

GUÍA DE APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO:
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN PARVULARIA



GUÍA
introdutoria

RESPUESTAS EDUCATIVAS A LA DIVERSIDAD Y A LAS
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



INDICE

PRESENTACIÓN 05

Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia.

1. CONCEPTUALIZACIONES GENERALES 08

- La Diversidad y su Expresión en la educación 08
- Integración e Inclusión Educativa 09
- El Movimiento de la Inclusión 14
- Necesidades Educativas Especiales 14
- Nueva Conceptualización sobre Discapacidad 18
- ¿Qué se entiende por Discapacidad? 18

2. PREPARANDO EL AMBIENTE EDUCATIVO PARA LA INCLUSION EDUCATIVA 21

- Proyecto Educativo e Inclusión 21
 - Aulas inclusivas: 26
 - a) Estrategias para dar respuesta a la diversidad en el aula 28
 - b) Evaluando los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula 33
- Las adaptaciones curriculares individualizadas 36
 - a) Adaptaciones en los medios de acceso al currículo 37
 - b) Adaptaciones en los componentes del currículo 38
 - c) Fases del proceso de adaptación del curricular 39

3. CONSTRUYENDO UNA RELACIÓN DE COLABORACIÓN ENTRE LA ESCUELA, LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD 51

- Construyendo relaciones de colaboración con la familia 51
- Construyendo relaciones de colaboración con la comunidad 53

4. EQUIPOS DE APOYO Y TRABAJO COLABORATIVO 55

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 60



Presentación

El objetivo general de la Política de Educación Especial es hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de los niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales (en adelante NEE), garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo.

En este marco, es necesario orientar todos los esfuerzos para que las comunidades educativas avancen hacia el desarrollo de entornos educativos inclusivos y desafiantes que garanticen a “todas y todos” los estudiantes aprender, participar, sentirse respetados y que sus necesidades específicas sean satisfechas.

Necesariamente avanzar en esta dirección, exige que los docentes y los equipos de profesionales responsables del diseño, implementación y evaluación de los procesos educativos, cuenten con los conocimientos y las herramientas técnico pedagógicas necesarias para que las NEE que presenten sus estudiantes, sean atendidas en el marco del currículo común con los apoyos y adecuaciones necesarias.

En nuestro país, existe consenso respecto de la importancia que los primeros seis años de vida tienen en el desarrollo de una persona, especialmente cuando éstos nacen con alguna discapacidad. Esta convicción ha tenido como consecuencia que las políticas públicas en materia de educación hayan considerado entre sus prioridades, los últimos años, el aumento progresivo y sostenido de la cobertura educacional de los niños y niñas en el nivel de educación parvularia.

El impacto que tiene el aumento de cobertura en los sistemas educacionales está directamente relacionado con la diversidad de estudiantes que acceden a ella y que exigen más y mejor preparación, investigación e innovación en los centros educativos para dar respuesta a sus diferencias culturales, lingüísticas, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizajes, entre otras.

El material “Guías de apoyo técnico-pedagógico: NEE en el nivel de educación parvularia” ha sido diseñado con el propósito de facilitar la comprensión de los niños y niñas menores de 6 años que presentan NEE permanentes y transitorias de mayor prevalencia en nuestro país y de entregar sugerencias para el desarrollo de procesos educativos de calidad.

La serie completa contiene ocho cuadernillos, organizados de la siguiente manera:

Una guía de carácter introductoria en la que se abordan aspectos conceptuales generales de la integración educativa, de la inclusión, de las NEE, de la diversidad y la discapacidad; se desarrollan además diversas estrategias para planificar y evaluar respuestas educativas ajustadas a la diversidad de estudiantes y a las NEE, para el trabajo con la familia, con los equipos de apoyo y con la comunidad.



Este material se basa en documentos técnicos elaborados en el marco de la Política de Educación Especial. De manera muy importante se ha utilizado el documento Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial y en el material de formación docente Educar en la Diversidad en los Países del Mercosur.

Las demás guías, abordan aspectos específicos de las NEE asociadas a discapacidad auditiva; motora; retraso del desarrollo y discapacidad intelectual; visual; trastorno del espectro autista; dificultades de lenguaje; dificultades de atención, concentración e hiperactividad. En la primera parte de cada una de ellas, se desarrollan las características, causas probables y otros aspectos importantes de cada una de las discapacidades y NEE anteriormente señaladas, entregando además sugerencias para una detección oportuna.

En la segunda parte, se desarrollan diversas estrategias pedagógicas y sugerencias para la planificación y evaluación de la respuesta educativa en el marco de las bases curriculares de la Educación Parvularia (BCEP).

Nómina de las “Guías de apoyo técnico pedagógico”

- GUIA Introductoria: Respuesta educativa a la diversidad y a las necesidades educativas especiales
- GUIA N° 1: NEE asociadas a Discapacidad Auditiva
- GUIA N° 2: NEE asociadas a Discapacidad Visual
- GUIA N° 3: NEE asociadas a Discapacidad Motora
- GUIA N° 4: NEE asociadas a Problemas de Atención y Concentración
- GUIA N° 5: NEE asociadas a Retraso del Desarrollo y Discapacidad Intelectual
- GUIA N° 6: NEE asociadas a Autismo
- GUIA N° 7: Lenguaje y Aprendizaje

Se sugiere leer con detenimiento la presente guía, antes de iniciar la lectura de cualquiera de las otras guías, ya que ésta aporta el marco general.

Se espera que este material facilite el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y de atención a la diversidad en el nivel de educación parvularia y contribuya a avanzar en el desafío de mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

Coordinación Nacional de Unidad de Educación Especial
Ministerio de Educación de Chile





1. Conceptualizaciones generales¹

“La educación en la diversidad es un medio esencial para desarrollar la comprensión mutua, el respeto y la tolerancia que son los fundamentos del pluralismo, la convivencia y la democracia. Por ello, uno de los pilares de la educación del siglo XXI es el de aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz” (MINEDUC, 2005).

La diversidad y su expresión en la educación

La diversidad de los alumnos/as es consecuencia de su origen social y cultural, y de sus características individuales en cuanto a su historia personal y educativa, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. Esta multiplicidad de factores hace que no haya dos alumnos/as idénticos. Sin embargo, a pesar de la constante evidencia de la heterogeneidad de los/as estudiantes, sus familias y los/as docentes, la educación sigue la tendencia de funcionar con esquemas homogenizadores, para un “supuesto alumno medio” en cuanto a origen social, cultural y en cuanto a capacidades.

Cuando los niños y niñas poseen normas, valores, creencias y comportamientos distintos a los de la cultura escolar, suelen generarse menos expectativas en los educadores, afectando negativamente su autoestima, la motivación por aprender y seguridad en las actividades escolares, reforzando la sensación inicial de que son poco competentes. Muchas de estas diferencias además, suelen ser objeto de discriminación; burlas, menosprecio, aislamiento e indiferencia.

Evidentemente no sólo influyen las condiciones personales de los alumnos/as en sus dificultades para adaptarse a la cultura escolar. Hay también otros factores que pesan de manera significativa y que son determinantes en la participación y aprendizaje de ellos/as. Entre éstos, se pueden mencionar una programación curricular descontextualizada de la realidad cultural, rígida o poco relevante, una organización escolar que no considera apoyos a los educadores o a los niños/as, estrategias de aprendizaje poco participativas y que no consideran la cooperación entre pares, entre otras.

En la actualidad, son muchos los niños/as y jóvenes que por diversas causas experimentan barreras a la participación y al aprendizaje durante su proceso de escolarización. Entre ellos, los alumnos/as con discapacidad constituyen el colectivo que históricamente ha estado mas expuesto a las consecuencias de la segregación y exclusión, por lo que el último tiempo se ha puesto particular énfasis en acciones dirigidas hasta este colectivo. No obstante ello, también se deben considerar las NEE de los estudiantes con talento o altas capacidades,

¹ Basado en Documento Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial, 2004, MINEDUC.

quienes, si no reciben de forma oportuna una atención educativa a sus capacidades y necesidades específicas, también pueden presentar dificultades de aprendizaje o alteraciones en la personalidad del comportamiento (Blanco, et al, 2004). Por esta razón, es preciso avanzar hacia escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad, el respeto y valoración de las diferencias, viéndolas como una oportunidad para el desarrollo personal y social y no como un obstáculo a evitar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que de esta manera promuevan el pleno desarrollo, aprendizaje y participación de todos los niños y niñas.

La homogeneidad de la oferta educativa y de los procesos de enseñanza es una de las barreras que es preciso superar, para que “todos y todas” sin excepción, aprendan y participen plenamente.

Integración e inclusión educativa

Los avances en materia de integración social y laboral de las personas con discapacidad, han sido consecuencia de un movimiento social de lucha por los derechos humanos de estas personas, que tiene su origen en diferentes países en los años sesenta y setenta y que se sustenta en la convicción de que todas las personas, sea cuales fueren sus características personales, tienen más posibilidades de desarrollarse como tales y prepararse efectivamente para la vida, si participan en los grupos y contextos comunes de la sociedad.

Hacer efectivo el derecho a la plena integración, implica necesariamente que todas las personas con discapacidad, abandonen sus condiciones y formas de vida separadas de la comunidad y se incorporen activamente en todos los ámbitos de la vida social. Sin embargo, esta no es una tarea simple, ya que no basta con ubicar a las personas en los diferentes entornos sociales, es fundamental que se produzcan interacciones entre ellas y que haya una valoración de los diferentes roles y aportes de cada uno, propiciando así el conocimiento mutuo y la convivencia, en función de la respuesta y características de cada escuela y de cada docente.

En el ámbito educativo, la integración en la mayoría de los países, se ha impulsado desde la Educación Especial y ha supuesto más la transformación de ésta que de la educación común. Esto explica, en gran medida, las dificultades que han existido para aumentar el número de “alumnos integrados” y lograr una respuesta educativa de mayor calidad.

La integración ha tenido un valor indudable en promover el derecho de las personas con discapacidad a educarse en contextos comunes a todos, lo cual ha sido positivo no sólo para ellas sino también para la comunidad educativa en su conjunto. Sin duda uno de los



principales factores que ha influido de forma determinante en una nueva concepción y práctica de la Educación Especial, ha sido el progresivo avance de la integración de personas con discapacidad en la escuela común.

Estudios realizados en distintas partes del mundo, así como en Chile, muestran que los niños/as que se integran a la escuela común alcanzan aprendizajes significativos en el marco del currículum común y tienen un desarrollo y una socialización más completa. Por otro lado, el resto de los alumnos/as tienen la oportunidad de conocer a aquellos que tienen discapacidad, desarrollar actitudes de respeto y solidaridad, reduciendo temores, mitos y prejuicios que han conducido a la sociedad a marginar a estas personas. La integración también ha supuesto en muchos casos un proceso de innovación en las escuelas comunes y un mayor desarrollo profesional de los docentes.

Sin embargo, los procesos de integración, en los distintos países, incluyendo Chile, también han tenido una serie de dificultades, que es preciso superar para avanzar hacia una educación de calidad para todos y todas, entre ellas, es posible mencionar las siguientes:

a) La transferencia del enfoque tradicional de la educación especial a la escuela común

Con bastante frecuencia, en las experiencias de integración, se adopta un modelo de trabajo con los/as estudiantes propio de las escuelas especiales, que es ajeno a la cultura de las escuelas comunes. En esta lógica, los procesos de integración se centran más en la atención individualizada de los alumnos/as integrados/as que en la transformación de la cultura y práctica de las escuelas, de forma que se puedan beneficiar todos los alumnos/as.

Esto nos muestra la persistencia de un enfoque en el que las dificultades de aprendizaje se atribuyen solamente a variables del individuo. Al no poner atención en la transformación de los procesos educativos del aula, muchas veces los “alumnos integrados”, si bien se benefician de las ayudas señaladas, realizan un trabajo paralelo que no se relaciona con el de su grupo curso, o se les proporciona apoyo especializado fuera del aula a tiempo parcial e incluso en muchos casos, son atendidos a tiempo completo en una clase especial. Esta situación, no sólo limita las oportunidades de aprendizaje y los procesos de socialización e individuación de los niños y niñas con NEE, sino también dificulta el cambio de actitudes y prácticas de los/as docentes.

El enfoque tradicional también ha conducido a establecer una diferenciación respecto a qué niños/as se pueden o no integrar, olvidando la considerable influencia que tiene el contexto en el desarrollo y aprendizaje. De hecho, hay escuelas comunes que han logrado dar respuesta a niños/as que presentan necesidades educativas muy específicas y significativas, mientras que otras no han conseguido dar respuesta a alumnos/as con altas capacidades. Esta situación nos demuestra que la decisión de quién se puede integrar no debe tomarse en función de las posibilidades o limitaciones del alumno/a, sino más bien en función de las potencialidades o limitaciones de la escuela.

b) La disponibilidad de recursos adicionales sólo para los alumnos integrados

En un buen número de países, al igual que en Chile, la integración está asociada a la provisión de recursos materiales y humanos de carácter especializado para los alumnos/as “del Programa de Integración”. Partiendo de la premisa que éstos son necesarios para atender sus necesidades educativas específicas. El problema se produce cuando no se brinda apoyo a muchos otros/as que también lo requieren, pero no son parte de dicho programa. Esto significa que no se está asegurando la igualdad de oportunidades para un importante porcentaje de alumnos/as, que de contar con las ayudas necesarias podrían superar sus dificultades de aprendizaje o de participación y obtener mejores logros educativos. Por otra parte, un efecto no deseado de esta medida es que se pueda etiquetar a un mayor número de alumnos como “alumnos/as de integración” para obtener recursos adicionales.

Esta situación ha propiciado, además, que en muchos casos la responsabilidad de la educación de los niños/as integrados se delegue en los profesionales de apoyo y no sea asumida por todos los estamentos de la comunidad educativa, desaprovechando de paso un valioso recurso para optimizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de todos los niños y niñas.

c) La formación de los profesores de educación común y de especial aún es insuficiente para dar respuestas de calidad a la diversidad y a las NEE en la sala de clases

Con bastante frecuencia, los docentes de las escuelas comunes no se sienten preparados para atender las NEE de los “niños y niñas integrados”, bajo la creencia de que estos alumnos/as aprenden de forma muy distinta y que, por lo tanto, requieren metodologías que sólo dominan los especialistas. Sin embargo, es importante señalar que estos educadores o docentes poseen la formación en el ámbito curricular y son los que trabajan todo el tiempo con los estudiantes, por lo que sus capacidades y experiencia en el trabajo con grupos numerosos son fundamentales para favorecer los aprendizajes escolares.

