



EL **A B C**
DE LA EDUCACIÓN
ESPECIAL, DIFERENCIADA
E INCLUSIVA



Módulo 2

El ABC del currículo y las prácticas educativas en la educación especial, diferenciada e inclusiva

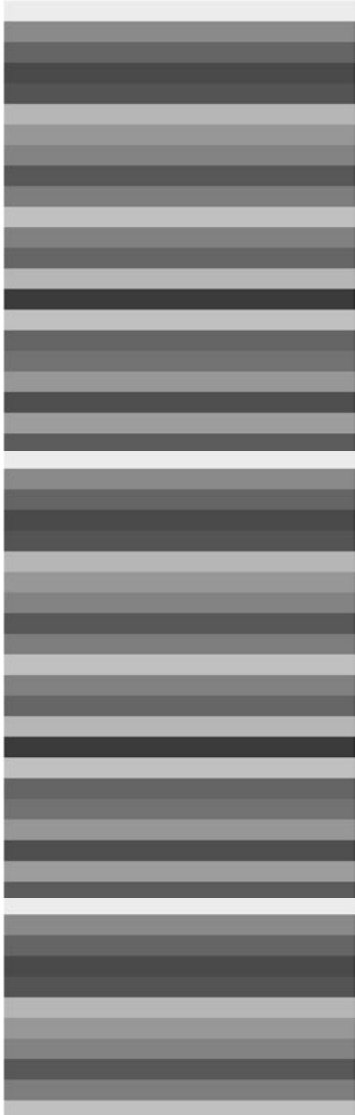


TABLA DE CONTENIDO

1	Introducción	4
2	Hacia una nueva concepción del currículo de la Educación Especial Diferenciada e Inclusiva	5
3	Una nueva concepción centrada en la diversidad humana	6
4	Naturaleza de la diversidad humana	7
5	El currículo: definiciones y conceptos	9
6	Modelos curriculares en la Educación Diferenciada e Inclusiva	10
7	Modelos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva	14
8	Modelo y procesos del currículo individualizado, diferenciado, personalizado y basado en la diversidad humana (CIDPBHD) en Educación Especial	24
9	La preparación de planes individuales y microcurrículos y la planificación semanal del proceso de enseñanza y aprendizaje	25
10	El currículo, la colaboración y consulta para la inclusión de estudiantes con excepcionalidades y/o necesidades especiales, la comunidad y la familia	37
11	Actividades de aprendizaje para el lector	58

1- Introducción

Existe la necesidad de una nueva concepción de la educación diferenciada e inclusiva, a partir de los nuevos hallazgos investigativos, las definiciones y las conceptualizaciones de los modelos curriculares, entre otros aspectos. Esta nueva concepción busca lograr cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con capacidades diversas para que se centren, fundamentalmente, en la diversidad humana, a fin de que se establezcan políticas de inclusión de todos los alumnos en igualdad de condiciones en el entorno escolar.

El concepto inclusión tiene como propósito describir la modalidad o tendencia de educar a los niños y jóvenes con necesidades especiales en el salón general. Estos estudiantes se ubican de acuerdo con su edad y en la escuela que posea el currículo y las instalaciones apropiadas a su condición. Durante los pasados años, se ha observado un aumento en la matrícula de estudiantes con necesidades especiales como consecuencia de la inclusión de estudiantes con excepcionalidades en la educación general.

La inclusión conlleva la implantación de todas las estrategias educativas posibles para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante en un espacio apropiado. Por consiguiente, las implicaciones curriculares son evidentes. El docente, ya sea de educación general o de educación especial, deberá realizar las adaptaciones y las modificaciones que sean necesarias en el programa educativo para que este se ajuste a las necesidades del estudiante y que el programa esté de acuerdo con el programa o Plan Educativo Individualizado (PEI). Además, para lograr una inclusión parcial o total exitosa, es esencial el trabajo en equipo, la colaboración y la consulta, así como la participación activa de la familia y la comunidad como elementos de apoyo en el proceso.

Todo estudiante tiene el derecho a educarse en un contexto que le permita el pleno desarrollo de sus potenciales; por ello la escuela, sus administradores y los docentes tienen el deber de ofrecerle esa educación cualitativamente diferenciada para que tal desarrollo ocurra.

El rol fundamental de la escuela es estimular el crecimiento intelectual y afectivo de los alumnos, y brindarles los instrumentos y las experiencias que los ayuden a entender su propio mundo y a integrarse a la sociedad. Esto se logra con el apoyo profesional apropiado y una enseñanza ajustada a sus necesidades, de manera que su aprendizaje sea más efectivo y que, de acuerdo a Weston (1992), pueda ayudarles a que así alcancen su máximo potencial en una sociedad democrática. Las escuelas, como reflejo de la sociedad, deben implantar las medidas para seleccionar adecuada y apropiadamente los diversos materiales educativos y los cambios curriculares que se ajusten a las necesidades de los educandos.

Para proveer un currículo adaptado a las necesidades específicas, desde la perspectiva de la educación especial, se requiere que el docente dedique tiempo para evaluar las situaciones individuales, a analizar las dificultades que tiene cada estudiante que enfrenta necesidades especiales y a modificar las tareas, de modo que estas sean más fáciles y puedan ejecutarse de forma exitosa (Thompson & Barton, 1992; Ware, 1990). Asimismo, es indispensable que el docente cree y desarrolle un proceso de avalúo formal e informal dentro del contexto del programa de educación especial, y que los hallazgos de este proceso se utilicen al máximo.

De igual manera, el currículo necesita una teoría que aporte validez y significado al proceso de enseñanza. Las teorías educativas explican cómo proceden y aprenden los seres humanos. Cada teoría aporta ideas fundamentales que promueven cambios y nuevas perspectivas al proceso de enseñanza y aprendizaje. En relación con este planteamiento, podemos tomar como paradigma las ideas de John Dewey, quien define la educación como la reconstrucción de la experiencia. De acuerdo a las ideas de este investigador, el individuo aprende en la medida en que las experiencias se reconstruyen y se ajustan a las realidades circundantes. Desde este punto de vista, todo aprendizaje viene por medio de las experiencias. Dewey sostenía que el aprendizaje ocurre cuando el docente y los alumnos participan juntos para realizar cosas (Learning by doing) (Dewey, 1950; López, 1992). Si se consideran esta y otras teorías, y se analizan a partir de las necesidades de los estudiantes de educación diferenciada, la escuela y los docentes pueden desarrollar una reforma educativa que produzca un currículo de excelencia para todos los estudiantes, incluyendo a los que tienen retos especiales.

Los nuevos enfoques de reforma educativa establecen las bases para que se lleve a cabo una revisión curricular y la adaptación del material educativo. De acuerdo a Garrido (1989), para programar se requiere un amplio conocimiento del contenido curricular; por eso este proceso resulta difícil. Para programar en Educación Especial, es preciso conocer, entre otros aspectos:

- las características de las diferentes excepcionalidades;
- los diseños curriculares del Programa de Educación Especial;
- la aplicación del diseño curricular en cada caso en concreto;
- la sucesión evolutiva de los objetivos, de los materiales y de los contenidos; y
- las habilidades para diseñar actividades variadas, motivadoras y eficaces.

Dadas las condiciones que anteceden, se propone que la concepción curricular para la Educación Especial conlleve la adaptación curricular a partir de la experiencia para desarrollar el conocimiento. De esta forma, el salón de clases constituirá el mejor laboratorio para que los docentes puedan comprobar sus teorías educativas.

Una vez se logra la programación curricular adecuada, el docente debe centrarse en la creación y la implantación de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en las potencialidades y necesidades de cada estudiante. De igual manera, debe incluir la observación y la documentación de estos procesos a través de los medios y los instrumentos de avalúo. La fusión de estos procesos culminará en un macro que integra todos sus componentes dentro de una nueva concepción o marco conceptual; entonces, el currículo se convierte en un proceso de vida a partir de la diversidad humana y un enfoque de desarrollo integral.

2- Hacia una nueva concepción del currículo de la Educación Especial Diferenciada e Inclusiva

La necesidad de una nueva concepción del currículo de la Educación Diferenciada e Inclusiva: los hallazgos de la investigación

Actualmente, existe la necesidad de una nueva concepción curricular en la Educación Especial que emana de una serie de hallazgos y planteamientos de naturaleza investigativa y conceptual. Esta necesidad surge debido a la situación actual de la educación diferenciada o inclusiva en Puerto Rico.

Los resultados de una investigación realizada en los Estados Unidos revelan una gran necesidad de reconceptuar y reformar la naturaleza y el uso del currículo de Educación Especial. Además, los nuevos enfoques y las nuevas tendencias del programa educativo general hacia una educación de naturaleza humanista y constructivista obligan a repensar todo el proceso desde múltiples perspectivas (Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 1997; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

Durante las postrimerías de los años 1990 y en el 2010, la Oficina Federal de Educación Especial (OSEP) realizó una evaluación y monitoría, a nivel isla, del funcionamiento del Programa de Educación Especial en Puerto Rico. Específicamente, la monitoría se centró en el cumplimiento de los cambios establecidos por la Ley IDEA de 1990. Entre los hallazgos más significativos de este informe se encontraron los siguientes:

- no se brindan los servicios relacionados establecidos en el PEI a la mayoría de los estudiantes con necesidades especiales;
- no se ofrecen los servicios del año escolar extendido a los estudiantes con necesidades severas;
- no se efectuaron las monitorías necesarias para asegurar la efectividad del programa;
- existen dificultades para atender las querellas y los problemas relacionados con la calidad de los servicios de educación especial;
- existen problemas en el cumplimiento de los procesos relacionados con las vistas administrativas en el número de días establecidos;
- no se explican las garantías procesales a los padres;
- debe informárseles a los padres acerca de las diferentes alternativas de servicios que se consideren en la reunión del COMPU;
- debe considerarse la alternativa del salón de clases general, sobre todas las demás, con el apoyo y las ayudas suplementarias del Programa de Educación Especial;
- no se está cumpliendo con los procedimientos para la transición desde el nivel preescolar hasta la vida adulta;
- debe asegurarse que el PEI de cada estudiante cumpla con los nuevos requisitos establecidos por la Ley IDEA.

Estos hallazgos llevaron a reflexionar acerca de la calidad de los servicios de educación diferenciada que recibe la población de estudiantes con necesidades especiales en Puerto Rico. A pesar de los esfuerzos realizados por el Departamento de Educación, a partir de la implantación de la Ley 51 de 1996, y de los esfuerzos dirigidos a corregir estas irregularidades, todavía queda mucho por hacer. Particularmente, cuando se analizan estos problemas como parte de la concepción del currículo en Educación Especial, y de la forma como esta se ha desarrollado durante los últimos años (Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 1997; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

Por otra parte, para fortalecer los servicios en el área de la Educación Inclusiva, deben considerarse los puntos de vista de los docentes, quienes son parte esencial de todos los procesos. Por ejemplo, Sands, Adams y Stout (1995) realizaron una investigación en Colorado, a nivel estatal, relacionada con la naturaleza y el uso del currículo en Educación Especial. El estudio consistió en una encuesta realizada con 341 docentes de Educación Especial de escuela elemental y secundaria, que atienden a estudiantes con diferentes tipos de necesidades especiales. Su objetivo era identificar las creencias, las prácticas, los conceptos y las percepciones que tienen los docentes sobre diferentes aspectos relacionados con el currículo de Educación Especial. Para lograr su propósito, estos investigadores desarrollaron y validaron un cuestionario tipo inventario de intereses que tomó como base la literatura sobre la educación inclusiva y otros instrumentos similares utilizados en otros estudios. El instrumento consistió en varios reactivos organizados en cuatro secciones: los datos demográficos; las definiciones y el currículo en Educación Especial; las adaptaciones y las modificaciones curriculares; y las necesidades de adiestramiento.

Los resultados de esta investigación revelaron varios aspectos:

- los adiestramientos sobre el diseño del currículo en Educación Especial se ofrecen en el lugar de empleo y no, durante los años de preparación universitaria;

■ Módulo 2

- los docentes solicitan adiestramientos en las áreas relacionadas con las destrezas del diario vivir y las destrezas compensatorias;
- los docentes creen, fielmente, que el PEI constituye o debe constituir el currículo para los estudiantes de Educación Especial;
- el proceso de enseñanza y aprendizaje o el currículo está orientado por el buen juicio del docente y, luego, por el PEI;
- el esfuerzo y la atención principal del docente debe dirigirse a la superación académica de los déficit del estudiante y no, hacia el desarrollo de las destrezas para la vida, la autodefensa la educación ocupacional y el aprendizaje estratégico;
- el currículo varía de acuerdo a dos perspectivas: las diferentes alternativas de servicio (como el salón recurso y el salón de educación especial a tiempo completo) y el grado académico del estudiante;
- existe muy poca articulación o integración del currículo a través de los diferentes grados escolares.

Estos hallazgos analizados anteriormente, a partir de la investigación de Sands, Adams y Scout, son consecuentes con un estudio realizado en Puerto Rico, en cinco escuelas de la Región Educativa de San Juan, por el autor de esta obra. De esta información puede evidenciarse la gran necesidad que existe de una nueva concepción del currículo en Educación Especial. Todos los esfuerzos deben centrarse en un cambio de paradigma y de enfoques de trabajo. El proceso de transformación debe ocurrir, no tan solo para estar en cumplimiento con el conglomerado de leyes federales y estatales que regulan este campo, sino también para atender las necesidades especiales de la población de estudiantes con excepcionales.

El cambio de paradigma es fundamental en todo este proceso, de acuerdo a Thomas Armstrong, (1994). Este investigador señala que la Educación Especial necesita evolucionar a partir de dos modelos: uno orientado a la Medicina y las Leyes; y otro que atienda los déficits desde un modelo de desarrollo humanista que se centre en las potencialidades, los talentos y las necesidades de los estudiantes. En su libro *Multiple Intelligences in the Classroom*, T. Armstrong apoya el cambio de paradigma a partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Asimismo, indica que este modelo o cambio de paradigma debe promover la transformación de diferentes ideas que inciden en la educación inclusiva, como son:

- las etiquetas que se le ponen a las personas;
- los tipos de diagnóstico, las debilidades y las actuaciones del estudiante;
- los medios de evaluación estandarizados y los normativos a partir de la observación, la documentación y los contextos naturales;
- la remediación, la exclusión y la inclusión;
- los materiales y los recursos para todos los estudiantes a base de etiquetas;
- la segmentación de la enseñanza, para luego integrarla;
- los programas paralelos (entre la educación general y la especial) a los programas colaborativos e inclusivos, en los que todos los estudiantes participen por igual.

Sabemos que este proceso no es fácil, ya que por muchas décadas, y como resultado de sus orígenes, la Educación Especial se caracterizó por utilizar los hallazgos de los estudios médicos como fuente básica de información para el desarrollo de sus prácticas. De igual forma, las fuerzas legales han impuesto un paradigma de autoridad, miedo y conflictos en la educación diferenciada. Para muchos, la ley crea un problema por su carácter obligatorio. Por eso, no podemos culpar a la historia de lo que accidentalmente ha pasado. Pero sí podemos integrar el paradigma médico y el legal al humanista y de desarrollo, para promover y construir un marco conceptual y una concepción curricular mucho más fuerte, que se caracterice por una gran variedad de enfoques y alternativas. La importancia de estos paradigmas radican en la atención particular que se le brinde a la educación inclusiva; para esos fines, la nueva legislación es clara, al establecer el uso de enfoques humanistas y de desarrollo (Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 1997; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

3- Una nueva concepción centrada en la diversidad humana

La nueva concepción curricular de la Educación Especial se fundamenta en los principios filosóficos del pragmatismo, el reconstruccionismo social, el humanismo, el constructivismo y otras vertientes filosóficas (ver el módulo 1). Estos puntos de vista filosóficos, en unión con las teorías de Piaget, Erickson, Bandura, Montessori, Ausubel, entre otras, establecen el marco conceptual para el desarrollo de programas y servicios de la educación diferenciada e inclusiva. Este marco conceptual integra y explica la diversidad humana y su relación directa con la excepcionalidad y con la necesidad especial como característica de cada persona, dentro del contexto humanista. De esta manera, se explican la naturaleza y las necesidades de los estudiantes excepcionales (Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 1997; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

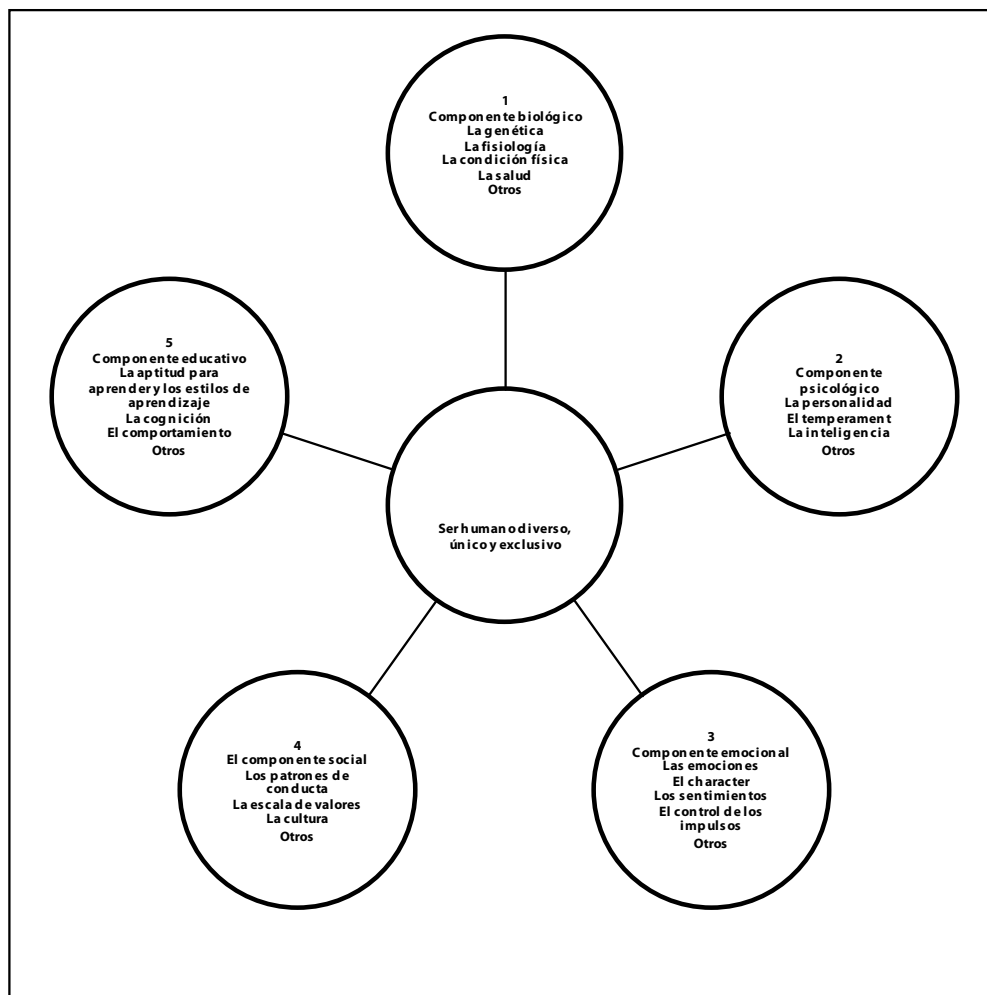
La nueva concepción centrada en la diversidad humana parte del origen de una nueva vida desde el momento de la reproducción y la concepción de un ser humano diverso. Los padres, mediante la expresión de su amor, y a través de una relación sexual íntima, aportan y contribuyen, en partes iguales, a la creación de un nuevo ser. Esta concepción del individuo resulta en un ser único y exclusivo, producto de la interacción cíclica y la fusión de unos componentes: el biológico, el psicológico, el emocional, el social y el educativo (véase el Diagrama).

Cada uno de estos componentes posee, a su vez, unos subcomponentes que son los responsables de la creación y el desarrollo de la diversidad humana. A continuación, se analiza cada uno de ellos.

Estos componentes distinguen al nuevo ser humano que viene a este mundo como un ser especial. Dentro de cada componente se encuentran las características exclusivas que le permitirán un desarrollo diverso a través de los diferentes ciclos o etapas de vida. Su proceso de desarrollo ocurrirá de acuerdo con sus potencialidades y necesidades y a las experiencias de aprendizaje a las que éste sea expuesto a lo largo de toda su vida (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

4- Naturaleza de la diversidad humana

Dentro de este contexto natural y real de la vida se define lo que es la diversidad humana. La integración articulada de los componentes ilustrados en el diagrama resultan en el nacimiento de un ser humano diverso. Esta diversidad no puede replicarse idénticamente en otro ser humano, y se manifiesta a lo largo de toda su vida a partir de las siguientes características: la raza, la cultura, el estilo de vida, el idioma, la religión, la sexualidad, la edad, la salud, el género, el estatus, la clase social, la región geográfica y la excepcionalidad (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).



Fuente: Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996

Las características de la diversidad humana se manifestarán en cada persona. Además, cada componente de la diversidad se desarrollará de forma integrada, y se destacarán en cada uno individuo los atributos humanos. Por eso, las diferencias de las personas son parte de su origen y no podrán ser exactamente similares a las de otros. Cada característica debe reconocerse y apreciarse como una expresión de esa diversidad que distingue al ser humano, y no debe constituir una razón de rechazo o discriminación (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

■ Módulo 2

Para poder comprender la fusión y la integración de la diversidad humana como un proceso natural de vida, se definen y analizan sus características y manifestaciones, entre las que se incluyen las siguientes:

- **La clase social y el estatus socioeconómico.** Se refiere a la Pertenencia del individuo a uno de los grupos o estructuras de la sociedad de la que forma parte.
- **El grupo étnico y la raza.** Se refiere a las características fisiológicas de cada ser humano, que son los indicadores del grupo cultural y racial del que se origina.
- **El género.** Se define como las características y las diferencias biológicas por razón de su sexo.
- **La excepcionalidad.** Se refiere a las diferencias en cada ser humano debido a la existencia de una necesidad especial y, también, a los niveles en el funcionamiento de la capacidad intelectual y general.
- **La religión.** Se relaciona con la fe y las creencias espirituales de cada persona.
- **El lenguaje.** Se caracteriza por las diferencias idiomáticas y las variaciones lingüísticas.
- **La edad.** Se refiere a las diferencias y las características de cada etapa cronológica del ser humano.
- **La salud.** Se refiere al estado físico y mental del individuo.
- **La región geográfica.** Se relaciona con el lugar donde nacen y viven los individuos.
- **La sexualidad.** Se define como las preferencias de cada persona en cuanto a la manifestación de su género/sexualidad, prácticas sexuales y estilo de vida.

