta una persona con limitaciones en su movilidad en su vida cotidiana. Anote sus reflexiones en el cuaderno.

ACTIVIDAD EN GRUPO **DIÁLOGO REFLEXIVO**

Duración: 25 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Las NEE asociadas a discapacidad física pueden ser más fácilmente intuitas por los docentes que las de otro tipo. Ilustrarlas con ejemplos ayudará a los docentes a tomar conciencia del nivel de dificultad que implica esta discapacidad en particular. Pídales a los docentes que conciben la mayor cantidad y variedad de ejemplos posibles y que acompañen la actividad con una reflexión acerca de su implicación y con las medidas que se pueden tomar desde el aula y la institución para compensar la discapacidad.

1. Reúnanse en grupos de trabajo. Reflexionen sobre las siguientes preguntas.
 - a) ¿Qué tipos de discapacidad física conocen?
 - b) ¿Qué problemas enfrenta una persona con una discapacidad física? Den ejemplos separados por áreas (académica, social, etc.).
 - c) ¿Qué implica para una institución fomentar el aprendizaje de los estudiantes que presentan discapacidades físicas?
 - d) ¿Qué características presenta un estudiante con discapacidad física y de qué manera influyen en sus aprendizajes?
 - e) ¿Qué debe hacerse para abordar este tipo de discapacidad en su aula? Brinden orientaciones metodológicas, separadas por áreas.
2. Anoten las respuestas individualmente en su cuaderno.

ACTIVIDAD INDIVIDUAL REFLEXIÓN

Duración: 35 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Como se mencionó anteriormente, debe tratarse de que las orientaciones metodológicas para dar atención a las NEE sean cada vez más precisas y coincidan con la lectura.

1. Lea el texto *NEE relacionadas con discapacidad física*, que se encuentra a continuación.
2. Compare lo leído con aquellas concepciones alcanzadas en grupo en la actividad anterior y determine qué elementos nuevos le permitirían abordar casos de discapacidad física en su aula.
3. Reflexione sobre las preguntas que se presentan a continuación.
 - a) En las condiciones actuales de su situación profesional como docente, teniendo en cuenta lo que sabe, los recursos de los que dispone y su postura personal respecto del tema, ¿qué es lo que podría hacer usted con un estudiante que presente discapacidad física y qué quedaría fuera de su alcance?
 - b) ¿Qué necesitaría usted para dar una mejor atención a un estudiante con discapacidad física?



Bruno Burgos Iñiguez

Generalidades

Por discapacidad física se entiende una alteración en el sistema óseo-articular, muscular o nervioso o en dos o tres de esos sistemas, y que dificulta el funcionamiento del aparato motor, limitando en diferentes grados las actividades físicas de quien la padece.

Las causas de la discapacidad física son numerosas y variadas. A continuación se presenta un vistazo breve a las más comunes.

- **Parálisis cerebral:** se caracteriza por una alteración de la postura y el movimiento, y resulta de un daño o lesión no evolutiva (no progresiva) pero permanente en el encéfalo. Hay cuatro tipos básicos: espástica, debida presumiblemente a una lesión en el sistema piramidal, el cual rige los movimientos voluntarios; atetósica, posiblemente debido a lesión en el sistema extrapiramidal, el cual controla los movimientos involuntarios, el estado de vigilia y el tono muscular; atáxica, cuyo origen presumiblemente es una lesión en el cerebelo, que se encarga de regular la postura y coordina los movimientos voluntarios; y mixta, una combinación de las anteriores, puede abarcar tensión muscular, temblores, rigidez, distonía, hipotonía o hipertónica.
- **Epilepsia:** puede tener distintos orígenes, pero se caracteriza por convulsiones recurrentes y está dada por una descarga neuronal paroxística anormal.
- **Afecciones al sistema óseo:** por ejemplo, la escoliosis, que es una desviación de la columna vertebral hacia los lados; la condodistrofia, que afecta al crecimiento óseo, característicamente en lo referente a longitud y cuyo origen es genético; o la osteogénesis imperfecta, una malformación de los huesos.
- **Afecciones a las articulaciones:** como la artritis reumatoide juvenil, que es una inflamación constante de las articulaciones que puede llegar a ocasionar deformación.
- **Afecciones al sistema muscular:** entre las más comunes están la distrofia muscular, que es una degeneración paulatina y difusa de los músculos esqueléticos que genera atrofia; la miastenia grave, que es un trastorno inmunológico que produce severa debilidad y fatiga muscular; y la poliomielitis, enfermedad de tipo infeccioso que, si bien ataca la médula espinal, provoca parálisis y deformidad en grupos musculares.

- **Afecciones a la médula espinal:** parálisis; meningocele, un tumor provocado por hernia de las meninges de la médula espinal; espina bífida, afección de origen congénito, es una hendidura a través de la cual suele salirse la médula y sus meninges; y mielomeningocele, espina bífida con hernia de la médula espinal y sus meninges.

Características relevantes para efectos de aprendizaje

- **Aspecto intelectual y del lenguaje:** la mayor parte de personas que presentan discapacidad física poseen un funcionamiento intelectual normal, por lo que la mayoría de las adaptaciones que se hacen para estos casos son únicamente de acceso al currículo. Cuando hay afección al intelecto el caso es de otra naturaleza, pues se está frente a una combinación de discapacidades y, en consecuencia, es necesario incluir también las orientaciones metodológicas correspondientes y todo lo complementario a ellas.

Con respecto al lenguaje sucede algo similar, pues no suele estar afectado en la mayoría de ocasiones. Sin embargo, es común encontrar niños con discapacidad física que tienen un buen manejo del lenguaje comprensivo pero no del expresivo debido a afecciones del aparato fonoarticulador como secuela de sus trastornos motores. En la parálisis cerebral de tipo espástica, por ejemplo, la expresión es abrupta y seguida de pausas de silencio.

- **Aspecto socio emocional:** las personas que presentan este tipo de discapacidad suelen tener problemas de autoestima debido a circunstancias de fracaso, presentan necesidad de aceptación y sus habilidades sociales podrían estar poco desarrolladas en muchos casos. Cuando han estado vinculados a una institución o inmersos en un círculo social permanente, los niños con discapacidad física suelen ser objeto de sobreprotección y condescendencia, lo que en muchos casos determina la dinámica de sus relaciones interpersonales y la construcción de su auto concepto.