Ciertamente, los niños y niñas con NEE, requieren una serie de ayudas y recursos de carácter especializado para facilitar o minimizar sus dificultades de aprendizaje, que muchos docentes no dominan. Esta es la razón por la cual es tan importante la participación de los profesionales de la educación especial, ya que su formación contempla conocimientos especializados para dar respuestas a las necesidades específicas que estos/as presentan.

Las razones anteriormente expuestas son muy importantes a la hora de entender la importancia de la colaboración entre los docentes de Educación Especial y de educación regular.

d) Carácter voluntario de la integración

Si bien la integración escolar es una estrategia adecuada para asegurar una actitud favorable de acogida a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. El carácter voluntario que ha primado hasta hoy en el país, ha generado exclusión y discriminación en otros establecimientos que tienden a derivar a los alumnos/as con mayores dificultades a las escuelas de integración. La voluntariedad al restringir la oferta de la integración a ciertos establecimientos, limita la ampliación de la cobertura para un mayor número de niños/as y jóvenes con discapacidad y, por otro, la libertad de los padres para elegir la escuela donde se eduquen sus hijos/as.

e) La integración escolar tiende a entenderse como un proyecto paralelo al programa educativo institucional

La elaboración de proyectos de integración conlleva en muchos casos a que ésta sea concebida como una actividad paralela para el colectivo de los alumnos con discapacidad, y que a menudo sea asumida por algunos docentes del establecimiento, preferentemente por aquellos que tienen niños integrados en su aula. Los últimos 20 años la experiencia ha demostrado que la verdadera integración, tanto social como educativa, se consigue en la medida que estos alumnos participan en el mayor grado posible en el currículo y en las experiencias comunes de aprendizaje, junto a sus compañeros.

Por esta razón, en la actualidad la tendencia es incorporar a los alumnos/as con discapacidad directamente en los cursos que les corresponde por edad, con las adaptaciones y apoyos pertinentes según cada caso, y en la medida de sus necesidades se les ofrezcan otras opciones más diferenciadas, a fin de asegurar su permanencia en la escuela común y la continuidad de sus estudios. Para avanzar en esta dirección lo óptimo es que la integración forme parte de la definición del proyecto educativo institucional y la respuesta a las NEE constituya un eje transversal en los diferentes componentes del mismo.

f) El enfoque del déficit que ha caracterizado los procesos de integración

Bajo el enfoque del déficit subyace la idea que las dificultades que presentan los alumnos/as para aprender, ocurren a causa de sus propias limitaciones, sin tener en cuenta el contexto donde éstas tienen lugar y por tanto, pone el acento en identificar el problema o el déficit presente en el individuo y “prescribir el tratamiento apropiado”.

Actualmente, existe una mayor conciencia de los efectos negativos del etiquetaje tanto para las personas como para el entorno que las rodea. Una etiqueta sólo da cuenta de un atributo de la persona pero no de todo lo que esa persona es o puede llegar a ser, razón por la cual, no sirve para la toma de decisiones educativas.

Las categorías tradicionales, que atribuyen las dificultades o alteraciones sólo al individuo, olvidan la enorme importancia del entorno en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

El etiquetaje tiene un efecto discriminador y repercute en la autoestima del sujeto y en las expectativas del entorno respecto a sus posibilidades, ya que las categorías se centran en las dificultades más que en las potencialidades y habilidades de las personas. Finalmente, existe suficiente evidencia acerca de la enorme variabilidad entre los sujetos ubicados en una misma categoría y la dificultad de ubicar, en muchas ocasiones, a una persona en una categoría determinada, razón por la cual cada vez van surgiendo más categorías diagnósticas.

En la actualidad existen suficientes evidencias que demuestran que las NEE surgen de la interacción de múltiples factores, algunos inherentes al propio alumno, como por ejemplo las discapacidades, otros asociados a sus circunstancias socio-ambientales y culturales, otros relacionados con la respuesta y oportunidades educativas que se les ofrece.

Esta nueva mirada implica un paso adelante con respecto a las respuestas tradicionales de corte correctivo o compensatorio ofrecida a los alumnos/as que presentan dificultades en la escuela, ya que desplaza el foco de atención del problema del alumno/a individual al contexto educativo y pone de relieve que las decisiones curriculares que los docentes toman, las actividades de aprendizaje que proponen, los métodos que utilizan, las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas, tienen una poderosa influencia en el aprendizaje de los niños y niñas. y que, en consecuencia, la escuela juega un papel determinante en los resultados del aprendizaje, puesto que dependiendo de la calidad de la respuesta educativa que proporcione a sus estudiantes puede contribuir a superar, minimizar o compensar las dificultades de aprendizaje o por el contrario, agudizarlas e incluso crearlas, producto de una enseñanza inadecuada.

Las NEE que pueden presentar determinados alumnos/as, por las causas que fueren, no serán exactamente las mismas en una escuela u otra, sino que tendrán una dimensión y matices distintos en función de la respuesta y características de cada escuela, de cada docente.

Es más, la experiencia nos muestra que el mayor o menor grado de dificultad que se le atribuye a un alumno en particular, está directamente asociado al nivel de dificultad que representa para el docente enseñarle. En este sentido, la preparación y apoyo que reciban los docentes es de capital importancia para el éxito de la inclusión.

Las actitudes, expectativas y nivel de formación que tengan los docentes para asumir la enseñanza de estudiantes que de por sí, plantean mayores retos al maestro/a constituyen un factor clave a considerar en el desarrollo de una educación en y para la diversidad.



El movimiento de la inclusión

La inclusión significa hacer efectivos para todos/as, el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Está relacionada, con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común, implica que todos los niños/as de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

En la actualidad, muchos países están utilizando el concepto de inclusión como sinónimo de integración, cuando en realidad se trata de dos conceptos distintos. La integración es un movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad. El movimiento de la integración está ligado, por tanto, al colectivo de las personas con discapacidad y ha significado, sobre todo, cambios en la Educación Especial más que de la educación general.

En una escuela inclusiva no existen “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica se ajusta para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes; y se trabaja para minimizar o eliminar las barreras que enfrentan para aprender y participar.

La inclusión de los niños y niñas con discapacidad, con VIH/SIDA, de minorías étnicas y lingüísticas, entre otros, que hasta ahora han sido fuertemente discriminados y segregados, implica por una parte, un cambio profundo en el diseño de las políticas públicas en materia de educación, y por otra, en las creencias, actitudes y prácticas pedagógicas que se desarrollan en las comunidades educativas.

Necesidades educativas especiales (NEE)

Si se reconoce que lo que caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de ser distintos los uno de los otros/as y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones, al momento de enseñar no hay que obviarlas y actuar como si todos los niños y niñas aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad. Asumir este planteamiento, desafía a explorar nuevas formas de enseñanza que den respuesta a esa diversidad de características y necesidades que poseen los alumnos/as.

El concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos son diferentes, tienen unas necesidades educativas comunes que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias individuales y entre éstas, algunas que podrían ser especiales.

Las necesidades educativas comunes, se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los alumnos/as y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo común.

Las necesidades educativas individuales, hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan este proceso, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. Estas pueden ser atendidas adecuadamente a través de lo que podría llamarse “buenas prácticas pedagógicas”, es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza habitualmente para dar respuesta a la diversidad: organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los alumnos, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados alumnos, graduar los niveles de exigencias y otras muchas que se originan como resultado de la creatividad del docente

Las necesidades educativas especiales NEE, son aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a la que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.

Las NEE hacen referencia a aquellos/as estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir apoyos para progresar en su aprendizaje.

Esta nueva concepción ha implicado cambios importantes en la forma de entender la educación especial, al plantear que los grandes fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, sean cuales fueren los problemas que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje y que cualquier niño o niña puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje, que independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas y recursos de apoyo especializados para facilitar su proceso educativo.

La educación, por tanto, es concebida como un continuo de prestaciones y esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades de los alumnos de forma que puedan alcanzar los fines de la educación.

De acuerdo a lo planteado en el documento “Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial”, las implicaciones del concepto de NEE son las siguientes²:

- Las NEE no se definen por las categorías diagnósticas tradicionales, sino por las distintas ayudas y recursos pedagógicos, materiales y/o humanos que hay que proporcionar para facilitar el desarrollo personal y proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- Las dificultades de aprendizaje y de participación que experimentan los alumnos, son de naturaleza interactiva. Esto supone que la evaluación y respuesta educativa han de considerar tanto las dificultades y potencialidades del alumno/a como de los contextos educativos, con el fin de identificar qué tipo de ayudas hay que brindarle, y qué modificaciones es preciso realizar en dichos contextos para favorecer su desarrollo, aprendizaje y participación. Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de una escuela, más y mayores NEE especiales generará en los alumnos/as.

Es importante señalar que algunos aspectos que se derivan de su discapacidad hay que abordarlos desde el sector de la salud y no desde la educación, por lo que es fundamental una coordinación y trabajo intersectorial.

- Las NEE además de relativas son cambiantes, ya que pueden variar en función de los avances del propio estudiante y de los cambios de la enseñanza y entorno educativo. Es mejor entonces hablar de “situación” como algo opuesto a “estado”.
- Las NEE pueden ser de carácter transitorio o permanente. De hecho, hay alumnos que requieren ayudas y recursos sólo en un momento determinado de su escolarización, otros en cambio requerirán de estos apoyos en forma sostenida en el tiempo.

La evaluación, como ya se señaló, se enfoca a la determinación no sólo de las dificultades del alumno/a sino también en sus potencialidades, así como a la identificación de todos aquellos factores del contexto educativo y familiar que influyen en su progreso educativo. En consecuencia, la respuesta educativa se orienta a la creación de las condiciones que faciliten su proceso de desarrollo y de aprendizaje en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el estudiante, especialmente en el entorno escolar.

² Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Documento de la Comisión de Expertos de la Educación Especial. MINEDUC, 2004

A modo de síntesis, a continuación se presentan los principales supuestos en los que se basa el enfoque curricular de las necesidades educativas especiales:

Las NEE surgen de la interacción de diversos factores y se definen en relación al contexto educativo en el cual se manifiestan.

- Cualquier alumno/a puede presentar NEE en forma transitoria o permanente durante su escolarización.
- Los alumnos/as con NEE debieran recibir la enseñanza en las escuelas regulares y participar en la mayor medida posible, en las experiencias comunes de aprendizaje.
- La escuela debe ofrecer un currículum flexible que se adapte a las diferencias individuales asegurando el acceso y progresos de todos los alumnos/as.
- Las diferencias constituyen oportunidades de aprendizaje y desarrollo tanto para los alumnos/as como para los docentes.
- El docente regular es el principal agente educativo de todos los alumnos/as con el apoyo necesario.
- Las escuelas deben disponer de servicios y recursos de apoyo especializado para todos los alumnos/as que lo requieran.



Nueva conceptualización sobre Discapacidad

Tradicionalmente, a lo largo de la historia se ha percibido la discapacidad como un “atributo individual” de la persona poco relacionado con el entorno y la cultura. Sin embargo, en las prácticas educativas actuales comienza a perfilarse una visión diferente, producto del cambio de enfoque y de la connotación social que hoy se le atribuye a este concepto.

¿Qué se entiende por Discapacidad?

La manera en que cada educador/a conceptualice y comprenda la discapacidad, afectará la forma como éste/a se aproxima y aborda su trabajo educativo con los niños y niñas que la presentan, condicionando sus actitudes de valoración y respeto hacia las personas con discapacidad y sus expectativas respecto de las posibilidades de progresar en su desarrollo y aprendizaje.

En la actualidad, de acuerdo con la organización Mundial de la Salud (2001), Clasificación Internacional del Funcionamiento y de la Salud (CIF), la discapacidad se concibe como un fenómeno multidimensional, resultante de la interacción de las personas con el entorno; no se define como un problema de falta de capacidad, sino como limitaciones personales y restricciones contextuales para participar en las actividades consideradas normales para otras personas de su mismo género y condición social.

Para comprender la discapacidad desde una perspectiva sociocultural y educativa, se puede recurrir a un ejemplo: Imagine la situación de dos personas adultas que, como consecuencia de un accidente, sufren una parálisis de los miembros inferiores necesitando utilizar una silla de ruedas para sus desplazamientos.

La primera persona no pudo conservar su anterior trabajo, ya que requería en buena medida de las capacidades físicas que ahora ve gravemente reducidas. Su precaria situación económica le ha impedido habilitar adecuadamente su vivienda y además reside en una ciudad con numerosas barreras arquitectónicas: escaleras, bordillos altos, transportes y edificios públicos con importantes limitaciones de accesibilidad, etc., lo que, con el tiempo, ha contribuido a su progresivo aislamiento social. La segunda persona en cambio, ha podido conservar su trabajo, que no se fundamenta en el esfuerzo físico. Sus posibilidades económicas le han permitido la realización de suficientes adaptaciones a su vivienda y al vehículo que conduce, para poder valerse autónomamente. Reside en una ciudad con un alto nivel de accesibilidad (supresión de barreras arquitectónicas) y ha mantenido su afición deportiva mediante la práctica de deportes adaptados.

Si bien, ambos casos se refieren a un mismo déficit en la persona, es decir, la imposibilidad de mover las piernas y de andar, las consecuencias para ellas, en uno y otro caso, han sido muy diferentes.

A partir de este ejemplo, se puede comprender de mejor forma la nueva concepción de discapacidad y la importancia que juega el entorno social, cultural y educativo aumentando o disminuyendo las posibilidades de participación, aprendizaje y desarrollo de las personas con discapacidad.

Tomando otro ejemplo, es posible que un estudiante con limitaciones intelectuales tenga dificultades para acceder a los conocimientos que adquieren otros compañeros de su edad. Pero esta limitación será tanto menos incapacitante para él, cuanto más capaz sea el entorno educativo de determinar sus necesidades educativas y seleccionar aquellos conocimientos que le permitan comprender y actuar en su entorno. Por el contrario, se contribuirá a aumentar su discapacidad si la escuela se limita a ofrecerle aprendizajes que nunca llegarán a ser funcionales para él, ni contribuirán a un mejor conocimiento de su entorno.