Por otra parte, debemos considerar que el ser humano posee una diversidad en cuanto a la perspectiva de vida, que comienza con su desarrollo postnatal y sigue con su crecimiento. A pesar de que se concibe el desarrollo humano por etapas paralelas y perfectas, este no ocurre así. Este desarrollo se manifiesta de forma distinta y con características disímiles a través de los diferentes procesos de vida (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

Para cada ser humano, el desarrollo está condicionado por diferentes factores internos, externos y ambientales y por las personas que lo rodean. Estos condicionantes trazarán un camino diferente para cada persona; de ahí la diversidad. Las características que manifiesta la diversidad son evidentes en varios escenarios y actividades del quehacer cotidiano, entre estas: las relaciones familiares, la escuela, la Iglesia, la sociedad, la vecindad, los grupos de personas y las amistades, los medios de comunicación, los deportes, las artes, la prensa, el lugar de empleo, la tecnología y la política. Es en estos lugares y en estas actividades de la vida diaria en las que la diversidad puede representar un elemento de unión o ruptura y de conflictos y rechazos (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

La fusión de los componentes básicos y secundarios de la diversidad humana configura a cada ser humano. Posteriormente, estos comparten dentro de una población que se caracteriza por su diversidad individual y colectiva en un determinado lugar. En este sentido, puede decirse que la diversidad de estos grupos poblacionales se manifiesta en varios contextos de la sociedad, por ejemplo:

- **Las relaciones familiares.** Comprende todos los componentes básicos y secundarios que necesita cada individuo.
- **La escuela.** Determina la educación formal que recibirá el individuo para complementar su desarrollo.
- **La Iglesia.** Es la colectividad en la que se expresan las manifestaciones y las creencias religiosas de los individuos.
- **La sociedad, la comunidad y el vecindario.** Corresponde a otros espacios sociales y culturales de la vida cotidiana en que se expresan todas las diferencias y las preferencias del ser humano y, también, se establecen las relaciones interpersonales en el nivel global y local.
- **Los grupos de personas y amistades.** Influyen y hasta determinan las diferencias y las preferencias del ser humano.
- **La tecnología.** Equipos y herramientas que influyen en las diferencias individuales de los individuos, y son parte de los elementos característicos de los grupos mayoritarios y minoritarios.
- **Los deportes.** Se expresan los factores culturales, hereditarios, el estado de salud y otros.
- **Las artes.** Expresan las vivencias y el sentimiento de un individuo o de un pueblo, así como su diversidad (folklore)
- **Los medios de comunicación.** Son los recursos que posee un grupo o una comunidad para conocer y expresar las ideas. Reflejan el sentir de la mayoría y los elementos básicos y secundarios de la diversidad.
- **El lugar de trabajo.** Se da la interacción continua de cada ser humano en función de su diversidad.

• **La política.** Es la ciencia que estudia las formas y los estilos de administrar los bienes públicos y de gobernar. Mediante la política se expresan las preferencias de la diversidad humana en la sociedad y se determinan las prácticas y las leyes de ciertos grupos sociales.

Además de los contextos antes analizados, se incluyen otras variantes que ocurren en el proceso del desarrollo humano, ya sea individual o colectivo. Cada persona alcanzará diferentes etapas de acuerdo con sus características, sus condiciones de vida, su ritmo y su nivel propio de desarrollo. Por eso, debemos destacar que lo que para unos es “normal” en una etapa, lugar y actividad, para otros no será igual ni se alcanzará de la misma manera (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996). Cada ser humano presenta una serie de factores que están sujetos a los cambios continuos a lo largo del proceso educativo y de toda su vida. Nos referimos a características, lugares y actividades entre los cuales figuran: las percepciones, las opiniones, las actitudes, los estereotipos, los prejuicios y la discriminación. Estas, a su vez, se condicionan por los valores prevalecientes en la sociedad y en los estándares médicos, sociales y estadísticos que ésta establece como “normas” (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

Desde su nacimiento, el ser humano comienza a recibir influencia de estos factores y de otros elementos sociales. En la situación particular de muchas personas, el proceso podría ocurrir y explicarse de la siguiente manera: el ser humano comienza su interacción con el ambiente, con otras personas y con los procesos de vida. A través de estos, se desarrollan las percepciones de las características relacionadas con la diversidad humana. A su vez, las percepciones se afectan, positiva o negativamente, por los valores que prevalecen en la sociedad y los estándares establecidos por las diferentes disciplinas y la sociedad. El resultado de todos estos procesos y percepciones permite la formación de opiniones diversas sobre las ideas. En muchas ocasiones, estas se convierten en actitudes, y a su vez en estereotipos que pueden resultar en prejuicios y discriminación hacia las diferentes características de la diversidad (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

Todos los procesos descritos no siempre resultan de la misma forma para todos, por eso, es que ocurre la división y la organización que establecen las sociedades. A su vez, esto conduce a la marginación de muchos subgrupos y personas (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996). También, implica que cada ser humano necesita entender su diversidad, como punto de partida y referencia, para poder entenderla en otros. Asimismo, deben considerarse aquellos elementos de similitud humana, para establecer las relaciones interpersonales que permitan entender las características humanas excepcionales y especiales que puedan ser de carácter temporal o permanente. De la misma forma, se entiende que otras características de la diversidad pueden manifestarse en unos y en otros no. Esto, a su vez, establece las bases para poder vivir en armonía con otros seres humanos diversos y similares, como lo son las personas con necesidades especiales, con diferencias en sus ideas religiosas y culturales, con una diversidad lingüística, política, de sexualidad, de clase social y otras (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

Al examinar y comprender el origen de cada ser humano, puede observarse claramente cómo las diferencias y similitudes son el producto de nuestra propia naturaleza. Por ello sería bastante difícil establecer un paradigma “normativo” para juzgar y cuestionar aquellos elementos de diversidad que suelen marcar de por vida a muchas personas. La curva normativa jamás consideró la diversidad como uno de los marcos conceptuales de mayor relevancia para explicar al ser humano y, de esta forma, crear un paradigma menos “normativo” o uniforme, y sí más diverso. Es en esta controversia sin fin en la que se encuentran las personas diferentes, con necesidades especiales, o como despectivamente suele llamarseles: los que tienen discapacidades, impedimentos, inhabilidades, incapacidades, “deshabilidades” y otros. Todo esto se convierte en una lucha por la búsqueda de términos para categorizar lo que todos tendríamos que señalar en cada ser humano (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

Si la categoría persigue ofrecer una ayuda, un apoyo o un servicio, ¿por qué es tan indispensable? Si lo importante radica en las potencialidades y necesidades de la persona para brindarle el servicio, ¿cómo pueden atenderse? El conocer una definición y unas características no determina el curso de intervención que deberá desarrollarse de forma individual con cada estudiante; lo fundamental es conocer su diversidad, sus potencialidades, sus necesidades y ¿qué hacer? para responder efectivamente a estas. (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

Al enmarcar las necesidades especiales dentro del contexto de la diversidad, es esencial reflexionar a cerca de lo antes expuesto para determinar su existencia; dado que, en muchos casos, todo está determinado por la diversidad de cada persona; y por cómo esta se interpreta a través de diferentes contextos y circunstancias. Lo que para unos puede parecer “anormal” o “aberrante”, para otros pudiera ser parte de su vida diaria. Por eso, es necesario considerar cada situación de acuerdo con su individualidad, y utilizar las categorías y las definiciones como una referencia o guía que explique los diversos cuadros clínicos que por su individualidad particular requieren de una intervención especializada. Además, siempre es necesario destacar la potencialidad del ser humano, antes que su condición o situación circunstancial (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

Lamentablemente, el uso de etiquetas para adquirir fondos dirigidos a conseguir ayuda, intervención y posibles tratamientos es casi inevitable. No obstante, es responsabilidad de cada profesional en su área utilizarlas con ética y prudencia. Recordemos que un mal diagnóstico o clasificación puede afectar el desarrollo del potencial de un ser humano de por vida. Si el propósito es el de proveer un servicio efectivo, la atención debe dirigirse a la identificación de las potencialidades, las necesidades y los problemas que presenta el estudiante; y, también, a cómo atenderlas apropiadamente (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

Es por eso por lo que la concepción curricular centrada en la diversidad humana reconoce que el currículo y el avalúo son procesos básicos de la vida en sociedad; y que persiguen atender y desarrollar al máximo las potencialidades, las necesidades y los talentos de cada ser humano, para lograr una mejor vida en comunidad. Este proceso debe articularse de manera integrada a través del desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que se provean. Para esto, deben considerarse tres aspectos: suficiente información para la construcción del conocimiento, las experiencias de aprendizaje significativas para el desarrollo del potencial socioemocional y las competencias para el desarrollo total del ser humano. Como comunidad de aprendizaje, la escuela debe reconocer las potencialidades diversas de cada estudiante, así como las herramientas básicas que servirán como medio para que el alumno logre el desarrollo pleno de sus necesidades para toda su vida (Maldonado, 1993; Cushner, McClelland & Safford, 1996).

5- El currículo: definiciones y conceptos

A lo largo de la historia y de las fuentes de información en la literatura, el término currículo se define y se conceptualiza de diferentes formas. Esto es el resultado de los enfoques y las tendencias que se han desarrollado durante todos estos años. Los términos educativos se reconceptúan o redefinen a partir de su uso y del tiempo cuando se utilizan. Por ejemplo, en sus inicios, el *currículo* se visualizaba como el curso de estudio o el programa de clases. Años más tarde se definió como el contenido del conocimiento y las destrezas que deberán enseñarse.

■ Módulo 2

Durante los últimos años, el currículo se considera como el conjunto de las experiencias y actividades coordinadas y dirigidas por la escuela. La realidad es que, como proceso macro, el currículo es mucho más que todo lo anterior. Si se enmarca en el contexto de los nuevos enfoques y la diversidad humana, este concepto podría redefinirse y reconceptuarse a partir de la práctica de la vida diaria.

En la nueva concepción del currículo en la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva, este se define como: *el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en la diversidad humana, las potencialidades y las necesidades individuales y colectivas de cada estudiante*. Como proceso, se crea, se desarrolla y se implanta. Además, incluye: el qué (el contenido, las destrezas, las competencias y otros) y el cómo (las estrategias, los materiales y otros). Utiliza, de forma integrada, el proceso de avalúo como fuente de retrocomunicación, observación, documentación y desarrollo continuo. Asimismo, usa las potencialidades como instrumentos indispensables en el desarrollo de las necesidades a lo largo de toda la vida. El currículo comienza en la escuela y continúa en la vida de cada persona. Es diverso o diferenciado y se centra en el desarrollo de un proceso educativo de por vida que nace y muere con la persona (Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 1997; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

6- Modelos curriculares en la Educación Diferenciada e Inclusiva

Los modelos curriculares tienen gran utilidad en la Educación Diferenciada. Cada modelo se analiza de acuerdo con unas partes específicas que incluyen el título, la descripción (el contenido y los componentes) y los ejemplos de su uso y aplicación. Es importante el estudio y análisis de cada modelo porque todos tratan de explicar la naturaleza y las necesidades del estudiante con particularidades especiales. Su importancia radica en que cada modelo trata de abarcar las diferentes áreas de la diversidad humana en la población especial. A la vez, tratan de establecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que se basan en las potencialidades y las necesidades de cada estudiante. En esa búsqueda hemos aprendido que, para atender efectivamente esa diversidad, es necesario crear un proceso que parta de la individualidad hacia la colectividad, en el que los modelos y las guías curriculares sirvan de referencia y orientación en el proceso.

Cada estudiante, por ser individual, constituye en sí un currículo y un proceso diferente y único, y para el cual puede utilizarse una diversidad de modelos, prácticas y alternativas curriculares. El principio que debe prevalecer es el de no enmarcar o relacionar los modelos y las estrategias con las condiciones y los estereotipos; pero sí deben relacionarse con las necesidades individuales. El modelo y el enfoque útil para un estudiante, no, necesariamente, lo será para otro. Lo importante es comprender que los modelos, las estrategias y las guías curriculares, basadas en diferentes enfoques, se convierten en recursos y fuentes de información cuando el docente diseña el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las potencialidades y las necesidades individuales y colectivas de cada estudiante y dentro de su comunidad de aprendizaje (la sala de clases) (Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 1997; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

Para que los docentes puedan diseñar y establecer los modelos curriculares en la Educación Diferenciada e Inclusiva, les presentamos diecisiete modelos, cada uno con su descripción, los ejemplos, los usos y las aplicaciones.

Modelo	Descripción	Ejemplos, usos y aplicaciones
1. A base de necesidades de Ralph Tyler	<ul style="list-style-type: none"> Se diseña el currículo a partir de las necesidades colectivas de la sociedad, del estudiante y del contenido de los conocimientos. Consiste en la elaboración de las metas, los objetivos generales y los específicos, las estrategias y las actividades de aprendizaje y de evaluación. Es un modelo técnico, científico y de naturaleza mecánica y lineal. 	<ul style="list-style-type: none"> Este modelo se utiliza en la gran mayoría de los currículos. Muchas de las guías curriculares existentes se desarrollan a partir de este modelo. Sus mayores aplicaciones ocurren en la educación general, sin embargo, se utiliza, con éxito, en la educación especial o diferenciada.
2. A base de necesidades de Hilda Taba	<ul style="list-style-type: none"> Similar al modelo de Tyler, pero parte de un proceso de diagnóstico de las necesidades del estudiante. Se diseña a base de unidades de estudio que incluyen: los objetivos generales, los específicos, las estrategias y las actividades de aprendizaje y evaluación. El docente debe desarrollar las unidades a partir de las necesidades de sus estudiantes. Utiliza un enfoque inductivo (de las partes al todo). 	<ul style="list-style-type: none"> Este modelo se utiliza en muchos programas para el diseño de sus currículos. En muchas guías curriculares puede observarse su contenido. Su trayectoria demuestra que es efectivo en programas de educación general y especial.

<p>3. Clínico o prescriptivo (Modelo médico)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es el modelo que ha caracterizado la educación especial desde sus inicios. Consiste en el diagnóstico de las necesidades del estudiante y en la prescripción de un proceso educativo para su atención. Utiliza el proceso individual de la medicina de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y curación. Incluye los objetivos o las destrezas específicas, las estrategias y las actividades de aprendizaje y evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este modelo influye los diferentes programas y currículos diseñados y utilizados en la educación especial o diferenciada. Muchas guías curriculares desarrollan el modelo a partir de una condición o de algún problema y su posible intervención. Es muy efectivo para la atención de problemas específicos del aprendizaje, la excepcionalidad intelectual, los desórdenes emocionales y de conducta, los problemas del habla y el lenguaje y para otras condiciones.
<p>4. De enseñanza remediativa o de destrezas académicas básicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en la selección de un contenido de las destrezas académicas básicas (la lectura, la escritura y las matemáticas) que todos los estudiantes deben desarrollar. Utiliza la enseñanza remediativa de estas destrezas para los estudiantes con problemas académicos a quienes no se les ha permitido desarrollarlas. Enfatiza la selección de destrezas específicas y actividades de aprendizaje y en la evaluación para su atención individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este modelo se utiliza, con frecuencia, en educación especial y es exitoso para los estudiantes con necesidades especiales de todo tipo. Principalmente, beneficia a los estudiantes que reciben una atención tardía a sus problemas académicos; no obstante, en estos casos, su función es remediadora.
<p>5. Funcional y de destrezas para el diario vivir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en la enseñanza, de forma funcional, de las destrezas básicas del diario vivir (como aprender a vestirse, a bañarse y a comer) y de las destrezas académicas básicas. Se caracteriza por el uso de situaciones de la vida diaria. Incluye la selección de destrezas específicas que se convierten en tareas y que se desglosan en pasos sistemáticos (análisis de tarea) con actividades de aprendizaje y de evaluación. Es funcional porque desarrolla las actividades para la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se origina en el campo de la educación preescolar. No obstante, pasa a la educación especial a partir de la influencia del método Montessori. Se utiliza exitosamente con diversas poblaciones: los estudiantes con necesidades especiales significativas, los preescolares y otros. También, se utiliza en los programas de vida independiente, preocupacional y la transición de la escuela a la vida adulta.
<p>6. Compensatorio y paralelo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se parece al modelo remediativo, y consiste en la selección de alternativas curriculares viables para que los estudiantes puedan compensar sus problemas de aprendizaje y, de una u otra forma, igualar su ejecución con la de los otros compañeros del salón de clases. Por eso, en este modelo se trata de desarrollar un proceso paralelo entre lo que se enseña en el salón general y el especial. Incluye los objetivos específicos y las destrezas, las estrategias y las actividades de aprendizaje y de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se utiliza con los estudiantes de educación especial que asisten al salón recurso y, parte del tiempo, al salón general. Se da énfasis en el desarrollo del contenido curricular del salón general de forma simultánea con el salón recurso. Además, se integran la ayuda individualizada y las estrategias de enseñanza que faciliten un aprendizaje efectivo. Uno de sus problemas consiste en la uniformidad por grados.
<p>7. Basado en el dominio del contenido académico (“Academic Content Mastery”)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propone dos procesos: la enseñanza de los contenidos y de las destrezas similares a las del salón general, y la modificación del currículo general a base de las necesidades del estudiante. Incluye los objetivos específicos, las estrategias, las actividades de aprendizaje y de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se utiliza en los programas de salón recurso y demuestra logros cuando el nivel de ejecución del estudiante está, más o menos, en el nivel de su grado. Destaca el dominio de un contenido específico, y brinda poca atención a su desarrollo.

<p>8. Currículo basado en la evaluación (“Curriculum Based Assessment”)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es un modelo comprensivo que establece, de manera esquemática, los objetivos específicos por áreas académicas. Utiliza el proceso de avalúo continuo como herramienta para establecer el progreso del estudiante y determinar su preparación para el próximo objetivo. Incluye las metas, los objetivos, las estrategias y las actividades de aprendizaje y de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le considera como una versión mejorada del modelo prescriptivo y remedial. Se utiliza con diversas poblaciones de educación especial, ya que provee un proceso educativo más individualizado y centrado en el estudiante.
<p>9. Currículo basado en la medición (“Curriculum Based Measurement”)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es similar al anterior. Se diferencia en que, en lugar del avalúo, se utiliza la medición como instrumento. Incluye el mismo contenido y establece las medidas normativas para el logro de los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este modelo se critica porque hace hincapié en el paradigma normativo. Es muy poco flexible, y no le permite al estudiante moverse hacia otro contenido sin evidenciar el porcentaje de dominio establecido.
<p>10. De adiestramiento ocupacional o técnico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integra los principios del modelo funcional, pero se centra en las competencias preocupacionales y ocupacionales que se requieren para que el estudiante pueda participar de un programa ocupacional. Destaca las áreas de destrezas de vida, académica-funcional y las competencias de una ocupación u oficio. Se orienta al modelo de competencias. Incluye las competencias, las estrategias y las actividades de aprendizaje y de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se conoce por su utilidad en los programas de educación preocupacional, ocupacional, vida independiente y transición. Es muy efectivo en el desarrollo educativo para el mundo del trabajo.
<p>11. De destrezas sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en la selección de las destrezas sociales necesarias para la vida en comunidad. Integra el desarrollo de las destrezas sociales, los cambios de comportamiento y el desarrollo emocional. Además, incluye las destrezas, las estrategias, las actividades de aprendizaje y la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este modelo se utiliza, de forma efectiva, en todas las áreas de necesidad especial, principalmente, con los estudiantes que presentan problemas de comportamiento. Promueve el uso de contextos reales de aprendizaje, la solución de conflictos y el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto.
<p>12. Currículo basado en la colaboración y la consulta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en la identificación de las necesidades del estudiante y en la elaboración de un plan individual para atenderlas. El plan se desarrolla mediante esfuerzos de colaboración entre todo el personal escolar; en esta fase se incluye a los padres. Además, contiene las necesidades del estudiante, las estrategias, las actividades de aprendizaje, la evaluación y la colaboración entre el personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un modelo de creación reciente, que ha probado ser muy efectivo en promover la inclusión y la participación del estudiante con necesidades especiales en la sala general de clases. Integra varios de los modelos y grupos de colaboración y de consulta que se presentarán más adelante.
<p>13. Currículo integral a base de temas y problemas (“Whole Language”)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es una filosofía que analiza cómo aprende el estudiante. Conlleva un proceso de integración de las áreas del currículo a través de unidades temáticas. Se seleccionan aquellos temas o problemas de interés para los estudiantes. A partir de estos temas, se preparan las unidades que incluyen los aspectos generadores, los objetivos de desarrollo, las estrategias y las experiencias de aprendizaje y evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este modelo, de creación reciente, es muy efectivo con todo tipo de estudiante, ya que parte de sus potencialidades y necesidades. El alumno es el centro del proceso de aprendizaje y construye sus experiencias. Para su desarrollo, utiliza una tabla de exploración de necesidades, el mapa de conceptos o semántico y las experiencias de aprendizaje activo.
<p>14. Tutorial con aprendizaje cooperativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en la organización de los estudiantes en diferentes equipos de trabajo a base de sus necesidades, intereses, habilidades y otros. El currículo comprende las tutorías y los proyectos cooperativos que se desarrollarán. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es muy efectivo con todo tipo de estudiante. Incluye su preparación, la planificación de los objetivos, las estrategias y las actividades de aprendizaje y de evaluación.

