



Un currículum en común y diversificado

Para todos los que enseñan
y aprenden en la escuela

Un currículum en común y diversificado

Para todos los que enseñan
y aprenden en la escuela



ISBN: 978-987-549-430-5
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección de Currícula y Enseñanza, 2010
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Currícula y Enseñanza
Esmeralda 55, 8º piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/fax: 4343-4412
Correo electrónico: dircur@buenosaires.edu.ar

Educación inclusiva : un curriculum en comun y diversificado / coordinado por Graciela Cappelletti. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010.
40 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-430-5

1. Material Auxiliar para la Enseñanza. I. Cappelletti, Graciela, coord.
CDD 371.33

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula y Enseñanza.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Secretario de Educación

Andrés Ibarra

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia



Un currículum en común y diversificado
Para todos los que enseñan y aprenden en la escuela

Dirección de Currícula y Enseñanza

Graciela Cappelletti

Elaboración del documento

José María Tomé

Andrea Köppel

Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Virginia Piera, Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

Este documento invita a reflexionar en torno a nuestro rol y a nuestras prácticas en el espacio educativo por excelencia, el aula, en el marco de la aspiración de construir una sociedad e instituciones educativas inclusivas. Y se suma a los siguientes documentos publicados:

- *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva*. G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 2009.
- *La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 2008.

Índice

La educación inclusiva: la institución escuela, el currículum y la evaluación 7

La escuela desde una perspectiva inclusiva	13
Indicadores del pasaje desde una escuela integradora a una inclusiva	13
Adaptaciones en el Proyecto Escuela (PE)	15
Adaptaciones en el Proyecto Curricular Institucional (PCI)	16

La evaluación 17

La evaluación y sus marcos teóricos	17
Evaluación y contexto	19

Las adaptaciones curriculares 25

Las adaptaciones curriculares de acuerdo con el tipo de necesidades educativas, desde una perspectiva inclusiva	26
--	-----------

Bibliografía 33

Índice de cuadros

CUADRO 1. Adaptaciones curriculares: modelos de organización y funcionamiento	9
CUADRO 2. Evaluación de necesidades educativas: aspectos básicos	21
CUADRO 3. Adaptaciones curriculares: concepto	26
CUADRO 4. Adaptaciones curriculares significativas y no significativas	27
CUADRO 5. Adaptaciones curriculares: cuadro integrador	31

“Cuando se piensa en currículo, no se pueden separar forma y contenido. El contenido está siempre envuelto en cierta forma y los efectos de ésta pueden ser tan importantes como los comúnmente destacados efectos de contenido.”

TOMAZ TADEU DA SILVA, 1995.

La educación inclusiva: la institución escuela, el currículum y la evaluación

Desde el origen fundacional, la escuela de ayer, hasta el paradigma de la integración y más cerca aún el de la inclusión, la escuela de hoy, un largo camino se ha recorrido en relación con dos cuestiones centrales del quehacer educativo: **la evaluación y las adaptaciones curriculares**. Estos dos conceptos están estrechamente relacionados, pues el modo de intervenir ante un niño que encuentra barreras al aprendizaje y la participación está particularmente condicionado por el modo en que se evalúe su situación. Dicha intervención será diferente de acuerdo con el paradigma que la sustente: el de la integración o el de la inclusión.

El paradigma de la integración parte del supuesto de que el alumno es el portador de su déficit; es el sujeto quien desde su situación deficitaria con respecto al resto presenta necesidades educativas especiales. Desde esta concepción el tipo de apoyo que se le brinda es individual y tiende a la “compensación pedagógica”, en el sentido más estricto. En otros términos, responde a la fórmula “dar al sujeto lo que necesita sin tener en cuenta el contexto”.

Más recientemente, el paradigma de la inclusión adopta una perspectiva social-pedagógica, que supera la concepción de “sujeto con necesidades educativas especiales”, dando lugar al análisis de las dificultades en relación con un determinado contexto de enseñanza. En otros términos, no se trata de dificultades inherentes al sujeto sino que lo son en determinadas condiciones, y podrían no serlo si estas varían. Desde este paradigma, es necesario eliminar, diluir las barreras, los obstáculos que contribuyen a la dificultad, para poder brindar los apoyos y ayudas necesarios.

Surge entonces el concepto de **barreras al aprendizaje y la participación**, que según T. Booth y M. Ainscow (2000) “implica un modelo social frente a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. De acuerdo al modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus con-

textos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas”. Este concepto resulta superador del anterior, dado que la concepción de alumno con necesidades educativas especiales conlleva el riesgo de “etiquetar”, ya que la sola mención al término “especial” genera en los docentes bajas expectativas en cuanto al rendimiento del alumno y, en ocasiones, se le adiciona una discapacidad sin tenerla.

La primera perspectiva, la de la integración, responde a los resabios del modelo biológico. Si bien intenta superarlo, continúa centrada en lo patológico o en el déficit del cual es portador el sujeto. Se corresponde con lo que históricamente se ha denominado Adecuaciones Curriculares Individualizadas (ACI), cuyo origen fue el Programa de Desarrollo Individual (PDI).

La integración¹ es definida como lo opuesto a la segregación. Busca maximizar la comunicación y evitar aislar al niño acrecentando la perspectiva de la interacción. Sin embargo, y más allá de lo meritorio de estos objetivos, ha sido cuestionada por ser una estrategia de “normalización”, en tanto parte de suponer que existe un funcionamiento intelectual, social, lingüístico “normal” y que algunos sujetos presentan un déficit en relación con el mismo. Desde este paradigma se considera que son personas que presentan “necesidades educativas especiales” y, por lo tanto, es necesario generar para ellos desde la pedagogía recursos y estrategias que posibiliten atenderlas o “compensarlas”. La escuela especial acude, entonces, en respuesta a la demanda de la escuela común ya que esta no siempre puede responder en el abordaje educativo a la atención de la diversidad.

La escuela inclusiva da un paso más e introduce la perspectiva social o contextual, que plantea las dificultades en relación con un determinado contexto, no como déficit de un sujeto entendido en forma individual. Desde este punto de vista no se trata de “compensar” sino de “andamiar”, generar redes, que posibiliten progresar curricularmente junto a otros, promover el trabajo colaborativo, participativo, con las familias, los niños, la comunidad, los docentes de la educación especial y los de la escuela común.

Principales características del Paradigma de la Inclusión

- Cooperación/solidaridad
- Respeto a las diferencias
- Comunidad
- Valoración de las diferencias
- Mejora para todos
- Investigación reflexiva

Necesitamos de la integración para alcanzar la inclusión educativa.

Extraído de P. Arnaiz Sánchez, 2003, 159.

1

Estos conceptos han sido desarrollados también en el documento *La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje* (GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula y Enseñanza, 2008).

La inclusión no es una utopía, es una práctica educativa sustentada en un marco teórico: la concepción socioconstructiva, y que cuenta además con

una estrategia pedagógica-didáctica de máxima para atender la diversidad: la adaptación curricular.

En la educación especial, y particularmente en relación al tema de adaptaciones curriculares, en nuestro contexto escolar circulan como equivalentes algunos términos que no lo son. No lo son ni desde el significado, ni desde el marco teórico, ni desde las prácticas que sustentan.