Desde esta perspectiva, en educación lo importante no es el déficit o la discapacidad en sí misma, sino las NEE que los y las estudiantes puedan presentar, es decir los apoyos que es necesario proveer y las condiciones que deben estar presentes en la escuela, en la sala de clases, para minimizar las barreras que limitan el aprendizaje, la actividad y participación de los niños y niñas en el contexto escolar, social y familiar.

En este sentido, se debe hacer especial énfasis en las evidencias aportadas por la investigación en neurociencias respecto a la plasticidad del cerebro humano en los primeros años de vida, que hacen la infancia un período crítico en su desarrollo. Por lo tanto, es de la mayor importancia la detección y diagnóstico temprano de las NEE (especialmente de aquellas asociadas a una discapacidad) que presentan niños y niñas, para proporcionarles de manera oportuna los estímulos y experiencias que requieren para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades potenciales.

Sin duda, estos desafíos demandan nuevas capacidades y competencias en los educadores y también nuevas formas de organizar las escuelas y las salas de clases para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes y de esta manera asegurar una activa participación y aprendizaje.



2. Preparando el ambiente educativo para la inclusión educativa

Proyecto educativo e inclusión

Como ya se ha señalado, poner en marcha prácticas efectivas de inclusión educativa, requiere preparar las condiciones del centro, involucrando la participación de todos/as los actores del proceso educativo, de este modo, se estimula la definición de objetivos comunes, y se resuelven con mayor facilidad las diferencias.

Una de las acciones más importantes para mejorar las respuestas educativas a la diversidad y a las NEE es conocer bien el funcionamiento del centro, revisar y evaluar aquellos aspectos que se encuentran más débiles en la institución escolar como su organización, prácticas pedagógicas, clima social, entre otros aspectos.

El Proyecto Educativo es el instrumento a través del cual la escuela define su identidad; clarifica las metas de desarrollo institucional, orienta los distintos procesos que ocurren en el centro educativo, da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano y largo plazo, favoreciendo el desarrollo de un trabajo en torno a objetivos compartidos.

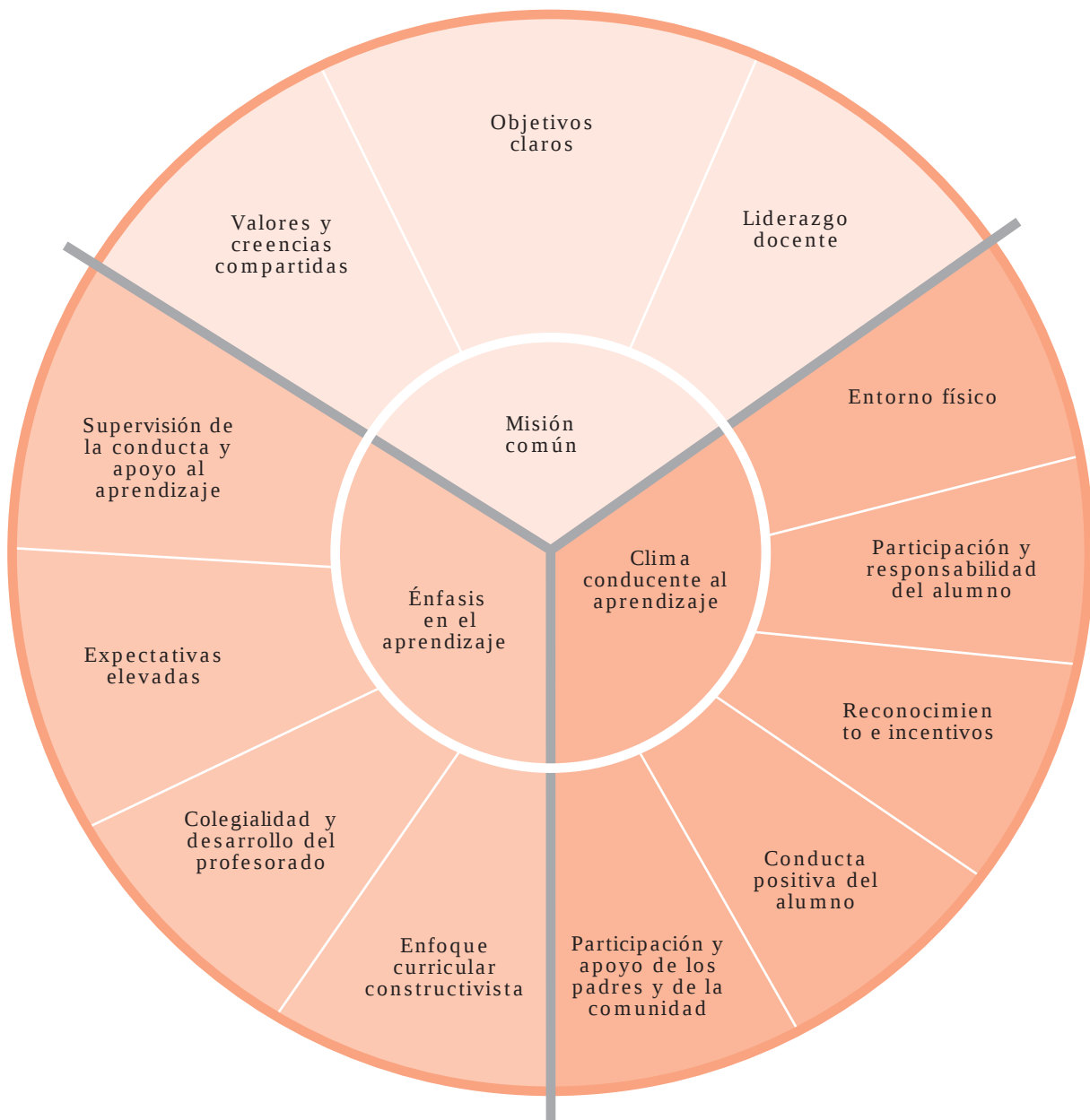
A continuación se presentan algunas sugerencias generales que pueden servir de ayuda a los centros educativos que para avanzar hacia el enfoque de la inclusión.

- Conocer y reflexionar sobre los principios, el sentido y las implicancias que tiene para la comunidad educativa llevar a la práctica los planteamientos de la educación inclusiva, es el punto de partida para toda escuela que desee orientar su proyecto educativo a la luz de este enfoque.
- Definir metas y objetivos realistas, teniendo en cuenta como punto de partida para establecer las prioridades de mejora, las fortalezas y debilidades que presenta la comunidad escolar para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad y a las NEE, a la luz de los factores de éxito que han demostrado las escuelas eficaces. (ver diagrama: Las características de las escuelas eficaces).
- Establecer prioridades y metas a corto, mediano y largo plazo, tanto para los aspectos relacionados con la gestión, como con el desarrollo curricular, adoptando decisiones relativas al uso del tiempo, a las funciones de cada participante y a la asignación de los recursos materiales necesarios, cerciorándose de que existan los recursos necesarios para la implementación y evaluación de las prácticas de inclusión.

- Considerar en la planificación la diversidad de necesidades, las competencias e intereses de los distintos actores implicados en el proceso educativo (alumnos/as, docentes, padres y madres).
- Instaurar en la escuela un clima de apoyo que estimule a cada persona a experimentar nuevas maneras de trabajar. Sentirse apoyado cuando se intenta modificar las formas tradicionales de enseñanza es una condición muy importante, especialmente en la etapa de puesta en marcha de una innovación. El asesoramiento y los comentarios positivos, son muy valiosos. Enfrentar con éxito los desafíos que demanda la atención a la diversidad implica asumir ciertos riesgos.
- Definir indicadores que permitan la evaluación de la marcha del proceso, valorar los resultados e introducir las mejoras que se estimen convenientes. Por ejemplo: algunas preguntas que habría que plantearse son:
 - ¿Se están alcanzando los objetivos fijados?
 - ¿Qué medidas han resultado efectivas para dar respuesta a la diversidad?
 - ¿Qué aspectos del proceso es necesario mejorar?, si es así ¿cómo?
 - ¿Qué opinan los actores de los resultados alcanzados?

A continuación se presenta un diagrama que resume los hallazgos de investigaciones realizadas en diversos países acerca de las características de las escuelas eficaces.

Diagrama : Las características de las escuelas eficaces



Desarrollo de escuelas inclusivas, Ainscow, 2001

Trabajar para la inclusión exige un esfuerzo sostenido y una evaluación permanente que permita a todos/as los participantes conocer qué está sucediendo y qué consecuencias está teniendo el plan educativo en desarrollo, no sólo en relación con los objetivos inicialmente previstos sino también en las actitudes y las valoraciones de aquellos que lo están llevando a la práctica. La evaluación atenta y permanente de los equipos directivos permitirá hacer los ajustes necesarios en forma oportuna, cambiar las estrategias elegidas o buscar las ayudas externas que se requieran.

¿Qué se debe evaluar?

La detección de las fortalezas y debilidades que enfrenta la institución escolar para dar respuestas de calidad a la diversidad y a las NEE, es fundamental.

Los aspectos más relevantes que normalmente se incluyen en la evaluación de un centro educativo son los siguientes:

- Sistema de participación y de toma de decisiones.
- Papel del equipo directivo y de los profesores.
- Diseño e implementación curricular.
- Resultados de los aprendizajes de los alumnos.
- Atención a la diversidad y a las NEE
- Métodos de enseñanza y de evaluación.
- Expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos/as.
- Relaciones con los padres y familias.
- Relaciones con la comunidad

La evaluación puede considerar algunos de estos procesos, no necesariamente todos ellos. Sin embargo, es importante no olvidar las interrelaciones de la mayoría de estos aspectos. Por ejemplo, el desarrollo del currículo no puede analizarse de forma separada de la atención de la diversidad de alumnos/as, de los métodos de enseñanza que se utilizan y de los sistemas de evaluación que se emplean con los propios alumnos.

Todo proceso educativo al final de un año escolar debe orientarse principalmente a conocer qué resultados se han obtenido en relación con los objetivos propuestos, cuáles han sido las causas del mayor o menor éxito y qué efectos ha producido en la cultura de la escuela.

Se trata de reflexionar sobre qué ha funcionado bien y qué ha funcionado mal en relación con las prioridades establecidas, las estrategias elegidas, las soluciones planteadas ante los problemas y las respuestas organizativas formuladas.

Es aconsejable que esta etapa sea participativa y sus conclusiones recojan de forma equilibrada las opiniones, a veces discrepantes, de los que han contribuido al desarrollo del plan.

La evaluación final cierra un ciclo y es parte de uno nuevo, transformándose en información valiosa para definir las mejoras que hay que considerar en el Proyecto educativo institucional. La mayor experiencia y los aprendizajes logrados por parte de los participantes son elementos que les permiten más confianza y seguridad para continuar con el proceso de cambio.

Sugerencia de indicadores a considerar en la evaluación de un programa educativo inclusivo

INDICADORES
Existe coherencia entre los objetivos, las estrategias a implementar y el diagnóstico de necesidades y expectativas de la comunidad.
El programa educativo expresa el compromiso por mejorar los progresos y los resultados de aprendizaje que deben alcanzar todos y cada uno de los alumnos/as.
Existe un equipo de gestión integrado por representantes de los distintos estamentos, reuniéndose periódicamente para coordinar, implementar y evaluar el plan de atención a la diversidad y las NEE.
Se estimula la participación y opinión de los integrantes de la escuela, según sus capacidades y formación.
La escuela tiene instancias para que padres, apoderados y alumnos manifiesten sus opiniones, sugerencias y reclamos.
La organización del espacio escolar favorece la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
La escuela organiza adecuadamente los tiempos en función de las actividades curriculares, recreación, etc.
Las prácticas pedagógicas se adaptan de acuerdo a la diversidad y a las NEE que presentan los niños y niñas.
Se enriquece el currículo para dar respuesta a la diversidad.
La educadora considera los saberes previos de los alumnos/as y sus familias como base de los aprendizajes.



La educadora interactúa con los alumnos/as considerando sus características y sus ritmos de aprendizaje, facilitando la participación de todos y todas.

La educadora comunica a sus alumnos/as criterios de logro de aprendizajes, que los orientan sobre que se espera de ellos y hacia donde deben avanzar.

Existen instancias para aunar criterios respecto de las estrategias de aprendizaje, modalidades de evaluación, articulación entre sectores de aprendizajes, niveles y ciclos.

Existen espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

La escuela propicia la organización de los padres y la coordinación con instituciones de la comunidad, con el fin de apoyar las actividades educativas.

Para estimular la participación, el compromiso y el esfuerzo en el desarrollo de un proyecto educativo inclusivo debe existir una necesidad sentida de cambio por parte de los actores. El cambio supone muchas veces desprenderse de concepciones profundamente arraigadas lo que genera temores e incertidumbres. En este sentido, la convicción acerca de los beneficios que puede representar la nueva orientación del proyecto para la comunidad educativa es fundamental.

Aulas inclusivas

Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos y todas pueden aprender y son miembros del aula con iguales derechos. En un aula inclusiva las diferencias se valoran como una buena oportunidad para la mejora y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los maestros y maestras que se preocupan de acoger e incluir a todos los niños y niñas tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar y valorar las diferencias. Los niños/as que aprenden junto a niños/as que no ven, no escuchan, que requieren sillas de ruedas, o que tienen otras necesidades especiales, aprenden rápidamente que en el aula pueden participar de actividades diferentes y recibir distintos tipos de ayudas o apoyos para enfrentar las situaciones de aprendizaje.

La calidad de los aprendizajes de los niños y niñas está influenciada en gran parte por la calidad de los procesos educativos del aula y por la capacidad del docente para analizar y reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones que promuevan el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

Planificar bien las situaciones de aprendizaje, en particular las estrategias a implementar, son una de las acciones fundamentales para una enseñanza exitosa. Según Ainscow (2001) la planificación es más eficaz y operativa cuando:

- Los planes de clase son variados.
- La organización del aula se adapta en respuesta a la información que proporcionan los estudiantes durante las clases.
- Las estrategias se planean para permitir a los alumnos/as que encuentren el sentido de las actividades de aula.
- Las tareas para la casa se planean con el fin de reforzar y ampliar el aprendizaje.

La programación del aula es el instrumento en el que se refleja por escrito la planificación que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en ella. Esta planificación ha de conseguir el difícil equilibrio entre dar respuesta al grupo como tal y a cada alumno/a dentro del mismo, por lo que tiene que ser un diseño abierto y flexible.