Orientaciones metodológicas

- Evitar actitudes de sobreprotección o condescendencia, especialmente por parte de personas adultas.
- Suelen estar acostumbrados a una falta de experiencias físicas como juego, deportes o funciones. Es conveniente revertir esta situación involucrándolos en actividades y experiencias físicas, tanto espontáneas como planificadas previamente.

- Procure incorporarlos en actividades cuyos objetivos sean los mismos que para estudiantes sin discapacidad.
- Eliminar barreras arquitectónicas: construcción de rampas, accesos para los baños y ayudas similares.
- Procurar que el estudiante se informe sobre su propia discapacidad y que, como producto de esta información, el estudiante sea consciente de los aspectos en los cuales su desempeño puede ser equivalente al de un estudiante sin discapacidad.
- Procure exponer al estudiante a un amplio y variado rango de estímulos sensoriales.
- Adecuar el ritmo de trabajo al ritmo físico del niño. Por ejemplo: si bien el estudiante podría no tener problemas en retener la información de un dictado, su ritmo de escritura podría ser más lento. Cuando observe que el estudiante se ha quedado sin el apropiado control de sus movimientos, interrumpa la actividad y dele un descanso. La paciencia es importante con este tipo de discapacidad pues los ritmos siempre se ralentizan.
- Organice los horarios de tal manera que el estudiante pueda asistir a sus terapias.
- Utilice pictogramas u otro medio de comunicación alternativa.

Algunas necesidades comunes

- **Autonomía personal:** necesidades en relación con movilización, alimentación, vestuario, aseo.
- **Coordinación motora:** necesidades en relación con la coordinación motora fina y gruesa.
- **Aspecto socioemocional:** necesidades en relación con interacción social, cumplimiento de roles y funciones, expresión emocional.
- **Aspecto de lenguaje:** necesidades relacionadas con el lenguaje comprensivo y expresivo y con el ritmo del lenguaje.

Fuente

- Ministerio de Educación del Perú. *Manual de Adaptaciones Curriculares*. Perú. 2007.

ACTIVIDAD INDIVIDUAL **ADAPTACIONES CURRICULARES PARA DISCAPACIDADES FÍSICAS**

Duración: 70 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Si bien se ha incluido un caso simulado para que se construya una adaptación, si algún docente tuviera un caso real en su aula debe trabajar sobre él.
2. Indique a los docentes que cada miembro del grupo debe escoger un tema diferente para su adaptación.

1. Anote en su cuaderno los aspectos que debe tomar en cuenta para tratar un caso de discapacidad física.
2. Realice una adaptación curricular a partir del caso que se presenta a continuación. Utilice el currículo para que trabaje sobre un contenido real, diferente al de la sesión anterior. La adaptación puede afectar solamente metodología y/o evaluación.
3. Realice una adaptación de acceso para este caso.
4. Una vez que han terminado su trabajo, intercámbielo con los miembros de su grupo y retroaliméntelos en lo posible, teniendo en cuenta lo que queda de tiempo disponible en la sesión.



Lectura

Caso: Stephen (discapacidad física)

Datos de identificación

- Nombre: Stephen Gallego
- Edad: 8 años y 10 meses
- Grado actual: tercer año de E. G. B.

Historia escolar

- Datos relevantes: no se le hizo realizar ningún tipo de actividad en la materia de educación física en los años anteriores.

Evaluación psicopedagógica

- **Datos relevantes de la evaluación clínica:** presenta una parálisis cerebral de tipo espástica (no hay control eficiente de los movimientos voluntarios). Camina con lentitud y sin apoyo, pero no puede correr pues, aunque su sentido del equilibrio no está afectado, su balance es deficiente. Su brazo izquierdo (él es diestro) tiende ligeramente a recogerse. Su motricidad, tanto gruesa como fina, es deficiente, al punto que la escritura es realizada con trazos gruesos y grandes, asienta en exceso el esferográfico (si escribe con lápiz, frecuentemente rompe las puntas).
- **Datos relevantes de evaluación de la competencia curricular:** nivel de competencia curricular acorde a su edad y grado de escolarización en todas las competencias. En el caso de la competencia relativa al lenguaje, está un poco más avanzado que sus compañeros, probablemente debido a que lee mucho.

TAREA

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Recuerde que tiene quince minutos para explicar la tarea y despejar las dudas de los docentes.

1. Lea los textos acerca de NEE asociadas a discapacidad física que se encuentran en los siguientes enlaces.
 - <http://www.ladiscapacidad.com/discapacidad/discapacidadfisica/discapacidadfisica.php>
 - <http://www.conadis.gob.ec/enlaces.htm#enlace>
2. Anote en su cuaderno los aspectos más importantes de ambas lecturas.



NEE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD VISUAL

Duración: 3 h

SESIÓN 10

OBJETIVOS

- Apropiarse del marco teórico básico y referencial para el abordaje de casos de discapacidad visual en aula de clases.
- Construir adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual.

CONTENIDOS

- Discapacidad visual en el aula
- Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual

ACTIVIDAD EN GRUPO TRABAJO SOBRE LA TAREA DE LA SESIÓN ANTERIOR

Duración: 20 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Los docentes deben ejercitarse en el desarrollo, autoevaluación y coevaluación de las adaptaciones. Procure que las críticas sean objetivas, técnicas y que estén acompañadas de alternativas.

1. En grupos, terminen de retroalimentar las adaptaciones realizadas para el caso de discapacidad física de la sesión anterior, en caso de que no se hubiera terminado de hacer.
2. Comenten acerca de las lecturas enviadas como tarea en la clase anterior y respondan las siguientes preguntas. Anoten las respuestas individualmente en su cuaderno.
 - a) ¿Qué ha cambiado en su apreciación de este tipo de discapacidad después de leer los textos de la tarea?
 - b) ¿Qué cree le falta a usted para dar una mejor atención a estudiantes con NEE relacionada a este tipo de discapacidad y cómo cree que podría obtenerlo?