No es lo mismo un **Programa de Desarrollo Individual (PDI)**, que se aproxima más al principio de rehabilitación del individuo discapacitado, que el concepto de **Adecuación Curricular Individualizada (ACI)**, que constituye una estrategia de integración desde el principio de normalización. Y ambos conceptos difieren del de **Adaptaciones Curriculares Socioconstructivas (ACS)**, que responden al paradigma de la inclusión. Hubo que transitar el paradigma médico-psicológico-clínico para llegar al paradigma de la integración y desde este último tuvieron que surgir nuevas preguntas para arribar al de la inclusión, sostenido desde una perspectiva holística a través de diversas corrientes teóricas y prácticas, fundamentalmente desde una concepción socioconstructiva con énfasis en lo social.

CUADRO 1. ADAPTACIONES CURRICULARES: MODELOS DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

MODELOS	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS
Programa de Desarrollo Individual (PDI) , EE.UU., mediados del siglo XX.	“Plan de acción que permite estimular, reeducar y rehabilitar el desarrollo del individuo discapacitado y determina, a distintos niveles de complejidad y concreción, todos los componentes para que esos objetivos estimuladores y rehabilitadores puedan lograrse” (S. Molina, 1987).	Basado en la deficiencia individual, se parte de un currículum especial (grado extremo de concreción curricular).
Adecuación Curricular Individualizada (ACI) , desde la integración y la normalización (Europa y EE.UU., mediados del siglo XX).	“Son estrategias y recursos educativos específicos, que utilizan los docentes y equipos de apoyo en la formulación del PE y del PCI, para posibilitar el acceso y el progreso en el currículum de un alumno concreto con necesidades educativas especiales.” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999).	Se dirigen a un alumno en particular, con independencia de su grupo de pares. El docente de la clase y/o el docente integrador modifican sus estrategias didácticas para adecuarse a las características y necesidades del alumno. Se prioriza el punto de vista individual.

MODELOS	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS
Adaptación curricular socioconstructiva (ACS), desde la inclusión (EE.UU. y Europa fines del siglo XX y XXI).	Son ante todo una actitud, es decir, una expectativa de máxima respecto al alumno que aprende más allá de sus dificultades. Una serie de acciones, procedimientos a partir de un profundo conocimiento del currículum común. Requieren una planificación real elaborada por el docente a cargo del grupo escolar, de ser posible con otros, a través del trabajo inter e intraciclo, vinculándola de este modo con el Proyecto Curricular Institucional. Dicha planificación debe dar cuenta de los accesos, elementos del currículum y contextos necesarios para minimizar, superar las barreras para el aprendizaje y la participación a partir de un modelo social de la enseñanza.	“Implica un modelo social de interacción entre los alumnos y sus contextos: la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vida”. (Booth, T. y Ainscow, M., 2000). Se parte de lo social y se singulariza en relación a las necesidades educativas evaluadas, en los diferentes niveles de concreción curricular. Puede ser necesario pasar en forma progresiva por otras formas de adaptación curricular antes de proponer una adaptación curricular extrema. Se prioriza el punto de vista curricular.

Desde la mirada de la inclusión hablamos de Adaptaciones Curriculares Socio-constructivas (ACS), es decir de aquellos apoyos y ayudas necesarios para todo niño que encuentre barreras en el aprender y participar que le permitan transitar de su nivel de desarrollo real al potencial, a partir de una evaluación e intervención conjunta entre todos los actores involucrados en el acto de enseñar.

Las adaptaciones curriculares son intrínsecas al proceso de desarrollo curricular, dado que los niveles de concreción curriculares se constituyen en distintas instancias de adaptación del currículum.

Se parte de una concepción de currículum abierto, no como un producto acabado sino que se va desarrollando en la medida en que se acerca a su contexto de uso. Este proceso se denomina “desarrollo curricular”. Implica distintos niveles de contextualización del currículum, es decir, de adaptaciones a niveles concretos, desde la perspectiva de la macro, meso y micropolítica (nación, jurisdicción, escuela ciclo, grado/año).

1° Nivel: Nacional. Este nivel de concreción se elabora desde las políticas educativas nacionales; recogiendo necesidades, experiencias y aportes de las diferentes jurisdicciones que integran nuestro país. Comprende los más amplios acuerdos para el logro de una práctica educativa escolar articulada y coherente, en consonancia con los aspectos prioritarios

para la aplicación de la Ley de Educación Nacional 2006. En nuestro caso, son un ejemplo los actuales Núcleos de Atención Prioritaria, NAP.

2° Nivel: Jurisdiccional. Cada jurisdicción produce sus lineamientos curriculares sobre la base de las Orientaciones Generales, Específicas y los Criterios para la elaboración de currículums compatibles expresados en el primer nivel. Esto implica la necesidad de contextualizar las orientaciones y criterios antes mencionados, para garantizar que en todo currículum jurisdiccional esté presente el espíritu de los documentos nacionales y de la jurisdicción. Los currículums elaborados en este nivel deben guardar la necesaria flexibilidad para que, en el siguiente, cada establecimiento pueda responder tanto a su pertenencia nacional y regional cuanto a su identidad institucional/comunitaria.

3° Nivel: Institucional. Este tercer nivel de concreción implica la formulación de un proyecto escuela PE y, a su vez, de un proyecto curricular institucional (PCI), que garantice y enriquezca lo establecido en el primero y en el segundo nivel, dando cuenta de las particularidades del contexto institucional específico, y estableciendo líneas para el seguimiento y evaluación del mismo.

4° Nivel: Ciclos. Este nivel es el que permitirá gradual y progresivamente elaborar tantas adaptaciones curriculares como cada grado/grupo dentro del ciclo lo necesite.

5°, 6°, 7° y otros. Nivel áulico. Podrá haber un nivel de carácter colectivo, pero tal vez otro de carácter individual, ya que distintos educandos podrán encontrar diferentes barreras en el momento de aprender para los cuales se elaborarán diversas ofertas curriculares. En este sentido es posible afirmar que habrá tantos niveles de concreción como se necesiten.

En síntesis, se parte de un currículum abierto, flexible y contextualizado a las características de cada comunidad educativa, que dé lugar a un proceso de desarrollo curricular desde un primer nivel de concreción a nivel nacional (expresado en los Acuerdos Federales y otros lineamientos didáctico-pedagógicos) hasta las adaptaciones curriculares más singulares, pasando por todo el espectro de máxima a mínima en la relación, persona, contexto con las ayudas y apoyos disponibles en el entorno, en este caso, escuela, aula y la colaboración de equipos: redes intra e interinstitucionales.

Es importante diferenciar entre **Proyecto Escuela (P.E)**² y **Proyecto Curricular Institucional (PCI)**.

El primero define la identidad de la escuela, es un instrumento para la planificación a medio plazo cuyo objetivo es dotarla de coherencia y estilo institucional propio. Su elaboración es coordinada por el Equipo Directivo, con la participación de todos los actores de la comunidad educativa.

Este Proyecto es una herramienta para la mejora de las escuelas. Es un medio para abordar los problemas institucionales, concebidos éstos como un desajuste entre la situación actual y una situación deseada. (...) El Proyecto Escuela es una forma de mirar, pensar y actuar colectivamente en la institución. Es el conjunto de acuerdos institucionales sobre la escuela que tenemos y la escuela que queremos. Es una forma de hacer la escuela. (M.E.G.C., 2008).

El Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.) constituye el eje transversal de la escuela y es el instrumento pedagógico-didáctico que articula en el tiempo las actuaciones de enseñanza del equipo docente para el logro de aprendizajes significativos y científicamente válidos en los diferentes ciclos escolares. Es decir, tiene como objetivo operacionalizar el currículum vigente a nivel de la institución escolar. Con su elaboración y construcción colectiva, se pretende garantizar no sólo una adecuada progresión en la enseñanza sino también coherencia a través de los distintos contenidos a abordar durante la escolaridad de un grupo de alumnos. Por lo tanto está vinculado al Proyecto Escuela pero se diferencia de este.