Para lograr este propósito, los docentes tienen que tomarse tiempo para conocer bien a sus alumnos y alumnas; sus niveles de aprendizaje y de competencia curricular; sus intereses y motivaciones; cómo aprenden mejor; sus NEE entre otros aspectos. Este conocimiento permitirá establecer diferentes niveles en la programación y actividades de aprendizaje y ajustar la ayuda pedagógica al proceso educativo de cada estudiante.

En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a todos los niños y niñas para que participen y aprendan. Sin embargo, esto no será posible con un currículo de aula predefinido y estandarizado que no tenga en cuenta la diversidad de las características y necesidades de todos los alumnos/as, sino que por el contrario.

La interdisciplinariedad es otra característica que ha de tener una propuesta curricular para atender la diversidad. Es decir más que una propuesta fragmentada hay que hacer una propuesta curricular holística que permita relacionar los diferentes contenidos y ponga énfasis tanto en la construcción de conceptos como de contenidos procedimentales y actitudinales. Esta posibilidad de enseñar desde la globalidad y no desde las partes beneficia a todos los alumnos/as, especialmente a aquellos que presentan dificultades, ya que el alumno/a tiene una gama más amplia de posibilidades de vincularse con los contenidos a partir de un espectro mayor y no restringido como ha ocurrido en la enseñanza tradicional.

El punto de partida es tratar de responder a las necesidades individuales desde una metodología común y no tanto buscar métodos y técnicas de trabajo diferentes para los niños y niñas con mayores dificultades, sólo cuándo esto no sea posible habrá de elaborarse una propuesta individual.

a) Estrategias para dar respuestas educativas de calidad en el aula

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños/as hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es como organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, como lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. (Blanco, R. 1999).

La forma en que se organiza la enseñanza es determinante para lograr que todos los alumnos/as construyan aprendizajes significativos y participen el máximo posible en las actividades del aula. No existen recetas respecto al método ideal para lograr este propósito pero sí algunos ingredientes que es preciso considerar:

- Motivar a los niños y niñas para lograr una predisposición favorable para aprender.

Un factor esencial a tener en cuenta es que todos los niños y niñas sientan que pueden tener éxito en su aprendizaje, especialmente cuando tienen dificultades, para lo cual hay que plantear actividades que puedan resolver con las ayudas necesarias y reforzar el esfuerzo y no sólo los resultados.

- Ayudar a los niños y niñas a atribuir un significado personal al aprendizaje.

Esto implica que comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también por qué y para qué, de esta manera será mucho más fácil que tengan una participación activa en dicho proceso. Existen diferentes medios para lograrlo: demostraciones, conversaciones con los alumnos/as en pequeño grupo e individualmente, explicaciones, aprendizajes en la comunidad, etc.

- Explorar las ideas previas antes de iniciar un nuevo aprendizaje.

Cada vez que se inicie un nuevo proceso de aprendizaje es fundamental conocer cuáles son las ideas y experiencias previas de los alumnos/as para determinar la distancia que existe entre lo que saben y lo que se pretende que aprendan. De esta forma será posible ajustar las ayudas y el proceso de enseñanza a la situación de cada alumno/a.

- Variedad de estrategias y posibilidad de elección.

No existe el único método o estrategia ideal para todos, porque cada niño/a tiene estilos de aprendizaje, competencias e intereses distintos; una estrategia que puede ser muy efectiva para un niño/a puede no resultar con otro. En consecuencia, el docente ha de contar con un amplio repertorio de estrategias que den respuesta a distintas necesidades

y situaciones de aprendizaje. Conviene recordar que los niños con NEE no aprenden de forma muy diferente aunque requieran, en muchos casos, más ayudas y/o ayudas distintas al resto de los estudiantes.

Otro aspecto importante para favorecer la autonomía y atender las diferencias es ofrecer la posibilidad de que los niños y niñas elijan entre distintas actividades y decidan la forma de realizarlas. Para lograr una mayor autonomía es preciso dar oportunidades para que los alumnos/as tomen decisiones sobre la planificación de su trabajo y se responsabilicen del aprendizaje. La elección de actividades permite adaptarse a las diferencias individuales y que los estudiantes se conozcan a sí mismos como aprendices. Es muy importante darle a los niños y niñas los tiempos que necesita para que realice las actividades, no hacer o decir las cosas por ellos o ellas.

- Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo.

Es ya un hecho bastante demostrado que los niños/as no aprenden sólo del educador sino también de sus iguales. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el aprendizaje, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal. La utilización de este tipo de técnicas facilitan el trabajo autónomo de los niños/as y el docente puede dedicar más atención a aquellos que más lo necesitan.

- Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido.

Las estrategias y actividades que ofrezca la educadora a los niños y niñas deben dar la posibilidad de que éstos tengan oportunidades de utilizar y practicar los conocimientos y habilidades adquiridas en distintas situaciones y contextos. Saber cuando los niños/as han alcanzado el suficiente nivel de aprendizaje que les permita trabajar en forma independiente o con menos supervisión y ayuda, es fundamental para plantearles nuevas exigencias y desafíos.

- Preparar y organizar adecuadamente los materiales y recursos de aprendizaje.

La respuesta a las diferencias de los alumnos/as requiere contar con una variedad de materiales y recursos de aprendizaje que permitan desarrollar una amplia gama de actividades, trabajar determinados temas o contenidos con distinto nivel de complejidad y diferentes formas de utilización.

- Observar constantemente el proceso de aprendizaje de los niños y niñas para ajustar la enseñanza.

Estar atento a los procesos que siguen los niños/as para aprender, en particular a las estrategias cognitivas que utilizan, los niveles de logro que van alcanzando y las

relaciones que establecen es fundamental para adecuar las estrategias y actividades de enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de los niños y niñas y así alcanzar los resultados deseados.

- Organizar el horario del aula teniendo en cuenta las necesidades de apoyo que puedan precisar determinados alumnos/as.

Es importante organizar la rutina diaria en función de la naturaleza de los contenidos a desarrollar considerando la capacidad de atención y concentración de los alumnos/as así como, establecer ciertos momentos en los que se realicen actividades individuales que puedan servir de refuerzo o profundización.

- Clima del aula

El clima emocional del aula tiene una gran influencia no sólo en el bienestar de los niños/as, sino también en los logros de aprendizaje. En un estudio realizado por la UNESCO³ sobre los factores asociados a los aprendizajes, se mostró que la percepción que tiene los alumnos/as en cuanto al tipo de clima emocional existente en el aula es la variable que, por sí sola, tiene una mayor incidencia en los resultados de aprendizaje que el conjunto de otras variables del aula.

En este mismo estudio también se evidenció que en aquellas escuelas en las que el agrupamiento de los alumnos era heterogéneo y no había discriminación en cuanto a género, raza y capacidad era mayor el nivel de logros.

Lo anteriormente señalado justifica la necesidad de prestar especial atención a la creación de un clima emocional favorable para el aprendizaje y la participación en las aulas. Algunos aspectos a considerar pueden ser los siguientes:

- Reconocer a cada niño como una persona única y darles un afecto incondicional

Las relaciones entre maestros y alumnos son determinantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, por este motivo es esencial establecer relaciones auténticas y tener una actitud de apertura, para ello es necesario:

- Demostrar una consideración positiva hacia todos los alumnos/as.
- Darse tiempo para escuchar a los niños/as tanto en grupo como individualmente.
- Procurar que ningún niño/a sea invisible, dirigirse a cada uno/a en particular en las diferentes actividades.
- Desarrollar relaciones en la clase de manera que demuestren coherencia y creen confianza.

³ UNESCO (1998) Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Oficina regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile.

- Comprender y mostrar que la comunicación con los alumnos/as supone tanto escuchar como hablar.
- Hacer del aula un espacio donde los niños y niñas puedan experimentar sin temor conductas que suponen elegir y asumir riesgos y una responsabilidad personal.
- Definir límites y pautas de conducta de los niños y niñas en la sala de clases, fijadas por el docente y la escuela.
- Tener altas expectativas y dar retroalimentación positiva (promover la autoestima y el desarrollo emocional de los alumnos/as)

Existe suficiente evidencia acerca de la gran influencia de la autoestima en el rendimiento académico, en el equilibrio emocional, desarrollo personal y en el éxito en la vida en general. Como señala Milicic (2001) la autoestima es importante porque si las personas no se quieren a sí mismas, difícilmente podrán ser felices y hacer felices a los demás. Cuando las críticas excesivas disminuyen la autoestima, no se confía en sí mismo ni en la capacidad para proponerse metas y lograrlas.

- Fomentar la cooperación y relaciones positivas entre los alumnos/as

Es fundamental potenciar el respeto y valoración mutua entre los alumnos/as y promover estrategias que fomenten la cooperación y solidaridad en lugar de la competencia. Los estudiantes han de reconocer las fortalezas de sus compañeros y valorarlos como personas únicas. Para lograr interacciones positivas es preciso establecer canales de comunicación en los que puedan expresarse y conocerse como por ejemplo asambleas de clase, debates o discusión en pequeños grupos.

Las educadoras son un modelo fundamental, para sus alumnos/as, por lo que ha de prestar especial atención a los mensajes que emite sobre ellos y ellas, cuidando que no sean descalificadores o impliquen situaciones comparativas. Si el docente destaca las fortalezas de todos los alumnos/as estos aprenderán también a valorarlas.

- Organizar el espacio del aula de forma que facilite la accesibilidad a la información y la autonomía

Favorecer la autonomía y movilidad de los niños y niñas requiere adaptar el espacio a los distintos tipos de actividades y agrupamientos. Los niños/as con mayores dificultades habrán de ubicarse en aquellos lugares en los que tenga un mayor acceso a la información y puedan comunicarse y relacionarse mejor con sus compañeros y el docente. Si en el aula hay niños o niñas con problemas sensoriales o motores es necesario crear condiciones adecuadas de luminosidad, accesibilidad y sonorización.

■ Consensuar reglas y rutinas del aula

Dentro de las reglas de una aula inclusiva los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Es conveniente acordar entre todos y todas cuáles serán los procedimientos habituales de trabajo y de relación con los otros. Más allá de la edad se sugiere consensuarlos ya que su comprensión podrá quedar plasmada a través de diversas producciones: dibujos, collages, textos, etc., tanto individuales como colectivas las cuales quedarán expuestas en las paredes del salón para recordarlas, durante el año, toda vez que sea necesario. Cuando las reglas y los acuerdos son consensuados se tornan naturales y cotidianos.

Todo lo señalado implica organizar las tareas a través de “buenas rutinas”, caracterizadas estas como aquellas formas de trabajo que, de manera útil, contribuyen a mejorar los aprendizajes y la enseñanza. Entrar al aula y comprobar que todo está dispuesto, que cada uno sabe lo que tiene que hacer y cuándo, que el lugar permita el desplazamiento de maestros y alumnos es garantizar una de las condiciones básicas para crear un buen clima para la tarea.

M. Ainscow (2001) considera que los aprendizajes significativos en el aula están relacionados con:

- Límites y expectativas claros con respecto a la conducta de los niños y niñas.
- Sistema de recompensas y sanciones que enfatice las expectativas y promueva la autoestima y la autodisciplina de alumno/a.
- Estrategias activas orientadas a crear y mantener un ambiente adecuado.
- Coherencia y flexibilidad, al responder a los niños y niñas a los acontecimientos

Respecto al maestro/a también es beneficioso que considere aquellas tareas que se hacen habitualmente en la escuela y en el aula, las cuales no siempre son consideradas desde su real alcance e impacto y que no por ello no son menores, tales como:

- Saludar a los niños y niñas en el momento de la llegada a la escuela y al aula, incentivando tal cortesía entre todos.
- Planificar la enseñanza para todos y todas, sin olvidar la singularidad de los aprendizajes.
- Partir de lo que los niños y niñas saben y conocen.
- Promover el trabajo grupal, interactivo y colaborativo..
- Dialogar y responder más que preguntar.
- Respetar sus tiempos, favorecer su autonomía, no hacer las cosas por ellos o ellas.
- Observar a los niños y niñas en distintas situaciones de aprendizaje.
- Hacer una síntesis al finalizar cada clase.

Las “buenas rutinas” facilitan las relaciones interpersonales y permiten abordar los aprendizajes de manera más significativa y constructiva, sólo en la práctica se adquieren y se consolidan,

son estas acciones, entre otras que permiten crear un clima de respeto, reconocimiento y comprensión de las necesidades recíprocas.

b) Evaluando los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula

Tradicionalmente, la evaluación se ha centrado más en los productos o resultados que en los procesos, lo que ha conducido a perder de vista cómo aprende el alumno/a o cómo utiliza los conocimientos y cómo ha sido el proceso de enseñanza que se ha llevado a cabo para que aprenda. Si se parte de la idea que el aprendizaje es un proceso interactivo que depende no sólo de las limitaciones o capacidades de los alumnos y alumnas sino también de cómo se le enseña y de la ayuda que se le brinda, es lógico pensar que ante unos resultados insuficientes de los niños y niñas, los educadores tienen que preguntarse si han hecho lo adecuado para conseguir que sus alumnos/as aprendan: ¿he utilizado las estrategias apropiadas? ¿he considerado sus conocimientos previos? ¿he motivado adecuadamente? ¿he prestado la ayuda necesaria?, etc.

En el caso de los niños y niñas que, por diferentes causas, presentan dificultades de aprendizaje el proceso de evaluación es aún más complejo. Siguiendo a Pilar Arnaiz Sánchez, 1996, ella afirma: “ante la necesidad de encontrar otras formas de evaluación, que subsanen este problema y con la finalidad de buscar medidas más realistas e interesantes, ha evolucionado un número de técnicas de evaluación alternativas, agrupadas bajo la denominación de “valoración auténtica”.

Dicha forma de evaluación indica que los alumnos pueden demostrar lo que saben a través de habilidades que representan demandas de aprendizaje realistas. Con este fin, durante las valoraciones se utilizan contextos de la vida real dentro y fuera del aula sin condiciones inventadas ni estandarizadas. Así, a las valoraciones auténticas se las podría considerar como exhibiciones de aprendizaje que se reúnen a lo largo del tiempo, para mostrar una evidencia de progreso, adquisición y aplicación. Por ejemplo, el lenguaje puede ser valorado mediante el uso de grabaciones o filmaciones; la expresión escrita puede ser valorada mediante el uso de un portafolio que incluya varios ejemplos de escritura representando ideas, borradores, trabajos de escritura inicial, entre otros.