ACTIVIDAD INDIVIDUAL SIMULACIÓN

Duración: 80 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Para que el objetivo de esta actividad —que los docentes tomen conciencia de las limitaciones de una persona con discapacidad visual— se cumpla es necesario que se la tome con la seriedad necesaria y que se le asigne el tiempo suficiente. Procure que los docentes tomen esta actividad con el profesionalismo del caso.
2. Antes de empezar la actividad, asegúrese de que todos los docentes tengan en sus maletas o carteras los materiales necesarios para hacer el dibujo, además de la venda para los ojos.
3. Para la lectura asigne 20 minutos.

1. Para esta actividad, todos los participantes deben tener los ojos vendados.
2. Cada uno de los participantes debe recorrer el aula partiendo de distintos puntos del aula, que el instructor asignará, hasta el lugar en el que se encuentran sus pertenencias. Una vez allí, extraigan de sus maletas un lápiz, papel y borrador y hagan un dibujo de un edificio de tres pisos que incluya los siguientes detalles: ventanas con cortinas, puertas hacia la calle, escaleras laterales o centrales, personas entrando o saliendo y un automóvil estacionado al frente.
3. Una vez que terminen el dibujo, y sin quitarse la venda de los ojos, escriban detalladamente qué tendrían ustedes que hacer para salir de ese edificio cada día, ir a su lugar de trabajo y regresar a su hogar si vivieran en el tercer piso y tuvieran discapacidad visual total.
4. Quítense la venda. Luego de esta experiencia, respondan las siguientes preguntas en sus cuadernos.
 - a) ¿Qué dificultades experimentó en cada parte de la de la actividad (dibujo y escritura) y qué relación tienen con las dificultades cotidianas que identificó si viviera en ese edificio?
 - b) ¿Cuáles de esas dificultades podrían superarse con entrenamiento adecuado y cuáles no?
 - c) ¿Cómo fomentaría el aprendizaje de un estudiante que tiene problemas de vista? ¿Cree que debe ir a una escuela especial donde le enseñen Braille? ¿Por qué?
 - d) ¿Qué características relevantes para efectos de aprendizaje presenta un estudiante con discapacidad visual y de qué manera influyen en su proceso educativo?
 - e) ¿Qué haría usted para este abordar este tipo de discapacidad en su aula? Puntualice.
5. Lean individualmente el texto a continuación. Una vez que lo hagan, complementen las respuestas dadas a las preguntas anteriores.



Lectura

NEE relacionadas con discapacidad visual

Bruno Burgos Iñiguez

Generalidades

Como discapacidad visual se entiende la carencia, disminución o defectuosidad de la visión debido a una afectación en la zona ocular, en las vías de conducción del impulso visual o en el área del cerebro encargada del procesamiento de la información visual.

Hasta los doce años de edad, más del 80 por ciento de la información sensorial proviene de la visión. Normalmente, se manejan las categorías de baja visión y ceguera.

- **Baja visión:** se caracteriza por las siguientes manifestaciones, que pueden hallarse juntas o por separado: reducción visual a 20 sobre 60 en el ojo donde se tenga mejor visión, incluso si se utilizan dispositivos correctores; campo visual reducido, menos de 20 grados en el meridiano más ancho del ojo con el campo visual central intacto o parcialmente afectado; y reducción de la sensibilidad al contraste en el ojo con mejor visión, en condiciones externas de luminosidad normales.
 - **Baja visión severa:** las personas con baja visión severa pueden percibir la luz, pero necesitan utilizar el sistema Braille para leer y escribir.
 - **Baja visión moderada:** las personas distinguen objetos grandes y medianos en movimiento pero no sus detalles o color. Pueden aprender a leer y escribir utilizando el lenguaje regular.
 - **Baja visión leve:** las personas tienen la capacidad de distinguir objetos pequeños, signos y símbolos gráficos.
- **Ceguera:** no percibe estímulos visuales en absoluto o la cantidad que recibe es prácticamente nula como, por ejemplo, distinguir luz de oscuridad y nada más. El uso del sistema de lectura y escritura Braille es totalmente imprescindible.

Orientaciones metodológicas para el estudiante con ceguera

- Explique al estudiante todos los detalles de las actividades que se están desarrollando.
- Señalice el entorno escolar con letreros en braille.
- Utilice el programa Jaws, en caso de contar con computadoras en el aula.

Orientaciones metodológicas para el estudiante con baja visión

- Un estudiante que presenta baja visión requiere de la valoración del oftalmólogo y del optómetra, además de la intervención del rehabilitador o estimulador visual.
- Procure un número de actividades donde mirar sea divertido y estimulante.
- El estudiante con baja visión debe sentarse cerca de la pizarra o fuente de información visual que se esté utilizando, en un lugar con abundante iluminación.
- Utilice material didáctico que tenga haya colores contrastantes y distintas texturas que potencien el tacto.

- Privilegie el uso de letra imprenta, que es más fácil de interpretar para personas con baja visión. La letra imprenta ayuda, además, a concebir la forma adecuada para las letras mayúsculas.
- En el caso de estudiantes con baja visión moderada y leve, utilice macrotipos y la plantilla de escritura.
- En todos los casos se deben utilizar ayudas ópticas como telescopios o lupas.
- Utilice el programa Jaws, en caso de contar con computadoras en el aula.

Recomendaciones metodológicas para algunas asignaturas

- **Matemática**
 - Utilice el ábaco como un recurso de mucha utilidad en estos casos.
 - Explícite los contenidos de manera individual.
 - Ejercite la capacidad de cálculo mental y de memoria para compensar la lentitud y limitación de proceso escritos.
 - Proponga ejercicios de un igual, o incluso mayor, grado de complejidad que el de los demás estudiantes, pero en menor cantidad.
- **Comunicación**
 - Utilice pizarra blanca con tinta negra, con letras de trazo grueso y formas simples, en los casos en los que sea posible.
 - Evitar usar varios colores al escribir en la pizarra.
 - Las mayúsculas escríbanse con letra imprenta y el resto con letra manuscrita.
- **Ciencias Naturales y Estudios Sociales**
 - Utilice de mapas con alto relieve, gráficos con colores fuertes, ilustraciones y fotos ampliadas, texturas y manipulación de objetos siempre que se pueda.
 - Proponga actividades de aprendizaje en situaciones reales como, por ejemplo, exploraciones, experimentos y excursiones, entre otras.