“La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con talento; las diferencias de raza, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.”

PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ, 1996.

La escuela desde una perspectiva inclusiva

Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar las posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo del modo en que se aborden en cada una de ellas las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en sus manos evitarlas.

Desde el paradigma de la inclusión no se propone sólo el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidades a las escuelas comunes sino, y fundamentalmente, diluir o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper. (Blanco, R. 2000, 6).

Indicadores del pasaje desde una escuela integradora a una inclusiva

Para ayudar al proceso de transformación desde una escuela integradora hacia una escuela inclusiva es necesario comenzar por la autoevaluación de cada institución. Siguiendo los aportes de Pilar Arnaiz Sánchez (2005) en relación a las adaptaciones en el proyecto escuela

y en el proyecto curricular, para reconocer las características de cada institución escolar y abordar el desarrollo curricular desde una perspectiva inclusiva, se proponen una serie de indicadores:³

A. Contexto sociocultural

- ¿Con qué condiciones físico ambientales contamos?
- ¿Cuál es el nivel socioeconómico y cultural de la zona?
- ¿Con qué recursos del entorno podemos contar?
- ¿Existe alguna problemática social relevante?

B. Características de los alumnos

- ¿Cuáles son las características de los alumnos en los diferentes aspectos del desarrollo?
- ¿Cuál es su nivel de competencia curricular?
- ¿Qué intereses y motivaciones predominan?
- ¿Qué expectativas existen hacia el centro educativo?
- ¿Existen alumnos pertenecientes a diversas culturas, etnia, religión o grupos sociales?
- ¿Cuáles son los tipos de necesidades educativas más frecuentes? (Comunes, individuales, colectivas y especiales.)

C. Análisis del currículum vigente

- ¿Responden los objetivos generales del ciclo a las necesidades del contexto y de los alumnos?
- ¿Qué aspectos sería necesario introducir o matizar?
- ¿Son suficientes y adecuados los objetivos y los contenidos propuestos?
- ¿Qué objetivos y contenidos son susceptibles de mayor desarrollo?
- ¿Qué objetivos y contenidos es necesario introducir o priorizar?
- ¿Son adecuados los métodos y las estrategias seleccionadas?
- ¿Cuáles son los criterios para la formación de grupos?
- ¿Son adecuados los criterios de evaluación?

D. Recursos materiales y espacios

- ¿Son adecuados los criterios que utiliza el equipo docente para la selección de materiales?
- ¿Se cuenta con criterios para su adaptación?
- ¿Favorece la distribución de espacios la autonomía de los alumnos?

E. Equipo docente

- ¿Cuál es la política educativa de la escuela? ¿Es coherente con su historia y su cultura?
- ¿Qué actitudes, expectativas y sensibilidad existen ante las diferencias?
- ¿Qué niveles existen de coordinación y cooperación?
- ¿Cuál es el grado de implicación de los tipos de apoyo en la organización de la escuela?
- ¿Qué necesidades de formación existen respecto a la atención a la diversidad?

Así como se propusieron indicadores para evaluar la institución desde una escuela integradora a una inclusiva, a continuación se sugieren una serie de acciones que posibilitarían efectivizar estos cambios en relación a los equipos profesionales, los recursos y materiales y las adaptaciones curriculares.

Adaptaciones en el Proyecto Escuela (PE)

En relación con los equipos profesionales intervinientes en la escuela:

- Facilitar la incorporación de nuevos profesionales (maestro/ profesores de apoyo) a las estructuras organizativas institucionales.
- Establecer las coordinaciones fundamentales en la escuela en relación a tarea y tiempos.
- Determinar claramente las funciones y responsabilidades de los diferentes equipos intervinientes de la comunidad educativa con respecto a los diferentes tipos de necesidades educativas que se presenten en la escuela.
- Destacar la relevancia de tener altas expectativas de los equipos profesionales intervinientes respecto a los alumnos con los diferentes tipos de necesidades educativas.
- Tratar de conseguir una mayor implicación de los padres de los alumnos en la dinámica de la escuela.
- Mejorar la formación y la especialización de los docentes respecto a los diferentes tipos de necesidades educativas.
- Tomar medidas para mejorar la dinámica de trabajo en equipo.
- Introducir modificaciones en el modelo de agrupamiento de los alumnos que potencien el trabajo colaborativo.

En relación con los recursos y materiales:

- Proponer las modificaciones arquitectónicas en la escuela para garantizar tanto la movilidad y la autonomía dentro de la misma como su acceso físico.
- Instalar indicadores sencillos por la escuela para facilitar la localización de los espacios y la orientación de los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación.
- Introducir cambios en la distribución, disposición y utilización de los espacios.
- Tomar decisiones con respecto a la ubicación de los alumnos con los diferentes tipos de necesidades educativas en el aula, para que se compensen al máximo sus dificultades.
- Proponer la creación de un aula de recursos.
- Ajustar las demandas de mobiliario y materiales didácticos generales para la escuela a las necesidades de todos los alumnos.

Adaptaciones en el Proyecto Curricular Institucional⁴

Adaptaciones en objetivos y contenidos:

- Redefinir los objetivos generales de ciclo y los de los distintos contenidos desde las propias finalidades educativas y los diferentes tipos de necesidades educativas existentes en la escuela.
- Explicitar objetivos y contenidos contextualizados.
- Dar prioridad a determinados objetivos y contenidos.
- Establecer cambios en el cronograma o en la secuencia o en ambos.
- Introducir objetivos y contenidos adaptados a los diferentes tipos de necesidades educativas.

Adaptaciones en las actividades:

- Establecer criterios generales para el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje para toda la escuela o para el ciclo.
- Programar actividades comunes intra e inter institucionales.
- Establecer criterios específicos para el diseño de actividades para alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Formular criterios claros y precisos para la realización de adaptaciones en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Adaptaciones en la metodología:

- Establecer estrategias de enseñanza para la atención a la diversidad, consensuadas entre el equipo docente/profesional.
- Establecer opciones metodológicas concretas y comunes a determinados ciclos o niveles que favorezcan una respuesta educativa para todos los alumnos.
- Establecer criterios generales sobre métodos, técnicas y estrategias más adecuadas a los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.

Adaptaciones en la evaluación:

- Introducir, de ser necesario, criterios de evaluación específicos para los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Establecer criterios, y/o respetar los normados, en relación a los objetivos para la promoción de los alumnos.
- Obtener consenso sobre las técnicas, procedimientos y estrategias generales a implementar.
- Prever adaptaciones para los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Definir estrategias claras para la detección y valoración de alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Elaborar modelos de informes adecuados a los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Elaborar criterios para la evaluación del contexto y seleccionar los instrumentos pertinentes.

“Si las personas aprenden construyendo su propia comprensión a partir de sus propias experiencias, la evaluación no sólo es parte del aprendizaje sino que es el componente crítico que posibilita a quienes aprenden y a sus docentes cotejar su comprensión con los puntos de vista de otros y con la sabiduría colectiva de la cultura, tal como está registrada en el conocimiento, las teorías, los modelos, las fórmulas, las soluciones y las historias que conforman el currículo y las disciplinas.”

HARGREAVES, A., 2003.