Esta forma de evaluar está estrechamente relacionada con la valoración individualizada y basada en la actuación. Es menos probable que estas técnicas sean culturalmente parciales para los estudiantes que se encuentran limitados en el dominio de su lengua materna o en cualquier otra capacidad intelectual, física o emocional. Se trataría, en definitiva, de dar la oportunidad a los alumnos de expresar el conocimiento a través de múltiples modos y no sólo a través de formas tradicionales (Perrone 1994). La instrucción y la valoración se proporcionan mediante tareas relevantes, para no pedir a los estudiantes, que tienen dificultad a la hora de generalizar las habilidades o de usarlas fuera de contexto, que transfieran sus conocimientos para demostrar la comprensión.



En definitiva evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas significa considerar las siguientes dimensiones:

- **Evaluación de los alumnos/as:** tiene por finalidad conocer las competencias logradas, su estilo de aprendizaje, intereses y motivaciones, así como el grado de ayuda y los recursos que requieren para progresar en su aprendizaje. En el caso de alumnos/as con NEE es importante conocer algunas características de sus dificultades que pueden influir en su desarrollo y proceso de aprendizaje, con el fin de identificar las ayudas y recursos que necesita para compensar sus dificultades.
- **Evaluación del aula como contexto de desarrollo y aprendizaje:** se trata de identificar aquellos factores que facilitan o limitan el proceso de aprendizaje y de participación de los alumnos como los aspectos físicos y ambientales: accesibilidad, iluminación, nivel de ruido, distribución del espacio, etc.; Clima del aula o aspectos interactivos: actitudes y expectativas de los docentes, relaciones docente-alumnos, relaciones entre los alumnos, etc.; Práctica pedagógica: estrategias metodológicas, programación, procedimientos de evaluación, apoyos, etc.

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje puede realizarse a través de diferentes procedimientos e instrumentos, pero quizá el más valioso es la observación. Toda observación busca una estructuración de datos con el fin de extraer de ellos su significación. Por ello, supone cierta reducción del campo a observar, una selección de la investigación y un procedimiento de actuación de acuerdo a un marco teórico.

Existen diversas técnicas e instrumentos que facilitan llevar un control de los procesos de aprendizaje de los alumnos/as⁴:

- **Registros anecdóticos:** Registro escrito de los hechos, anécdotas o incidentes más significativos o relevantes en la conducta y desempeño escolar de los alumnos. Normalmente esta técnica se utiliza en aquellos casos específicos de alumnos o grupos de alumnos que se evidencian en el comportamiento o en la interacción.
- **Diario del Profesor:** Registro escrito de las observaciones informales que realiza el docente sobre el impacto de las estrategias aplicadas a alumnos o grupos de alumnos; sentimientos o percepciones propias o expresadas por los alumnos frente a determinadas propuestas, situaciones o actitudes.
- **Registros de observación:** Son pautas semiabiertas que permiten registrar los logros con relación a los objetivos establecidos a partir de una serie de indicadores posibles de observar durante las actividades del aula.

⁴ Blanco, Duk, Perez. 2002

- **Listas de verificación:** Corresponden a listas de rasgos de conducta o de características, habilidades, logros de aprendizaje, que son observados bajo la relación “presencia – no presencia” por el docente. Es recomendable que incluyan un ítem abierto de observaciones que permita registrar aspectos cualitativos del desempeño. Se utilizan con frecuencia para registrar sistemáticamente rasgos de conducta, cumplimiento de tareas, y progreso en los aprendizajes.
- **Análisis de los trabajos y producciones del alumno:** Puede completar el trabajo de observación. El análisis de los trabajos de los alumnos proporciona información sobre cómo son sus producciones, sus errores más frecuentes, cómo organizan el trabajo, hábitos, así como la evolución que va teniendo a lo largo del curso.
- **Listas u hojas de cotejo:** Consisten en una serie de criterios de observación relacionados con lo que se desea evaluar, cada uno de los cuales se refiere a una cualidad de logro (positiva o negativa) con relación a algún objetivo y/o contenido que se realiza en un momento preestablecido, por lo general hacia el final de un proceso. Puede otorgarse un puntaje por cada ítem valorado como positivo.
- **Escalas de calificación:** Consisten en una serie de enunciados relacionados con lo que se ha de evaluar, cada uno de ellos seguido por una escala de opciones de graduado valor calificativo. De estas escalas, el docente marca la que a su juicio parece más indicada para describir el producto a evaluar.

El hecho de contar con diversos y variados tipos de información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus resultados, resulta de fundamental importancia para valorar la calidad y efectividad de las estrategias y apoyos adoptados, así como también para introducir las modificaciones y nuevas adecuaciones que se consideren pertinentes.

La capacidad de los docentes para investigar y reflexionar sobre su propia práctica de forma individual y colectiva son elementos esenciales para el desarrollo profesional y el mejoramiento del desempeño docente. Se enseña desde el estar con otros pero no siempre existe la posibilidad de tomar distancia y evaluar esa realidad junto con otros.

En este sentido, es recomendable que el centro educativo cuente con instancias y otorgue facilidades para que los y las educadoras:

- Reflexionen sobre las propias prácticas docentes identificando las fortalezas y debilidades.
- Cuenten con sistemas de evaluación y seguimiento de las prácticas docentes al interior de la escuela que faciliten la toma de decisiones.
- Desarrollen estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas del aula.
- Reciban observaciones y retroalimentación de otros colegas en el desarrollo de la clase.
- Valoren el impacto de los resultados de las innovaciones implementadas.



Las adaptaciones curriculares individualizadas

A pesar de que se tenga en cuenta la diversidad en los procesos de planificación del centro y del aula, puede ocurrir que ciertas necesidades de los alumnos/as no puedan contemplarse en estos niveles de planificación, siendo necesario adaptar el currículo de forma individual. Desde un currículo comprensivo y abierto, el último nivel de ajuste de la oferta educativa común lo constituyen las adaptaciones curriculares individualizadas. Éstas son una vía más de respuesta a la diversidad, por lo que habrá que realizarlas cuando la programación del aula diversificada no sea suficiente para dar respuesta a determinadas necesidades de un niño o niña.

En sentido restringido, las adaptaciones curriculares individualizadas se pueden entender como un proceso de toma de decisiones compartido tendiente a ajustar y complementar el currículo común para dar respuesta a las NEE de los niños y niñas y lograr su máximo desarrollo personal y social. Se trata de construir un currículo a la medida del alumno/a, tomando decisiones respecto a qué tiene que aprender y con qué secuencia, cómo hay que enseñarle, cuáles van a ser los criterios para evaluar sus avances y cómo hay que evaluarle.

El hecho de que sea una planificación individual no significa que sea un currículo paralelo o aislado del que siguen sus compañeros, ya que se realiza en estrecha relación con la planificación de su grupo y del centro en el que está escolarizado.

Conviene recordar, finalmente, que las adaptaciones curriculares no se restringen sólo a los alumnos/as que presentan algún tipo de discapacidad, sino que pueden requerirlas otros muchos que, por sus condiciones de desarrollo personal y por su experiencia educativa, presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que le corresponde por edad. Es más, muchos niños y niñas con discapacidad pueden seguir el currículo común simplemente con una serie de ayudas técnicas o materiales.

La consideración de las adaptaciones curriculares como medida extraordinaria implica que ha de ser justificada. Esto supone que debe decirse tras un proceso de evaluación interdisciplinaria de las NEE que presenta el alumno/a en interacción con el contexto que fundamente la necesidad de llevarlas a cabo.

Características de las adaptaciones curriculares individualizadas

- Son un nivel más de la planificación curricular, y por tanto, tienen los mismos componentes que cualquier programación (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, etc.).
- Son elaboradas conjuntamente entre el profesor y los especialistas que realizan funciones de apoyo y asesoramiento.

- Han de reflejar por escrito como cualquier programación, de forma que se pueda sistematizar y sintetizar todo el proceso, y como única vía de revisar la adecuación de las decisiones adoptadas. En el documento queda reflejada una visión particular del alumno/a estrechamente relacionada con la programación de su grupo, de forma que es fácil identificar los aspectos que comparte con sus compañeros, los que comparte parcialmente y los que son específicos para él. El formato del documento ha de adecuarse al estilo de los profesores de cada centro, de forma que sea útil, ágil y comprensible para todos los implicados.
- Deben considerarse no sólo como un producto o un fin en sí mismas, sino sobre todo como un proceso que sirve para reflexionar conjuntamente y unificar criterios respecto a la respuesta educativa de un alumno/a
- Han de entenderse como un proceso dinámico y flexible
- Las decisiones que se tomen han de ser funcionales y realistas. No hay que considerarlas un trámite formal y burocrático sino, sobre todo, un instrumento que oriente la acción educativa a seguir con un alumno/a.

Las adaptaciones se pueden clasificar en función de:

→ Los elementos que son objeto de ajustes

- Medios de acceso al currículo
- Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo

→ Su grado de significatividad

- Las adaptaciones no significativas son aquellas que no afectan las áreas nucleares del currículo, por lo general se utilizan en los niños y niñas que requieren ajustes en las metodologías, las actividades, los materiales o los procedimientos de evaluación.
- Las adaptaciones significativas son aquellas que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial como son los objetivos y contenidos fundamentales establecidos en las bases curriculares.



a) Adaptaciones en los medios de acceso al currículo

Algunas NEE sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que posibiliten el acceso al currículum, la autonomía y el aprendizaje. Entre estos cabe mencionar:

- Adaptaciones en los espacios y equipamiento: eliminación de barreras arquitectónicas; insonorización de las aulas, condiciones adecuadas de luminosidad, 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 equipamientos, ayudas técnicas y/o materiales didácticos específicos: facilitan la participación y autonomía en las actividades escolares, por ejemplo: máquina Perkins; materiales técnicos de audición como prótesis o equipos de frecuencia modulada, tableros de sistemas de comunicación; emuladores de teclado; sintetizadores de voz, etc.
En otros casos, será necesario realizar modificaciones en los materiales de uso común: incorporar imanes en puzzles; aumentar el tamaño o grosor de las letras de un texto; simplificar la estructura gramatical de un texto para hacerlo más asequible; sustituir algunos términos por otros más comprensibles para el alumno/a, etc.
- Utilización de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral en lengua estándar. Muchos alumnos/as con problemas motores, sensoriales o alteraciones graves del desarrollo necesitan aprender un código de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito: lengua de signos; palabra complementada; bimodal; Bliss; Sistema pictográfico de comunicación; Braille; Programa de comunicación total, etc.

b) Adaptaciones en los componentes del currículo

Son las modificaciones o ajustes que se realizan en relación al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, es decir, en relación con los objetivos, los contenidos y su secuenciación, la metodología y los criterios y procedimientos de evaluación.

- Dar prioridad a algunas de las capacidades contempladas en los objetivos generales y, en consecuencia, a determinados contenidos y criterios de evaluación. Este tipo de adaptación puede implicar en algunos casos renunciar temporal o definitivamente a otros aprendizajes menos relevantes para el alumno.
- Introducir o ampliar determinados aspectos contemplados en objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Algunos niños/as tienen que aprender ciertos aspectos que no están contemplados en el currículo común, como el aprendizaje de la lengua de señas o del braille, o que forman parte de la propuesta curricular del ciclo o etapa educativa anterior y, por tanto, se tienen que introducir de forma individual.

- Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial llegando, en algunos casos, a eliminar prácticamente un área o áreas curriculares enteras. Esta es una medida extrema que debe aplicarse sólo excepcionalmente, como consecuencia de un análisis muy cuidadoso de la situación educativa del niño/a, ya que con esta medida se priva al niño /a de acceder a ciertos aprendizajes. Es posible aplicar una medida como esta a alumnos/as que presentan un gran retraso educativo, que requieren introducir otros contenidos, o de dar prioridad durante un largo período escolar a determinados aprendizajes.

c) Fases del proceso de adaptación curricular

La respuesta a las NEE de un alumno/a sigue la misma lógica de la planificación de la acción educativa con todos los alumnos/as del aula o centro; las etapas fundamentales en este proceso son: evaluación del alumno/a, identificación de las NEE, respuesta educativa ajustada; evaluación y seguimiento.

A	B	C	D
Evaluación del niño/a en el contexto educativo	Identificación de NEE	Respuesta educativa ajustada	Evaluación y Seguimiento
Evaluación del niño/a en el contexto escolar: Factores del propio alumno, del aula y la familia que facilitan u obstaculizan su aprendizaje. Aprendizajes logrados en los distintos ámbitos del currículo.	Establecer las NEE que requieren para ser atendidas recursos y medidas de carácter extraordinario de forma temporal o permanente.	Ajustes en la programación curricular. Modificaciones en el contexto educativo. Provisión de ayudas personales, materiales y modalidad de apoyo. Colaboración con la familia.	Registro de los avances y revisión de las medidas adoptadas para introducir los ajustes necesarios.

Evaluación alumno/a

- **Aspectos del desarrollo:** biológicos, intelectuales, comunicativos- lingüísticos, aspectos de adaptación e inserción social, aspectos emocionales. La evaluación de estos aspectos es abordada por los y las docentes junto con otros profesionales (que pueden ser psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, etc.). El verdadero sentido de estas evaluaciones es que sean aportadoras para el proceso de toma de decisiones educativas - curriculares.



- **Nivel de Competencia Curricular:** se refiere a la evaluación de lo que saben y de lo que son capaces de hacer los alumnos/as en un momento determinado de su escolaridad, respecto de los aprendizajes esperados para su curso y edad. Supone verificar en que grado ha conseguido las capacidades para afrontar los nuevos desafíos y objetivos educativos.

Criterio de evaluación para el curso	Señalar que sabe o es capaz el estudiante respecto del criterio establecido para el curso	Que tipo de ayuda requiere para participar junto con sus compañeros en los contenidos a abordar en la sala de clases
Manifestar seguridad para sostener sus ideas, enriquecerlas con aportes de otros, y llevar a cabo sus proyectos.	Expresa sus ideas cuando se le formulan preguntas simples y se le da tiempo para responder Se expresa con más comodidad en grupos pequeños, con ayuda de la educadora y de su amiga más cercana.	Apoyar la participación del niño a través de preguntas para centrar y dirigir su atención hacia la misma. Organizar los grupos con la presencia de un adulto y su compañera más cercana. Cautelar que el niño o niña quede integrado en algún grupo.