<p>15. Basado en estrategias de aprendizaje metacognoscitivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incluye la planificación de las potencialidades y las necesidades de los estudiantes, los objetivos y las actividades de aprendizaje y evaluación que integren las estrategias metacognoscitivas (los organizadores, los mapas de conceptos, las claves nemónicas y otras). 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece un proceso de desarrollo neuropsicológico para el estudiante y estimula su creatividad y sus talentos. Es muy efectivo con los estudiantes que trabajan de forma independiente y que tienen un alto funcionamiento académico.
<p>16. Currículo a base de estándares y/o competencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es un modelo de creación reciente que se basa en el establecimiento del contenido y la ejecución de lo que deben saber y hacer los estudiantes. Se parece al modelo de competencias, pero, en su lugar, utiliza los estándares. Establece la elaboración de las experiencias de aprendizaje a base de los estándares de contenido (el conocimiento), de ejecución (las destrezas o competencias, los hábitos y las actitudes) y de avalúo (logros y resultados). Los estándares pueden utilizarse o convertirse en temas o problemas. De esta forma, se desarrollan a partir del modelo integral por unidades en planes individuales. Incluye los estándares y los subestándares por áreas académicas, las estrategias y las actividades de aprendizaje y de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este modelo surge como producto de los movimientos de la reforma educativa a nivel mundial y del acta Metas 2000. La Ley IDEA, en sus enmiendas más recientes, establece el uso de estándares para los estudiantes con necesidades especiales. En Puerto Rico, el movimiento de reforma reconceptualizó todo el currículo de K-12, a partir de los estándares académicos. Se fundamenta el cambio en que los estándares proveen un marco de referencia más creativo y dinámico para la creación del currículo, y promueven la igualdad de oportunidades para que cada estudiante alcance su desarrollo educativo, de acuerdo a su propio ritmo. Esto se conoce como acceso al currículo general.
<p>17. Currículo individualizado, diferenciado y personalizado basado en la diversidad humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es un modelo individualizado, diferenciado y personalizado que se fundamenta en todos los modelos curriculares, teorías del desarrollo humano, de aprendizaje y en la diversidad humana, ya que su naturaleza es eclécticay multimodal. Destaca la identificación de las potencialidades, los intereses y las necesidades del estudiante y su atención mediante un currículo diferenciado y especializado para atender su diversidad única y exclusiva. Su objetivo principal es el uso de todo tipo de prácticas que puedan ser valiosas en la atención de las necesidades individuales y las colectivas de cada estudiante. El currículo diferenciado utiliza los planes individuales o microcurrículos (PEI) para la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada estudiante. Incluye las potencialidades, las necesidades, los objetivos (a base de los estándares), las estrategias y las experiencias de aprendizaje y avalúo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las nuevas tendencias en la diferenciación de la enseñanza evidencian la necesidad de un modelo curricular multimodal que se centre en el estudiante y le permita un desarrollo educativo a su propio ritmo. Este modelo debe alejarse de los enfoques normativos y de los grados escolares. Luego de un proceso de evaluación diagnóstica, se procede a preparar un plan individual y, luego, se implanta mediante una planificación individual y grupal para cada estudiante. Utiliza los diferentes tipos de objetivo. El rol del docente es el de facilitador del proceso, y el estudiante es un ente activo de todo el proceso. Estudios recientes revelan que la educación del futuro será diferenciada para cada estudiante.

Fuente: Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988, Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 2007; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998

■ Módulo 2

Los modelos curriculares tienen como función el enriquecimiento de los procesos educativos y, de esta forma, los alumnos construyen sus aprendizajes. También, son una propuesta que dirige, no sólo a la educación especial, sino al conjunto del sistema educativo y brinda respuestas a las necesidades educativas de los alumnos con excepcionales.

Los modelos curriculares tienen que integrar diversos modelos de enseñanza y aprendizaje. Estos facilitan y permiten la implantación efectiva de los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje que le dan norte o dirección al modelo o modelos curriculares que serán utilizados de acuerdo a las potencialidades y necesidades de los estudiantes.

7- Modelos de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva

A continuación se presentan los modelos de enseñanza y aprendizaje más utilizados en la Educación General y Especial. Se mencionan las categorías generales de cada grupo o combinación de modelos, contenidos específicos y autores o creadores de los modelos. Luego, cada modelo es examinado en un organizador gráfico de tipo tabla. Para facilitar el estudio de cada modelo, la tabla incluye las siguientes categorías: 1) principios básicos del modelo de enseñanza y aprendizaje, 2) descripción, procedimiento y/o protocolo de implantación del modelo, 3) ecología y/o ambiente de aprendizaje para la implantación del modelo, 4) procedimientos de participación e involucración del estudiante en el modelo, 5) materiales educativos, tecnología y asistencia tecnológica para implantar el modelo, 6) aplicaciones del modelo a la Educación Especial, diferenciada e inclusiva.

1. Modelos de Procesamiento de Información Sinéctica Autor: W.J. J. Gordon

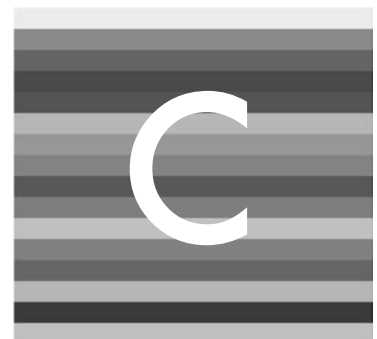
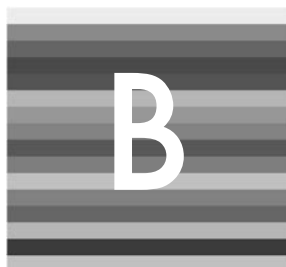
Principios Básicos del Modelo de Enseñanza y Aprendizaje	Descripción, Procedimiento y/o Protocolo de Implantación del Modelo	Ecología y/o Ambiente de Aprendizaje para la Implantación del Modelo	Procedimientos de Participación e Involucración del Estudiante en el Modelo	Materiales Educativos, Tecnología y Asistencia Tecnológica para Implantar el Modelo	Aplicaciones del Modelo a la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva
<p>La creatividad desempeña un papel importante en las actividades cotidianas.</p> <p>La creatividad forma parte de nuestro trabajo diario y tiempo libre.</p> <p>La invención creadora es similar en todos los campos y caracterizada por los mismos procesos mentales.</p> <p>La creatividad consiste en el desarrollo de nuevos constructos con sus pautas mentales.</p> <p>La creatividad exige elementos de irracionalidad y emoción a fin de estimular y potenciar los procesos intelectuales y/o cognoscitivos.</p>	<p>Descripción de la condición presente y/o actual.</p> <p>Analogía directa.</p> <p>Analogía personal.</p> <p>Analogías contrapuestas.</p> <p>Examinar la tarea final.</p>	<p>Moderadamente estructurado.</p> <p>Estructuras semiabiertas e innovadoras.</p> <p>Las respuestas, contestaciones y/o interacciones de los alumnos son completamente libres y/o abiertas.</p> <p>Se promueve la creatividad, el juego y la "fantasía".</p> <p>Las recompensas son internas y/o intrínsecas.</p>	<p>Impulsar la expresión franca, no racional, creadora.</p> <p>Aceptar todas las respuestas de los estudiantes.</p> <p>Seleccionar analogías que ayuden al estudiante a ampliar sus conocimientos.</p>	<p>Se requiere de muy pocos dispositivos especiales de apoyo y/o asistencia.</p> <p>Está abierto a la creatividad del educador(a).</p> <p>Las requeridas por el estudiante.</p>	<p>Este modelo es muy pertinente y/o apropiado para la enseñanza de estudiantes con excepcionales en el aprendizaje, cognoscitivas y/o intelectuales; ya que utiliza el conocimiento y experiencias del aprendizaje previo del educando como base o eje operacional. También facilita la diferenciación e inclusión en la educación especial.</p>

2. Modelos de Procesamiento de Información Memorización Autor: William K. Estes

Principios Básicos del Modelo de Enseñanza y Aprendizaje	Descripción, Procedimiento y/o Protocolo de Implantación del Modelo	Ecología y/o Ambiente de Aprendizaje para la Implantación del Modelo	Procedimientos de Participación e Involucración del Estudiante en el Modelo	Materiales Educativos, Tecnología y Asistencia Tecnológica para Implantar el Modelo	Aplicaciones del Modelo a la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva
<p>La tarea de memorizar nos acompaña durante toda la vida.</p> <p>La tarea de intervención es esencial en el proceso de memorización.</p> <p>La capacidad de memoria es indispensable para la eficacia intelectual.</p> <p>Todo educando necesita de la memorización de información.</p> <p>La competencia basada en el conocimiento es esencial tanto para el éxito como para el bienestar.</p> <p>Cobrar o crear conciencia: antes de recordar es preciso poner atención a las cosas o a las ideas que deben ser recordadas.</p> <p>Asociación: se puede recordar cualquier cosa si se puede asociar a algo que se conoce de antemano.</p> <p>Sistema de asociaciones: consiste en conectar dos ideas de modo que la primera desencadene la segunda y así sucesivamente.</p> <p>Palabra sustituta: hacer de algo intangible algo tangible y significativo.</p> <p>Palabra clave: consiste en seleccionar una palabra que represente una idea más amplia o varias ideas subordinadas.</p>	<p>Tener en cuenta el material: se utilizan técnicas del subrayado, el listado y la reflexión.</p> <p>Crear conexiones: lograr que el material se haga conocido y transferirlo a conocimientos y experiencias previas.</p> <p>Desarrollar las imágenes sensoriales: usar técnicas de asociación absurda y exageración.</p> <p>Ejercitar la memoria: ejercitarse rememorando el material hasta que se internalice.</p> <p>Lograr automatización del contenido: conlleva la repetición y práctica continua hasta lograr una respuesta automática.</p>	<p>Es cooperativo.</p> <p>Los alumnos y el maestro trabajan en equipo.</p> <p>Aprendizaje cooperativo, consultivo y colaborativo.</p> <p>Las estructuras son abiertas y promueven interacción grupal continua.</p> <p>Centros, áreas o esquinas de investigación y aprendizaje son ideales.</p>	<p>El docente ayuda al estudiante a trabajar el material.</p> <p>El docente ayuda a identificar los elementos clave, los pares y las imágenes fundamentales.</p> <p>Se trabaja la tarea de memorizar, repetir y practicar hasta lograr automatización.</p>	<p>Materiales audiovisuales son útiles, aunque no se requiere de ningún artefacto especial.</p> <p>Los módulos educativos impresos y en formato digital son muy útiles.</p> <p>Hoja de trabajo, tareas y otras actividades de memorización y repetición son requeridas.</p> <p>La enseñanza por precisión a base del conteo de tiempo para la práctica de memorización es indispensable.</p>	<p>Este modelo facilita la diferenciación e inclusión en Educación Especial mediante la implantación de estrategias de aprendizaje cooperativo, colaborativo y consultivo.</p> <p>Es un modelo idóneo para todo tipo de estudiantes ya que promueve las agrupaciones heterogéneas, la repetición, la memorización y la automatización de contenidos y destrezas.</p>

3. Modelos de Procesamiento de Información *Organizadores Gráficos* Autor: David Ausubel

Principios Básicos del Modelo de Enseñanza y Aprendizaje	Descripción, Procedimiento y/o Protocolo de Implantación del Modelo	Ecología y/o Ambiente de Aprendizaje para la Implantación del Modelo	Procedimientos de Participación e Involucración del Estudiante en el Modelo	Materiales Educativos, Tecnología y Asistencia Tecnológica para Implantar el Modelo	Aplicaciones del Modelo a la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva
<p>Ayudar al maestro a organizar y transmitir grandes cantidades de información de la manera más eficaz y significativa posible.</p> <p>Los estudiantes serán los constructores activos del conocimiento, pero su método consiste en enseñarles el metanivel de la disciplina de la metacognición.</p> <p>Su modelo se creó para fortalecer estructuras cognitivas, por lo tanto, el conocimiento será claro, sólido y bien organizado.</p>	<p>Se presenta el organizador: se clarifican los objetivos, se presenta el organizador a utilizarse y se impulsa la asimilación y significación de los conocimientos pertinentes.</p> <p>Presentación de la tarea de aprendizaje: se presenta el contenido por medio de lecciones, discusiones y lecturas. Se explica la organización del material.</p> <p>Consolidar la organización cognitiva: es fijar el nuevo material en la estructura cognitiva existente.</p>	<p>Es sumamente estructurado, requiere de la colaboración entre el maestro y estudiante.</p> <p>Los arreglos deben ser estructurados y semiestructurados.</p> <p>Los centros, mesas y áreas de aprendizaje deben estar organizadas y bien dirigidas.</p>	<p>El maestro clarifica a los estudiantes el significado del nuevo material diferenciándolo del ya existente.</p> <p>Los estudiantes crean respuestas a las preguntas de su propia motivación.</p> <p>Se establece el nivel de significación e integración del contenido.</p> <p>Se crea y utiliza el organizador gráfico requerido.</p>	<p>Material bien organizado con bastantes datos y/o contenido.</p> <p>Diversos modelos y ejemplos de organizadores gráficos para diferentes contenidos.</p> <p>Crear y desarrollar ejemplos o modelos con los estudiantes.</p> <p>Utilizar los recursos tecnológicos.</p>	<p>Este modelo es muy recomendado para estudiantes con excepcionales en el aprendizaje, intelectuales y/o cognoscitivas porque asiste y apoya a los educandos en la construcción y reconstrucción de múltiples contenidos. También favorece mucho a los aprendices con estilo visual y cinético.</p>



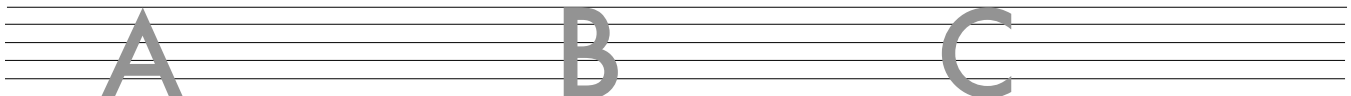
4. Modelos Personales de Enseñanza Enseñanza No Directiva Autor: Carl Rogers

Este grupo de modelos personales tiene como objetivo primordial el desarrollo cabal del individuo como un ser integral en conjunto con el ambiente que le rodea. Tiene como fin la autorrealización del individuo.

Principios Básicos del Modelo de Enseñanza y Aprendizaje	Descripción, Procedimiento y/o Protocolo de Implantación del Modelo	Ecología y/o Ambiente de Aprendizaje para la Implantación del Modelo	Procedimientos de Participación e Involucración del Estudiante en el Modelo	Materiales Educativos, Tecnología y Asistencia Tecnológica para Implantar el Modelo	Aplicaciones del Modelo a la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva
<p>El rol del docente es de facilitador del aprendizaje.</p> <p>La atención se centra en facilitar el aprendizaje.</p> <p>El docente respeta la capacidad del estudiante para identificar los problemas y proponer soluciones.</p> <p>Se promueve el desarrollo de las potencialidades y necesidades individuales.</p>	<p>Definición de la situación de apoyo: el maestro crea un clima de confianza.</p> <p>Exploración del problema: el maestro apoya al estudiante a clarificar sus pensamientos y emociones.</p> <p>Comprensión: el estudiante comienza a entender sus propias emociones y las razones de su comportamiento. El maestro lo asiste a reflexionar, clarificar y comprender lo expresado sin juzgar o moralizar.</p> <p>Planificación y decisión: el estudiante manifiesta posibles decisiones.</p> <p>Integración: el estudiante desarrolla mayor comprensión de sí mismo y toma decisiones que trascienden la sala de clases. Su aprendizaje se transfiere a múltiples situaciones y escenarios.</p>	<p>El maestro:</p> <p>Facilita un ambiente de confianza.</p> <p>Reflexiona sobre lo que el estudiante dice.</p> <p>El estudiante:</p> <p>Genera su propio conocimiento.</p> <p>Inicia y mantiene el proceso de aprendizaje.</p> <p>Se expresa con soltura y se siente en la libertad de cometer errores.</p>	<p>Entrevista no directiva: El maestro permite la expresión de todos los sentimientos y pensamientos de los alumnos. No juzga y no moraliza.</p> <p>Se promueve el dialogo socrático y socializado.</p> <p>Se respetan las discrepancias y divergencias.</p>	<p>Requiere una disposición espacial, aislamiento, tranquilidad y tiempo.</p> <p>Utiliza la asistencia tecnológica a base de los acomodos razonables.</p> <p>Se integran los programados y aplicaciones tecnológicas existentes y emergentes.</p>	<p>Es un modelo muy práctico para las poblaciones excepcionales ya que se acomoda a sus diferencias individuales. También promueve la diferenciación e inclusión del aprendizaje y enseñanza.</p>

5. Modelos Personales de Enseñanza Los conceptos del YO Autor: Abraham Maslow & Carl Rogers

Los Conceptos del YO	Aplicaciones del Modelo a la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva	
<ul style="list-style-type: none"> • El entorno ayuda al crecimiento profesional. • Las personas activas (vigorosos) ven su entorno como uno de posibilidades y oportunidades. • El entorno para las personas menos activas (menos evolucionados) les es indiferente y tienen menos conciencia de las posibilidades y oportunidades. • Los amigos colegas y la atmósfera social del trabajo y vecindario moderan la tendencia general del crecimiento. • Los vigorosos llegan a la realización personal interactuando con el medio, encontrando oportunidades para crecer y mejorarse, mientras contribuyen al crecimiento de otros. • Los menos evolucionados se sienten competentes para tratar con su entorno, pero lo aceptan tal y como es, no toman iniciativa y no se desarrollan relaciones que produzcan crecimiento. • Los menos evolucionados pierden energía esforzándose por vivir en un mundo poco generoso. 	<p>Tipos de personalidades en los estados de crecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omnívoros: buscan la autorrealización, se sienten bien con ellos mismos. • Consumidores: se sienten competentes pero dependientes de los que les proporcionan el medio. • Reticente: es desconfiado y experimenta al mundo como uno precario y amenazante. <p>Este modelo pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar al estudiante a crecer como personas vigorosas y fecundas. • Estimular los estados activos. • Ayudar al estudiante a poner en práctica la tendencia al crecimiento desarrollando actividades que propicien en ellos la fecundidad y la excelencia. <p>Llevar al estudiante a la autorrealización.</p>	<p>Es un modelo muy práctico para las poblaciones excepcionales ya que se acomoda a sus diferencias individuales.</p> <p>Se trabaja con el YO y aspectos internos del educando. Cada estudiante es parte individual y colectiva de su entorno de aprendizaje y enseñanza. También promueve la diferenciación e inclusión del aprendizaje y enseñanza.</p>



6. Modelos Psicológicos y de Desarrollo del Comportamiento en la Enseñanza Enseñanza Directa Autores: Watson, Pavlov, Skinner, Thorndike y Otros

Principios Básicos del Modelo de Enseñanza y Aprendizaje	Descripción, Procedimiento y/o Protocolo de Implantación del Modelo	Ecología y/o Ambiente de Aprendizaje para la Implantación del Modelo	Procedimientos de Participación e Involucración del Estudiante en el Modelo	Materiales Educativos, Tecnología y Asistencia Tecnológica para Implantar el Modelo	Aplicaciones del Modelo a la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva
<p>Capacitar las personas en comportamientos complejos.</p> <p>La enseñanza se basa en la concepción para que el estudiante haga la tarea.</p> <p>Debe existir interacción continua entre el maestro y el estudiante.</p> <p>El interés es puramente académico.</p> <p>Existe alta dirección y control.</p> <p>La prioridad es finalizar la tarea.</p> <p>El maestro selecciona y dirige el aprendizaje.</p> <p>La meta es maximizar el tiempo de aprendizaje.</p>	<p>Preparación: el maestro comunica expectativas, explica lo que se va aprender e indica las responsabilidades de los alumnos.</p> <p>Presentación: el maestro explica, demuestra y da ejemplos. Verifica la comprensión.</p> <p>Práctica estructurada: el maestro lleva al estudiante a practicar, se trabaja gradualmente.</p> <p>Práctica guiada: el estudiante practica por cuenta propia, el maestro supervisa.</p> <p>Práctica independiente: se ofrece cuando el estudiante ha alcanzado un 85% o 90% en la práctica guiada.</p>	<p>Estructurado.</p> <p>Clase y tareas de todo el grupo a la vez.</p> <p>Centros y áreas de aprendizaje dirigido y estructurado.</p> <p>La ambientación y actividades son planificadas y programadas con antelación.</p>	<p>Se proporciona información y/o contenidos.</p> <p>Se modela la información.</p> <p>El estudiante práctica hasta ser competente.</p> <p>Se utiliza el proceso de ECA: Exploración, conceptualización y aplicación o IDE: Inicio, desarrollo y evaluación.</p>	<p>Tareas de aprendizaje distribuidas en secuencia.</p> <p>Materiales prescritos y autocorrectivos.</p> <p>Tecnología prescrita y sistemática.</p>	<p>Es un modelo muy práctico para las poblaciones excepcionales más significativas y/o intensas, ya que se acomoda a sus diferencias individuales. También promueve la diferenciación e inclusión del aprendizaje y enseñanza de forma sistemática y estructurada. Por ejemplo, estudiantes con excepcionalidad neurobioquímica o autismo.</p>

7. Modelos Psicológicos y de Desarrollo del Comportamiento en la Enseñanza *Aprendizaje Mediante Simulaciones* Autor: Varios de la Psicología Cibernética

Simuladores: mecanismos que representan fielmente la realidad, pero son controladas. Permite aprender de la retrocomunicación. Es la actividad guiada, utilizando simuladores (juegos y otros medios similares).