La evaluación

Al reflexionar sobre la evaluación no podemos evitar las implicancias éticas e ideológicas que subyacen en sus teorías y prácticas. Nos encontramos entonces ante la realidad de una tarea compleja donde no siempre se encuentran certezas.

Si consideramos que la escuela tiene la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consistirá en hacer unas pruebas selectivas que permitan hacer clasificaciones. Si la finalidad de la tarea del docente es transmitir de modo acrítico ideas y conceptos, la evaluación consistirá en evaluar al estudiante para saber cuánto ha aprendido. Por el contrario, si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber cómo ayudar a quienes más lo necesitan. Si la pretensión del educador es que el alumno aprenda a pensar y convivir, la evaluación tratará de dar respuesta a estas inquietudes. (Santos Guerra, M. A. 1998, 7.)

Así como la concepción sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje condiciona la práctica de la evaluación, la forma en que concebimos y ponemos en práctica a la misma refleja nuestras concepciones y métodos de enseñanza.

La evaluación y sus marcos teóricos

Ante las preguntas: para qué, qué y cómo evaluar encontraremos diversas respuestas desde diferentes marcos teóricos (Marchesi A. y Martín E. 1999)

A. El modelo psicométrico se corresponde con la concepción conductista, racional-científica que define al currículum como programación por objetivos dónde se evalúan diferentes habilidades para medir las capacidades de los alumnos y poder compararlos entre sí con pruebas a las que se prioriza por sus aspectos técnicos, fiabilidad, validez y capacidad de generalización. Illán Romeu, N. (Coord). (1996). Para este paradigma

5

Extraído de Santos Guerra, 1998.

tecnológico/positivista, la evaluación puede tener alguna de las siguientes funciones:⁵

- **Control:** la evaluación permite controlar el funcionamiento del sistema a través del cumplimiento de sus dispositivos.
- **Selección:** el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas.
- **Comprobación:** permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. La superación de las pruebas sirve de garantía social.
- **Clasificación:** como la evaluación tiene distintos referentes comparativos, los que aprueban y los que no por ejemplo, los resultados permiten clasificar a los alumnos.
- **Acreditación:** a partir de la evaluación se decide la acreditación de los estudiantes.
- **Jerarquización:** la evaluación encierra poder porque quien evalúa, impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede, incluso, negarse a compartirlas y discutir las con los alumnos.

B. Los modelos constructivistas y cognitivos destacan la importancia de focalizar la evaluación en las capacidades de razonamiento de nivel superior y en la adquisición de aprendizajes significativos para la resolución de problemas y construcción de nuevos conocimientos. Son solidarios con la concepción de currículum como un diseño abierto, en constante reelaboración y construcción, planteamiento al que algunos autores lo han denominado reconceptualización del currículum, dado que se vuelve a considerar los objetivos del conocimiento como elementos fundamentales del currículum. En estos modelos, la evaluación debe centrarse en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica, no sólo en los resultados.

En la perspectiva ética de la evaluación constructivista, el papel de la objetividad se interpreta desde la lógica del observador:

El sentido de objetividad que rechazamos explícitamente es la idea positivista de que la objetividad depende de la eliminación de todos los aspectos conceptuales y de valor y de ir al fondo de los datos originales. En cambio, en nuestro sentido, ser objetivo significa tratar de alcanzar unos enunciados no sesgados mediante los procedimientos de disciplina, observando los cánones del razonamiento y la metodología adecuados, cultivando un sano escepticismo y manteniendo la atención para erradicar las causas de los sesgos (House y Howe, 2001, 38.)

Desde una posición socio-constructiva y crítica, el currículum se define como proceso de investigación e interacción dialéctica entre teoría y práctica, cuyo objetivo es cambiar la teoría a través de la práctica y ésta a través de la teoría. Para ello es muy importante el concepto de la ética de la evaluación. (House, 1994.)

Entonces la evaluación tendrá como función recoger los datos necesarios para reelaborar el currículum, convirtiéndose en un elemento de diagnóstico que nos dirá qué tipo de ayuda necesita cada alumno en su contexto. En este sentido, la evaluación afecta no sólo a los alumnos sino a todos los componentes del sistema.

Desde esta perspectiva crítica reflexiva la evaluación es entendida como un proceso y no como un momento final.

Siguiendo a Santos Guerra (1998), para el paradigma crítico/reflexivo, las funciones de la evaluación son las siguientes:

- **Diagnóstico:** la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores con los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.
- **Diálogo:** la evaluación puede convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza.
- **Comprensión:** la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- **Retroalimentación:** la evaluación permite la reorientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales.
- **Aprendizaje:** la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

Dentro de esta concepción, la evaluación formativa se orienta a recoger información sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el objetivo de mejorarlos. A diferencia del modelo anterior, no es retrospectiva sino prospectiva, en tanto su preocupación se dirige a mejorar lo que queda por realizar.

Si bien no desconoce a la evaluación sumativa, lo que distingue a este modelo del anterior, es el peso que se le da a la evaluación formativa.

La evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes. En este caso, las acciones evaluativas se encaminan a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde adentro del mismo, evaluación para y en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Díaz y Hernández, 2002, 354.)

6

La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula y Enseñanza, 2008.

Evaluación y contexto

En el documento *La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje*⁶ se plantea la importancia del marco teórico socio-constructivo para la implementación de una práctica educativa inclusiva. Desde esta última perspectiva es necesaria la evaluación educativa de **todos** los alumnos en situación de aprendizaje, es decir privilegiarla en su contexto teniendo en cuenta los aportes de los distintos equipos intervinientes considerando la doble perspectiva, la de carácter individual y la del entorno.

Desde el punto de vista individual, primera dimensión, es importante la información en relación con las peculiaridades del desarrollo ya que es determinante para luego proponer las acciones a corto y mediano plazo.

Con los aportes de todos los involucrados se deben identificar y valorar las capacidades específicamente desarrolladas hasta ese momento por los alumnos en relación a los contenidos curriculares (competencia curricular) y la necesidad de andamiaje entre el nivel de desarrollo real y el potencial, es decir, entre lo que el niño puede aprender solo y lo que puede con ayuda de otros/otro (pares, adultos).

Es una evaluación que debe implementarse dentro del salón junto a sus compañeros, pues da cuenta de los logros alcanzados y las limitaciones a lo largo de su paso por el aula y la escuela. Esta información se conoce con el nombre de **competencia curricular**.

Asimismo, deben considerarse los estilos de aprendizaje de cada alumno ya que son el conjunto de aspectos que conforman la manera de aprender. Para la evaluación se consideran variables no sólo en relación con lo cognitivo sino también con lo afectivo-social, constituyéndose en un instrumento esencial a la hora de pensar en futuras propuestas educativas singulares, dadas las características de cada alumno contextualizadas en el ámbito áulico-escolar.

Finalmente, no se puede dejar de considerar la segunda dimensión de esta evaluación referida a las cuestiones del entorno, es decir contextualizadas tanto del aula como de la escuela, de la familia y del medio social. Si bien estas últimas deben ser tenidas en cuenta dentro de la primera dimensión debido a la multireferencialidad que hay entre alumno, núcleo familiar, dificultades de aprendizaje y escuela.

Para ello es importante contar con distintos instrumentos: entrevistas, que permitan dar cuenta de un relevamiento social (segunda dimensión), necesario para ayudar a la contextualización de ese alumno en particular (primera dimensión) en su medio, entorno, realidad. Ya habíamos mencionado anteriormente que estos son los aspectos a considerar en una evaluación holística de necesidades educativas.