La evaluación de la competencia curricular aporta información a la toma de decisiones entregando información respecto a que objetivos y contenidos podrá compartir con su grupo de referencia, cuales conseguirá en un tiempo mayor que el resto de sus compañeros, cuales serán objeto de una atención prioritaria y cuales serán necesarios introducir o eliminar.

La evaluación del nivel de competencia curricular debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Determinar las áreas curriculares en las que es preciso realizar una evaluación en profundidad.
- Establecer la situación de partida del alumno.
- Considerar el momento en el que se realiza la evaluación.
- Analizar el referente de la evaluación, es decir, los programas educativos que se están desarrollando con el curso al cual pertenece el alumno.

Los criterios o indicadores de evaluación deben poseer las siguientes características:

- Deben ser inequívocos, de manera que los profesores no puedan interpretarlos de maneras diferentes.
- Deben ser públicos, de forma que los alumnos y sus familias puedan colaborar en su logro de manera consciente.
- Deben ser fácilmente convertibles en actividades de evaluación.

Por ello las propias actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación que los profesores diseñan para el trabajo con los alumnos/as constituyen la estrategia fundamental para llevar a cabo este tipo de evaluación.

La evaluación del estilo de aprendizaje y motivación para aprender: abarca todas aquellas características individuales con las que el alumno/a se enfrenta y responde a las situaciones de aprendizaje. El aprendizaje tiene un componente cognitivo como emocional y por ello es necesario conocer qué espera, de la propia expectativa ante el aprendizaje, el sentido que da a lo que se le enseña, su manera de afrontar y responder a los contenidos escolares, sus preferencias y motivaciones.

Dimensiones a considerar para favorecer los aprendizajes de los niños y niñas que presentan NEE:

- En qué condiciones físicas aprenden mejor: sonido, luz, temperatura y ubicación del niño/a dentro del aula.
- Cuáles son sus respuestas y sus preferencias ante diferentes agrupamientos para realizar las tareas escolares; gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual; En qué áreas, con qué contenidos y en qué tipo de actividades está más interesado, se siente más cómodo, tiene más seguridad; cual es su modalidad preferente de aprendizaje; que tipos de materiales prefiere, entre otros aspectos.

Ejemplos

Participación en el trabajo en grupo ☐ Colabora y participa ☐ Realiza sin más lo que los demás le indican ☐ Observa sin participar ☐ Se resiste a trabajar, interrumpe a los demás...	Actitud ante las explicaciones del educador ☐ Le gusta esta forma de trabajar más que otras ☐ La acepta, aunque prefiere otra forma de trabajar ☐ La rechaza, busca otra forma de trabajar
Actitud ante el trabajo en grupo ☐ Le gusta esta forma de trabajar más que otras ☐ Lo acepta, aunque prefiere otra forma de trabajar ☐ Lo rechaza, busca otra forma de trabajar	Ubicación en el aula que prefiere ☐ Solo/a ☐ Con determinados compañeros/as ☐ Cerca del profesor ☐ Alejado del profesor
Actitud ante el trabajo individual ☐ Le gusta esta forma de trabajar más que otras ☐ Lo acepta, aunque prefiere otra forma de trabajar ☐ Lo rechaza, busca otra forma de trabajar	Persistencia y esfuerzo ante las dificultades ☐ Abandona fácilmente ☐ Busca ayuda enseguida ☐ Persiste si se le anima ☐ Persiste durante bastante tiempo por sí mismo/a
Actividades que prefiere ☐ Leer o escribir ☐ Construir, dibujar.. ☐ Investigar, experimentar.. ☐ Calcular, resolver problemas.. ☐ Decir o exponer ☐ Otras:	Tipo de materiales que prefiere ☐ De papel y lápiz ☐ Concretos y manipulativos.. ☐ Audiovisuales ☐ Libros de texto o de consulta ☐ Otros:
Modalidad sensorial que prefiere ☐ Auditiva (escuchar) ☐ Visual (leer, observar) ☐ Cinestésica (tocar, manipular, hacer)	Forma preferida de respuesta ☐ Oral (hablar, decir) ☐ Escribir ☐ Hacer, manipular, construir ☐ Dibujar, trazar bocetos o esquemas gráficos

Ejemplos

Uso de estrategias

En relación con los contenidos apropiados a su competencia curricular...

- ☐ Con frecuencia no sabe qué hacer
- ☐ Trabaja por ensayo y error
- ☐ Analiza los datos y las cuestiones que debe responder
- ☐ Planifica la realización de las tareas
- ☐ Verifica los resultados obtenidos sin que se le indique
- ☐ Piensa en otras formas de realizar la tarea, si se le indica que lo haga
- ☐ Ninguna de las anteriores
- ☐ Otras:

Actitud ante las explicaciones del educador

- ❑ Le gusta esta forma de trabajar más que otras
- ❑ La acepta, aunque prefiera otra forma de trabajar
- ❑ La rechaza, busca otra forma de trabajar

Actitud ante el trabajo individual

- ☐ Le gusta esta forma de trabajar más que otras
- ☐ Lo acepta, aunque prefiere otra forma de trabajar
- ☐ Lo rechaza, busca otra forma de trabajar

Ubicación en el aula que prefiere

- ☐ Solo/a ☐ Con determinados compañeros/as
- ☐ Cerca del profesor ☐ Alejado del profesor

- Cuál es su nivel de atención; en qué momentos del día está más atento, de qué manera se puede captar mejor su atención, cuanto tiempo seguido puede concentrarse en una actividad.
- Las estrategias que emplea para la resolución de las tareas reflexivo/impulsivo, recursos que utiliza, tipo de errores más frecuentes, ritmo de aprendizaje.

Atención y concentración

- Se centra en la tarea y/o las explicaciones durante un tiempo suficiente
- Se centra durante periodos suficientes si se le indica
- Se centra durante periodos suficientes sólo ante tareas que le interesan
- Necesita cambiar constantemente de actividad para centrarse (se centra entonces en ellas)
- Se centra durante un tiempo muy breve, incluso ante tareas variadas

Persistencia y esfuerzo ante las dificultades

- ☐ Abandona fácilmente
- ☐ Busca ayuda enseguida
- ☐ Persiste si se le anima
- ☐ Persiste durante bastante tiempo por sí mismo/a

f) Autoeficacia

- Habitualmente, se considera capaz de hacer las tareas
- Se considera capaz de hacer las tareas, aunque cree que necesitaría un gran esfuerzo
- Con frecuencia, se considera incapaz de hacer las tareas, incluso aunque se esforzara
- Se considera incapaz de hacer ciertas tareas:

Tipo de ayuda que precisa

En relación con los contenidos apropiados a su competencia curricular...

- ☐ Necesita que le presenten las tareas con apoyos manipulativos (objetos tangibles)
- ☐ Necesita que le presenten las tareas con apoyos gráficos (dibujos, esquemas)
- ☐ Necesita que le digan cómo debe trabajar, qué debe hacer
- ☐ Necesita que le presenten las tareas paso a paso
- ☐ Es capaz de trabajar autónomamente si se le proporcionan pistas y sugerencias
- ☐ Necesita tiempo adicional para hacer las tareas
- ☐ Otras:

- Tipos de refuerzo que le resultan más positivos: a qué tipos de refuerzos responde, si valora su propio esfuerzo, si se siente satisfecho ante sus trabajos.

Ejemplo

Refuerzos ante los que mejor responde	Grado de motivación
☐ Calificaciones ☐ Premios materiales ☐ Alabanzas ☐ Castigos ☐ Amenazas ☐ Privación de derechos ☐ Ciertas actividades: ☐ Otros:	☐ Realiza las tareas con entusiasmo ☐ Realiza las tareas sin insistirle ☐ Hay que insistirle para que realice las tareas ☐ Casi nunca realiza las tareas

Los procedimientos para evaluar el estilo y motivación para aprender, deben aportar información descriptiva y explicativa. Es necesario combinar la observación, con entrevistas, diálogos con los alumnos y sus familias registros y anotaciones en los libros de clase, cuestionarios abiertos, cuestionarios de auto concepto, guías de reflexión, etc.

Información del contexto escolar

La sala de clases (contexto próximo)

La Escuela (contexto amplio)

La evaluación de la sala de clases, debe contemplar el análisis de la práctica educativa; los aspectos didácticos y metodológicos; la forma peculiar de elaborar el programa, llevarlo a la práctica, organizar la clase y relacionarse con los alumnos/as; el estilo de enseñanza de cada profesor; los mecanismos de ajuste a las características y necesidades de los alumnos/as

Entre los estilos mas eficaces predominan aquellos que tienen en cuenta la actividad constructiva del alumno como elemento mediador entre la influencia educativa del profesor y los resultados del aprendizaje. Otro aspecto a considerar en la evaluación del aula son las condiciones del entorno físico para el aprendizaje, la participación y la autonomía.

Aspectos a evaluar en el aula

- ¿Contemplan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, las características y necesidades especiales del alumno?
- ¿Las estrategias y las actividades del aula responden a su nivel de aprendizaje y participación?
- ¿Los materiales empleados en las clases se adecuan a sus posibilidades motrices y sensoriales?
- ¿La organización del espacio y mobiliario favorecen la accesibilidad y autonomía del alumno?
- ¿Se eligió el mejor lugar para enseñar?
- ¿Se escogió el mejor momento para enseñar?
- ¿Se está utilizando la mejor forma de presentar la tarea?
- ¿Se prestó la ayuda apropiada?
- ¿Se utilizaron las recompensas y refuerzos oportunos?

Aspectos interactivos en relación al alumno

- ¿Qué tipo de relaciones se favorecen en el aula y cómo responde a ellas el alumno?
- ¿Cómo son las relaciones que establecen con él sus profesores y sus compañeros?
- ¿Cuáles son las concepciones, actitudes y expectativas del profesor y compañeros ante el alumno y sus posibilidades de aprendizaje?

Esta tarea es posible desarrollarla en un ambiente de cooperación profesional y confianza mutua, donde se pretende no la crítica o descalificación, sino la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

La evaluación del establecimiento educacional debe explorar, por una parte, en qué medida el proyecto educativo es compartido por los integrantes de la comunidad educativa, si se favorece la toma de decisiones colegiadas y el trabajo colaborativo entre profesores; las relaciones personales, el ambiente de trabajo; las relaciones con las familias y con el entorno social en el que se enmarca el centro educativo, es muy importante en este ámbito de la evaluación, conocer en qué medida el proyecto curricular tiene en cuenta la diversidad de los niños y niñas.

Una comunidad educativa que efectivamente atiende a la diversidad de sus estudiantes, respeta las diferencias individuales de los alumnos/as, de los profesores, de los padres, etc.; establece mecanismos para detectar las NEE: evalúa las prácticas docentes, se investigan nuevas metodologías para dar respuesta a la diversidad, se buscan los recursos para enriquecer los procesos educativos.

Estructura y funcionamiento del Establecimiento:

Para facilitar la evaluación de los establecimientos educacionales de cara a la atención de la diversidad las variables más relevantes a considerar son:

- Características generales del establecimiento
- Concepciones de aprendizaje y del currículo
- Experiencia de los docentes en la atención de la diversidad
- Proyecto educativo institucional: línea educativa, estructura y funcionamiento
- Recursos humanos y materiales
- Docentes directivos y docentes
- Trabajo en equipo
- Clima organizacional
- Relación padres y comunidad.

La evaluación del contexto socio-familiar: debe aportar información respecto a la medida en que las condiciones de vida en el hogar y las prácticas educativas familiares favorecen u obstaculizan el progreso en los aprendizajes, la autonomía y la participación de los niños y niñas.

En este campo es necesario obtener información sobre:

Las relaciones efectivas que mantienen con él los diferentes componentes del núcleo familiar.

- Expectativas de la familia, de su hijo o hija.
- Grado de autonomía que se le otorga
- Responsabilidades que se le otorgan; participación en tareas domésticas.
- Oportunidades/experiencias que se le brindan.
- Juego y ocio: participación, grado de iniciativa.
- Hábitos de higiene y salud; hábitos alimenticios; horarios (dormir).
- Condiciones y hábitos de trabajo en casa.

El propio medio familiar; favorece o dificulta el desarrollo y aprendizaje del niño y niña

- Estructura familiar
- Valores familiares
- Actitudes ante los problemas del hijo/a (aceptación)
- Nivel y calidad de la comunicación
- Organización de la vida cotidiana

Los procedimientos e instrumentos para recoger este tipo de información suelen ser cuestionarios, entrevistas y diálogos con la familia o incluso con el propio niño/a o joven.

La tarea más importante, después de recoger esta información es intentar, en colaboración con la familia, ajustar o modificar lo que sea necesario y posible, para ofrecerle la respuesta educativa más adecuada.

Determinación de las NEE

Una vez finalizada la evaluación hay que realizar el análisis y la síntesis de la información obtenida para determinar cuáles son las NEE del alumno/a, es decir, los recursos y ayudas pedagógicas que hay que proporcionarle para que participe y progrese en relación con las capacidades expresadas en el currículo escolar.

La definición de estas necesidades constituye el nexo de unión entre el proceso de evaluación y la respuesta educativa. Su finalidad es identificar, a grandes rasgos, aquellas necesidades educativas que requieren una atención prioritaria por su repercusión en el desarrollo y proceso de aprendizaje del alumno/a, y que implican además medidas de carácter extraordinario de forma temporal o permanente.

Respuesta educativa a las NEE

En la definición de los ajustes en la programación curricular es necesario tener en cuenta los siguientes criterios:

- Intentar realizar adaptaciones lo menos significativas posible. Es conveniente empezar realizando adaptaciones de acceso, en las actividades, metodologías, materiales o procedimientos de evaluación, antes de hacer adaptaciones en los objetivos y en los contenidos, y dentro de éstas la eliminación deber ser la última decisión a tomar.
- Tener en cuenta una variedad de criterios para tomar decisiones ajustadas sobre cuáles son los aprendizajes más relevantes y pertinentes para un alumno/a en un momento determinado, teniendo siempre como meta ofrecerle una propuesta curricular lo más amplia, equilibrada y enriquecedora posible. Es fundamental no restringir, de entrada, el nivel y tipo de experiencias que se le pueden brindar.
- Asegurar aprendizajes que compensen las dificultades derivadas de la problemática del alumno/a y que favorezcan el conocimiento y la aceptación de sí mismo. Este aspecto va a redundar en las capacidades relacionadas con el equilibrio personal, mejorando su autoestima y auto concepto. Por ejemplo, el aprendizaje de un código de comunicación

complementario o aumentativo al lenguaje oral o aquellos otros relacionados con la movilidad y la orientación.