Principios Básicos del Modelo de Enseñanza y Aprendizaje	Descripción, Procedimiento y/o Protocolo de Implantación del Modelo	Ecología y/o Ambiente de Aprendizaje para la Implantación del Modelo	Procedimientos de Participación e Involucración del Estudiante en el Modelo	Materiales Educativos, Tecnología y Asistencia Tecnológica para Implantar el Modelo	Aplicaciones del Modelo a la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva
<p>Se ve el aprendizaje del estudiante como un sistema auto regulado de retrocomunicación.</p> <p>Se visualiza al ser humano como un sistema de control que genera acción y que luego reencauza y corrige.</p> <p>El individuo tiene capacidad intrínseca para autocorregirse.</p> <p>El aprendizaje consiste en experimentar sensorialmente las consecuencias del propio comportamiento en el entorno y en asumir un comportamiento correctivo.</p>	<p>Preparación: se presenta el tópic a explorar, los conceptos implícitos, se explica en qué consiste la simulación y ofrece un cuadro general del juego de la simulación.</p> <p>Participación: organiza la simulación, presenta reglas, roles, procedimientos, puntajes, decisiones a tomarse y objetivos.</p> <p>Se lleva a cabo la simulación: participación activa, se obtiene retrocomunicación y evaluación, se aclaran los conceptos y se continúa la simulación.</p> <p>Presentación del informe final de la tarea: resumir los acontecimientos, percepciones, comprensión adquirida y análisis del proceso donde se compara la simulación con el mundo real y el contenido del curso.</p>	<p>El ambiente de aprendizaje propicia la retrocomunicación plena.</p> <p>El maestro selecciona las actividades y las dirige.</p> <p>Es uno bien regulado.</p>	<p>La función del maestro es brindar apoyo, no evaluar de forma general, hacer respetar las reglas y ayudar al estudiante.</p> <p>El maestro explica, arbitra, ofrece tutoría y analiza.</p>	<p>La simulación requiere de una base de recursos bien estructurados.</p>	<p>Es un modelo muy práctico para las poblaciones excepcionales ya que se acomoda a sus diferencias individuales. También promueve la diferenciación e inclusión del aprendizaje y enseñanza.</p>

8. Modelos Psicológicos y de Desarrollo del Comportamiento en la Enseñanza y Aprendizaje Programatizada Autores: Caroll & Bloom

Principios Básicos del Modelo de Enseñanza y Aprendizaje	Descripción, Procedimiento y/o Protocolo de Implantación del Modelo	Ecología y/o Ambiente de Aprendizaje para la Implantación del Modelo	Procedimientos de Participación e Involucración del Estudiante en el Modelo	Materiales Educativos, Tecnología y Asistencia Tecnológica para Implantar el Modelo	Aplicaciones del Modelo a la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva
<p>Caroll: Aptitud es la cantidad de tiempo que toma al estudiante en aprender.</p> <p>Se aprende si se concede tiempo y hay enseñanza y materiales adecuados.</p> <p>Bloom: El conocimiento y desarrollo de la asignatura se define en objetivos centrales.</p> <p>Los cursos se dividen en unidades con sus objetivos específicos que responden a los centrales.</p> <p>Las pruebas diagnósticas ayudan a determinar progreso, los resultados indican si es necesario reenseñanza.</p> <p>Hay refuerzo si hay progreso académico.</p> <p>Otros: La tecnología permite elaborar currículos para que la diferenciación de la enseñanza sea mayor.</p> <p>Hay que evidenciar logros o aprovechamiento de cada unidad previo antes de pasar a la próxima.</p> <p>Es más productiva la enseñanza diferenciada o en pequeños grupos.</p>	<p>Se redactan objetivos indicando el nivel de logro esperado.</p> <p>Los objetivos se agrupan por áreas: a base de las unidades de contenido.</p> <p>Se desarrollan los materiales y las estrategias de enseñanza.</p> <p>Se relacionan los componentes: se diagnóstica, evalúan los materiales, se prescriben los materiales a utilizar por el estudiante.</p> <p>Se monitorea el progreso del estudiante.</p>	<p>El maestro diagnostica, hace un plan individualizado y selecciona materiales.</p>	<p>Desarrollo de un tema para continuar al otro.</p> <p>Diagnosticar en cada unidad de aprendizaje.</p> <p>Refuerzos, monitoreo continuo y reenseñanza.</p>	<p>Resultados del diagnóstico y de las evaluaciones formativas.</p>	<p>Es un modelo muy práctico para las poblaciones excepcionales ya que se acomoda a sus diferencias individuales. También promueve la diferenciación e inclusión del aprendizaje y enseñanza. Se destaca la programación, análisis de contenido, de tarea y la individualización.</p>

Fuente de Información utilizada: Joyce, B., Well, M. & Calhoun, E. (2008). Models of Teaching. 8th Ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Modelos de equipos de trabajo, colaboración, cooperación y consulta

El proceso de avalúo y creación del currículo en la educación diferenciada e inclusiva utiliza el trabajo en equipo para lograr la colaboración y la consulta entre todas las partes involucradas. Esta dinámica se desarrolla a partir de tres modelos básicos que promueven diferentes formas de colaboración y consulta. Además, pueden integrarse en los procesos de la educación especial o diferenciada establecidos por la legislación vigente.

En general, se establecen tres tipos fundamentales para el trabajo en equipo, colaborativo y de consulta: el multidisciplinario, el interdisciplinario y el transdisciplinario. En la siguiente tabla, se establece un análisis de cada proceso y se describen los componentes que los integran.

Procesos	Multidisciplinario	Interdisciplinario	Transdisciplinario
Estilo de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Los miembros del equipo reconocen la importancia y las contribuciones de otras disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los miembros del equipo comparten las tareas y las responsabilidades entre sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los miembros del equipo se comprometen a trabajar en igualdad de condiciones y comparten sus funciones a través de las disciplinas.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Es informal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es periódica y se lleva a cabo en reuniones programadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere una comunicación diaria. El equipo trabaja unido.
Participación de los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Conlleva reuniones individuales con cada miembro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conlleva reuniones de equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres son miembros del equipo y participan activamente.
Avaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Cada miembro lleva a cabo su parte de forma individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada miembro comparte algunos de los procedimientos con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • El equipo, en su totalidad, lleva a cabo los procesos de avalúo.
Creación, implantación y documentación del plan individual	<ul style="list-style-type: none"> • Cada miembro prepara, implanta y desarrolla la parte del plan relacionada a su disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada miembro prepara, implanta y desarrolla la parte del plan relacionada con su área y la comparte con otros miembros. 	<ul style="list-style-type: none"> • El equipo unido prepara, implanta, documenta y desarrolla el plan.

Adaptado y traducido de: Woodruff, G. & Hanson, C. (1987). Project KAI, 77B Warren Street, Brighton, MA 02135. Funded by U. S. Department of Education, Special Education Programs.

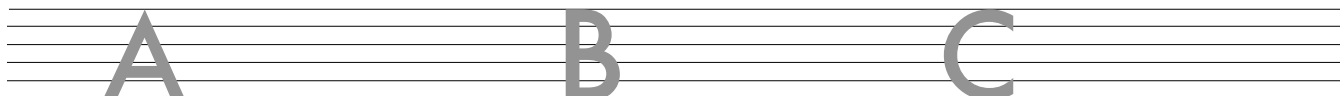
La función primordial de los trabajos de consulta, colaboración y consulta es brindar ayuda y orientación a toda la comunidad escolar. Los grupos de trabajo apoyan tanto a los padres como a los estudiantes para que entiendan su condición, el proceso de inclusión, el plan de enseñanza y los procesos de evaluación y avaluación que se implementarán. Los trabajos multidisciplinarios, transdisciplinarios e interdisciplinarios promueven, de alguna manera, la integración de todos los recursos humanos y técnicos que necesiten los estudiantes de educación diferenciada.

Los modelos, procesos y principios para la implantación de la nueva concepción curricular en la Educación Diferenciada e Inclusiva

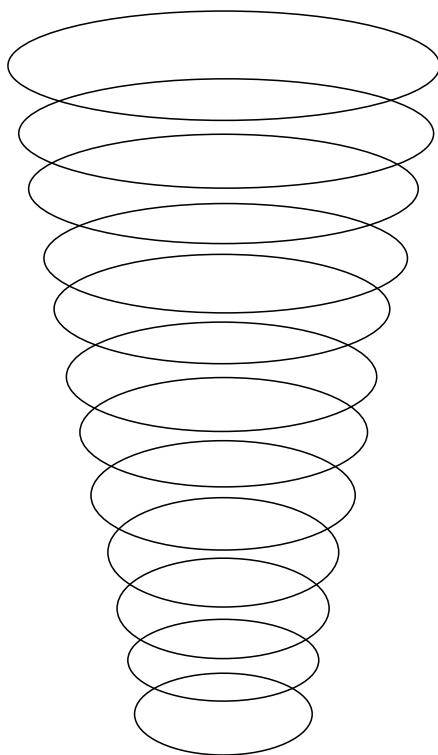
El modelo curricular individualizado, diferenciado, personalizado y basado en la diversidad humana integra y desarrolla los procesos de implantación de la nueva concepción. Este modelo se caracteriza por unos procesos que se desarrollan de forma evolutiva y por diferentes etapas:

- la elaboración de un plan de avalúo para orientar a los padres y al personal escolar y el desarrollo de todas sus fases;
- el avalúo diagnóstico para identificar las potencialidades y las necesidades del estudiante;
- el establecimiento de las potencialidades y necesidades individuales y colectivas del estudiante;
- la creación del perfil del estudiante a partir de los procesos anteriores;
- el estudio de las fuentes de referencias: las guías de estándares y expectativas curriculares del DEP, las guías curriculares de Educación Especial, los libros recurso y otros;
- la selección del modelo(s) curricular(es) y de enseñanza a utilizarse;
- la integración de las estrategias de enseñanza que se utilizarán;
- la preparación el plan individual (PEI) o microcurrículo;
- el diseño de un formulario para la planificación semanal;
- la implantación del PEI a base de la planificación semanal de forma individual o por grupos (niveles), y la utilización de unidades temáticas o problematizadas que integren los objetivos del PEI de cada estudiante;
- el avalúo formativo o documental para evidenciar el progreso del estudiante y realizar los cambios necesarios en la marcha;
- el avalúo sumativo o global para determinar la efectividad de todo el proceso al final del año escolar;
- el inicio de un nuevo proceso a partir de los resultados logrados.

Fuente: Armstrong , 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999, Cummings, 1992; Cummings, 1990, Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989, Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988, Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 2007; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998



8- Modelo y procesos del currículo individualizado, diferenciado, personalizado y basado en la diversidad humana (CIDPBDH) en Educación Especial



12. Iniciar un nuevo proceso a partir de los resultados logrados.
11. Realizar el avalúo sumativo y global.
10. Realizar el avalúo formativo o documental.
9. Implantar el PEI a partir de la planificación semanal, individual o grupal y por unidades.
8. Crear el formulario para la planificación semanal.
7. Preparar el plan individual (PEI).
6. Integrar las estrategias de enseñanza que se utilizarán.
5. Estudiar las fuentes de referencia: Las guías de estándares del DEP y otras.
4. Crear el perfil del estudiante.
3. Identificar las potencialidades y las necesidades individuales y colectivas del estudiante.
2. Realizar el avalúo diagnóstico.
1. Diseñar el plan de avalúo formal e informal.

La implantación de este modelo garantiza la atención individual y colectiva de las potencialidades y las necesidades de todos los estudiantes, incluso de los que tienen necesidades especiales. El avalúo sirve de herramienta integral a la creación, el desarrollo, la implantación y la documentación del currículo. De igual manera, el avalúo evidencia los logros obtenidos en el proceso. Por otra parte, el currículo, su contenido y su proceso diario de enseñanza y aprendizaje se crean a partir de las potencialidades y las necesidades individuales y colectivas de cada estudiante. Esto promueve su desarrollo como ser humano único que pertenece y vive en una comunidad de aprendizaje (Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 1997; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

Por otra parte, de este modelo y de los procesos se desprenden los siguientes principios guía para su desarrollo :

- iniciar el proceso con una orientación inicial;
- establecer el equipo de trabajo, colaboración y consulta en los niveles interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario;
- ofrecer la información básica e inicial a partir del avalúo diagnóstico;
- establecer las potencialidades y las necesidades de los estudiantes a partir de los hallazgos del proceso de avalúo;
- crear el currículo diferenciado, individualizado, personalizado y centrado en la diversidad humana, que integre las estrategias en el proceso. Se le preparará un PEI o plan individual a cada estudiante para establecer el currículo que se implantará;
- organizar a los estudiantes en grupos cooperativos o por niveles de acuerdo con sus potencialidades, necesidades, intereses y habilidades, para crear unidades de estudio a partir de los temas, los problemas o los estándares, los proyectos de colaboración, la integración en los centros de aprendizaje o para la atención diferenciada de cada uno.
- planificar y desarrollar el plan individual o microcurrículo entre el docente y el estudiante. Este último planifica semanalmente las experiencias de aprendizaje con el docente cuando sea necesario;

- utilizar el proceso de avalúo continuo y documental para observar, documentar y evidenciar la ejecución educativa del estudiante;
- compartir el liderazgo entre el docente y el estudiante;
- interactuar y compartir el aprendizaje y la enseñanza con el estudiante, de esta forma, el docente se convierte en un facilitador del proceso;
- lograr la autodisciplina en lugar de la disciplina, a partir de la atención;
- considerar a todos los estudiantes como parte integral del proceso;
- compartir la responsabilidad de arreglar y decorar el salón de clases;
- promover el desarrollo de la motivación interna;
- desarrollar experiencias de aprendizaje de descubrimiento y exploración;
- establecer una dinámica heterogénea y no homogénea en los procesos;
- establecer una enseñanza implícita y no explícita;
- desarrollar una comunidad de aprendizaje que trabaje en conjunto para el desarrollo de todos;
- desarrollar el aprendizaje de forma activa. El estudiante se autoenseña y aprende de forma natural y en función de la vida cotidiana, y participa directamente de todo el proceso;
- llevar a cabo, anualmente, un proceso de avalúo global o sumativo, y, a partir de este, reconstruir el proceso o los planes individuales de cada estudiante para el próximo año.

Fuente: Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988, Hamilton & Ghatla, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 2007; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998)

La concepción de un proceso de educación diferenciada permite un marco educativo que facilite el trabajo académico; que mejore la convivencia escolar y que aumente la autoestima de los estudiantes que tienen necesidades especiales. La educación inclusiva permite atender la diversidad y las diferencias de los estudiantes; y favorece la participación mutua y la igualdad de oportunidades. El progreso de los niños y jóvenes dependerá de las oportunidades y el apoyo que se les brinden a partir de un programa educativo adecuado.

9- La preparación de planes individuales y microcurrículos y la planificación semanal del proceso de enseñanza y aprendizaje

Un programa o plan educativo individualizado (PEI) es un documento legal que contiene el currículo que se desarrollará con el estudiante durante un año escolar determinado. Este documento, que describe el nivel de desempeño del estudiante, es un sistema que permite conocer la modificación educativa más adecuada para los alumnos, los servicios que recibirán y las metas y los objetivos, a corto y a largo plazo, que se establecerán para ellos. Por otra parte, el PEI contiene unas partes específicas:

- la información personal del estudiante, por ejemplo: el nombre, la fecha de nacimiento y otros;
- la información de las evaluaciones realizadas, que incluye el tipo de evaluación, la fecha y las observaciones de los hallazgos (por ejemplo: el diagnóstico de la condición, el nivel de funcionamiento y otros);
- la descripción del funcionamiento del estudiante, es decir, la condición y cómo esta afecta la participación y el progreso del estudiante en el programa general de clases (por ejemplo: Juan es un estudiante con retardo mental leve que tiene dificultades en las áreas académicas básicas, el comportamiento y las destrezas del diario vivir. Por eso, requiere los servicios de Educación Especial. Con estos servicios, Juan logrará un desarrollo educativo apropiado en las áreas señaladas);
- la descripción de los intereses, las habilidades, el uso del tiempo libre y el comportamiento del estudiante;
- la consideración de los servicios de transición relacionados (si aplica de acuerdo con la edad);
- las áreas del PEI que se desarrollarán con el estudiante;
- las áreas de servicios relacionados y recomendados que necesita el estudiante a partir de los resultados de una evaluación realizada por el especialista;
- las consideraciones especiales a cerca del comportamiento del estudiante que presenten dificultades en esta área y que necesiten algún tipo de intervención;

■ Módulo 2

- el resumen de las fortalezas y las necesidades en las áreas en que se desarrollará el PEI;
- el programa de los servicios para cada área que se atenderá. Debe incluirse una página por área, que contenga: la meta para cada área y el desglose de la meta en un mínimo de cuatro objetivos a corto plazo;
- otras consideraciones y servicios;
- los servicios suplementarios;
- la participación de la familia y otras agencias gubernamentales en el área de transición;
- la ubicación de los servicios;
- las fechas de los servicios;
- la descripción de la cantidad de días y las horas para recibir los servicios;
- el año escolar extendido (si aplica);
- la descripción de cómo se les informará a los padres acerca del progreso de sus hijos;
- la fecha de la revisión del PEI;
- la transferencia de derechos;
- las firmas del COMPU (Ver copia del Manual de preparación del PEI, copia del formulario del PEI y ejemplo de un PEI, documentos del DE de 2012).

Una vez se prepara el PEI, se comienza el proceso de implantación, según las potencialidades y las necesidades del estudiante en las diversas áreas y se determina cómo estas se atenderán. Los objetivos del PEI se llevarán a cabo a través de la planificación semanal. Para esto, debe crearse un formulario de planificación semanal, a partir de la naturaleza del grupo y el estilo de trabajo del docente, ya sea individual o grupal o por niveles, (ver los ejemplos de los formularios que aparecen más adelante en este módulo). Una vez se desarrolle el formulario, deben establecerse el orden y la secuencia en que se trabajarán los objetivos a corto plazo establecidos en el PEI de cada estudiante. La planificación semanal debe dirigirse a desarrollar cada objetivo a corto plazo dentro de un período aproximado de diez semanas, o tan pronto como el estudiante evidencie su logro. El plan semanal se compone de objetivos semanales y las actividades/experiencias de aprendizaje para cada área y día.

Los objetivos pueden desarrollarse en grupos de estudiantes o por niveles de enseñanza, según coincidan, y en las áreas determinadas. Los grupos se organizan a partir de los niveles de funcionamiento, el desarrollo de las destrezas/competencias, los proyectos cooperativos, la tutoría en pares, los centros de aprendizaje y otros. También, pueden desarrollarse a partir de unidades temáticas o a base de problemas que integren los objetivos del PEI o de planes individuales. Cada objetivo irá acompañado de una planificación de actividades o experiencias de aprendizaje para cada día de la semana. (Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 1997; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

La tipología de las metas y los objetivos de aprendizaje

En el PEI o plan individual debe darse énfasis en un tipo de objetivo o en más de uno para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El tipo de objetivo debe responder a las potencialidades, las necesidades y los intereses de los estudiantes. Para los que poseen necesidades especiales es más importante el desarrollo de las experiencias y de los procesos, en lugar del conocimiento y las destrezas/competencias.

El modelo individualizado utiliza todos los diferentes tipos de objetivos, ya que su selección e implantación estarán sujetas a las potencialidades y necesidades de cada estudiante. Para unos alumnos puede ser efectivo el uso de objetivos por destrezas; mientras que, para otros, se requerirá de objetivos procesales que permitan mayor flexibilidad y un tiempo específico para su logro. Lo que un estudiante aprende en una semana, otro quizás lo aprende en un mes. Esto no significa que uno esté por debajo del otro, sino que ambos responden a sus diferencias individuales.

Con el propósito de analizar los diferentes tipos de objetivos que pueden utilizarse para la creación y el desarrollo curricular, incluimos la siguiente tabla que indica la clasificación, la descripción y un ejemplo de cada tipo: el conocimiento, la competencia o la destreza, el hábito, la actitud, el proceso y la experiencia.

Tipos de metas y objetivos para el desarrollo del currículo en la Educación Diferenciada e Inclusiva

Tipos de meta y objetivo	Descripción	Ejemplo
Conocimiento	• Se utiliza para recalcar el desarrollo del conocimiento y/o contenido. Por ejemplo, para conocer, recordar, comprender, enumerar, clasificar o identificar algún objeto, situación o evento.	• El estudiante identificará las partes de una casa.
Competencia o destreza	• Se utiliza para el desarrollo de una habilidad o capacidad de naturaleza cognoscitiva afectiva o psicomotora. Por ejemplo, dibujar, colorear, cantar, ilustrar y leer.	• El estudiante leerá una carta sencilla.
Hábito	• Se utiliza para el desarrollo de los cambios fisiológicos o los hábitos del estudiante. Por ejemplo: la buena higiene personal, la buena higiene oral y los hábitos de estudio, entre otros.	• El estudiante leerá una revista de la biblioteca.
Actitud y/o disposición	• Se utilizan para desarrollar una predisposición o sentir positivo o negativo hacia algún evento, cosa o persona. Por ejemplo: desarrollar seguridad en sí mismo, confianza en otros, demostrar interés y otros.	• El estudiante expresará mayor disposición hacia las ciencias.
Proceso	• Se utilizan para desarrollar los conocimientos y las destrezas a lo largo de un período de tiempo. Es una actividad que conlleva un desarrollo dentro de un tiempo en específico y para la cual se requieren una serie de pasos o actividades previas. Por ejemplo: leer y escribir un cuento, resolver un problema matemático, entre otros.	• El estudiante escribirá e ilustrará una tirilla cómica.
Experiencia	• Se utilizan para desarrollar los conocimientos, las destrezas, los procesos y otros de forma integrada a partir de la observación y la práctica. Por ejemplo: participar en un drama y realizar un experimento, entre otros.	• El estudiante creará un diagrama que ilustre las partes de una casa y sus usos.

Fuente: Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 2007; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

Definir cuáles son las prioridades en la educación del alumnado que presenta necesidades educativas especiales es una tarea compleja dadas las múltiples variables que intervienen y la diversidad de opciones posibles. Por esta razón, el equipo docente debe considerar las metas y los fundamentos que faciliten tomar decisiones acerca de lo que es prioritario en la enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, facilitar la labor de adaptación del currículo.