ASPECTOS DE DESARROLLO		COMPETENCIA CURRICULAR
- Biológico	- Motor	- Nivel actual de capacidad en relación con aquellas situaciones curriculares en donde el alumno presenta mayores dificultades.
- Intelectual	- Emocional	
- Inserción social		
- Comunicación y lenguaje.		
ESTILO DE APRENDIZAJE		
- Condiciones físico ambientales más adecuadas.		- Contenidos y actividades que le interesan
- Tipos de agrupamientos preferidos.		
- Estrategias de aprendizaje que emplea.		
		- Capacidad atencional
		- Estructura motivacional

CUADRO 2. EVALUACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS: ASPECTOS BÁSICOS

EVALUACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS: ASPECTOS BÁSICOS	
CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR
a.- AULA: - Pertinencia de la programación en relación con el alumno. - Pertinencia de las interacciones. b.- CENTRO: - Existencia y adecuación del proyecto curricular. - Clima social e interacciones. - Etc.	a.- ALUMNO: Autonomía en el entorno; medio de comunicación; interacciones familiares; aficiones... b.- FAMILIA: Hábitos y prácticas educativas; actitud y expectativas respecto al niño/a; conocimiento de su problemática... c.- ENTORNO SOCIAL: Recursos de que dispone; posibilidades educativas...

Fuente: Aspectos básicos relativos al alumno y al contexto, en la evaluación de necesidades educativas. (Blanco et al., 1992 citada por Gonzalez Manjon, 1995).

Del cuadro anterior se desprende una concepción de la evaluación estratégica que permite dar cuenta no sólo de los aspectos del desarrollo sino y fundamentalmente del medio, el contexto en el cual el alumno está inserto.

Esta evaluación podría completarse a partir de los protocolos propuestos por Thomas Armstrong (1999), sobre inteligencias múltiples cuyo referente, Howard Gardner, criticó el hecho de evaluar la inteligencia de un alumno fuera de su contexto habitual para llevarlo a otro ajeno a su realidad, en una severa crítica al modelo psicométrico, perteneciente al paradigma del déficit.

Dichos protocolos deben ser complementarios de otros instrumentos como entrevistas, observaciones, diarios de clase, cuestionarios, para desprender de los mismos tanto información descriptiva como explicativa.

La **teoría de las inteligencias múltiples** es un modelo propuesto por Howard Gardner de la Universidad de Harvard (1993) que nos da la

posibilidad de pensar que a un niño/joven no se le puede enseñar, ni tampoco él va a aprender de una única manera como nos lo indica la tradición escolar, con particular énfasis en lo lingüístico o matemático, sino que puede hacerlo a través de distintas estrategias expresadas fundamentalmente desde sus diferentes capacidades y posibilidades.

Estas capacidades son de distinto nivel de generalidad y al definir las se convierten en una destreza que se puede desarrollar, que se puede enseñar y aprender.

Al igual que con los estilos de aprendizaje no hay un solo tipo de inteligencia, si no que conviven varias, si bien hay tendencias observables en el devenir de la biografía de las personas a partir de sus experiencias, vivencias personales y profesionales, de su propia historia de vida. Desde la teoría de las inteligencias múltiples, se reconoce lo social sin negar lo genético, concepción coincidente con otras teorías del aprendizaje.

Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo, han identificado ocho tipos distintos de inteligencia según Prieto Sánchez y Ferrándiz (2001):

- 1. Inteligencia lingüística:** la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios cerebrales.
- 2. Inteligencia lógica-matemática:** utilizada para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura occidental ha considerado siempre como la única inteligencia.
- 3. Inteligencia espacial:** consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones; es la inteligencia que tienen los marineros, los pilotos, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos o los decoradores.
- 4. Inteligencia musical:** permite desenvolverse adecuadamente a cantantes, compositores, músicos y bailarines.
- 5. Inteligencia corporal-cinestésica,** o capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.
- 6. Inteligencia intrapersonal:** permite entenderse a sí mismo y estar abierto al diálogo con los demás. Se la suele encontrar en los buenos religiosos, vendedores, políticos, profesores o terapeutas.
- 7. Inteligencia interpersonal:** es la inteligencia que tiene que ver con la capacidad de entender a otras personas y trabajar con ellas.
- 8. Inteligencia naturalista:** utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

Todas son importantes, a la hora de presentarlas no hay una jerarquización entre ellas.

Dentro de esta concepción adquiere un valor relevante la observación participante en la búsqueda de una comprensión totalizadora de cada alumno, teniendo en cuenta su contexto actual, su historia y las interacciones subjetivas, en desmedro de la concepción tecnocrática, que siempre apeló como característica esencial a la objetividad científica.

Es importante observar al alumno en relación a sus logros durante el proceso, ya que privilegiamos el cómo sobre el qué obtuvo.

Una vez evaluado y determinado el tipo de necesidades educativas que presenta el alumno, desde una perspectiva pedagógica-didáctica, a cargo de docentes, se sumarán otros profesionales con pertenencia intra e inter-institucional, quienes en forma conjunta determinarán el tipo de ayudas y apoyos necesarios para abordar a ese niño/joven escolarmente.

Es decir a partir de todos los actores involucrados, profesionales de la educación, de la salud, y familia, se procederá a elaborar una adaptación curricular con una mirada globalizadora, acorde a las posibilidades del evaluado y su entorno, de manera colaborativa con el equipo interviniente, intentando diluir o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que se hayan detectado.

Las adaptaciones curriculares

El concepto de adaptación curricular refiere a un conjunto de estrategias para modificar algunos de los elementos del currículum: objetivos, contenidos, evaluación, estrategias de enseñanza (entendidas como metodologías, procedimientos, técnicas), recursos, tiempos en relación a las capacidades, posibilidades, intereses, dirigidas a la enseñanza de un grupo de alumnos.

Desde el paradigma de la integración, una adaptación curricular es una secuencia de acciones sobre el currículum escolar diseñado para una población dada que presenta cualquier tipo de necesidad educativa especial. Una adaptación curricular conduce a la modificación de uno o más de los componentes básicos del currículum (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar) con la finalidad de posibilitar el máximo de individualización didáctica en el contexto más normalizado posible. Como ya hemos explicitado, si bien este paradigma constituye un importante avance, continúa considerando al sujeto como portador del déficit, y se propone integrarlo desde la normalización.