Fuente

- Ministerio de Educación del Perú. *Manual de Adaptaciones Curriculares*. Perú. 2007.

Lectura sugerida para profundizar el tema

- <http://eduespecialg.efemerides.ec/1/visual.pdf>

ACTIVIDAD INDIVIDUAL ADAPTACIÓN CURRICULAR PARA DISCAPACIDAD VISUAL

Duración: 70 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Indique a los docentes que cada miembro del grupo debe escoger un tema diferente para su adaptación.

1. Anote en su cuaderno los aspectos de la lectura de la actividad anterior que le parecieron los más útiles para trabajar con un estudiante que presenta problemas de baja visión o discapacidad visual total.
2. Teniendo en cuenta lo leído, y considerando lo que usted sabe y los recursos que posee hasta el momento, ¿qué necesitaría usted saber y con qué recursos debería contar para dar una atención educativa de calidad a un estudiante con este tipo de discapacidad?
3. Realice una adaptación curricular a partir del caso que se presenta a continuación. Utilice el currículo para que trabaje sobre un contenido real, diferente al de la sesión anterior.
4. Realice también una adaptación de acceso para este caso.
5. Una vez que han terminado su trabajo, intercámbienlo otro participante. Retroaliméntense en lo posible, teniendo en cuenta lo que queda de tiempo disponible en la sesión.

**Lectura Caso: Karla (baja visión)****Datos de identificación**

- **Nombre:** Karla Ramírez
- **Edad:** 8 años
- **Grado actual:** segundo año de E. G. B.

Historia escolar

- **Datos relevantes:** su profesora de primer año le dio una atención personalizada, procurando resolver las actividades de forma oral cuando se era posible y la ayudó a agudizar el sentido del tacto, por lo que su motricidad fina es, en ciertos aspectos,

más desarrollada que la de sus compañeros. Su desempeño comunicacional oral es excelente. Está aprendiendo lenguaje braille en una institución de educación especial.

Evaluación psicopedagógica

- **Datos relevantes de la evaluación clínica:** baja visión moderada: distingue objetos grandes y medianos en movimiento pero no sus detalles o color; podría aprender a leer y escribir utilizando el lenguaje regular.
- **Datos relevantes de la valoración psicológica:** coeficiente intelectual de 124 puntos; su área más fuerte es el lenguaje, debido a la naturaleza de su discapacidad, la evaluación de otras áreas solo tuvo resultados aproximados.
- **Datos relevantes de evaluación de la competencia curricular:** nivel de competencia curricular acorde a su edad y grado de escolarización en todas las competencias, teniendo en cuenta las limitaciones propias su discapacidad.

TAREA

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Recuerde que tiene diez minutos para explicar la tarea y despejar las dudas de los docentes.

1. Asesore a dos compañeros de su institución acerca de la evaluación del contexto escolar y del estilo de aprendizaje y, juntos, evalúen el contexto escolar de esa aula y el estilo de aprendizaje de los estudiantes de esa clase que muestran dificultades para aprender. Registre los resultados en su cuaderno de apuntes.
2. Realice una investigación en Internet acerca de páginas donde haya información relevante para los procesos educativos en escuelas regulares de estudiantes con discapacidad física y visual, y elabore una lista que contenga las direcciones y sinopsis de cada página. Algunas páginas de interés (no las puede utilizar para la tarea) son las siguientes.
 - <http://www.conadis.gob.ec/enlaces.htm#enlace>
 - <http://www.ladiscapacidad.com>



NEE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD AUDITIVA

Duración: 3 h

SESIÓN 11

OBJETIVOS

- Apropiarse del marco teórico básico y referencial para trabajar con casos de discapacidad auditiva.
- Establecer formas de trabajo con estudiantes que presentan discapacidad auditiva.
- Elaborar adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad auditiva.

CONTENIDOS

- Discapacidad auditiva en el aula de clases
- Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad auditiva

ACTIVIDAD EN GRUPO TRABAJO SOBRE TAREA DE LA SESIÓN ANTERIOR

Duración: 20 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Recuérdeles a los docentes la importancia de una retroalimentación objetiva, honesta y acompañada de propuestas y alternativas de solución.
-
1. Reúnanse en grupos de trabajo. Conversen sobre los problemas que observaron al dar asesoramiento a sus compañeros de institución y con las evaluaciones del contexto escolar y de los estilos de aprendizaje.

ACTIVIDAD EN GRUPO SIMULACIÓN

Duración: 50 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Al igual que con la simulación de las discapacidades visuales que realizó en la sesión anterior, recuérdelos a los docentes que para lograr los resultados esperados deben tomar esta actividad con el profesionalismo y seriedad del caso.
2. Antes de que empiece la actividad, asegúrese de que cada grupo dispone de los materiales necesarios.
3. Usted debe tener el modelo de la figura del rompecabezas que se encuentra al final de esta Guía del Instructor, en la página 186. Lo mostrará a todo el grupo al inicio de la actividad y, luego, cada vez que el grupo lo requiera, pero solo a un integrante, el cual no podrá ser el que tenga en ese momento la responsabilidad de ubicar las piezas.
4. Si durante la actividad el integrante de algún grupo habla (la actividad implica silencio total), el grupo queda descalificado.
5. Esté pendiente de que todos se involucren en la tarea, por ejemplo, no permita que uno de los integrantes se haga cargo de armar el rompecabezas por su cuenta. Esta actividad no tiene por finalidad el éxito de la tarea encomendada, sino la concientización de las dificultades que significa una limitación en la comunicación para funcionar en sociedad.