La redacción de las metas, los objetivos y las actividades de aprendizaje

Otro punto importante en la selección de objetivos corresponde a las partes que los componen. Durante mucho tiempo, los objetivos de enseñanza se redactaron a base de acciones observables y se consideró, particularmente, la ejecución inmediata. Las nuevas tendencias en la educación destacan el uso de objetivos menos terminales y más expresivos, de ejecución múltiple o de desarrollo. Esto quiere decir que el estudiante puede lograrlos a través de diferentes experiencias, procesos y formas, y no solo a

■ Módulo 2

base de un por ciento de ejecución o criterio normativo. Por eso, la tipología de los objetivos brinda más atención al *¿qué hacer?*, (qué se espera que el estudiante haga dentro de una experiencia o un proceso), en lugar de el *¿cómo?*, ya que el proceso para lograr el objetivo puede verificarse en las actividades y en las experiencias de aprendizaje que se desarrollarán para el logro de esos objetivos. De esta manera, se proveerá la oportunidad de utilizar las potencialidades del estudiante como herramienta para atender sus necesidades (Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 2007; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

Para entender las partes de un objetivo de enseñanza, incluimos la siguiente tabla que ilustra dos tipos de objetivos: el de ejecución y el múltiple o de desarrollo. Es esencial observar que el objetivo de ejecución no permite delinear el proceso y el alcance que logrará el estudiante. Por otra parte, el objetivo de ejecución múltiple es mucho más flexible y no limita la actividad de cada estudiante, ni la manera como logrará el proceso. Así, un estudiante puede dirigirse hacia el logro de un objetivo según su propio ritmo y estilo de aprendizaje sin un tiempo fijo, ni procesos delineados (Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 2007; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

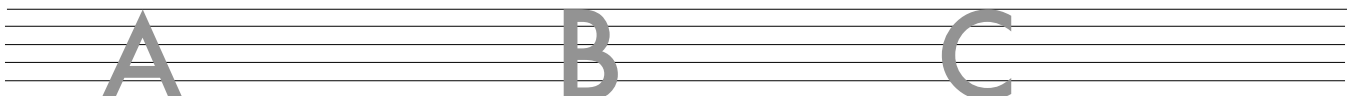
Las partes de un objetivo de ejecución múltiple o de desarrollo

Objetivo	Partes	Ejemplos
De ejecución	SSACA= Situación Sujeto Acción observable Contenido Adecuación	Mediante la lectura de un cuento, el estudiante identificará los números del 1 al 10 en siete de cada diez ejercicios.
De ejecución múltiple o de desarrollo	SAC= Sujeto Acción observable Contenido	El estudiante identificará las figuras geométricas.

Nota aclaratoria

La acción o comportamiento observable debe incluir: los conocimientos, las destrezas/competencias, los hábitos, las actitudes, los procesos y las experiencias.

Es necesario también que los docentes conozcan los verbos que se utilizan para demostrar el comportamiento observable. Estos verbos constituyen el núcleo de los objetivos de aprendizaje y de los proyectos de clase. Al utilizarlos de manera efectiva, son la mejor forma de indicar y comunicar a otros los comportamientos específicos y los observables de los estudiantes. A continuación se presenta una tabla con algunos de los verbos de comportamiento observable más recomendados, de acuerdo con la taxonomía de Benjamín Bloom.



Verbos de comportamiento observable más recomendados

Nivel de la taxonomía	Verbos recomendados
Conocimiento	Encontrar, conocer, recitar, escribir, describir, citar, enumerar, seguir, identificar, reconocer, definir, contar, dibujar, señalar, responder, indicar, demostrar, entre otros.
Comprensión	Explicar, ilustrar, reportar, localizar, generalizar, concluir, predecir, interpretar, resumir, repasar, parafrasear, contestar, actuar, expresar, escribir, entre otros.
Aplicación	Dibujar, imitar, dramatizar, actuar, entrevistar, preparar, usar, seleccionar, escoger, pintar, colorear, cambiar, producir, crear, demostrar, computar, calcular, aplicar, integrar, transferir, construir, entre otros.
Análisis	Relatar, distinguir, examinar, investigar, discriminar, analizar, separar, debatir, clasificar, caracterizar, deducir, contrastar, comparar, diferenciar, bosquejar, conceptuar, escribir, informar, entre otros.
Síntesis	Hacer, planear, reescribir, integrar, construir, originar, desarrollar, organizar, inventar, proponer, componer, diseñar, producir, crear, inducir, inferir, sintetizar, entre otros.
Evaluación	Argumentar, justificar, criticar, evaluar, ordenar, concluir, escoger, proveer, predecir, juzgar, categorizar, decidir, opinar, crear, entre otros.

Fuente: Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999, Cummings, 1992; Cummings, 1990, Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989, Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988, Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 2007; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998).

La siguiente tabla contiene varios ejemplos de las metas, los objetivos a corto plazo y las posibles actividades a partir de las áreas de contenido.

Ejemplos de las metas, los objetivos y las actividades para el PEI

Áreas	Metas	Objetivos a corto plazo	Posibles actividades de aprendizaje
Preacadémicas	Discriminación visual • El estudiante desarrollará destrezas de discriminación visual de las letras.	• Identificará las vocales.	• Trazar con el dedo las letras cortadas en papel de lija.

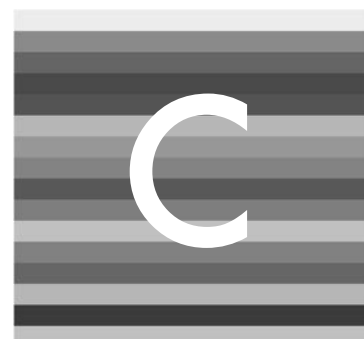
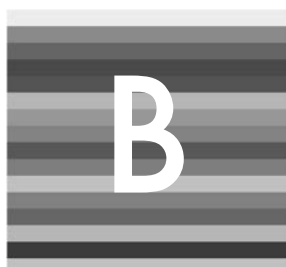
<p>Académicas básicas</p>	<p>Lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante mejorará la expresión oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar oralmente el contenido de una lámina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las láminas que tengan objetos cuyos nombres comiencen con una vocal.
	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante aumentará la comprensión en la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la idea central de un párrafo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar una lámina que interese al estudiante. • Formular preguntas para estimular la expresión. • Crear un cuento corto a partir de una experiencia del estudiante. • Leer el cuento de forma oral y silenciosa.
	<p>Social y emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante desarrollará relaciones interpersonales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la realización de una actividad cooperativa con sus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar una actividad. • Realizar una actividad de juego cooperativo. • Analizar una tarea.
	<p>Orientación y movilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante mejorará la detección de obstáculos en el ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caminar de su salón al comedor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una simulación.
	<p>Vida independiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante desarrollará las destrezas de vestimenta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar la ropa para la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar los pasos del proceso (análisis de tarea).
	<p>Ocupacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante desarrollará las destrezas de preempleo. 	<p>Ocupacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completar una solicitud de empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar un cartel con la solicitud de empleo. • Realizar una demostración y ejemplos.
	<p>Recreación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante promoverá un buen uso de actividades recreativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar en un formato electrónico de "Game Boy". 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los pasos para jugar. • Seguir las reglas del juego. • Demostrar y practicar el juego.

Fuente: Armstrong, 1994; Campbell, 1998; Carol, 1999; Cummings, 1992; Cummings, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1996; DEP, 1989; Deltmer, Thurston & Dyck, 1993; Dunn & Dunn, 1992; Gagné, Briggs & Wager, 1988; Hamilton & Ghatala, 1994; Harmin, 1994; Harry, 1992; Hoover & Patton, 1997; Johnson & Johnson, 1994; Joyce & Weil, 1996; Lewis & Doorlag, 1999; Maldonado, 1993 & 1994; Meyen, Vergason & Whelan, 1996; Orlich, Harder, Callahan, Kauchak & Gibson, 1994; Ornstein & Hunkins, 1994; Ortiz, 2007; Polloway & Patton, 1997; Pratt, 1994; Roller, 1996; Silberman, 1996; Strickland & Turnbull, 1993; Wang, 1992 & Wood, 1998.

Formulario de Planes educativos

Por otra parte, además de determinar las metas, los objetivos y las actividades que desarrollarán los estudiantes, el docente necesita preparar el plan de enseñanza individualizada. Este contendrá unas partes específicas dirigidas al desarrollo de las potencialidades y las necesidades del estudiante, así como la especificidad del contenido, las destrezas, las estrategias y los materiales, entre otros. Cada plan constituye una guía esencial cuya función es dirigir el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los aprendices con necesidades individuales. A continuación, se incluyen varios formularios de planes semanales para trabajar, de forma individual y grupal, con los estudiantes.

<p>1. Información del estudiante</p> <p>Nombre: _____</p> <p>Fecha: _____</p> <p>Maestro/Maestra: _____</p> <p>Clase: _____</p> <p>Salón: _____</p>
<p>2. Perfil de estudiante</p>
<p>3. Potencialidades y necesidades del estudiante</p>
<p>4. ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñarlo?</p>



FORMULARIOS DE PLANES SEMANALES

Formulario para el Plan Educativo Individual

Días	¿Qué enseñar? <i>(Los objetivos)</i> <i>(El contenido, las destrezas/competencias, los temas, los problemas y otros)</i>	¿Cómo enseñarlo? <i>(Estrategias, materiales y actividades/experiencias de aprendizaje)</i>
Lunes	Objetivos: Contenido: Destrezas/Competencias: Temas: Problemas y otros:	Estrategias: Materiales: Actividades/experiencias de aprendizaje:
Martes	Objetivos: Contenido: Destrezas/Competencias: Temas: Problemas y otros:	Estrategias: Materiales: Actividades/experiencias de aprendizaje:
Miércoles	Objetivos: Contenido: Destrezas/Competencias: Temas: Problemas y otros:	Estrategias: Materiales: Actividades/experiencias de aprendizaje:
Jueves	Objetivos: Contenido: Destrezas/Competencias: Temas: Problemas y otros:	Estrategias: Materiales: Actividades/experiencias de aprendizaje:
Viernes	Objetivos: Contenido: Destrezas/Competencias: Temas: Problemas y otros:	Estrategias: Materiales: Actividades/experiencias de aprendizaje:
Observaciones, reflexiones y comentarios		

Formulario de planificación semanal grupal

Fechas(s):
Clase:
Unidad:
Objetivos:
Materiales:
Evaluación:
Tareas en clase:
Asignación(es):

Días	Grupos o Niveles	Actividades/Experiencias de Aprendizaje
Lunes		
Martes		
Miércoles		
Jueves		
Viernes		
Días	Grupos o Niveles	Actividades/Experiencias de Aprendizaje
Lunes		
Martes		
Miércoles		
Jueves		
Viernes		

■ **Módulo 2**

Formulario de planificación semanal individual

Nombre del estudiante:				
Semana: ____ al ____ de ____ de ____				
Días	Area(s)	Objetivos	Actividades, estrategias, texto(s) y materiales	Observaciones, reflexiones y comentarios
Lunes				
Martes				
Miércoles				
Jueves				
Viernes				
Observaciones, reflexiones y comentarios				

Formulario de planificación semanal individual para múltiples áreas

Semana del ____ al ____ de ____ de ____				
Maestro:				
Estudiante				
Días	Área 1	Área 2	Área 3	Observaciones, reflexiones y comentarios
	1. Objetivo(s) 2. Estrategias, materiales y actividades	1. Objetivo(s) 2. Estrategias, materiales y actividades	1. Objetivo(s) 2. Estrategias, materiales y actividades	
Lunes				
Martes				
Miércoles				
Jueves				
Viernes				
Observaciones, reflexiones y comentarios				

Formulario de planificación semanal individual para uno o más estudiantes

Semana del ____ al ____ de _____ de _____			
Maestro:			
Estudiante			
Área(s): • _____ • _____ • _____			
Meta(s) del PEI:			
Días	Objetivo(s) del PEI	Estrategias, materiales y actividades	Observaciones, reflexiones y comentarios
Lunes			
Martes			
Miércoles			
Jueves			
Viernes			

Formulario de planificación semanal de acuerdo con las etapas de ECA y de IDE

Semana del ____ al ____ de _____ de _____		
Maestro:		
Estudiante		
Área(s): • _____ • _____ • _____		
Meta(s) del PEI:		
Días	Actividades por etapas: 1. Exploración, introducción o inicio 2. Conceptualización, desarrollo o procesos 3. Aplicación, evaluación o cierre 4. Evaluación final del ciclo 5. Reenseñanza, planificación para la próxima semana, cambios o ajustes	Estrategias, materiales y actividades
Lunes		
Martes		
Miércoles		
Jueves		
Viernes		
Observaciones, reflexiones y comentarios:		

■ **Módulo 2**

Formulario de planificación semanal de tipo calendario abierto o agenda

Semana del ____ al ____ de _____ de _____			
Maestro:			
Estudiante			
Días	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Lunes			
Martes			
Miércoles			
Jueves			
Viernes			
Observaciones:			

Formulario de planificación semanal para multiples estudiantes

Semana del ____ al ____ de _____ de _____		
Area(s):	Objetivos:	Criterios para documentar el progreso I = Inicio D = En desarrollo L = Logrado
Nivel(es)		
Estudiante(es): 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12.	Actividades de Aprendizaje	

Formulario de planificación semanal para un análisis de tarea

Maestro/Maestra: _____ Nivel o grupo: _____						
Areas						
Estudiante(s):						
Objetivo:						
Pasos del análisis de la tarea:	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Observaciones, reflexiones y comentarios
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						

10- El currículo, la colaboración y la consulta para la inclusión de estudiantes con necesidades especiales, la comunidad y la familia

Consideraciones curriculares para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón general

Los programas de Educación Especial han evolucionado a través de los años. En 1975, con la aprobación de la Ley PL 94-142, se establecen unos criterios más específicos para la provisión de estos servicios. Entre los puntos más significativos de esta disposición legal, que más tarde reafirma la Ley 101-476, IDEA (1990) y en sus enmiendas de 1997/2004, Ley 105-17) y en Puerto Rico la Ley 51, Ley de Servicios Educativos Integrales (1996), está el término ambiente menos restrictivo, el cual implica la ubicación del estudiante con necesidades especiales en cualquiera de las posibles alternativas del continuo de servicios y, a la vez, lo más cerca posible del ambiente general (Arnold y Dodge, 1994).

Durante los últimos años, la filosofía “inclusionista” se ha manifestado como una nueva tendencia en la provisión de servicios de educación especial. Para 1980, Madeline Will, quien era la Asistente del Secretario de Educación de los Estados Unidos, promueve el término General Education Initiative, que sienta las bases para la inclusión (Meloney, 1994). El término *inclusión* implica la implantación de todas las estrategias posibles para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con capacidades diversas en su ambiente natural (Simon y Karasoff, 1992). Esto significa que la educación de estos niños y jóvenes será en el salón de clases general, y solo saldrá de allí si los servicios no fuesen beneficiosos en este ambiente (Wisconsin Education Association, 1996). A este enfoque se le conoce como *inclusión total*. En el 2005, Puerto Rico aprobó una ley de inclusión.

Otro concepto que promueven la enseñanza y el aprendizaje es la *integración*. Se dice que un niño o joven con excepcionales especiales se integra cuando se encuentra en un salón especial, pero participa en algunas clases o actividades con otros alumnos de la corriente general (Simon y Karasoff, 1992). Por ejemplo, pueden participar en clases de Arte y Música, en la cafetería, en la biblioteca, en las asambleas y en otras actividades de la escuela.

Actualmente, el número de estudiantes del Programa de Educación Especial que participa en programas de inclusión ha aumentado. En el *Reporte Anual para el Congreso*, sobre la implantación de la Ley para la Educación de los Individuos con Impedimentos (IDEA), se especifica que el número de estudiantes con necesidades especiales que asisten a escuelas generales había aumentado en el 6.1% (1994). En relación con la inclusión, *The Office for Special Education Programs* (OSEP) y el *US Office of Special Education and Rehabilitative Services* (OSERS) indican que apoyan la integración del estudiante con necesidades especiales de la mayor forma posible. No obstante, dejan claro que la sección B de la Ley no menciona el término *inclusión* o *inclusión total* (Maloney, 1994). Por otro lado, clarifican que las agencias educativas deberán proveer las diversas alternativas que permitan considerar las necesidades individuales de los estudiantes.

Por otra parte, es fundamental considerar las necesidades de los estudiantes para hacer los ajustes y las modificaciones al programa educativo, así como para ubicarlos en el salón general. Varios estudios, citados por Madden y Slavin (1983) y Wang y Birch (1984), indican que cuando un niño con capacidades diversas se integra en la corriente general obtiene logros más significativos que cuando se ubican en ambientes segregados. No obstante, es necesario que se realicen las modificaciones necesarias de acuerdo con su condición (Simon, Karasoff y Smith, 1992).

■ Módulo 2

Las implicaciones de esto resultan más evidentes a partir de las adaptaciones que deberán realizarse en el currículo. Estas modificaciones dependerán de las necesidades del estudiante en particular. En este sentido, Warger y Pugach (en Meyen et al., 1996) expresan que la ubicación de los estudiantes se convierte en un reto para los docentes debido a los cambios que deben realizar en el currículo.

Con el propósito de analizar las implicaciones de los conceptos integración e inclusión, se presenta, a continuación, un cuadro con los factores y los procesos que deben considerarse en la práctica de ambos procesos.

¿Integración o inclusión?

Factores y procesos que deben considerarse	En la práctica de la integración	En la práctica de la inclusión
Los estudiantes	• Se clasifica al estudiante de acuerdo con su condición.	• Se educa a partir de sus potencialidades y necesidades.
La enseñanza diferenciada/ individualizada	• Se utiliza con estudiantes de Educación Especial solamente.	• Se utiliza como herramienta principal para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje con todos los estudiantes.
Las prácticas y las herramientas de enseñanza	• Son selectivas para los estudiantes de Educación Especial.	• Se basa en las potencialidades y las necesidades individuales y grupales de todos los estudiantes.
Los servicios de educación diferenciada y otros relacionados	• Se centran en la condición del estudiante.	• Se centran en las potencialidades y necesidades de cada estudiante.
El diagnóstico, la evaluación y la evaluación	• Estudian la condición del estudiante.	• Estudian las potencialidades y las necesidades de cada estudiante y la atención que requieren.
La colaboración y la consulta	• Se da énfasis en la competencia y la especialización.	• Se da énfasis a la cooperación, la colaboración y la consulta para atender a los estudiantes y sus familias.
El currículo	• Se crea a base de la condición y de sus características.	• Se crea a base de las potencialidades y las necesidades de cada estudiante.
La atención especial	• Permite la adaptación del programa general de clases al de Educación Especial.	• Requiere la creación de ambientes naturales de enseñanza y aprendizaje.
La realidad de la vida	• Establece un ambiente sobreprotegido y segregado de Educación Especial.	• Establece un ambiente natural para todos con igualdad en las oportunidades.
Las actitudes y los prejuicios	• Demuestra actitudes negativas, de rechazo, de caridad y de discriminación.	• Expresa actitudes positivas, de compromiso compartido y desarrollo del potencial humano.
La familia	• No participa activamente y conoce muy poco del Programa de Educación Especial, sus derechos y los de su hijo(a).	• Participa activamente, conoce sus derechos y asume su responsabilidad. Forma parte integral de todos los procesos antes descritos.

El currículo que se enseñará toma gran vigencia cuando se trata de un salón general en el que se ubica a un estudiante con necesidades especiales. De acuerdo a Stainback y Stainback (1992), el docente no debe destacar las partes tradicionales del currículo. Estas no necesariamente responderán a las necesidades educativas que requiera el estudiante que se ha incluido. Por ejemplo, si el estudiante tiene condiciones severas, ese currículo deberá estar a la par con los necesidades especiales que él tenga, tales como la ayuda propia, las destrezas motoras, las destrezas de comunicación y las destrezas sociales. Estas áreas son imprescindibles para el desarrollo del estudiante, ya que les proporcionarán las habilidades que necesita en el nivel personal.

Otro aspecto que debe considerarse durante la planificación son los estilos de aprendizaje (Beninghof, 1995). Esto le permite al docente tener un esquema de cada estudiante y ajustar la clase según las necesidades de los estudiantes con capacidades diferentes. En general, al tomar decisiones curriculares deberán considerarse los siguientes aspectos (Nevin en Putnam, 1993):

- proveer un currículo a partir de la edad y de acuerdo con los objetivos y los materiales;
- fomentar la integración social;
- diseñar un currículo funcional;
- integrar los servicios.

En 1993, el Clearinghouse Views expuso que el docente general debe proyectar una visión de logro hacia el estudiante con excepciones, necesidades especiales y/o capacidades diversas. Asimismo, debe proveérseles los servicios que necesite y realizar los acomodos en el ambiente, con el equipo y el currículo. Entre las recomendaciones que se indican, relacionadas con el área de los métodos instruccionales, están las siguientes:

- el docente debe tener los conocimientos y las destrezas para seleccionar y adaptar el currículo de acuerdo con las necesidades especiales del estudiante;
- el docente debe considerar una variedad de arreglos de enseñanza: las tutorías en pares, el “team teaching” y la agrupación por niveles;
- el docente debe crear una atmósfera de cooperación y motivar la socialización.

Otras consideraciones curriculares incluyen al personal que trabaja con el estudiante de Educación Diferenciada (Janney, Snell y Raynes, 1995). En ocasiones, este personal necesitará cambiar sus estrategias de enseñanza cuantas veces sea necesario, para que se logre el aprendizaje. Por otra parte, el programa curricular debe permitir horarios específicos para que las diferentes personas que integren el equipo de trabajo puedan reunirse, para compartir las estrategias y discutir las modificaciones que consideren necesarias. Además, todo el personal responsable de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de Educación Diferenciada pueden diseñar un currículo creativo que los beneficie y, también, que alcance las metas trazadas con el grupo general. De igual forma, el estudiante del programa general puede participar en las consideraciones curriculares en el salón regular. Por ejemplo, este estudiante puede participar en la enseñanza de grupos cooperativos y en las tutorías de pares.

Algunas ideas relacionadas con las modificaciones a los programas educativos se señalan en una publicación de la *LRP Publications Curriculum Adaptations: Customizing for Inclusion*, (1996). Estas incluyen:

- permitir tiempo extra;
- ayudar al estudiante en actividades que requieran la búsqueda de materiales;
- usar algunos efectos tecnológicos, como grabadoras, computadoras, diferentes programas diseñados para desarrollar las destrezas en áreas académicas;
- permitir la ayuda de los pares en la lectura y otras actividades;
- permitir que un adulto tome los dictados del estudiante;
- utilizar las técnicas de preenseñanza y la edición de trabajos;
- diseñar asignaciones más cortas.