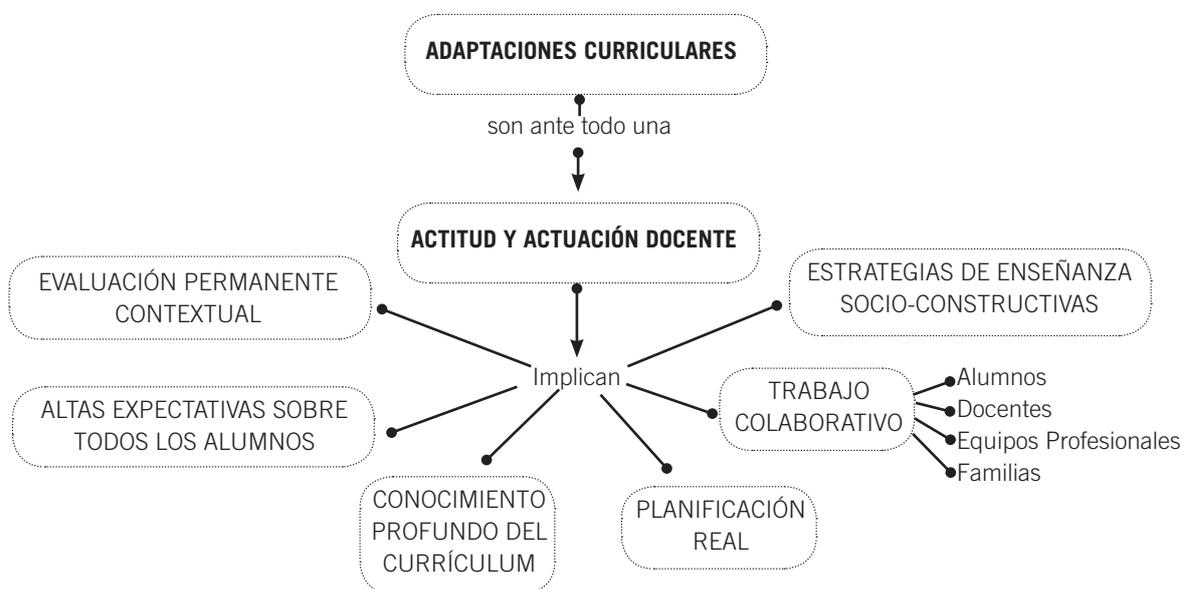
Definida desde el paradigma de la inclusión, como expresa Echeíta (2006), adaptación no es sinónimo de reducción, simplificación o eliminación de contenidos u objetivos educativos, si bien es cierto que algunos casos excepcionales lo requieren. Desde este paradigma, antes de realizar una adaptación curricular, se requiere evaluar las cuestiones contextuales, interactivas, en este caso de la escuela, y enriquecer ese medio para brindar más apoyos y ayudas evitando que las necesidades educativas de un niño se conviertan en barreras en su aprendizaje y participación. Se trata de responder a las necesidades singulares desde una estrategia común que sea capaz de albergar las diferencias, es decir no a la individualización y sí a lo social.

Las adaptaciones curriculares involucran, en primer lugar, estrategias de planificación y de actuación docente. Constituyen un proceso para responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno.

Se fundamentan en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno o alumna debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados.

Sólo en último término las adaptaciones curriculares son un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas, y organizaciones escolares específicas". (MEC 1992, 21; 22).

CUADRO 3. ADAPTACIONES CURRICULARES: CONCEPTO



Las adaptaciones curriculares de acuerdo con el tipo de necesidades educativas, desde una perspectiva inclusiva

Se pueden considerar **tres tipos de adaptaciones curriculares**, de acuerdo a las distintas necesidades educativas que se evalúen para cada alumno (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1999).

Es válido afirmar que con frecuencia se apela a más de un tipo, si bien cada una de ellas tienen características particulares:

A. De acceso:

Posibilitan el acceso al currículum a través de recursos materiales específicos o de la modificación de las condiciones de la interacción, por ejemplo a través de medios electrónicos.

Modificaciones edilicias y de equipamiento (mobiliario especial, sistemas informáticos y de traducción, entre otros) que permiten el acceso y la circulación en diferentes ámbitos escolares, o mejoran las condiciones de sonorización o de luminosidad.

Provisión de ayudas y/o materiales didácticos específicos para minimizar dificultades de los alumnos (materiales en relieve para alumnos ciegos, contrastados o con letras especiales para disminuidos visuales por ejemplo) Instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral en lengua estándar (traductores, computadoras con sintetizadores de voz, por ejemplo)

B. Adaptaciones curriculares propiamente dichas:

Se proponen la revisión de los apoyos y ayudas del medio escolar, de los diversos elementos de la planificación, del tipo de enseñanza y de la gestión escolar:

- Redefinen los apoyos y ayudas disponibles en el medio escolar.
- Redefinen los elementos del currículum.
- Re-evalúan las estrategias de la enseñanza.
- Re-evalúan recursos.

C. De contexto:

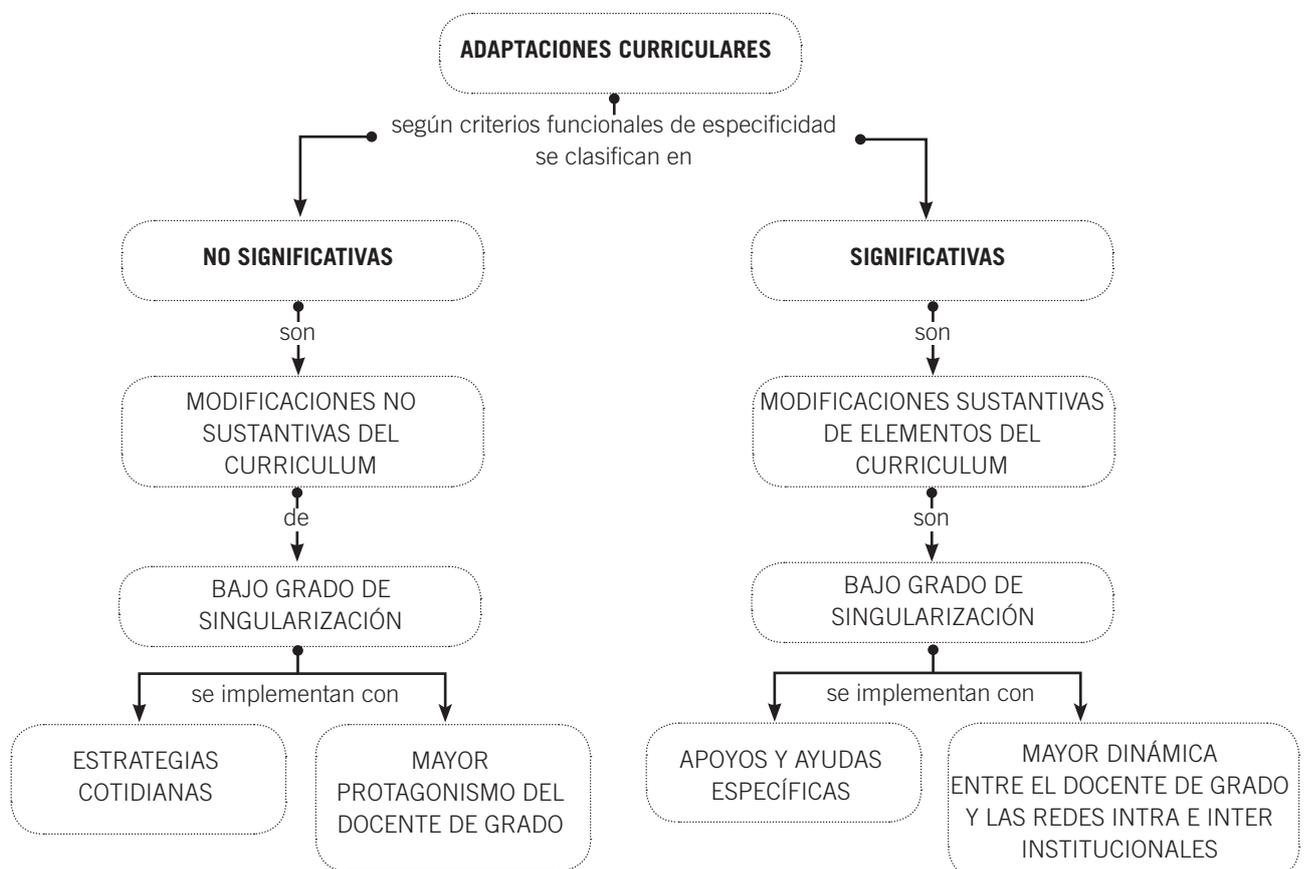
Actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula o la institución:

- Flexibilizan el uso de tiempos y espacios.
- Modifican los agrupamientos áulicos e institucionales.
- Buscan consensuar objetivos y metas grupales.
- Gestionan procesos de orientación escolar.
- Realizan actividades con otros actores de la comunidad educativa.