- Priorizar aquellos aprendizajes que tengan un mayor nivel de aplicación en la vida social, que favorezcan la autonomía y control sobre el entorno y que tengan un carácter más general y polivalente, como son el desarrollo de habilidades sociales, instrumentales (como la lectura, escritura, el razonamiento lógico matemático, las habilidades para resolver problemas), etc.
- Seleccionar aprendizajes que favorezcan la interacción e inserción en la sociedad y, de forma especial, aquellos que sirvan de base a la futura formación profesional e inserción laboral en la etapa de educación secundaria: participación responsable en las tareas de grupo, utilizar los recursos socio comunitarios, etc. Finalmente, es importante prestar atención a aquellos aprendizajes que motiven el alumno y sean adecuados a sus características personales (edad cronológica, intereses, etc.). La motivación contribuye a superar, en muchos casos, las dificultades de los alumnos para acceder a determinados contenidos.

El proceso de adaptación puede llevar, en ocasiones, a una propuesta muy diferente del currículo de referencia, pero es importante que éste sea el punto de partida para asegurar un proceso educativo lo más normalizado posible.

Modificaciones en el contexto educativo

Hacen referencia a las modificaciones que hay que introducir en la organización de la enseñanza, estructura del grupo y clima emocional del aula o la institución: flexibilización del uso de tiempos y espacios; provisión de recursos humanos de apoyo; modificación en los agrupamientos de los alumnos/as, etc.

Al momento de elaborar las adaptaciones curriculares para un determinado alumno/a se recomienda introducir una serie de mejoras en los procesos de enseñar y aprender que beneficien a todos los alumnos/as del aula, contribuyendo así al desarrollo de buenas prácticas.

Provisión de recursos materiales, ayudas personales y modalidad de apoyo

La atención de ciertas necesidades puede requerir la provisión de una serie de servicios educativos de carácter extraordinario (personales, materiales, de accesibilidad, etc.). Al respecto es importante tomar decisiones respecto de los siguientes aspectos:

- Qué profesionales pueden brindar los apoyos, teniendo en cuenta que algunas de sus necesidades tendrán que ser atendidas por recursos o servicios que están fuera de la escuela.



- Tipo y modalidad de apoyo que precisa el o los estudiantes, que estará condicionada por los recursos humanos con los que cuente la escuela, por sus ubicaciones dentro de la misma (fijas o itinerantes) y por la capacidad de respuesta del docente del aula.
- Áreas en la que hay que brindar apoyo al alumno/a, quién se lo va proporcionar, en qué momentos se va a realizar en relación con la actividad general del aula (apoyo previo, durante o posterior a la actividad), si ha de ser individual o en grupo, y los tiempos en los que se va a llevar a cabo.

Es fundamental que el apoyo se brinde en lo posible dentro del aula para que los niños/as no se desvinculen de las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en ellas, y para que el educador modifique su práctica, favoreciendo así el aprendizaje de todos los alumnos/as. Si la tendencia general es que el alumno/a reciba apoyo específico fuera del aula, se estará reproduciendo el enfoque clínico de la educación especial en el contexto de educación común.

En algunos casos, será necesario establecer el tipo de materiales, mobiliario o equipamiento específico que requiere el alumno para facilitar su proceso de aprendizaje, o los criterios que hay que tener en cuenta para la utilización y adaptación del material de uso común.

Colaboración con la familia

La colaboración de la familia se hace aún más necesaria en el caso de los alumnos/as que requieren unas ayudas más específicas e intensas para superar sus dificultades. Es importante informar a las madres y padres sobre las decisiones adoptadas para orientarles sobre el tipo de ayudas que pueden proporcionar a su hijo/a y promover su participación en relación al aprendizaje. La colaboración de la familia es de vital importancia para facilitar la contextualización y generalización de determinados aprendizajes, y conseguir que éstos sean más significativos para el niño al poder relacionar lo que hace en casa y lo que hace en la escuela. En muchos casos, además, se podrán plantear ciertas modificaciones en el medio familiar para promover el adecuado desarrollo del alumno/a.

Realización de un seguimiento de las adaptaciones realizadas

Las adaptaciones curriculares, como toda programación, deben quedar abiertas a sucesivas modificaciones en función de los datos que aporte la práctica. El seguimiento implica registrar los avances de los niños y niñas y evaluar la calidad de las decisiones adoptadas tanto en lo que se refiere al contenido como al proceso seguido. Desde esta perspectiva, es importante hacerse las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida las adaptaciones han facilitado el progreso del alumno/a en relación con las capacidades establecidas en los objetivos?
- ¿Hasta qué punto la adaptación del currículo ha facilitado su participación en situaciones y actividades de enseñanza-aprendizaje comunes a todos los alumnos/as?
- ¿En qué medida la adaptación ha supuesto un proceso compartido de toma de decisiones?
- ¿La modalidad de apoyo adoptada ha permitido la máxima participación del alumno/a en la dinámica del aula?

En síntesis, existen distintos tipos de adaptaciones curriculares, ninguna de ellas excluye a las otras y las decisiones respecto a lo que es preciso adaptar sólo pueden tomarse considerando las necesidades educativas concretas de un alumno/a en un contexto determinado, porque el mismo alumno/a puede tener diferentes necesidades en una escuela u otra, en un aula u otra. Se debe recordar que en el momento de enseñar y aprender no hay una sola estrategia posible así como tampoco hay alumnos ni docentes iguales, cada uno tiene sus propias características y las prácticas docentes deberán responder también al principio de heterogeneidad, de diversidad y de individualidad.



3. Construyendo una relación de colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad⁵

Tradicionalmente la educación ha sido vista como una responsabilidad principalmente de los profesionales. La familia y la comunidad han jugado un papel, por lo general secundario. No siempre se los ha involucrado para que ejerzan un rol relevante en la educación de sus hijos/as y prácticamente no han tenido oportunidades de ejercer su derecho a participar en la toma de decisiones educativas.

No obstante, en los países que han adoptado enfoques más inclusivos, la familia y la comunidad se han convertido en un elemento central del proceso. En algunos casos, han sido estimulados a participar en las decisiones curriculares y a colaborar en la educación de sus hijos/as. En otros casos, las propias familias han asumido el liderazgo para movilizar a la comunidad hacia el logro de una educación más inclusiva.

Desde esta perspectiva, asegurar la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en su familia de origen y su comunidad es fundamental en el proceso de desarrollo y aprendizaje de cualquier niño o niña. De la misma manera lo es, la activa participación de la familia y la comunidad en el desarrollo de establecimientos educacionales más inclusivos y respetuosos de la diversidad.

Construyendo relaciones de colaboración con la familia

La familia tiene una importante contribución que hacer a la educación en general y al aprendizaje de sus hijos/as, en particular. La colaboración sólo se puede conseguir si ambos; profesionales y padres/madres, valoran sus respectivos aportes y cada uno asume la parte que le corresponde hacer para que se produzca la colaboración.

Construir relaciones de colaboración y confianza con la familia constituye un proceso que requiere de un cuidadoso planeamiento. A partir de esta confianza inicial la familia puede desarrollar la seguridad para trabajar en colaboración con las educadoras. En el largo plazo, esta relación de confianza producirá un sentimiento de empoderamiento y apropiación de su rol que hará posible que la familia se convierta en un activo colaborador de la escuela. Para ello, es primordial que se les acoja, se les escuche y se generen espacios para su participación en el proceso educativo y en las toma de decisiones que la escuela adopte en la educación de sus hijos. Deben estar informados de los objetivos de aprendizaje que se persiguen con ellos/as, como también de los progresos obtenidos.

⁵ Resumen basado en el material “OPEN FILE ON INCLUSIVE EDUCATION. Support materials for Managers and Administrators”. Cap. 5, Pag. 82. UNESCO 2001



La coordinación y adopción de criterios comunes para el trabajo con la familia es fundamental para construir una relación positiva de colaboración con los padres y madres.

Algunas orientaciones a tener en cuenta en el trabajo con las familias de los niños y niñas que presentan NEE:

- Asegurarse de desarrollar un vínculo positivo con la familia, que facilite la percepción del centro como un espacio de acogida. Esto tiene particular importancia puesto que los padres y las madres de los niños con NEE, se encuentran muchas veces desinformados y carentes de una adecuada red social de apoyo. Para ello intente, entre otras estrategias, intercambiar diariamente con la familia sus impresiones acerca del niño o niña, centrándose siempre en las potencialidades y/o avances que van sucediéndose.
- Tener presente que la crianza de un hijo o hija con discapacidad no es tarea fácil y muchos padres y madres se sienten abrumados por las tareas que día a día esto les implica.
- Es muy importante que los padres tengan claro qué esperar de la educación de su hijo o hija. Es necesario derribar mitos y prejuicios que limitan el aprendizaje del niño o la niña, a la vez, que no crear falsas expectativas.
- Mantener una relación constante y fluida con la familia. Implicar su participación en la toma de decisiones respecto del Plan de Apoyos a implementar, de los logros y metas a alcanzar.
- No culpabilizar ni acusar falta de responsabilidad, cariño o motivación por sus hijos e hijas. Estos planteamientos no ayudan a establecer la necesaria colaboración con la familia. Tome en cuenta que la presencia de dificultades en diferente grado, muchas veces es un hecho difícil de aceptar para los padres.
- Diseñar una propuesta de acciones de apoyo mutuo entre las familias de niños y niñas con NEE, como una forma de acoger y compartir situaciones comunes.
- Darles la oportunidad a los padres/madres de conocer y valorar los avances de sus hijos o hijas. Una estrategia concreta puede ser orientarlos para que registren los logros y dificultades del niño o niña (opcional registros fotográficos o filmaciones), lo que además de aportar al trabajo evaluativo conjunto, facilitará en los padres y madres sentimientos de satisfacción por los logros.
- Apoyar a los padres para que en su trato diario con los hijos e hijas destaquen y expresen frecuentemente a sus hijos e hijas sentimientos positivos y de aceptación.
- Estimularlos a interactuar y comunicarse con su hijo e hija de tal modo de encontrar

satisfacción en ello, buscando las situaciones, estrategias y medios más adecuados para hacerlo.

- Orientarlos para que incentiven la autonomía de su hijo o hija en diferentes ámbitos, indicándoles la necesidad de otorgar posibilidades para que actúe por sí mismo/a y aprenda a partir de sus propias acciones, evitando resolverle de forma rápida, cómoda y segura, todas las situaciones a las que el niño o niña se enfrenta diariamente.
- Orientarlos para que otorguen oportunidades a su hijo o hija, para la exploración del espacio y la manipulación de objetos, tanto en la casa como en la comunidad.

Construyendo relaciones de colaboración con la Comunidad

En la mayoría de los países, la participación de la comunidad más amplia, está menos desarrollada, que la participación de la familia. Cuando no hay una tradición de colaboración por parte de la comunidad en la escuela y viceversa, es común que la contribución que la comunidad pueda hacer a la educación sea ignorada. Cuando los centros educativos comprenden la importancia del aporte que puede hacer la comunidad en los aprendizajes de los niños y niñas, establecen sistemas de relación a través de los cuales la comunidad participa y se beneficia de la organización escolar. Asimismo, cuando la escuela visualiza las oportunidades que ofrece el hogar y la comunidad al aprendizaje de los niños y niñas se abre un abánico de oportunidades que sin duda enriquecerán los procesos educativos.

Desde esta perspectiva, la escuela puede constituirse en un recurso para la comunidad ya sea participando en actividades generadas desde la misma, que no necesariamente se relacionan con la educación, o promoviendo acciones desde la escuela que benefician a la comunidad en su conjunto. En algunas escuelas este rol está ampliamente desarrollado, incluso han implementado un conjunto de servicios abiertos a la comunidad a los cuales la familia no tendría acceso por otra vía.

La cultura de la colaboración debe caracterizar a una escuela que trabaja en y para la diversidad. El hecho de pensar y hacer con otros/as, da la posibilidad de instalar un tipo de cultura participativa y democrática que es fundamental para mejorar las prácticas pedagógicas.



4. Equipos de apoyo y trabajo colaborativo

Dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de necesidades de los alumnos/as y de sus familias requiere una red de apoyo que colabore con los y las educadoras. Esta red de apoyo puede ser tanto intrainstitucional como interinstitucional y ha de caracterizarse por relaciones horizontales que promuevan la confianza y el apoyo mutuo.

El trabajo colaborativo implica llevar a cabo múltiples tareas desde diferentes ópticas, sumamente heterogéneas, pero articuladas y complementarias entre sí con el fin de lograr unos objetivos compartidos. Estos grupos interdisciplinarios están conformados por profesionales provenientes de diversa formación y de múltiples pertenencias institucionales y organizacionales que redundan en una mirada global y no fragmentada de la misma realidad.

Es importante señalar que el docente es quien está en contacto permanente con los alumnos/as y quién puede dar cuenta de sus progresos y retrocesos en su evolución. Esto significa que los diferentes especialistas han de apoyar al docente desde la perspectiva de que él será quién lleve a la práctica las estrategias que se definan conjuntamente.

La institución debe valorizar el lugar que le corresponde al docente dentro del equipo. No es posible mantener reuniones donde se tratan cuestiones referidas a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos/as; o en las que se toman decisiones para producir efectos en el aula o asuntos relacionados con la familia, si el docente no puede participar por falta de tiempo. Por esto, es fundamental la gestión de los tiempos y los espacios para que los educadores participen con otros profesionales en las instancias de reflexión, planificación y evaluación que sean necesarias.

Los profesionales de apoyo en el aula

Los profesionales de apoyo pueden ser una valiosa ayuda a los docentes en el desafío de lograr la participación y aprendizaje de todos los niños y niñas del aula, especialmente de aquellos que pueden tener mayores dificultades. Desde la nueva concepción de la educación especial, como un continuo de prestaciones de servicio en el aula y la escuela, el maestro de apoyo tiene como ámbito de trabajo al alumno/a en el aula, en su grupo, con su educador/a, desde un enfoque pedagógico y curricular.