Otra consideración en el currículo de inclusión es la utilización de los programas de colaboración. Los colaboradores incluyen a los docentes, al personal de la escuela, a los padres, a los estudiantes y a otros profesionales que ofrecen servicios de apoyo a los estudiantes que enfrentan necesidades especiales. El uso de programas de colaboración se recomienda en conjunto con la solución de problemas (Graden y Bauer en Stainback y Stainback, 1992). Ellos recomiendan el siguiente análisis:

- definir y clarificar el problema;
- analizar el problema;
- explorar las alternativas;
- seleccionar las estrategias;
- clarificar las estrategias;
- implantar las estrategias y proveer el apoyo necesario para desarrollarlas;
- evaluar los resultados.



Las técnicas de colaboración en las que se utiliza la enseñanza en equipo se consideran muy efectivas. Se recomienda también el equipo transdisciplinario, ya que le permite al maestro entrar en colaboración directa en el salón de clase con otros profesionales, tales como los proveedores de servicios relacionados. En este enfoque el maestro es usualmente el coordinador o líder, y los terapeutas ofrecen el servicio directo o de consultoría (Gallivan-Fenlon, 1994, y Orelove y Sobsey, 1991).

El currículo funcional en la inclusión

La inclusión de estudiantes con necesidades especiales en los ambientes generales representa un medio eficaz para lograr la integración exitosa de estos jóvenes en la comunidad. Para alcanzar esta meta, es necesario desarrollar e implantar un currículo funcional a partir del currículo general y de las necesidades educativas del estudiante. Ley 51 e IDEIA exigen un plan para la transición de los estudiantes de educación diferenciada de la escuela a la comunidad. Para facilitar este proceso, deben establecerse las metas y los objetivos que promuevan la integración del estudiante con necesidades especiales. Sailor, Gee y Karasoff (en Snell, 1987) indican que es necesario integrar al estudiante, sus padres y el personal educativo involucrado en la planificación de un currículo para la inclusión. También, deben indicarse las destrezas que el estudiante necesita desarrollar a partir de un currículo funcional.

Entre las destrezas funcionales incluidas en los currículos para los estudiantes con educación diferenciada se encuentran el cuidado personal, la preparación preocupacional y ocupacional, las actividades del diario vivir y el manejo del hogar (Bender y Valletutti, 1985). De igual forma, se incluye la enseñanza de destrezas académicas básicas de lectura, escritura y matemáticas, que son esenciales para un desempeño más independiente en la sociedad. Por ejemplo, Forqurean, Meisgeier, Swank y Williams (1991) señalan que el conocimiento matemático es una de las variables que más afecta el futuro empleo de los estudiantes con problemas específicos de aprendizaje.

Por otra parte, Bender y Valletutti (1985) indican que la enseñanza de destrezas de ayuda propia es de suma importancia para los estudiantes con necesidades especiales mas y menos significativas, si se espera que ellos se conviertan en miembros de la sociedad. Añaden los autores que estos alumnos, por lo general, son excluidos de las actividades sociales en las que hay interacción entre los individuos. Por esto, es imperativo que se haga hincapié en la enseñanza de las destrezas de interacción social como parte de la preparación ocupacional. Aunque la mayoría de las personas con necesidades especiales pueden conseguir empleo, Hallahan y Kauffman (1988) sostienen que, generalmente, los que muestran problemas sociales y de personalidad tienen dificultad para mantenerlo.

Los profesionales involucrados en la educación de los estudiantes con excepcionalidades, necesidades especiales y/o capacidades diversas deben desarrollar en ellos las destrezas de trabajo desde temprana edad. Entre estas, deben incluirse las de interacción interpersonal, de transportación y de conocimiento de opciones de trabajo variadas. En ocasiones, deben proveerse los servicios educativos fuera del aula escolar; no obstante, existen muchas oportunidades para la implantación de currículos funcionales en el salón general.

Estrategias para la implantación de destrezas funcionales en un salón de clases inclusivo

En el ámbito educativo, los docentes utilizan una serie de estrategias con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza y determinar las actividades que permitan que se alcancen los objetivos trazados. La educación diferenciada necesita de estrategias que apoyen el desarrollo de actividades de aprendizaje adaptadas al currículo general. Este procedimiento de adaptación es una sabia alternativa para que los estudiantes con excepcionalidades puedan ser integrados en el aula general. Un ejemplo de esto lo constituye el Programa de Instrucción Integrada en la Comunidad (*Community-Based Integrated Instruction*), que provee oportunidades para el aprendizaje funcional de los estudiantes con necesidades especiales y sin ellas (Beck, Broers, Hogue, Shipstead y Knowlton, 1994). Este programa promueve una forma de instrucción integrada en la comunidad, la cual permite que los estudiantes apliquen lo aprendido en clase durante las visitas a diferentes negocios. Con esta experiencia, los estudiantes desarrollan también las destrezas funcionales, como es el uso de los medios de transportación, la interacción social y el manejo del dinero, entre otras. De la misma forma, los docentes pueden integrar la enseñanza de las destrezas funcionales dentro del currículo general. Con el *McGuill Action Planning System, MAPS* (Field, LeRoy y Rivera, 1994 y Alper y Ryndak, 1992) se desarrolla una matriz; se identifican las destrezas que necesitan los estudiantes; y se evalúan las oportunidades de realizarlas en el salón general.

Una de las estrategias que favorece la enseñanza de destrezas es la estrategia de aprendizaje cooperativo, la cual promueve el desarrollo de las destrezas funcionales para conseguir una mejor calidad de vida de las personas con necesidades especiales. Durante la aplicación de esta estrategia, todos los estudiantes pueden colaborar. El docente debe indicar claramente el comportamiento que observará (Putnam, Rynders, Johnson y Johnson, 1989) y determinará algunos incentivos para los estudiantes que apoyen a sus compañeros. Cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo en las actividades recreativas, es importante que éstas se diseñen de manera que no se promueva la competencia entre los individuos sino entre los grupos (Rynders, Schleien, Meyer, Vandercook, Mustonen, Colond y Olson, 1993).

Otra estrategia positiva que contribuye a beneficiar la enseñanza inclusiva es el uso de la tecnología. Los diferentes accesorios adaptados a las computadoras, el procesador de palabras, las grabadoras, los equipos de vídeo y otros apoyan la gestión docente encaminada a lograr las adaptaciones necesarias en el aula general (Friend y Cook, 1993). Por ejemplo, los docentes pueden utilizar algunos equipos que ayuden al estudiante con problemas comunicológicos a desenvolverse de manera independientemente y, por ende, a mejorar sus destrezas sociales (Alper y Ryndak, 1992).

Por otra parte, la colaboración entre profesionales puede promover la implantación de currículos funcionales dentro del aula general. Laylock, Gable y Korinek (1991) describen la función de los equipos de ayuda para el docente y dicen que estos equipos posibilitan la intervención para trabajar con los estudiantes y permiten la consulta de colaboración para resolver problemas. La finalidad de esta colaboración, según los autores, es que el docente desarrolle destrezas autoevaluadoras que promuevan la solución continua de los problemas a los que se enfrenta en un salón de inclusión.

La enseñanza cooperativa promueve el trabajo en equipo y la responsabilidad y la planificación mutua para todos los estudiantes. Es el esfuerzo de educadores de enseñanza general y de enseñanza inclusiva para atender a los grupos de estudiantes con necesidades heterogéneas en un salón inclusivo (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989). Este tipo de enseñanza puede establecerse a tiempo parcial o completo. Por lo general, los docentes prefieren establecer un horario específico para llevar a cabo la enseñanza cooperativa; puede realizarse durante un semestre o por el año escolar completo. Este tipo de enseñanza se desarrolla cuando existen dificultades con la enseñanza del currículo; también, se provee para que los estudiantes se beneficien de las diferentes experiencias educativas de la enseñanza cooperativa (Friend, Reising y Cook, 1993).

En perspectiva, la enseñanza cooperativa, de acuerdo a Bauwens, Hourcade y Friend (1989), requiere más trabajo en la fase de planificación e implantación. Sin embargo, una vez que los docentes adquieren experiencia, toman menos tiempo en su planificación y en realizar modificaciones curriculares, lo que los lleva a mejorar sus prácticas pedagógicas y hasta extienden sus conocimientos hacia otras áreas.

Estos autores expresan, además, que, en ocasiones, pueden surgir problemas entre los docentes debido a las percepciones sobre sus roles profesionales. No obstante, cualquier situación o problema puede disiparse con los adiestramientos en la metodología y las estrategias en la enseñanza cooperativa y con la experiencia que adquieran los docentes (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989). Por esto, es fundamental que los administradores brinden los adiestramientos que sean necesarios a los docentes para el buen funcionamiento de la inclusión en el salón de clases.

Dentro de las estructuras de la educación de colaboración, los docentes pueden realizar adaptaciones, según las necesidades académicas y sociales de sus estudiantes. Estas adaptaciones curriculares deben basarse en el Programa Educativo Individualizado (PEI) de cada alumno que enfrenta excepciones, necesidades especiales y/o capacidades diversas. Es de suma importancia que tanto el docente especialista en Educación Diferenciada como el docente de enseñanza general colaboren en la creación y en la implantación del PEI de cada estudiante (Bauwens y Korinek, 1993).

La educación funcional debe considerarse necesaria tanto para los estudiantes con capacidades diversas como para aquellos que no los tienen. Por ello, los docentes generales pueden diseñar actividades que sean provechosas para todos los estudiantes. Posiblemente, tengan que ser creativos en su enseñanza, puesto que, por lo general, los currículos establecidos no ofrecen muchas actividades funcionales. Definitivamente, estos procesos analizados y la utilización de las estrategias funcionales en el salón de inclusión representan un gran desafío para el docente.

Los criterios fundamentales en el proceso de inclusión

Para que la inclusión sea efectiva y exitosa, es necesario que los estudiantes integrados en el salón general desarrollen las destrezas funcionales. Los docentes no pueden esperar que estas destrezas se enseñen solamente en el ámbito familiar, por lo que deben planificar, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, unidades educativas dirigidas al desarrollo de estas destrezas. Cualquier estrategia de inclusión escolar es, en última instancia, una estrategia de inclusión social. Es por ello que deben tomarse en cuenta y abordarse las barreras existentes en la dimensión sociocultural del proceso inclusivo. Indudablemente, sería desmoralizante que los estudiantes con capacidades diversas, integrados en la sala general, no muestren el aprendizaje y la aplicación de unas destrezas funcionales una vez completen su educación escolar.

Ciertamente, muchos estudiantes de educación diferenciada reciben adiestramiento a partir de las destrezas de ayuda personal, interacción social y otras, tanto en el hogar como en el salón general, tal y como lo establecen Stainback y sus colaboradores (1992). Sin embargo, no todos los padres de los estudiantes con capacidades especiales poseen los conocimientos y la disposición para desarrollar estas destrezas en sus hijos. Tampoco, todos los docentes del salón general están dispuestos o preparados para proveer una educación funcional a los estudiantes que la ameriten. Por tales razones, es preciso proveer las adaptaciones curriculares para que los estudiantes de educación diferenciada reciban y se beneficien de un proceso de inclusión en las salas generales.

Los estudiantes de educación diferenciada obtendrán una mejor educación si se les proveen las destrezas que les sirvan para su vida en la comunidad. La forma más adecuada de promover estas destrezas es por medio del establecimiento de currículos funcionales e individuales dentro del currículo general. El informe de la *National Council on Disability*, titulado *"Achieving Independence: The Challenge for the 21st Century"* (1996), resume tres criterios fundamentales para la inclusión en el currículo general:

- **la ubicación.** Los programas y servicios educativos deben ofrecerse a todos los estudiantes, con necesidades especiales o sin ellas, que necesiten educarse en el salón de clases general y que requieran un programa educativo individualizado. De igual forma, deben comunicarse las prácticas efectivas de la inclusión para el beneficio de todos.
- **los docentes.** Todo docente deberá adquirir los conocimientos necesarios para enseñar a los estudiantes con necesidades especiales. Además, es fundamental que reciba apoyo de los especialistas en Educación Diferenciada;
- **el currículo.** Los currículos y los libros deben sensibilizarse culturalmente y tomar en cuenta el estudio de las condiciones de los estudiantes con excepciones, necesidades especiales y/o capacidades diversas. Las reformas educativas deben atender a todos los estudiantes. Por ello, el contenido curricular producto de una reforma, incluso el material escrito, el verbal y el computadorizado, debe considerar a los estudiantes con necesidades especiales.

La educación inclusiva es un recurso esencial para trabajar con estos alumnos, reintegrándolos y defendiendo su espacio en la escuela. El principio fundamental es que todos los estudiantes deben tener la misma oportunidad de aprender, y que todos se beneficien cuando los niños, con discapacidades y sin ellas, aprendan juntos. Esto significa que las escuelas comunes deben prepararse para reconocer y satisfacer sus necesidades, incluidos aquellos que, tradicionalmente, se excluyen del acceso a la educación y de una participación en ella en condiciones de igualdad.

Recomendaciones para la inclusión en la sala de clases

La sensibilización de la sociedad y la expansión de la política de inclusión hicieron necesario repensar los apoyos que se brindan a los alumnos. Los proyectos de inclusión marcaron un antes y un después en el proceso educativo. Además, estos proyectos propiciaron el cumplimiento de las normas establecidas y garantizaron el tránsito de los alumnos hasta completar la escolaridad obligatoria. La legislación establece, claramente, que los estudiantes con necesidades especiales tienen que ubicarse en el ambiente menos restrictivo, de acuerdo con sus necesidades individuales. La educación de los estudiantes con capacidades diferentes en los salones generales es una posible alternativa de ubicación dentro de un continuo de posibles ubicaciones. De acuerdo a expertos en el área de Educación para estudiantes que enfrentan necesidades especiales, se espera que la inclusión de estos estudiantes sea una práctica común en las escuelas en años venideros; de esta forma, se garantizará la inclusión de estos individuos en la sociedad.

■ Módulo 2

A partir de diferentes perspectivas relacionadas con la Educación Diferenciada, pueden enumerarse una serie de recomendaciones para establecer un currículo funcional en la sala de clases de inclusiva.

- Debe establecerse la implantación de un modelo curricular funcional dentro del currículo general como una meta en el nivel de la escuela. Por ejemplo, si el personal docente entiende que el sistema para el que trabajan espera que se enseñen destrezas funcionales a los estudiantes que lo necesiten, la mayoría hará lo posible para que se realice la meta.
- La administración deberá proveer adiestramientos para todos los docentes del sistema.
- Los administradores deberán estar al tanto de las investigaciones y de la información relacionada con el Programa de Educación Especial.
- Los docentes de Educación Especial y el personal de servicios relacionados tienen que establecer vínculos profesionales con los docentes generales. Esto facilitará una comunicación efectiva y logrará una mejor disposición para compartir las experiencias y seguir las recomendaciones que ofrezca cada uno.
- Las personas involucradas con la educación de los estudiantes con excepcionalidades, necesidades especiales y/o capacidades diversas especiales deben establecer metas y objetivos para la enseñanza de las destrezas funcionales. Las metas y los objetivos deben responder a las necesidades individuales de cada estudiante y se incluyen en el PEI.
- Los docentes deben identificar las situaciones en las que puedan enfatizarse las destrezas funcionales dentro del salón general. Una posible alternativa es el "MAPS", antes mencionado.
- La enseñanza cooperativa es un medio excelente para promover el currículo funcional. El docente de Educación Especial puede realizar las adaptaciones para lograr en los alumnos el aprendizaje de estas destrezas, así como adiestrar al docente general a partir del "modelaje".
- La escuela debe involucrar a los padres en la educación de sus hijos. Si los padres promueven y generalizan en el hogar la enseñanza de las destrezas que se desarrollan en la escuela, habrá mayor probabilidad de éxito en la educación de los estudiantes.
- Los docentes pueden involucrar a los estudiantes del salón general con el propósito de educarlos para que entiendan el concepto inclusión, y, también, para que apoyen a sus compañeros en las tareas escolares, en el desarrollo de algunas destrezas y en la interacción social.
- Los docentes deben ver el currículo general como un vehículo para la adquisición de conocimientos y destrezas. Asimismo, pueden adaptar y cambiar el currículo de acuerdo con las necesidades de los estudiantes de Educación Diferenciada.

La enseñanza de destrezas funcionales para los estudiantes con excepcionalidades, necesidades especiales y/o capacidades diversas dentro del salón general no es imposible. Sin embargo, para que esta enseñanza sea efectiva debe existir una coordinación de esfuerzos. Por lo tanto, los padres, los administradores escolares, los docentes, los compañeros y los estudiantes con necesidades especiales tienen que aunar esfuerzos. Solo así se logrará la meta final, es decir, preparar al estudiante que enfrenta necesidades especiales para la vida interdependiente en la comunidad.

La concepción curricular

En la actualidad, la Educación Especial enfrenta una de las dificultades más importantes: la coexistencia de diferentes posturas y enfoques conceptuales, las cuales abordan diferentes puntos de vista a cerca de la educación de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Esta situación es consecuencia tanto de las creencias de las personas relacionadas con la educación en general, respecto de quién es el grupo (o la población) objetivo de la Educación Diferenciada, de cuál es su rol y de las normativas y los marcos curriculares que rigen la enseñanza.

En el currículo se expresan aquellos aprendizajes, las competencias y estándares consideradas esenciales para el logro de los fines de la educación. Por ello, es fundamental que todos los estudiantes estén inmersos en un currículo común, si queremos asegurar su participación en las distintas esferas de la vida en la sociedad. Esto no significa, por otro lado, que todos los alumnos tengan que aprender exactamente lo mismo o con el mismo grado de complejidad, pero hay que proveer todos los medios a su alcance para que progresen al máximo con el contenido curricular según sus posibilidades y sin perder de vista sus necesidades específicas. Esto lleva a la concepción de un currículo que se adapte a las posibilidades de los estudiantes, y que garantice un entorno inclusivo y de apoyos que permitan el acceso a toda experiencia de aprendizaje.

Cuando se ve al ser humano hay que enmarcarlo dentro de un infinidad de contextos, ya sean innatos o no, los cuales pueden afectar o influenciar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, para los docentes es necesario reconocer que el currículo deberá proveer las actividades educativas que vayan de acuerdo con las etapas de desarrollo y con las necesidades particulares del niño.

Por años, los psicólogos y los educadores han tratado de explicar los procesos por los que pasa el individuo en su desarrollo. Esto evidencia que la naturaleza humana es compleja y dinámica. Por eso, cuando conceptuamos la educación, debemos considerar los factores innatos del ser humano, así como también, los factores culturales y ambientales que lo rodean. Este marco conceptual incorpora las teorías de Jean Piaget, de la filosofía humanista y del pragmatismo de John Dewey.

Jean Piaget (1896–1980) parte de que la enseñanza se produce *de dentro hacia afuera*. Para él la educación tiene como finalidad favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, pero necesita considerar que ese crecimiento es el resultado de unos procesos evolutivos naturales. La acción educativa, por tanto, se estructura de manera que favorezca los procesos constructivos personales, mediante los cuales opera el crecimiento. Las actividades de descubrimiento serán, por tanto, prioritarias. Esto no implica que el niño tenga que aprender solo; al contrario, una de las características básicas del modelo pedagógico de Piaget es, justamente, el modo cómo resaltan las interacciones sociales.

En la teoría de Piaget, el desarrollo intelectual está claramente relacionado con el desarrollo biológico. El desarrollo intelectual es, necesariamente, lento y, también, cualitativo; la evolución de la inteligencia supone la aparición progresiva de diferentes etapas que se diferencian entre sí por la construcción de esquemas, cualitativamente diferentes. Estas etapas son: la sensoriomotora, la preoperacional, la de las operaciones concretas y la de las operaciones formales.

Las implicaciones del pensamiento piagetiano en el aprendizaje inciden en la concepción constructivista del aprendizaje. Los principios generales de este aprendizaje son:

- Los objetivos pedagógicos, además de estar centrados en el niño, deben partir de las actividades del alumno.
- Los contenidos no se conciben como fines, sino como instrumentos al servicio del desarrollo evolutivo natural.
- El principio básico de la metodología piagetiana es la primacía del método de descubrimiento.
- El aprendizaje es un proceso constructivo interno.
- El aprendizaje depende del nivel de desarrollo del sujeto.
- El aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva.
- En el desarrollo del aprendizaje son importantes los conflictos cognitivos o las contradicciones cognitivas.
- La interacción social favorece el aprendizaje.
- La experiencia física supone una toma de conciencia de la realidad que facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje.
- Las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo).

Fuente: Esta información se encuentra en el artículo Teoría genética del desarrollo de Jean Piaget , ubicada en: <http://www.ieslaaldea.com>.

Piaget destacó la importancia de proveer a la criatura las experiencias que promovieran cada etapa y, de esta forma, facilitarle el aprendizaje desde su nacimiento. Desde la perspectiva piagetiana, los humanistas ven el valor del ser humano y lo ubican como eje central de toda actividad y experiencia. Afirman que es necesario hacer énfasis en su desarrollo integral y en la moralidad; de esta manera, se vería el progreso de la civilización.

Por su parte, John Dewey (1859–1952) analiza las tendencias del aprendizaje en las que el ser humano se relaciona con el cambio y la solución de problemas, o sea, con su realidad. Dewey estuvo siempre interesado en la teoría educativa. Sus principios filosóficos proponían que la educación no debía ser exclusivamente una preparación para la vida futura, sino que debía proporcionar elementos para la realización cotidiana del individuo. Sus ideas proponían profundos cambios en la pedagogía mundial en los inicios del siglo XX, fundamentalmente, los que se relacionan con el cambio en el énfasis de lo institucional y burocratizado a la realidad personal del estudiante.

Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela sin conocimientos ni experiencias. Cuando el niño llega al aula, ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla. Todo niño que empieza su escolaridad lleva en sí cuatro impulsos innatos: el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa. Estos cuatro impulsos forjarán su desarrollo.