1. Esta actividad debe desarrollarse en completo silencio. Si un integrante del grupo habla o emite algún sonido, el grupo queda descalificado.
2. Cada uno de los integrantes del grupo recibirá una hoja con tres o cuatro piezas de un rompecabezas. El instructor mostrará al grupo un modelo de cómo debe quedar el rompecabezas armado. Además, cada grupo recibirá un solo frasco de pegamento y un solo par de tijeras.
3. Cada integrante debe recortar las piezas de la hoja que recibió y cuando le corresponda su turno, debe colocarlas en su lugar en el rompecabezas.
4. Los demás integrantes del grupo pueden guiar al compañero acerca de dónde van las piezas, pero sin emitir sonido alguno y sin señalar el lugar directamente.
5. Es imperativo que cada integrante ubique sus propias piezas, no se pueden delegar funciones ni desarrollar esta actividad de otra manera que no sea la descrita.
6. Si se requiere ver nuevamente el modelo de cómo queda la figura armada, uno de los integrantes puede aproximarse al instructor para mirar, pero no puede ser durante su turno de colocar las piezas.
7. Cuando el instructor indique que el tiempo asignado para armar el rompecabezas ha finalizado, conversen al interior del grupo e identifiquen cuáles fueron las principales dificultades surgidas durante la tarea.

ACTIVIDAD EN GRUPO **DIÁLOGO REFLEXIVO Y LECTURA SOBRE NEE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD AUDITIVA**

Duración: 40 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Procure que los aportes de cada miembro del grupo sean analizados y depurados al interior del mismo antes de ser registrados en los cuadernos de apuntes.

1. Conversen en grupo sobre las siguientes preguntas.
 - a) ¿Qué es para ustedes una discapacidad auditiva?
 - b) ¿Qué implica para una institución el educar a un estudiante con discapacidad auditiva?

- c) ¿Qué características pertinentes para efectos de aprendizaje tiene un estudiante con discapacidad auditiva?
- d) ¿Qué medidas o acciones generales puede sugerir al momento para el trabajo en aula con un estudiante que presente este tipo de discapacidad?

2. Lean el texto que se encuentra a continuación.

3. Una vez concluida la lectura, identifiquen algunas orientaciones metodológicas que les parezcan útiles para los procesos de aprendizaje de estudiantes que presentan este tipo de discapacidad. Anótenlas en sus respectivos cuadernos.



Lectura

NEE relacionadas con discapacidad auditiva

Bruno Burgos Iñiguez

Generalidades

Es la disminución o anomalía de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo tal que la capacidad de percibir los estímulos sonoros en la misma intensidad en que éstos son producidos se ve limitada, con el consecuente déficit en el acceso al lenguaje oral. Es importante establecer que, siendo posibles la unilateralidad o bilateralidad de la discapacidad auditiva, consideraremos que la discapacidad auditiva que representa una NEE es la bilateral, puesto que la otra clase no afecta la adquisición del lenguaje oral (principal problema con esta discapacidad) y se puede compensar su efecto con un aparato auditivo. Ahora, ya dentro de la discapacidad auditiva formal, esta puede tener diferentes grados, pero se hace una separación entre la **hipoacusia**: nivel de pérdida de la capacidad auditiva que sin embargo permite la adquisición del lenguaje oral y su utilización de manera funcional; y la **sordera**: la pérdida auditiva en tal grado que los restos de la capacidad para oír no son aprovechables para adquirir el lenguaje oral. El lenguaje oral se adquiere durante los primeros años de vida mediante la audición continua del lenguaje, y su repetición.

Clasificaciones

Hay distintos criterios para determinar clasificaciones, y uno de ellos (el nivel de audición funcional) se ha mencionado ya al hablar de hipoacusia y sordera. Por otro lado está la clasificación a partir de la ubicación del origen del déficit auditivo, en cuyo caso se tiene:

- **Conductiva:** la ubicación del origen del déficit está en el oído medio o externo (casi siempre el medio).
- **Neurosensorial:** el problema se presenta en el oído interno o en alguna estructura del sistema nervioso.
- **Mixta:** ocurre cuando existen una pérdida conductiva y una pérdida neurosensorial.
- Existen también una clasificación atendiendo al grado de pérdida auditiva, medida en decibelios:
- **Audición normal (referente):** entre 0 y 20 decibelios, es decir, una persona sin discapacidad auditiva puede percibir sin problema un sonido por debajo de 20 decibelios. El rango de audición normal, llamado umbral, está pues entre 0 y 20 decibelios.
- **Deficiencia auditiva leve:** umbral entre 20 y 40 decibelios.
- **Deficiencia auditiva moderada:** umbral entre 40 y 70 decibelios
- **Deficiencia auditiva severa:** umbral entre 70 y 90 decibelios.
- **Deficiencia auditiva profunda:** umbral superior a 90 decibelios.

Características relevantes para efectos de aprendizaje

- **Aspecto socio emocional:** en los estudiantes con deficiencia auditiva este aspecto se ve especialmente afectado, pues se ve limitada su capacidad de expresión de pensamientos y sentimientos y de comprensión de los de los demás en su total profundidad y extensión. Como características socioemocionales comunes en estudiantes sordos se pueden mencionar las siguientes:
 - **Aislamiento:** la frustración permanente debido a los problemas de comunicación suele llevarles a desarrollar conductas de aislamiento y estados de ánimo irritables.
 - **Soledad:** el aislamiento incidental en el que suele caer un estudiante sordo al compartir con gente sin esa discapacidad entra en conflicto con la naturaleza social del ser humano, y producto de este desequilibrio el niño o niña sordo/a desarrolla conductas anómalas que pueden variar desde negarse a contestar algo a interrumpir una conversación de terceros y exigir que se le explique de qué se trata.
 - **Atención visual:** en personas sin discapacidad auditiva, durante las tareas en las que la atención se implica se recibe información vía auditiva de lo que sucede en el entorno. La persona con discapacidad auditiva, en cambio, se ve obligada constantemente a interrumpir lo que hace para actualizarse, vía visual, de los cambios del entorno, lo que merma su capacidad de atención.