Así como hay diferentes tipos de adaptaciones curriculares desde el punto de vista curricular, hay también criterios funcionales de especificidad u “ordinariedad” de las adaptaciones curriculares. Éstas se pueden clasificar en:

1. Adaptaciones curriculares no significativas.
2. Adaptaciones curriculares significativas.

CUADRO 4. ADAPTACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS Y NO SIGNIFICATIVAS



1. Son las menos específicas tal cual lo dice su nombre. Consisten en una leve modificación de las estrategias previstas en los elementos del currículum.

Resultan de tener en cuenta los indicadores que se sugieren para la elaboración una planificación que contemple la atención de la diversidad.⁷ Todo docente puede recurrir a ellas porque están totalmente integradas al quehacer dentro del aula.

Aspectos que involucran:

- Modificaciones en la planificación de la clase prevista.
- Tipos de agrupamiento: la dinámica grupal dentro del aula.
- Organización didáctica, es decir implementación flexible y diversificada de las estrategias de enseñanza: actividades alternativas a las previstas, menor nivel de complejidad de abstracción, eliminación en parte de sus componentes, mayor nivel de diversificación de las estrategias de aula.
- Tiempos de enseñanza y aprendizaje.
- Uso del espacio disponible, del mobiliario y de los recursos en general.
- Priorización, secuenciación más pormenorizada, y eliminación menos relevante de: objetivos, áreas o bloques de contenidos, de tipos de contenidos.
- Evaluación adaptada a los instrumentos y técnicas a utilizar, no se producen modificaciones sustantivas de criterios de evaluación, acreditación o promoción.

2. Son aquellas estrategias utilizadas ante severas dificultades en el momento de aprender y participar.

Aspectos que involucran:

- Modificación sustantiva de alguno de los elementos del currículum es decir selección, introducción, eliminación, adaptaciones relevantes de: objetivos, contenidos, evaluación, recursos, tiempos.
- Modificaciones sustantivas de los procedimientos y organización didáctica del aula.
- Temporalización, sólo como **medida excepcional** en los casos en que el promedio de edad de los alumnos en relación al alumno con necesidades educativas no convencionales oscile entre 2 ó 3 años de diferencia.

Concluyendo, podemos afirmar que al momento de producir adaptaciones curriculares se recomiendan una serie de mejoras destinadas a enseñar y aprender, y a las que se denomina “mejores prácticas” vinculadas con las adaptaciones de la enseñanza y el currículum.

En este contexto se destaca la necesidad de evaluar el desempeño actual y el potencial del estudiante, nivel de desarrollo real y potencial, de aquí la importancia de una evaluación del alumno desde una perspectiva holística.

Se incentiva la evaluación a través de la observación directa, el juicio crítico-contextual, la interacción con los otros estudiantes, las entrevistas con terceros que den referencia de ese alumno, otros pares, profesionales vinculados a él para conocer mejor sus gustos, preferencias, intereses, estado de salud, realizando una apreciación global de sus capacidades, posibilidades e interacciones sociales.

La adaptación curricular debe ser sostenida por el entorno social, pares y adultos del aula y la escuela, a manera de redes y no desde un visión parcializada.

Existen distintos tipos de adaptaciones curriculares, ninguna de ellas excluye a las otras. A partir de las necesidades educativas especiales, desde la integración y desde las barreras para el aprendizaje y la participación en relación con su grupo de pares, desde la inclusión, se elaborará en forma colaborativa con el equipo interviniente la propuesta curricular necesaria.

Recordemos que la escuela es el lugar por excelencia de los que allí aprenden y enseñan. Sin “apostar” a nuestros alumnos, como dice Estanislao Antelo (1999), nuestra tarea no tiene finalidad política, ni social, ni educativa, se constituye simplemente en un hacer vacío de intencionalidad.

Ahora bien, es preciso aclarar que no hay adaptación si no hay planificación, (Sugerencia ver documento “El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva pág. 17), una planificación comprendida como tarea colaborativa y compleja, que requiera la participación de:

- El docente a cargo del grupo escolar
- El docente de apoyo, especial.
- Los profesionales del gabinete o distrito escolar.
- Otros profesionales que intervienen en la vida del alumno.
- La familia.

De lo dicho se infiere la necesidad de espacios y redes intra e inter-institucionales que garanticen la posibilidad del encuentro de uno con los otros: colegas, profesionales, familia.

En síntesis: ¿Cómo definir estas adaptaciones curriculares desde un paradigma inclusivo? Son ante todo una actitud, es decir, una expectativa de máxima respecto del alumno que aprende más allá de sus dificultades. Una serie de acciones, procedimientos a partir de un profundo conocimiento del currículum común. Se necesita una planificación real elaborada por el docente a cargo del grupo escolar en congruencia con el trabajo inter e intraciclo entre docentes, tarea vinculante con el Proyecto Curricular Institucional, que dé cuenta de los accesos, elementos del currículum y contextos necesarios para minimizar, superar las barreras al aprendizaje y a la participación a partir de un modelo social de enseñanza.

A manera de síntesis de lo visto en relación a adaptaciones curriculares, les presentamos un cuadro de vinculación sobre los aspectos nodales del tema desarrollado.

En coincidencia con lo afirmado por Connell (2007) se apunta decididamente al principio del “currículum inclusivo”, es decir a un currículum que incluye y valora las experiencias de todos más allá de sus diferencias de diversa índole (de género, de origen étnico, de condición social, etc.).

Este principio corrobora claramente la aspiración de producir un currículum “diverso” o intercultural a partir de las posibilidades y capacidades de cada uno, enmarcado desde la concepción de la justicia curricular, es decir, respetando los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común para lograr la producción histórica de la igualdad, es decir darle a todos lo mismo respetando y valorando las diferencias.

Por todo lo dicho cuando hablamos de escuela con y para todos decimos:

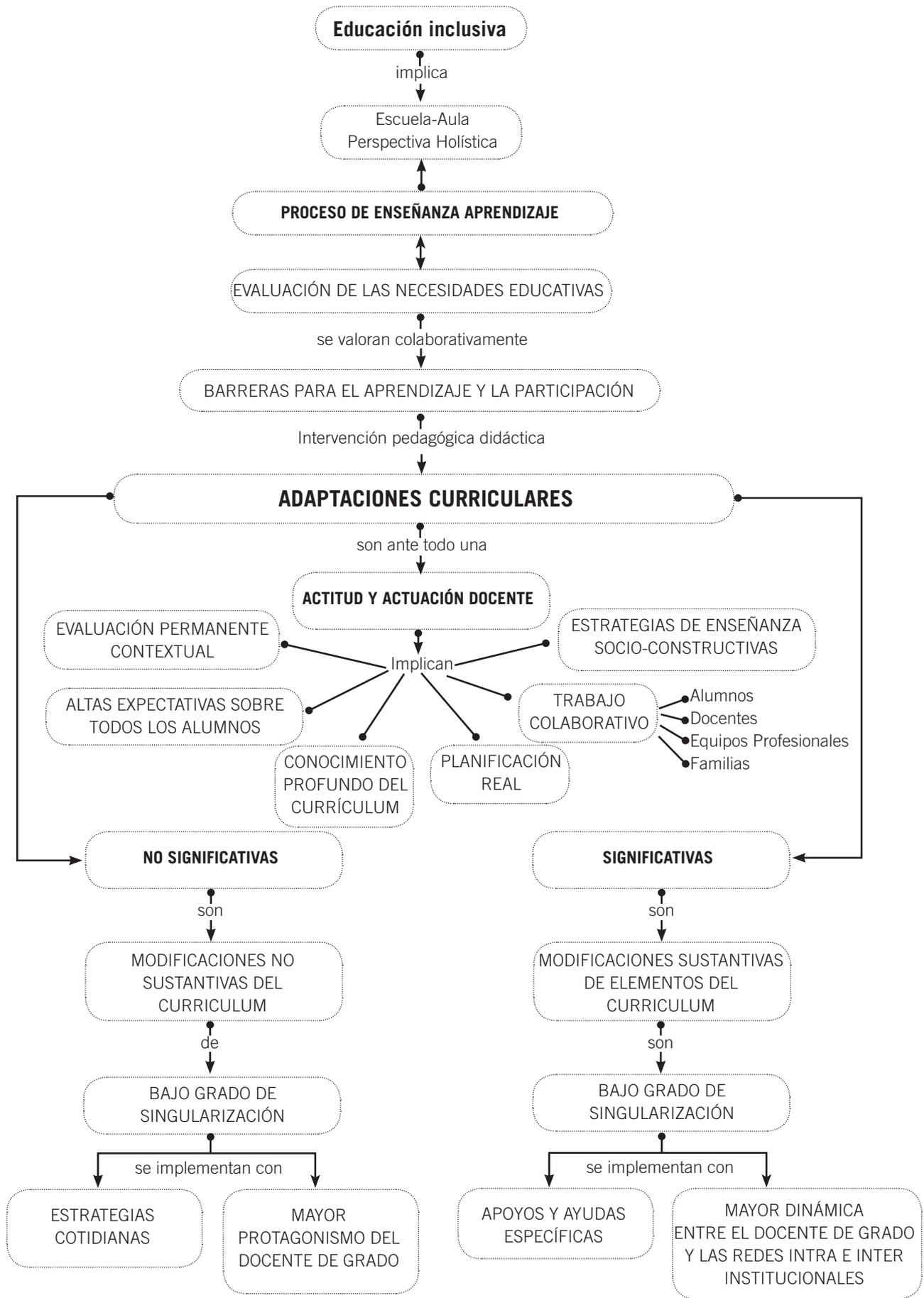
1. En primer lugar, el no segregar a los alumnos en escuelas, grados, secciones paralelas, esto es escuela común por un lado y especial por otro, sino pensar en la “escuela única”, como la llamó Gimeno Sacristán, (1995).
2. En segundo lugar, respetar los intereses, motivaciones y valorar las diferentes capacidades de los alumnos, para convertir el aula en un espacio de creación, transformación e invención de múltiples significados.
3. En tercer lugar, que todos los alumnos participen del mismo Proyecto Curricular, esto es partir de un currículum en común y diversificado.

La intención es pues elaborar una propuesta pedagógica-didáctica desde la singularidad de los alumnos y la realidad de su contexto para que los docentes y equipos de apoyo posibiliten el acceso y progreso curricular de todos los alumnos.

Para finalizar, compartimos la concepción de Parrilla (1996), cuando afirma que el punto de vista curricular se caracteriza como una actividad de carácter global y colaborativa, en la cual no se toma al niño con dificultades desde una perspectiva individual sino que el accionar educativo está focalizado para todos los alumnos que a ella asisten tanto en su aspecto organizativo, cultural, estructural, de micro-políticas, prácticas áulicas y escolares, entre otras.

Se implementa una dinámica de trabajo colaborativo y crítico entre todos los actores involucrados, la intervención está localizada desde el currículum y no tanto desde los alumnos, poniendo énfasis en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con extensión en el asesoramiento y en los apoyos más allá de la escuela, a través de la construcción de redes tanto intra como interinstitucionales. Esta modalidad responde a una perspectiva inclusiva.

CUADRO 5. ADAPTACIONES CURRICULARES: CUADRO INTEGRADOR



BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J.M. "La Evaluación Educativa al Servicio de Quien Aprende: El Compromiso Necesario con la Acción Crítica". Conferencia del II Congreso Internacional de Educación: La Formación Docente. Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2004.
- Armstrong, T. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires, Manantial, 1999.
- Antelo, E. *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Arnaiz Sánchez, P. y otros. *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27 (2), 25-34, 1996.
- Arnaiz Sánchez, P. y otros. *La adaptación del currículum a través de unidades didácticas*. España, Universidad de Murcia, 1999.
- Arnaiz Sánchez, P. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Ediciones Aljibe, 2003.
- Arnaiz Sánchez, P. *Atención a la diversidad*. Programación curricular. EUNED. Costa Rica, 2005.
- Connell, R. W. *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata, 1997.
- Connell, R. W. Boletín nº 27. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2007.
www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/.../10.pdf
- Blanco R. *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Prólogo en versión original en inglés escrita por: Tony Booth Mel Ainscow © Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK, 2000.
- Booth, T. y Ainscow M. *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido, UNESCO y CSIE., 2000.
- Díaz, F. y Hernández, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc Graw Hill, 2002.
- Echeita Sarrionandia, G. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea, 2006.
- Escudero, J. M. y González, M T. *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1994.

- Gardner, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993.
- Garrido, C. F., Arnáiz, P. y Haro de, R. *La estrategia de las adaptaciones curriculares como medida de la medición curricular de los alumnos con necesidades educativas especiales*. 1º Congreso Internacional “Educación y diversidad ante el tercer milenio”. Murcia, 1998.
- Gimeno Sacristán, J. *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer con la educación!* KIKIRIKI. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular, 38, 18-25, 1995 <http://www.quadernsdigitals.net/articulos/kikiriki/k38/k38diversos.htm>
- González Manjón, Daniel. *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. España, Ediciones Aljibe, 1995.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 2008.
- Hargreaves, A. *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 2003.
- House E. *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata, 1994.
- House, Ernest y Howe, Kenneth. *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid, Morata, 2001.
- Illán Romeu, N. (Coord). *Didáctica y organización en educación especial*. España, Ediciones Aljibe, 1996.
- Marchesi, A. y Martín, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula y Enseñanza, 2008. *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela*
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. “El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales” *Hacia las escuelas inclusivas. Las adecuaciones curriculares*. Buenos Aires. Centro de Publicaciones, 1999.
- Molina, S. *La integración en el aula Programas de Desarrollo Individual*. Barcelona, Grau, 1987.
- Narodowski, M. *Infancia y poder*. Buenos Aires, Aique, 2006.
- Parrilla Latas, A. *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao, Mensajero, 1996.
- Prieto Sánchez, M. D. y Ferrándiz García, C. *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Editorial Aljibe, Málaga, 2001.
- Santos Guerra, M.A. *Evaluar es Comprender*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1998.
- Silva, T.T. da. *Escuela, conocimiento y currículum*. Buenos Aires, Muiño y Dávila, coedición UBA, 1995.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula y Enseñanza, 2008. *La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje*.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación,
Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula y
Enseñanza, 2009. *El trabajo en el aula desde una perspectiva
inclusiva*



**Este libro se terminó de imprimir en Abril del 2010
en Nextprint. Portela 1141. CABA**



escuelas