La pedagogía de Dewey requiere que los docentes realicen una tarea difícil, que es reincorporar la experiencia a los temas de estudio. En relación con este último, al igual que todos los conocimientos humanos, es el producto de los esfuerzos del ser humano por resolver los problemas que su experiencia le plantea, para constituir un conjunto formal de conocimientos extraídos de diversas situaciones educativas.

Es importante reconocer que debe estimularse el desarrollo del niño, pero no siempre las criaturas cuentan con los sistemas adecuados para el desarrollo apropiado de sus habilidades y destrezas. Para el estudiante que enfrenta necesidades especiales, el currículo deberá proveer actividades dirigidas a su crecimiento y fortalecimiento. No olvidemos que el ser humano convive y se relaciona en un ambiente cambiante que puede influenciarlo, y él, a su vez, influye en la sociedad que lo rodea. Entonces, la escuela, desde esta perspectiva, necesita favorecer las experiencias educativas de formación en el niño dentro de ese ambiente que lo rodea.

Los principios curriculares

La atención y la ayuda a los alumnos con necesidades educativas especiales tienen una considerable importancia, dentro del actual sistema educativo, ya que cualquier alumno, en determinados momentos de su desarrollo y educación, puede necesitar ayuda para aprender. Uno de los principios de la Educación Especial es considerar la personalidad del ser humano en su conjunto; nos referimos a los diferentes aspectos que lo integran: la percepción, la cognición, la emoción, la motivación y la socialización. Por esta razón, los servicios para el alumno con capacidades diversas especiales no pueden centrarse, solamente, en su necesidad. Es preciso potenciar al máximo el desarrollo de la autonomía y el autoconcepto de estos alumnos y buscar que los aprendizajes sean prácticos y funcionales. De igual forma, el docente debe utilizar metodologías que permitan procesos de enseñanza y aprendizaje individualizados, y aprovechar las circunstancias que permitan el trabajo conjunto.

Uno de los principios de la educación diferenciada se refiere a la participación social y democrática. Este principio permite una interrelación entre diversos actores educativos que logre una visión compartida de los procesos educativos y los sociales (la escuela y la vida, la escuela y el hogar, la cultura y la realidad local y estatal).

Por otra parte, tenemos el principio de calidad y pertinencia. Este tiene como meta el fortalecimiento y el desarrollo de un programa rector de formación continua que garantice la actualización y la capacitación de los docentes, para su desarrollo personal y profesional. Al fortalecer las competencias profesionales, se garantiza un servicio de calidad en los procesos educativos para los estudiantes con necesidades especiales. Asimismo, este principio establece como objetivo la integración educativa en el salón de clases.

Otro de los principios de la Educación Especial es el de la inclusión y la equidad. Este asegura la integración educativa y social de los alumnos a partir de unos criterios: las necesidades educativas especiales y la atención y la prevención del rezago educativo. La inclusión y la equidad permiten la implantación de un equipo interdisciplinario integrado por los docentes y el personal de Educación Especial y de Trabajo Social, entre otros profesionales.

De igual forma, es fundamental el establecimiento de una planeación efectiva, en la que se consideren los recursos materiales, los humanos y los financieros para la atención de todos los estudiantes de educación inclusiva. A partir de este principio, se crean las condiciones y se facilitan los apoyos específicos con la participación de las autoridades educativas.

Entre los principios en los que se basa la Educación Especial también pueden incluirse los siguientes:

- El maestro y el personal escolar son facilitadores del proceso educativo.
- Los padres y la comunidad serán parte integral de la escuela.
- Los estudiantes son parte integral y partícipes del proceso.
- Los procesos se basarán en las necesidades individuales de cada estudiante.
- El desarrollo del aprendizaje debe hacer énfasis en un proceso de interacción con el ambiente escolar y la comunidad.
- El aprendizaje debe complementarse con experiencias variadas y que se dirijan hacia el desarrollo y el fortalecimiento de las destrezas innatas de cada estudiante.
- El trabajo se desarrolla en equipo en el que los docentes, los padres, los estudiantes y la comunidad escolar comparten las responsabilidades.

Estos principios tienen incidencia no sólo en la formulación de los objetivos educativos y en su selección; también influyen directamente en la elección de las metodologías de enseñanza, en los métodos de evaluación, en la organización y en la agrupación del alumnado, entre otros. El equipo docente se basará siempre en un criterio fundamental: las necesidades especiales del alumnado, y en función de ellas hará valer otros criterios que aporten una visión de mayor globalidad, entre ellos, el tipo de habilidades necesarias para funcionar de forma independiente en contextos normalizados, la edad cronológica del estudiante, sus condiciones de salud, su seguridad y las habilidades necesarias para su futura incorporación en otros ambientes, como el laboral o el ocupacional.

Los procesos curriculares

Los contenidos curriculares deben orientarse hacia el desarrollo de las verdaderas aptitudes y las habilidades del alumno, en términos del ser, saber, saber hacer y desarrollar una postura crítica ante situaciones relacionadas con la realidad social. En fin, se trata de formar alumnos con capacidades que permitan la construcción de la soberanía cognitiva, base de la autonomía personal y social, igualmente que sean cooperativos y solidarios. Esto implica la aplicación de estrategias metodológicas, lúdicas y prácticas, en las cuales se globalicen todas las áreas curriculares en correspondencia con las necesidades cognitivas, socioculturales, efectivas y físicas de los alumnos.

El currículo estará en constante innovación y desarrollo, y permitirá que se propicien iniciativas en los docentes y en los estudiantes, con el fin de que aporten insumos para enriquecer los contenidos, impulsar la didáctica de proceso y hacer pertinentes los aprendizajes y, por ende, su calidad. De la misma forma, el currículo necesita profundizar hacia el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, analítico, y, además, promover prácticas investigativas y autorreflexivas del propio aprendizaje, tanto en los docentes como en los alumnos.

La evaluación cualitativa debe incluirse también en el currículo como un proceso continuo e integral. En este sentido, requiere de unas funciones exploratorias, normativas y sumativas, y necesita incluir las modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, y terminar con las herramientas empleadas (diario de campo, portafolio, resolución de problemas y proyectos investigativos).

De igual forma, pueden considerarse otros procesos que apoyen el currículo y su desarrollo.

- El currículo contará con una evaluación inicial de las necesidades educativas de la población escolar para la cual se diseñará.
- La evaluación de necesidades incluirá a los docentes, los estudiantes y a la comunidad. Se explorarán los intereses, las aspiraciones y las motivaciones de los estudiantes. Los docentes pueden ser un gran recurso por sus conocimientos y sus experiencias con los currículos ya existentes. Las necesidades de la comunidad en general deberán considerarse, así como también, conocer los recursos con los que esta cuenta.
- El currículo determinará las áreas en las que se enfocará el docente.
- El diseño del currículo incluirá las experiencias, las actividades, las estrategias y los recursos, además de la manera como se implantará. El docente será un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y utilizará la guía de actividades sugeridas para cada área. Se trabajará cada área con distintas actividades, las cuales se ofrecerán en el ambiente natural del salón de clases.
- Los procesos de la concepción curricular proponen diseños fundamentados en la concurrencia, la colaboración y la interconexión de los contenidos de distintas disciplinas en las que se considere la metodología, la evaluación y el contexto; de esta forma, se garantiza una oferta educativa adecuada a las necesidades y potencialidades de los alumnos. Luego de la implantación curricular, se llevará a cabo una evaluación del proceso para recopilar las opiniones y las recomendaciones que sean pertinentes para mejorar los ofrecimientos académicos de los estudiantes con capacidades diversas .

Los instrumentos de evaluación para la Guía curricular

La evaluación de un currículo es parte esencial del proceso de su diseño, su desarrollo y su implantación. Un currículo estaría incompleto si no se evaluara su efectividad, es decir, si los propósitos para los que se diseñó lograron alcanzarse. Para esto, se incorpora la lista de cotejo en el mismo currículo.

Pratts (1994), establece que el proceso de evaluación curricular conlleva el examen de las actividades, tanto durante su realización como después de ella. Este investigador sugiere, además, que se utilicen expertos en el área de Currículo para analizar el contenido y los logros obtenidos. Este proceso de evaluación debe incluir varios aspectos, desde sus inicios y diseño, hasta los hallazgos luego de su implantación. Añade que un currículo se considera siempre algo tentativo, y que puede someterse a mejoras; pero, sin la evaluación y la evaluación, estas mejoras pueden pasar desapercibidas.

El instrumento de evaluación para la *Guía curricular* sirve para determinar los planes de actuación con los estudiantes de Educación Inclusiva. Este proceso evaluativo puede basarse en el conocimiento que se tiene del área en la que el estudiante experimenta dificultades y en el conocimiento de su estilo de aprendizaje. Se abre, por tanto, una serie de opciones y decisiones de suma importancia, para que se produzca el progreso del estudiante. También, el instrumento de evaluación debe ser suficientemente claro, tanto para el alumno como para el docente, de modo que ambos puedan comprobar, fácilmente, cuando se producen esos progresos.

Con las medidas y las posibilidades de evaluación curricular se aspira a que todos los alumnos con necesidades especiales, no importa cuál fuere el rango y la gravedad de estas, alcancen de la manera más satisfactoria posible los beneficios de la educación escolar. Se espera que esta favorezca el desarrollo individual y que responda a la diversidad.

Las lista de cotejo para evaluar el currículo inclusivo

El currículo inclusivo permite la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del salón de clases, y, también, constituye modelos parciales de apoyo tanto para el docente como para los estudiantes. Por ello, es esencial diseñar una lista de cotejo que contenga unos parámetros que determinen el éxito del contenido curricular, su estructura y su evaluación, entre otros.

Mediante la lista de cotejo, se evalúan los procesos iniciales, es decir, si se llevó a cabo un proceso de evaluación con un estudio de necesidades, para hacer un estudio piloto. Luego, se procede a evaluar cada uno de los siguientes aspectos: la organización, la estructura, el lugar donde se evalúa, los objetivos educativos que se diseñaron y, por último, la fase de implantación y la de evaluación. Esta lista de cotejo pueden utilizarla las personas que implanten el currículo, así como aquellas que evalúan el diseño en sí, pero que no participaron en el proceso de implantación. Consta de preguntas, y los criterios para las respuestas son los siguientes:

3	Cumple con el criterio
2	Debe mejorarse
1	No cumple con el criterio
0	No aplica

■ Módulo 2

Para analizar con detenimiento los contenidos de la lista de cotejo, se incluye un modelo, que comprende cuatro partes básicas: el proceso inicial de evaluación, la organización y la estructura, la implantación y la evaluación y otros aspectos generales.

Lista de cotejo para evaluar el currículo inclusivo

A. Proceso inicial de evaluación	1	2	3
• ¿Se realizó un proceso de evaluación inicial?			
• ¿Se establece una concepción curricular basada en la población para la cual se diseña?			
• ¿Se exponen las intenciones o la justificación del currículo?			
Comentarios:			
B. Organización y estructura	1	2	3
• ¿Están claramente especificados los objetivos?			
• ¿Están de acuerdo los objetivos con las necesidades de los niños?			
• ¿Incluye el currículo formas de adaptar o modificar las actividades?			
• ¿Promueve actividades para el logro de los objetivos?			
• ¿Incluye actividades para evaluar periódicamente el progreso?			
• ¿Incluye una variedad de estrategias de enseñanza?			
• ¿Ofrece actividades para la integración de la comunidad?			
• ¿Propicia que el docente utilice una variedad de recursos y estrategias para lograr los objetivos?			
• ¿Ofrece actividades para reforzar el aprendizaje?			
Comentarios:			
C. Implantación y evaluación			
• ¿Hubo participación de varios profesionales en el desarrollo del currículo?			
• ¿Se llevó a cabo un proceso de adiestramiento previo a la implantación?			
• ¿Se consideraron los recursos materiales y de personal?			
• ¿Se incluyen actividades para evaluar el proceso?			
• ¿Se realizó un estudio piloto antes de la implantación?			
• ¿Incluye el currículo un proceso para evaluar su efectividad?			
• ¿Se consideran en la evaluación varios aspectos del diseño y la implantación?			
• ¿Se incluye el proceso de evaluación en las recomendaciones?			
Comentarios:			
D. Aspectos generales	1	2	3
• ¿Está claramente presentado el currículo?			
• ¿Es fácil de entender?			
• ¿Es de fácil utilidad para el maestro?			
Comentarios:			

Es fundamental que los docentes y los demás componentes involucrados en el desarrollo del currículo inclusivo determinen los aspectos a los que se les brindará mayor relevancia, o que deben modificarse a partir de las observaciones realizadas.

Plantilla modelo para el Programa de colaboración y consulta en el proceso de inclusión

La educación inclusiva requiere de cambios en las prácticas pedagógicas. Por esta razón, es necesario desarrollar un programa de colaboración y consulta para llevar a cabo el proceso de inclusión. Debe considerarse que este modelo propone cambios estructurales en la educación y se visualiza como una aproximación al desarrollo de todo el sistema escolar.

El desarrollo de un programa de educación inclusiva debe contar con una plantilla que establezca los acuerdos de colaboración entre los grupos involucrados. De esta forma, se tendrá una guía para determinar los servicios que se les ofrecen a los estudiantes con necesidades especiales. El siguiente modelo sugiere los aspectos que deben considerarse en un programa de colaboración y consulta para la inclusión.

Plantilla para el Programa de colaboración y consulta en el proceso de inclusión

Fecha y duración del proceso:
Docentes:
Estudiante(s):
Problema(s):
Acuerdos:
Acciones transformadoras:

La integración educativa tiene muchas maneras diferentes de ponerse en marcha. Es un proceso que requiere abordar, progresivamente, diversos cambios para mejorar de las condiciones educativas de los alumnos con necesidades especiales. Por esto, es esencial diseñar una plantilla con los criterios integrales y, además, establecer una buena coordinación entre los servicios y las personas que los ofrecen.

El plan semanal para la colaboración y la consulta

El logro de los fines de la educación requiere de la reflexión teórica que aporta la pedagogía; así como necesita de la estructuración y de la planificación del proceso de enseñanza. Como sabemos, todo proceso de enseñanza y todas las áreas académicas requieren de una planificación.

La planificación en la Educación Especial considera otra configuración, ya que impacta, de manera significativa, las necesidades particulares de los estudiantes que enfrentan necesidades especiales. Por esta razón, se recomienda un plan de colaboración y consulta. Este plan responde a una estructura semanal en el que se incluyen los días, la lección que se desarrollará, el docente de enseñanza general, el docente de Educación Especial y una parte para los comentarios y las necesidades. El modelo que se suministra a continuación brinda una idea del plan semanal para la colaboración y consulta.



Plan semanal para la colaboración y consulta

Docentes:				
Semana:				
Días	Lección	Docente general	Docente de Educación Especial	Comentarios y necesidades
Lunes				
Martes				
Miércoles				
Jueves				
Viernes				

Fuente: Bauwens (1989) (*Adaptación*)

La habilidad para planificar se considera un aspecto fundamental dentro de las competencias que definen el rol profesional de los docentes. Es el aspecto central de la fase preactiva, es decir, del período anterior a la instrucción directa con el alumno. La planificación es, pues, un proceso de las secuencias de una serie de pasos que conduzcan a la enseñanza como meta final. Una planificación eficaz requiere poner en marcha una serie de habilidades cognitivas, que no siempre resultan conscientes para el que planifica, pero que si repercuten en los estudiantes.

El plan de coenseñanza

La coenseñanza promueve el conocimiento de lo que ocurre en el grupo general y lo que necesita el alumno con necesidades especiales. Además, impulsa la autonomía del estudiante en entornos educativos tradicionales, y favorece la relación de todos los docentes en el proceso; de esta forma, se incrementa el trabajo de colaboración entre todos los componentes de la comunidad escolar. Asimismo, la coenseñanza facilita la individualización de la enseñanza y aumenta la participación de todos los alumnos en las actividades escolares.

Para desarrollar efectivamente un proceso de coenseñanza, el docente debe diseñar un plan adecuado con este método. A este plan se lo denomina *Plan de coenseñanza* y contiene una estructura que se demuestra en el modelo que se incluye a continuación:

Plan de coenseñanza

Docentes:			
Clase:			
Lección:			
Semana:			
Objetivos: 1. 2. 3.			
Lugar:	Hora		
Actividades:	Funciones del docente:	Acomodos:	Avalúo:

1.			
2.			
3.			
Comentarios y observaciones del proceso:			

Fuente: Gable y Hendrickson (1993) (*Adaptación*)

Igualmente, la coenseñanza ayuda a identificar los distintos niveles de dificultad que demuestran los alumnos en las materias académicas o en las tareas asignadas, y evita que el alumno se desconecte del grupo y se logre un mayor control y seguimiento de las tareas escolares que llevan para el hogar. Esta modalidad educativa permite también el debate entre los docentes, para que desarrollen y aporten nuevas estrategias técnicas que apoyen la enseñanza a los estudiantes con necesidades especiales.

Las adaptaciones y las modificaciones para el salón de clases

En algunas ocasiones, los docentes que tienen en sus clases a estudiantes de Educación Diferenciada necesitan realizar cambios en el contenido curricular, en las estrategias, en las actividades, en los tipos de evaluación que utilizan y en el ambiente escolar, entre otros aspectos. Estas modificaciones pretenden mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y logran mejores respuestas de los estudiantes porque, a pesar de sus dificultades académicas, demuestran el dominio de unas destrezas básicas y pueden aprender el contenido académico si se les brinda la metodología pertinente.

Algunas modificaciones pueden incluir cambios significativos en el ámbito escolar, modificaciones en los materiales, en las evaluaciones y en los trabajos que se asignan. Otros cambios obedecen también al tiempo para realizar las tareas. El docente debe considerar siempre que los estudiantes con excepcionalidades, necesidades especiales y/o capacidades diversas necesitan más tiempo que el resto del grupo para finalizar sus tareas o las pruebas que se les administren.

De igual manera, los docentes deben realizar algunas modificaciones en la manera como llevan a cabo sus presentaciones. Nos referimos, fundamentalmente, a la utilización de diferentes técnicas y de instrumentos que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, los docentes pueden organizar grupos de estudiantes y “paraprofesionales” que ayuden en diferentes áreas académicas o en algunas actividades específicas, con el fin de brindar ayuda a los estudiantes que enfrenten necesidades especiales.

A continuación, se especifican siete áreas y las modificaciones que pueden realizarse en cada una de ellas.

Adaptaciones y modificaciones para el salón de clases

Áreas	Modificaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Los materiales y las asignaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer papel adicional para hacer cálculos o anotaciones. • Permitir el uso de procesadores de palabra, grabadoras y computadoras. • Modificar la superficie (textura) en la que se escribe. • Permitir el uso de la calculadora. • Dar la oportunidad de utilizar la grabadora para contestar los exámenes. • Utilizar material de lectura de niveles inferiores pero paralelos, que sean más fáciles. • Enseñar destrezas de estudio. • Cotejar regularmente las asignaciones y las libretas. • Variar los instrumentos para escribir (lápiz con adaptaciones). • Modificar las asignaciones.

<ul style="list-style-type: none"> • Las demandas de tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer mayor tiempo para contestar los exámenes. • Extender las fechas para que los estudiantes entreguen de los trabajos. • Evitar el uso de exámenes que exijan un tiempo específico.
<ul style="list-style-type: none"> • Las presentaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las gráficas, los mapas y los organizadores. • Desarrollar técnicas de enseñanza directa. • Utilizar tizas de diferentes colores para destacar algunos aspectos más relevantes. • Utilizar la grabadora para las lecturas; de esta forma, pueden escucharse repetidamente. • Repasar frecuentemente los elementos más importantes del tema que se desarrolló en la clase. • Utilizar material impreso con letra grande y en manuscrito. • Proveer alguna estructuración y guías antes de una presentación oral. • Usar un bosquejo escrito en la pizarra o escribir las palabras clave en la pizarra.
<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Asignar un asiento preferencial para el estudiante con necesidades especiales. • Disminuir los distractores (cerrar las puertas, cambio de asiento). • Permitir que se contesten los exámenes en un salón designado para este propósito. • Ayudar al estudiante a realizar un itinerario para su trabajo y colocarlo en el pupitre.
<ul style="list-style-type: none"> • La utilización de estudiantes como recursos del salón de clases 	<ul style="list-style-type: none"> • Asignar a un compañero/tutor para el estudiante con necesidades especiales. • Asignar a un compañero de estudio para realizar las asignaciones.
<ul style="list-style-type: none"> • La utilización de “paraprofesionales” 	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer lectores para los exámenes. • Asignar ayudantes que escriban las respuestas de los exámenes y de las tareas.

<ul style="list-style-type: none"> • El sistema de notas o puntuaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir los exámenes verbales. • Permitir que se clarifiquen las dudas y que se repitan las instrucciones. • Dar crédito parcial por los trabajos que se realizan. • Permitir que se repitan los exámenes. • Ofrecer los exámenes con las libretas y los libros abiertos. • Limitar el número de alternativas en los exámenes de pareo o en las respuestas múltiples. • Subrayar las palabras clave. • Reducir el número de penalidades por los errores en el uso de los signos de puntuación y en la ortografía.
---	---

Fuente: Recopilado y adaptado de ACCS (1997)

Las modificaciones que se realicen responderán a las necesidades de los alumnos y a la planificación del docente. La creación de ambientes estructurados y adaptados proporcionará la ayuda individual y los materiales que necesite cada estudiante de Educación Diferenciada. Lo importante de la inclusión es considerar las necesidades del estudiante en particular para hacer los ajustes y las modificaciones al programa educativo. Algunas de estas modificaciones incluyen el uso de los programas de colaboración, la coenseñanza (*team teaching*), el uso de la asistencia tecnológica, los grupos de aprendizaje cooperativo y la implantación de un currículo funcional. Para que el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en el salón general sea exitoso y efectivo, es esencial proveer el aprendizaje de las destrezas funcionales que tienen como objetivo integrar a los estudiantes en su grupo social, familiar y en su comunidad.