- **Concretismo:** la abstracción resulta difícil para los estudiantes con discapacidad auditiva, debido a lo concreto de la mayoría de sus experiencias. Debido a la comprensión estrictamente teórica que se puede hacer de ciertos conceptos explicados mediante el lenguaje expresivo, les es muy difícil realizar meta cognición de situaciones y fenómenos que no están sucediendo en el presente.
- **Egocentrismo:** debido a lo pobre de la información de todo tipo que proviene del entorno, puede desarrollarse una personalidad egocéntrica, que con dificultad entiende y acata normas.
- **Aspecto intelectual**
 - La consideración esencial que hay que tener en cuenta en este aspecto es que en las actividades intelectuales, a medida que crece el grado de abstracción, más necesario se hace un código, un lenguaje, no solo para que el sujeto organice conceptos, relaciones y otros elementos sino para que se beneficie de la retroalimentación y transmisión de información con sus semejantes mediante actos comunicativos. De ahí la importancia de proveerle sistemas de comunicación, y de que éstos sean adecuados a las características de su discapacidad.
 - Producto también de la carencia de un lenguaje interno, a los niños con discapacidad auditiva les cuesta reflexionar y planificar, por lo que a veces actúan de manera emocional en situaciones en donde se requiere análisis.
 - El niño o niña con discapacidad auditiva es muy visual pues casi toda la información del entorno la percibe a través de esta vía; esa circunstancia debe ser aprovechada cuando se piense sobre la metodología y las actividades de aprendizaje.
 - Mientras que la visión es mayormente estática, la audición es temporal, debido a esto el niño sordo maneja el presente, lo palpable; le es difícil pensar en perspectiva, entender opiniones y subjetividades.
- **Aspecto sensomotriz**
 - Se ve afectada la estructuración espacio-temporal, debido a que la falta de audición no les ha permitido desarrollar una adecuada capacidad de orientación espacial.
 - Por las mismas razones de falta de audición, les es muy difícil desarrollar noción de ritmo, y estimar el tiempo.
 - Debido a que la visión constituye su casi exclusivo medio de recabar información, no puede realizar una tarea y recibir información al mismo tiempo.

- En las personas que deben su sordera a lesiones del oído interno, se ve afectado también aparato vestibular, por lo que tienen problemas de equilibrio.
- La falta de audición lleva a un aislamiento, lo que merma la tendencia exploratoria, limitándose aún más la información que se dispone de la realidad en general.

Orientaciones metodológicas

- Siente al niño de manera que pueda ver su rostro y labios cuando esté hablando.
- Procure implicarle todo el tiempo en actividades en las que deba comunicar, interpretar e interactuar. Si el niño ya maneja lenguaje de señas, sería beneficioso que el docente procure aprenderlo aunque sea gradualmente, y que comparta con los compañeros de la clase el significado de ciertas señales para permitir la interacción social.
- Cuando hable a la clase, procure que él o ella pueda ver su rostro y verbalice marcadamente al hablar. Muchos niños con discapacidad auditiva están capacitados en lectura labio facial, donde se promueve en ellos el hábito de fijar la mirada y atención en el rostro de su interlocutor.
- Acompañe sus palabras con mímica y manipulación de objetos siempre que sea posible y pertinente. En las explicaciones de conceptos e instrucciones, recurra a gráficos y mapas conceptuales.
- Procure exponer al estudiante a un amplio y variado rango de estímulos sensoriales para complementar la información que adquiere visualmente.
- Se debe procurarse la adquisición de lectura y escritura, ya sea en base al lenguaje de señas o adquisición del lenguaje oral aprovechando restos auditivos, si los hubiera.
- Utilice mucho material gráfico (pictogramas) y señalice el entorno escolar.

ACTIVIDAD INDIVIDUAL

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA DISCAPACIDAD AUDITIVA

Duración: 60 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Indique a los docentes que cada miembro del grupo debe escoger un tema diferente para su adaptación.

1. Escriba en su cuaderno algunos aspectos que debe tomar en cuenta para tratar un caso de discapacidad auditiva.
2. Realice una adaptación curricular a partir del caso que se presenta a continuación. Utilice el currículo para que trabaje sobre un contenido real, diferente al de la sesión anterior. La adaptación podrá afectar metodología y evaluación.
3. Construya una adaptación de acceso para este caso.
4. Una vez que han terminado su trabajo, intercámbienlo con dos miembros de su grupo y retroaliméntense mutuamente, teniendo en consideración lo que queda de tiempo en la sesión.



Lectura

Caso: Ramiro (discapacidad auditiva)

Datos de identificación

- **Nombre:** Ramiro Mantilla
- **Edad:** 11 años
- **Grado actual:** quinto año de E. G. B.

Historia escolar

- **Datos relevantes:** acaba de ser transferido desde una institución de educación especial, donde adquirió conocimientos prácticamente equivalentes en el área de Matemática. Maneja lenguaje de señas con fluidez.