Veamos a continuación algunas de las tareas en las que estos profesionales pueden colaborar con el educador/a:

- Participar en la elaboración de la programación del aula y en las adaptaciones curriculares que puedan requerir determinados alumnos/as. Los y las profesionales de apoyo pueden aportar sus conocimientos y experiencia para que la programación

del aula ofrezca diversas posibilidades para que todos los niños y niñas participen en las actividades de aprendizaje y logren sus objetivos. No obstante, en algunos casos será necesario adaptar algunos objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación para facilitar el acceso y progreso de éstos, en relación con la programación del aula.

- Adaptar el material didáctico. Asesorar en la selección de materiales didácticos y colaborar con el docente en la adaptación de materiales de enseñanza y aprendizaje para atender las necesidades educativas de todos los niños y niñas del aula. Algunos alumnos/as con NEE requieren adaptaciones en los materiales didácticos para poder participar y aprender junto a sus compañeros o de manera individual.
- Elaborar y planificar diferentes estrategias de enseñanza. Este tipo de ayuda consiste en que el profesional de apoyo colabore con el educador en la planificación de la programación del aula, de modo de mejorar las estrategias de enseñanza para todos los niños y niñas. Es importante equilibrar las metodologías basadas en dinámicas grupales, colectivas y las del trabajo individual. En un aula inclusiva, las prácticas curriculares deben ser lo suficientemente flexibles para la atención a la diversidad. Esta no es una tarea sencilla, pero es esencial para garantizar la participación de todos los alumnos/as en el currículo escolar.
- Detección, evaluación y seguimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje. El equipo de apoyo junto con el docente del aula identificarán y evaluarán inicialmente a los alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje o de participación, con el fin de determinar el tipo de ayudas y recursos necesarios para optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos/as. La evaluación será implementada por medio de estrategias pedagógicas y a través de diversas técnicas de observación. Cuando sea necesario habrá que coordinar acciones con otros especialistas, para profundizar y completar la evaluación desde otras disciplinas.
- Colaborar, asesorar y orientar al educador en las distintas etapas del proceso educativo verificando los progresos alcanzados por los alumnos/as, así como también aportar en las decisiones de promoción y acreditación, son tareas esenciales que debe llevar adelante el especialista en coordinación con el docente.
- Apoyo a los alumnos/as: Existen diferentes posibilidades de brindar apoyo a los niños y niñas. Es importante definir cuál es la modalidad más adecuada en cada caso en función de las características y necesidades de éstos, las competencias del educador/a, los recursos disponibles y la organización de la enseñanza.

- **Apoyo en el aula.** El profesional especializado conjuntamente con el educador brinda el apoyo dentro del aula a todos los niños y niñas. Este modelo pareciera ser el más conveniente para implementar en una escuela inclusiva ya que todos se benefician de estos apoyos y ayudas adicionales. Tanto el especialista como el educador/a se enriquecen de este intercambio y pueden a partir de estos aprendizajes replicar experiencias similares en otras situaciones.
- **Apoyo fuera del aula.** Este modelo de funcionamiento fue ampliamente extendido en los comienzos de la integración de niños y niñas con discapacidades. Consiste en que un profesional especializado atiende a un niño o a un grupo de alumnos/as fuera del aula común con el propósito de reforzar los contenidos tratados en el aula, o desarrollar determinadas funciones o habilidades específicas. Sin embargo, el supuesto beneficio de trabajar con un grupo homogéneo aparte, muchas veces se transforma en una desventaja, ya que limita la posibilidad de que estos alumnos/as se enriquezcan de la interacción con otros compañeros que no tienen dificultades. Por otra parte, esta estrategia no favorece que los docentes se responsabilicen del aprendizaje de todos sus alumnos/as y por tanto, que exploren nuevas formas de enseñanza para dar respuesta a todos y todas.

No obstante para determinados alumnos/as, esta modalidad puede ser recomendable. El apoyo fuera del aula puede darse en forma previa o posterior a las actividades de la clase. El apoyo previo a la actividad del aula tiene como finalidad preparar al alumno para que pueda seguir con mayor facilidad los contenidos curriculares. El apoyo posterior puede ser de utilidad para reforzar algunos aspectos que el alumno no ha logrado adquirir en la actividad del aula.

Desde esta perspectiva, tanto los educadores como los profesionales especialistas están llamados a desempeñar un nuevo rol cuyo principal desafío es romper con los esquemas y estructuras fuertemente instaladas, que sitúan al especialista en una posición de “experto”; que identifica los problemas y da la solución que el docente ha de aplicar. Este tipo de intervención es vertical y desigual y no favorece el desarrollo profesional.

La tendencia actual es que los profesionales de apoyo lleven a cabo un asesoramiento colaborativo y constructivo que se puede concebir como “un proceso mediante el cual educadores/as y asesores construyen nuevos conocimientos y adquieren nuevas competencias y prácticas que los enriquece mutuamente y les posibilita aportar a la mejora de los procesos de aprendizaje y de la propia institución escolar. (Blanco, R. 1996).”



Desde este enfoque, la mejor manera de lograr este tipo de dinámica es:

- Aprender a compartir responsabilidades que hasta ese momento han sido exclusivas por parte de unos y otros.
- Asumir la posibilidad de que otras personas puedan observar el trabajo propio, valorarlo e incluso criticarlo, de manera recíproca.
- Organizar el aula de forma que resulte posible la presencia activa de otro profesional.
- Abrirse a las posibilidades opiniones, sugerencias e innovaciones que surjan de la nueva situación.
- Disponer de tiempo para reunirse a planificar, unificar criterios y coordinar acciones que faciliten la colaboración y la sistematicidad en el trabajo”.





Referencias bibliográficas

Esta Guía fue elaborada teniendo como referente, documentación técnica elaborada en el Marco de la Política de Educación Especial, ellos son:

- Política Nacional de Educación Especial “Nuestro compromiso con la Diversidad”
- Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. MINEDUC 2004
- “Educar en la diversidad”; material de formación docente. Proyecto de Colaboración OEA-UNESCO- Ministerio de Educación de Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil.

Otros documentos de referencia

- BLANCO R (1999). “La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo” en A. Marchéis; C. Coll y J. Palacios (comps). Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza editorial.
- BLANCO R (1999). “Hacia una escuela para todos y con todos” en Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe n° 48 pp 55-72
- BLANCO, R., Duk, C. y Pérez, M. (2002). “Servicios de apoyo a la integración educativa”. Fundación HINENI. FONADIS. Chile.

Otras referencias Bibliográficas de consulta

- AINSCOW, M. (1995) “Necesidades especiales en el aula”. Guía para la formación del profesorado. Ediciones Unesco-Narcea. España.
- AINSCOW, M. y Booth, T. (2000). “Index for Inclusión. Centre for Studies on Inclusive Education” (CSIE), Bristol UK.
- AINSCOW, M. y otros. (2001). “Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula”. Ediciones Narcea. España
- ANGULO, J.F. y Blanca, N. (1994). (Coord.) “Teoría y desarrollo del currículo”. Aljibe. España. Arón Ana María y Neva Milicic (1999), “Relación profesor-alumno”, en Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago de Chile, Andrés Bello.

- ARNAIZ Sánchez, P. (1996). “Las escuelas son para todos”. Revista Siglo Cero. N° 27. España.
- ARNAIZ Sánchez, P y Garrido, C. (1999) “Atención a la Diversidad desde la programación del aula” Revista Inter.-Universitaria de Murcia, España, N° 36,
- CARRETERO, M (1991) “Procesos de enseñanza y aprendizaje”. Aique, Buenos Aires.
- COLL,C (1987) “Psicología y Currículum” Paidos , Barcelona.
- COLL, Cesar (1988). “Curriculum y psicología”. Laia, Barcelona
- COLL Cesar (1988) “El constructivismo en el aula”. Graó, Barcelona.
- FELDMAN, D. (1999) “Ayudar a enseñar”. Aique, Buenos Aires.
- GIMENO Sacristán, J. (1988). “El curriculum: una reflexión sobre la práctica”. Madrid: Morata.
- JONHSON, D.W.- Jonhson, R.T. (1994). “Coopeartion and competition: Theory and reseach” Edina, MN: Interaction Book Co.
- LIMERES, N. y Tomé J. M. (1999). “La educación especial ante la llegada del tercer milenio”. A.I.E.P.E.S.A. Buenos Aires.
- MARCHESI, A y Martín, M. (1998) “Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio”. Alianza Editorial, Madrid
- MELILLO, A. Y Suarez Ojeda E. (2001) “La Resiliencia” Piados Buenos Aires,
- MILICIC Neva (2001). Creo en tí: la construcción de la autoestima en el contexto escolar. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1999) “El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales” Hacia las escuelas inclusivas Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2001) “1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva” Una perspectiva desde la diversidad. Serie encuentros y seminarios Argentina.
- NIETO Cano, J. M. (1996). “Apoyo educativo a los Centros Escolares y necesidades especiales”. Cap. V en Illán Romeu, N.
- NIETO, C (2002) Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización.

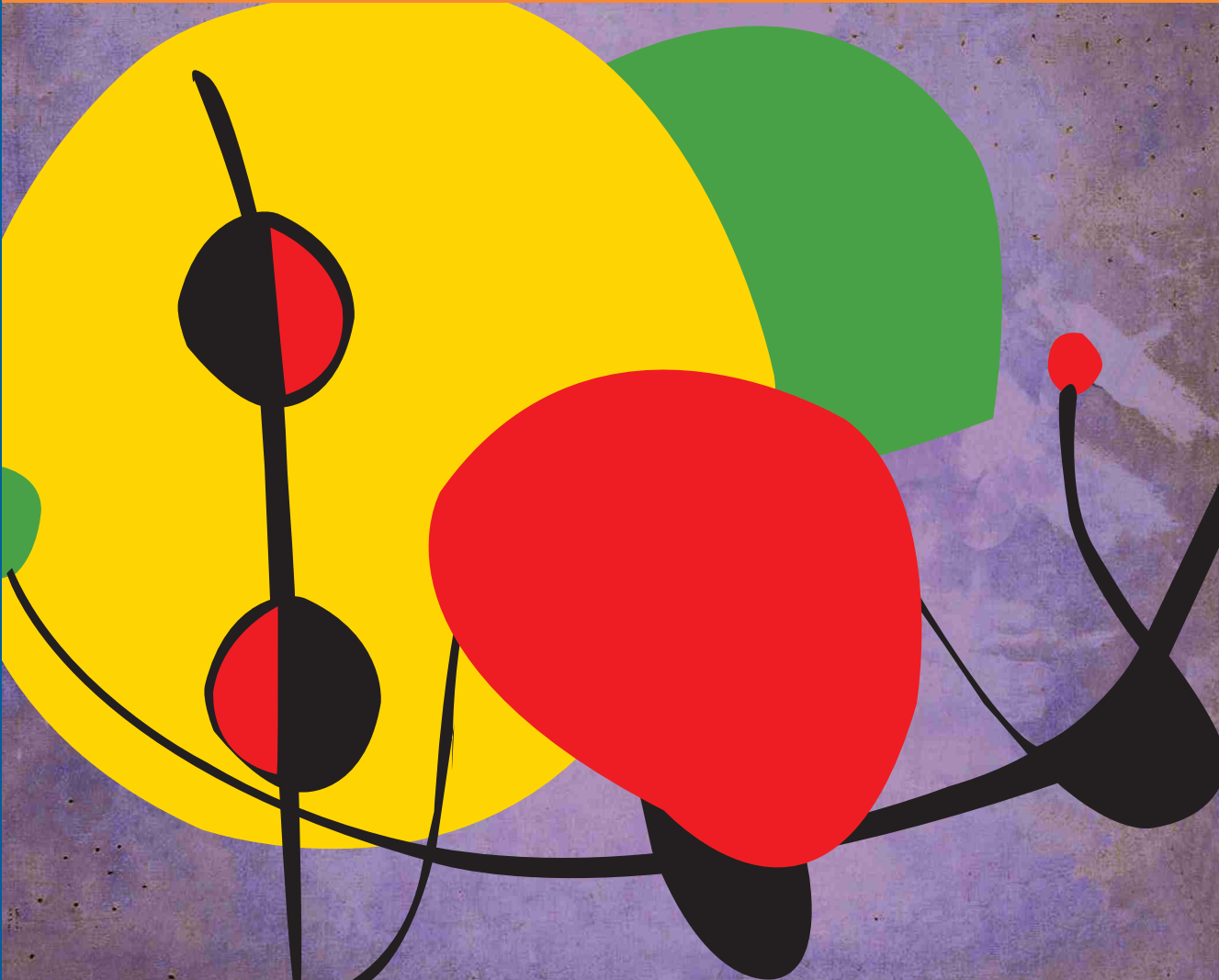


- POZO, J.I. (1997) “El aprendizaje estratégico” Santillana, Aula XXI, España.
- STAINBACK, S y Stainback, W (1991) Currículo considerations in inclusive classrooms.
- UNESCO (1993) “Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula” . UNESCO/Paris.
UNESCO (1998) Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile.
- UNESCO (2003) “La educación de niños con talento en Iberoamérica”. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago de CHILE.
- VANISTENDAEL, Stefan (2000) “Le bonheur est toujours possible: construire la résilience”
Paris : Bayard,
- VIGOTSKY, L (1977) “Pensamiento y lenguaje” La Pléyade, Buenos Aires.



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

GUÍA DE APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO:
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN PARVULARIA



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

GUÍA
introdutoria

RESPUESTAS EDUCATIVAS A LA DIVERSIDAD Y A LAS
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL
UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL
UNIDAD DE EDUCACIÓN PARVULARIA

COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO
Ministerio de Educación
Unidad de Educación Especial

COORDINADORA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
M^a Paulina Godoy Lenz

EJECUCIÓN DEL PROYECTO
Unidad de Educación Especial
Unidad de Educación Parvularia
Fundación HINENI

PRODUCCIÓN DE TEXTO
M^a Paulina Godoy Lenz

EDICIÓN DE TEXTO
Paulina Godoy Lenz
Soledad González Serrano
Alida Salazar Urrutia

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
KDiseño

Primera Edición, Santiago de Chile, Diciembre, 2007