Evaluación psicopedagógica

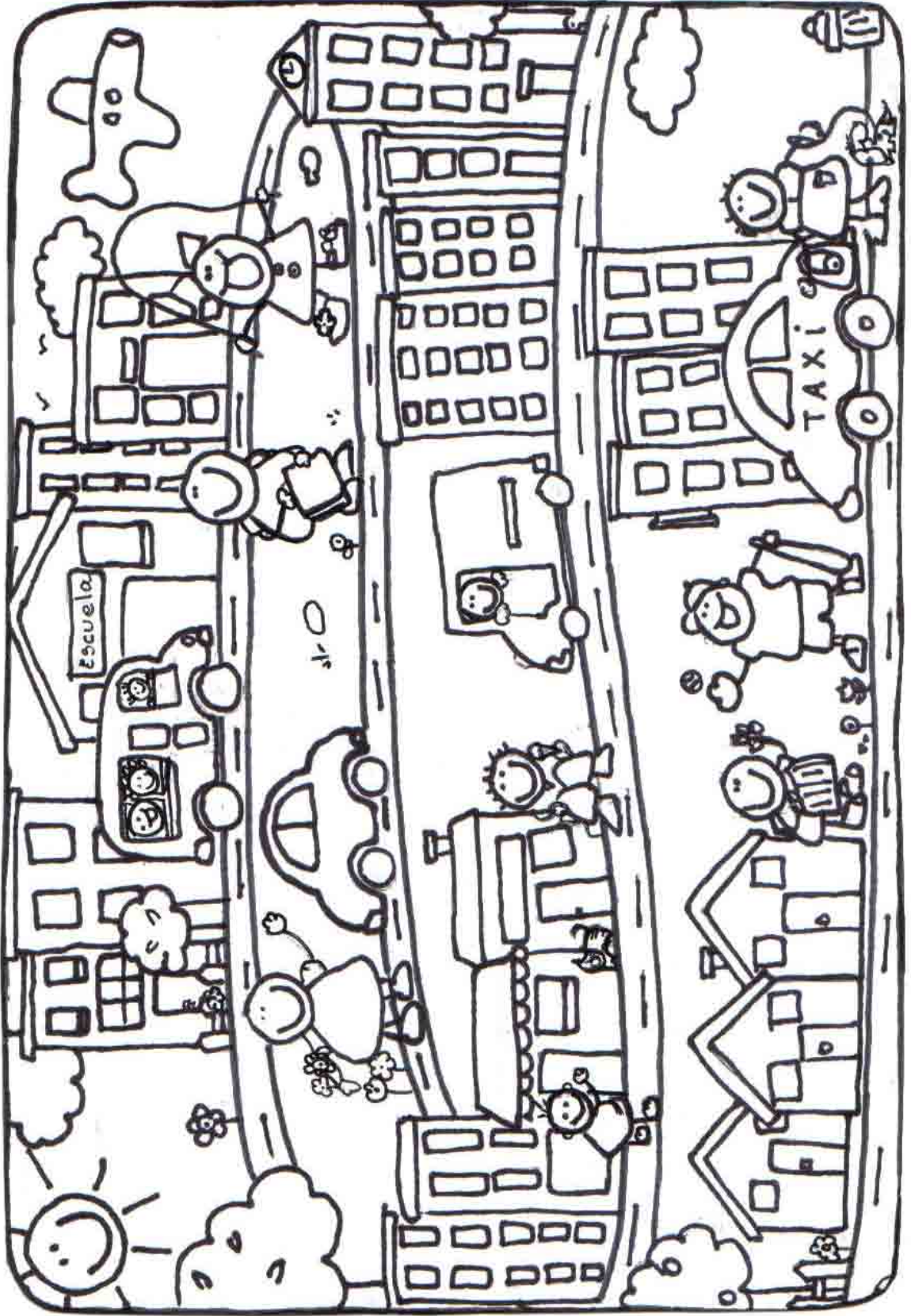
- **Datos relevantes de la evaluación clínica:** su tipo de deficiencia auditiva, por el grado de ubicación, es neuro-sensorial, y su nivel de deficiencia auditiva es severa.
- **Datos relevantes de la valoración psicológica:** coeficiente intelectual de 110 puntos; su área más fuerte es Matemática.
- **Datos relevantes de evaluación de la competencia curricular:** nivel de competencia curricular acorde a su edad y grado de escolarización en todas las competencias, teniendo en cuenta las limitaciones propias de su discapacidad.

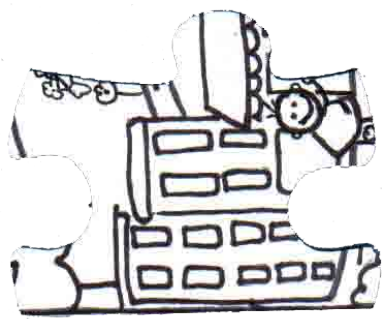
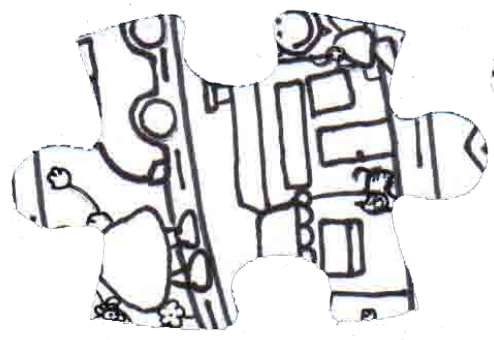
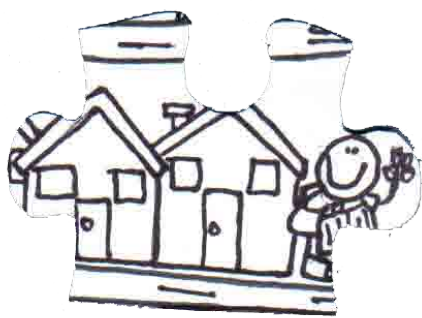
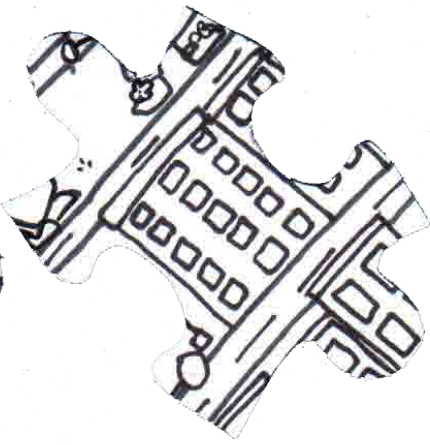
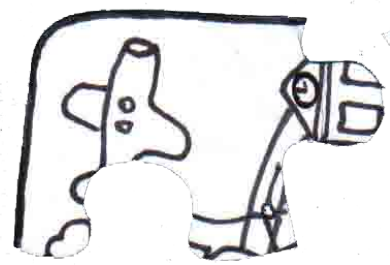
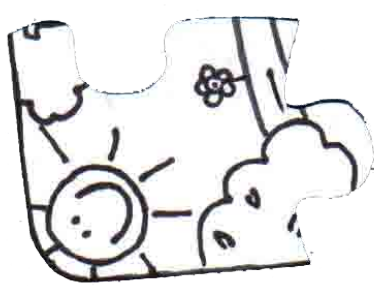
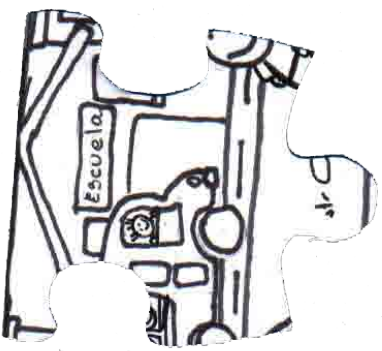
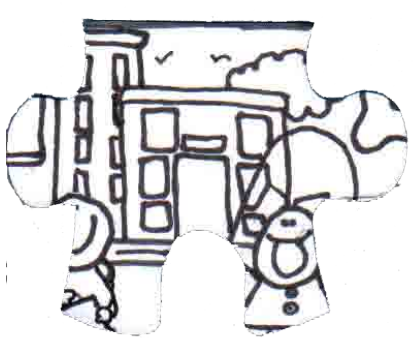
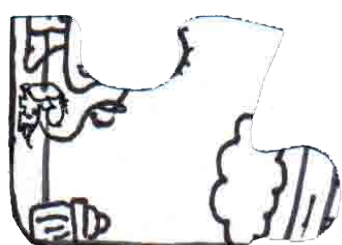
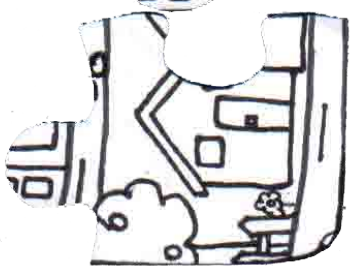
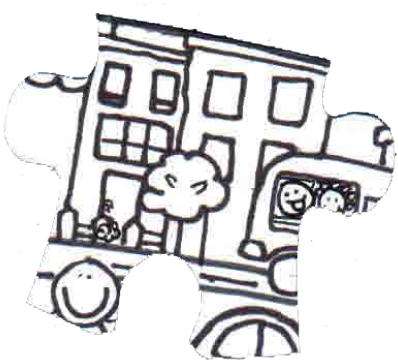
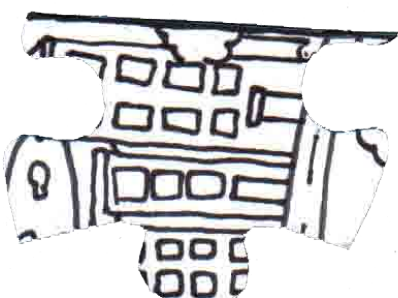
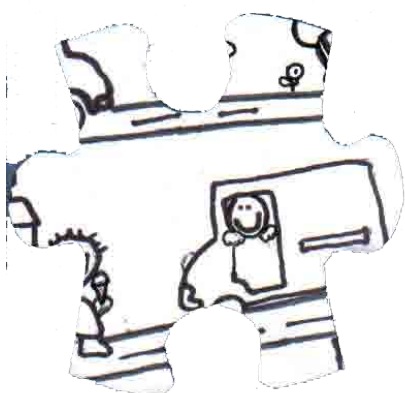
TAREA

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Recuerde que tiene quince minutos para explicar la tarea y despejar dudas de los docentes.

1. Realice una investigación en Internet acerca de por lo menos cinco sitios donde encuentre información de utilidad práctica acerca de las discapacidades física, visual y auditiva. Prepare una ficha para cada sitio, en donde conste la dirección exacta, el contenido y su apreciación al respecto de la utilidad de la información presentada.





ADAPTACIONES EN PRÁCTICA

Duración: 6 h

SESIÓN 12y13

OBJETIVOS

- Cimentar el manejo de la adaptación curricular por medio de la reproducción en vivo del proceso.
- Propiciar la metacognición del proceso de elaboración y aplicación de una adaptación curricular.

CONTENIDO

- Adaptaciones curriculares en general

ACTIVIDAD EN GRUPO CLASES DEMOSTRATIVAS

Duración: 240 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. Distribuya el tiempo entre los grupos considerando que esta actividad tomará toda la sesión 12 y parte de la sesión 13.
2. Después de cada interpretación, asigne una cierta cantidad de tiempo para la retroalimentación y las preguntas.
3. Tanto el DIAC sintético como la adaptación escritos en pliegos de papel deben estar expuestos durante la interpretación.
4. Asegúrese de que, en la medida de lo posible, no se repitan las NEE ni los temas de las clases, para que haya variedad.

1. Diseñe en grupo y por escrito una adaptación curricular de principio a final: Caso de NEE (Nombre, edad, dificultades que presenta, etc.), DIAC, Adaptación, Instrumento de evaluación. Diseñe una escena donde todo el grupo simule la realización de una adaptación curricular de su elección, tanto en o que se refiere a la NEE como al tema a tratar en clase.
2. Actúe la escena que diseñó en la actividad anterior, procurando mostrar los mejores recursos y técnicas que maneje. Antes de la presentación, un integrante del grupo debe presentar el caso brevemente. Recuerde que después de su interpretación los demás grupos le harán críticas y preguntas y que después de las interpretaciones de otros grupos se espera su retroalimentación también.

ACTIVIDAD EN GRUPO AJUSTES

Duración: 60 min

1. Realicen los últimos ajustes pertinentes a sus adaptaciones, previos a la entrega final al instructor.

Duración: 60 min

NOTA PARA EL INSTRUCTOR

1. La actividad a continuación tiene por finalidad darle un vistazo panorámico, institucional y de planificación al tratamiento de las Necesidades Educativas Especiales. Procure la participación activa de todos y enfatice la necesidad de proposiciones que acompañen a las críticas.

1. Teniendo en cuenta todo lo realizado y reflexionado sobre la atención a la diversidad y las Necesidades Educativas Especiales, entable un diálogo en plenaria alrededor del tema: *Necesidades Educativas Especiales y Proyecto Educativo Institucional*. Las preguntas base para la conversación se presentan a continuación. Anote en su cuaderno las ideas principales.
 - a) ¿Qué políticas institucionales implementaría? Organice sus respuestas por tipo de NEE, nivel de concreción, etc.
 - b) ¿Qué procesos institucionalizaría? Igualmente, organice sus respuestas en base a también criterios por usted propuestos.
 - c) ¿Cómo incluiría el asunto de las NEE y las adaptaciones curriculares en el proceso de planificación institucional? Piense en criterios, responsables, medios de verificación, etc.



ISBN 978-9942-07-305-1



9 789942 073051

Ministerio de Educación

Educamos para tener Patria

www.educacion.gob.ec



Información: 1800 33 82 22 o info@educacion.gob.ec