El currículo para el desarrollo académico funcional

Los modelos curriculares

Las dificultades de aprendizaje que experimentan los estudiantes con necesidades especiales suponen una respuesta educativa que considere tanto las dificultades y las potencialidades del alumno como las de los contextos educativos, con el fin de identificar qué tipo de ayuda hay que brindarles, y qué modificaciones es preciso realizar en dichos contextos para favorecer su desarrollo, aprendizaje y participación. Es importante, además, señalar que algunos aspectos que se derivan de su necesidad ameritan abordarse desde una coordinación y un trabajo intersectorial.

De esta manera, la existencia de retos educativos especiales ha trascendido la necesidad espacial que posea el estudiante, y cada vez es más frecuente la urgencia de realizar adaptaciones curriculares y del proceso de enseñanza y aprendizaje, para brindarle los servicios y la ayuda al estudiante, para que permanezca en la escuela. Desde esta perspectiva, es esencial el desarrollo de modelos curriculares para estos fines.

Los modelos curriculares poseen diferentes clasificaciones, que se analizan en la literatura de la Educación Especial. En este sentido, se presentan aquí algunas de las más representativas y más utilizadas por los expertos del tema.

Stenhouse (1991), por ejemplo, sugiere que los modelos curriculares se clasifiquen en alguna de las tres categorías siguientes:

- Modelo de objetivos
- Modelo de procesos
- Modelo de investigación

Estos modelos ofrecen una ayuda eficaz a los docentes y a las escuelas que no disponen de experiencias para la flexibilización del currículo escolar y su aplicación en la educación diferenciada. Para garantizar el éxito de estos modelos curriculares, es necesario establecer unas convicciones claras sobre diferentes aspectos educativos de los estudiantes con necesidades especiales, y que se asimilen en el contexto escolar y social.

El modelo de objetivos

Stenhouse (1991), expone que el modelo curricular basado en objetivos puede considerarse el modelo clásico por excelencia. En esencia, cualquiera de los enfoques que se reúnen bajo esta categoría consideran que la educación del ser humano consiste, fundamentalmente, en la adquisición de ciertas actividades específicas; en función de este supuesto, sugieren que el currículo debe expresar claramente dichas actividades en términos de finalidades, que se conseguirán a lo largo del proceso instruccional.

El modelo de objetivos admite diversas formas de explicación; de manera que se refieran no sólo a lo que el alumno debe ser capaz de hacer al finalizar la enseñanza, sino, también, a lo que debe hacer el docente y al tipo de contenido que se adquirirá, entre otros. Comúnmente, se acepta que este modelo es aquel que se articula a partir de la formulación de objetivos conductuales, entendiéndose como la especificación de las finalidades que tiene el comportamiento observable en el estudiante. Desde esta perspectiva, el currículo cumpliría la función de traducir las intenciones educativas generales a partir de objetivos conductuales específicos.

Algunos estudiosos, entre los que se encuentran Popham (1970) y Genovard & Gotzens (1990) entre otros, expresan numerosas críticas a este modelo. La principal se refiere a que el modelo de objetivos se centra, exclusivamente, en la consecución de logros (observables en el caso de los objetivos operativos), y que le resta importancia, y relega a un nivel secundario, los restantes componentes del proceso instruccional.

El modelo de procesos

El modelo de procesos representa un enfoque centrado en el desarrollo del proceso de enseñanza más que en sus resultados finales. Contiene una lista de criterios que permiten identificar las actividades de enseñanza y aprendizaje que posean un valor en sí mismas, y no tanto por los resultados finales a que da lugar.

Jerome Bruner (1966) parte de la idea de que la educación es una forma de diálogo del niño con su entorno. Este autor, con la guía y la ayuda del adulto, el niño logra una construcción conceptual del mundo. Además, este importante psicólogo introduce la idea del currículo en espiral, que se centraliza en las estructuras fundamentales y en las destrezas que ayudarán a ampliar y estimular las capacidades del estudiante. El modelo, establece que estas capacidades se desarrollan en un proceso en espiral, a fin de que se ajusten a las capacidades y posibilidades de aprendizaje y desarrollo del sujeto.

El modelo de investigación

Existe otro modelo de trabajo que analiza el abordaje y la implantación de la investigación: el modelo de investigación. A partir de este modelo, se establece lo que se realiza en el salón de clases regular con alumnos que tienen retos educativos especiales. (García Pastor, (1998); Ruiz, I. (1997); Jurado, (1993); Stainback y Stainback, (1992); Rosselló R. (1999); Muntaner, (1998).

Este enfoque, propone que el currículo se elabora como resultado de la investigación que el docente realiza en la sala de clase. Stenhouse, indica que el que desarrolla el currículo es un investigador que está más interesado en establecer si mediante el currículo se consigue el progreso del conocimiento, y no tanto juzgar sobre si es correcto o no. Esto propicia el que surja el concepto del docente como investigador, una nueva función que se añade a su puesto.

El modelo de investigación permite que se desarrollen y evalúen nuevos diseños e instrumentos de evaluación de enfoque más amplio y cualitativo, en los que se recojan todos los indicadores que influyen y determinan la manera como aprende el estudiante. Además, permite que se especifiquen las capacidades prioritarias en las que el estudiante demuestre más dificultades y lagunas, y que figuren entre las preferentes para trabajar las necesidades educativas especiales.

Otras clasificaciones de modelos

Short (1982) presenta otra clasificación de modelos curriculares a partir de las posibles combinaciones de las siguientes variables:

- El lugar donde se desarrolla el currículo. Se refiere al lugar que se rige por una política local y específica. Además, este lugar desarrolla y aplica los currículos genéricos, pero sin seguir una política específica.
- Las personas que participan en el desarrollo de los estudiantes. Incluye a los expertos de distintas disciplinas que posean el conocimiento de las características y las habilidades educativas de los estudiantes; de los medios socioculturales en los que se llevarán a cabo los procesos educativos; las personas familiarizadas con los docentes y la práctica de la enseñanza; y los especialistas de diseño y desarrollo curricular.
- Los contextos reales para los que se desarrolla el currículo. Incluyen una amplia variedad de consideraciones como: la edad, las capacidades, los intereses de los alumnos, las limitaciones temporales, las presupuestarias y otros factores organizativos. También, incluye la capacidad de los docentes para adoptar y adaptar las nuevas perspectivas.

Desde otra perspectiva, D. Tanner (1982) afirma que los modelos curriculares están en función de las prioridades que se establezcan entre los tres factores que, de acuerdo a Dewey, determinan el proceso educativo: las necesidades y las características del estudiante; los objetivos y valores de la sociedad; y las disciplinas organizadas y sistematizadas a partir de la reflexión. El tipo de currículo que se obtenga dependerá de la importancia que se dé a uno o a otro de los factores citados, por lo tanto, lo ideal es diseñar un currículo que equilibre el peso de cada variable con las adaptaciones que sean necesarias.

Los factores antes mencionados han repercutido en la historia del desarrollo del currículo. Todos ellos tienen en común el hecho de incluir los destacados por Dewey, así como todos los pasos que el mismo autor recomendaba en el proceso sistemático de la investigación: la identificación de los objetivos, la selección de medios para conseguirlos, la organización de los medios y la evaluación de los resultados.

Por su parte Taba (1962), que se basa en las mismas fuentes sugeridas por Dewey para la elaboración del currículo (el estudio a cerca de la sociedad, a cerca de los alumnos y a cerca de las materias), reformuló los cuatro factores anteriormente citados en un modelo de elaboración del currículo que consta de siete fases:

- la identificación de las necesidades
- la formulación de los objetivos
- la selección de contenidos
- la organización del contenido
- la selección de experiencias de aprendizaje
- la organización de las experiencias de aprendizaje
- la evaluación

Sin embargo, se debe a Tyler (1949) el diseño de un modelo curricular que considera los factores antes citados, y que provo un gran impacto en esta área de estudio curricular. Tyler sugiere que el currículo debe ser capaz de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué intenciones educativas debe plantearse la escuela?
- ¿Qué experiencias educativas deben proporcionarse con el fin de conseguir las intenciones propuestas?
- ¿Cómo pueden organizarse dichas experiencias, de manera que resulten lo más eficaces posibles?
- ¿Cómo puede determinarse si, realmente, se consiguieron las intenciones planteadas?

Tyler recurre a las mismas fuentes que indica Dewey, es decir, a las aportaciones de los estudios sobre el alumno, a cerca de la vida social externa a la escuela y a las sugerencias de los especialistas de las distintas materias.

Por otro lado, cabe señalar que las propuestas de Giles, et al., Taba y Tyler se enmarcan en un proceso de resolución de problemas que abarca desde la identificación de las intenciones educativas hasta la verificación de su consecución; no sin antes pasar por la selección y la organización de experiencias de aprendizaje conducentes a las intenciones educativas. Gracias a los estudios de Taba, Tyler, Dewey, y muchos otros estudiosos de la materia, se dispone de un mayor número de modelos curriculares. Cada uno de estos modelos provee un marco de referencia para determinar el comportamiento de los distintos criterios de clasificación; de esta manera se conocerá la importancia que tienen, en cada uno de los modelos, la formulación de objetivos, el tipo de expertos que deben intervenir en su elaboración y desarrollo y las características del alumno como fuente de información para llevar a cabo el diseño curricular.

Igualmente, es fundamental clarificar los diferentes niveles en los diseños curriculares. Estos niveles presentan una alternativa equilibrada que analiza la dicotomía entre los currículos cerrados frente a los currículos abiertos. Los primeros incluyen los objetivos, los contenidos y las estrategias; estas tres áreas son homogéneas para todos los alumnos y se centran, especialmente, en el resultado del aprendizaje. Por otro lado, los segundos currículos destacan la importancia de las diferencias individuales y del contexto social y cultural; el propósito del currículo se define de forma amplia para dar cabida a las diversas necesidades, y se da prioridad al proceso de aprendizaje más que a los resultados. Las implicaciones de un currículo abierto o cerrado son muy importantes en la determinación del rol que desempeñe el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, al que se le atribuye, en el primer caso, un papel activo y decisivo a cerca de el currículo que se desarrollará en el salón de clase; mientras, que en el segundo, le corresponde poner en práctica o aplicar en la sala de clases un currículo que se elaboró por otros profesionales (Gómez, 1989).

En resumen, si bien existen múltiples modelos de currículo, la mayoría de ellos tienen, desde diferentes puntos de vista, ciertos problemas que parecen ser cruciales. Por un lado, están los problemas relacionados con los currículos centrados en los objetivos frente al proceso; y, por otro, los currículos abiertos frente a los currículos cerrados.

El nuevo marco curricular

En su origen, el concepto currículo abarcaba el curso de los estudios emprendidos por un alumno en una institución dada. En los países anglosajones este concepto resulta equivalente a los contenidos de las materias que se adquirirán a lo largo de un ciclo educativo.

Desde el siglo XVII, existen dos posiciones contradictorias que se relacionan con el currículo: una pretende centrarlo como un material indispensable, bien definido, organizado y jerarquizado; y la otra propone que el currículo se establezca a partir de las experiencias, las necesidades y las motivaciones del alumno. En ese sentido, este se convierte en el modelo sobre el que se establecerá la cantidad y la calidad de los contenidos que se enseñarán. De esta forma, el currículo, que en un principio era una simple lista teórica de nociones que se adquirirán según la estructura lógica propia de cada disciplina, se convierte, cada vez más, en sinónimo de organización sistemática de actividades

■ Módulo 2

escolares destinadas a lograr la adquisición de un cierto número de conocimientos. Entonces, toma una forma práctica y dinámica en relación con la noción más abstracta y más estática de un sílabo o programa.

Sin embargo, la creciente presión de la sociedad sobre los sistemas educativos desde hace treinta años coloca hoy, en primer plano, la necesidad de reducir el desfase de los contenidos actuales de la educación. Es fundamental que el currículo logre los progresos del conocimiento y las transformaciones de todo tipo que afecten las diversas clases sociales. A la vez, cada currículo debe preservar la identidad cultural de los individuos y de todos los grupos.

En la actualidad, es más común escuchar a cerca de los modelos de desarrollo curricular, entendiéndose este como un proceso que incluye la definición de los objetivos, las opciones y los valores ajustados a los fines, los conocimientos, las destrezas, las actitudes, las estrategias de aprendizaje, el material de apoyo y las técnicas de evaluación. No obstante, las reformas actuales tienden, principalmente, a perfeccionar los currículos para que sean:

- más adecuados a las necesidades de la colectividad particular a la que se refiere;
- más coherentes y mejor articulados entre sí, ocupándose, particularmente, de las relaciones entre los contenidos escolares y extracurriculares y del paso de un nivel a otro;
- más equilibrados desde el punto de vista interno, y que atiendan el tiempo efectivo que cada niño pueda, razonablemente, dedicar a su educación;
- más interdisciplinarios, de forma que se tenga en cuenta la evolución de la estructura de los conocimientos y la velocidad de su integración en la vida nacional;
- más flexibles para que se adapten al cambio.

Con referencia a lo anterior, existen algunos currículos abiertos que poseen especificidad en los objetivos del aprendizaje; que hacen especial énfasis en describir, con exactitud, la situación que se llevará a cabo; que enumeran los medios materiales y personales que han de intervenir en el aprendizaje; pero que no indican la conducta final del alumno, ni exigen una forma expresa de evaluación. Este tipo de currículo, más flexible, favorece una mayor amplitud de realizaciones y permite un mayor desarrollo de las diferencias y de los intereses individuales; intenta, además, contrarrestar la rigidez y la excesiva determinación del trabajo escolar que conlleva, regularmente, la aplicación de un currículo cerrado o formal (Aguilar, 1990).

El cambio en el currículo puertorriqueño debe acomodarse a las demandas, las necesidades y las expectativas de los ciudadanos y de la sociedad del futuro próximo; así como también, de los objetivos, los contenidos, los planteamientos metodológicos, los recursos didácticos y el sistema de evaluación de los centros escolares (Santos, 1992; Gettinger, 1987).

El desarrollo del currículo general tal vez sea el medio más eficaz para satisfacer las necesidades de la Educación Especial. Una vez se entiende este propósito, puede proveerse un recurso continuo y un estímulo para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. En la Educación Especial no existe un contexto educativo que por sí solo organice el conocimiento valioso. Es necesario efectuar una selección que debe organizarse y planificarse de forma didáctica; en otras palabras, la teoría y la práctica de la educación se convierten en una necesidad.

Una de las explicaciones para los problemas de aprovechamiento académico son las condiciones, tales como la excepcionalidad intelectual, los desórdenes de conducta y los problemas de aprendizaje. Para determinar si existe una necesidad o condición que impida el aprendizaje escolar, es esencial reunir información a cerca de el nivel de ejecución del estudiante en varias áreas de mayor desarrollo.

A partir de la asimilación, por ejemplo, el estudiante de Educación Especial requerirá más tiempo para desarrollar una destreza que el estudiante que posee un aprendizaje natural. La consideración del medio como objeto de conocimiento, como recurso didáctico y como criterio para la estructuración del currículo guarda una relación estrecha con el principio de conseguir que el aprendizaje sea significativo para el alumno. En esta proposición, es preciso partir de la experiencia del alumno (de lo que conoce y lo que sabe), que es siempre global, para articular un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. Este nuevo tipo de educación responde a los planteamientos fundamentales de lo que se considera un conocimiento valioso, y qué contenidos deben seleccionarse para que el aprendizaje sea significativo.

Los estudiantes con excepcionalidad intelectual, por ejemplo, demuestran un desarrollo intelectual muy por debajo de su edad cronológica; sin embargo, cuando se les ofrecen los elementos motivadores, el docente necesita seleccionar escenas, objetos y dibujos que estén de acuerdo con su edad cronológica. Esto implica una programación didáctica diferente. En este sentido, deberán considerarse libros que sean propios para el nivel cronológico del estudiante con excepcionalidad intelectual. Una actividad estructurada cuidadosamente puede lograr que los estudiantes con excepcionales, necesidades especiales y/o capacidades diversas logren un mejor acoplamiento social, lo que propicia un compromiso y una interrelación entre la escuela y el hogar.

Dewey (1950) daba mucha importancia a la motivación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y a la utilización de actividades y experiencias concretas de la vida real para transmitir el conocimiento. Para mantener a un niño en un determinado contenido, es preciso disponer de muchas y variadas actividades; de lo contrario, se repetirían, diariamente, las mismas actividades, lo que provocará el aburrimiento y la pérdida de motivación por el aprendizaje.

De igual forma, es necesario prever el modo como el niño pasa de un contenido a otro, de manera que el dominio del anterior sea garantía del dominio natural del siguiente. La introducción de un nuevo contenido se lleva a cabo cuando se tiene constancia de la preparación y la maduración adecuada para asimilarlo. Esto no solo determinará qué aprenderán los estudiantes con capacidades especiales, sino que creará un impacto directo e indirecto en la calidad de la enseñanza. Los niños con necesidades especiales requieren una mayor individualización en la instrucción y en el currículo, de manera que los docentes deben tener los conocimientos para transformar el contenido, de acuerdo con los propósitos de la enseñanza; y, mediante la observación y el análisis, revisar las estrategias antes de que el estudiante fracase. Estas acciones aumentarán las posibilidades de éxito (Border & Chism, 1992; Mayer, 1992; Wehlage, 1983; Morreau & Anderson, 1984; Thompson & Barton, 1992; Kirk, 1964; Garrido, 1989).

De acuerdo a lo antes expuesto, el nuevo marco curricular se caracterizará por:

- fijar con claridad los objetivos educativos;
- proponer un *currículo abierto*;
- facilitar orientación didáctica para el docente;
- ofrecer una formación particular común para todos, integral y diversificada;
- preparar a los jóvenes para vivir como ciudadanos activos.

En conclusión, el marco curricular perseguirá la consecución de unos objetivos generales previamente adaptados. Asimismo, podrán señalarse las etapas educativas que incluirán los ciclos, los cuales tendrán objetivos educativos propios. Una organización en etapas y ciclos facilita definir con claridad el currículo para los estudiantes con excepciones, necesidades especiales y/o capacidades diversas a lo largo de su escolaridad, así como la evaluación y la propuesta de programas y metodologías adecuadas para cada etapa educativa.

Los estudiantes con necesidades especiales y el currículo escolar

Ante las diversas situaciones del contenido curricular, surgen propuestas de diferentes modelos, pero aún no se sabe con certeza cuál es el mejor que pueda utilizarse con el niño que tiene excepcionalidad intelectual, en sus diferentes etapas de desarrollo y en los diferentes niveles escolares. Tal vez se deba enfatizar la integración en el currículo de aquellas áreas educativas que se han descuidado. Esto significa que no solamente se necesita desarrollar modelos, sino que también se tendrán que crear y evaluar nuevas áreas educativas. En este sentido, la escuela es responsable del desarrollo de los objetivos curriculares que dirijan al niño con excepcionalidad intelectual a la autosuficiencia.

Visto desde una perspectiva histórica, la excepcionalidad intelectual no existió oficialmente antes del siglo XX. La mayoría de los individuos con esta condición se integraban o se diluían en una sociedad que no requería grandes demandas académicas, como eran las destrezas de lectura y escritura. Una vez surgen los movimientos de evaluaciones intelectuales y la asistencia compulsoria a la escuela, la excepcionalidad intelectual queda al descubierto.

La excepcionalidad intelectual se refiere a una limitación sustancial en el funcionamiento real. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual que está bajo el promedio, y que existe, concurrentemente, con una limitación en dos áreas de destreza de adaptación o más. También, el estudiante con excepcionalidad intelectual manifiesta dificultad para comunicarse, falta de cuidado propio, pobres destrezas sociales, carencia de integración en la comunidad, problemas de salud y seguridad y bajo funcionamiento académico que se manifiesta durante el período de desarrollo (AAID, 2012, Data Research). Todos los niños con excepcionalidad intelectual no son iguales. Entre ellos hay diferentes niveles de significación. En las escuelas, no obstante, se clasifican por los niveles de apoyo. El propósito principal de clasificarlos es para identificar la necesidad de los servicios de Educación Especial. Los niños que son identificados con excepcionalidad intelectual y que no pueden integrarse en el salón general debido a la complejidad de su condición reciben servicios educativos en un salón de educación especial. Aunque este sistema se ha criticado (Harry, 1992), en ocasiones justificadamente, estos salones de clase proveen opciones de mucho valor cuando: disponen de un buen currículo; poseen docentes competentes y bien adiestrados; se diseñan para aquellos estudiantes que no pueden competir en la sala de clases general; y se estructuran de tal forma que el niño no se limitará a una sola opción educativa durante su vida escolar.

Los niños con necesidades especiales deben atenderse en su carácter individual; de igual forma, deben considerarse los ajustes en los métodos, los medios, los materiales y el ambiente, y acomodarlos de acuerdo con sus necesidades específicas. Un ejemplo de estos ajustes lo representa la enseñanza de la lectura y la escritura. Es esencial crear un ambiente enriquecedor, basado en el lenguaje auténtico y en historias estimulantes que relacionen al estudiante con lo que ya conoce y por lo que siente curiosidad. Dick (en Kuboni, 1993) señala que todos los modelos educativos diseñados, desde el más simple hasta el más complejo, prescriben las mismas tareas para la planificación, el diseño y la implantación de la enseñanza. Todos destacan, por ejemplo, la importancia de establecer objetivos claros para dirigir el proceso educativo, y muchos proveen guías detalladas a cerca de cómo formular los objetivos.

En el área académica, el niño con excepcionalidad intelectual no logra, en la escuela, estar a la par con su potencial intelectual. Todos los aspectos de la lectura, en especial la comprensión y las palabras, le causan gran dificultad. En el área de los fundamentos de Aritmética suma, resta, multiplicación y división pueden lograr el mismo nivel esperado con los demás estudiantes, pero, por lo general, tienen dificultades en el razonamiento aritmético.

Para los maestros, el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño con excepcionalidad intelectual es sumamente importante y complejo. Existe suficiente investigación a cerca de cómo aprende el niño con esta condición. Según la literatura existente, estos niños tienen dificultad con la atención, la organización de la información, la memoria a corto plazo, la transferencia o generalización, el trabajo con materiales abstractos o el pensamiento abstracto y con el aprendizaje incidental. Por otro lado, cobra un significado particular la relación entre el tiempo que ofrece el docente para enseñar a pensar al estudiante y la calidad de la respuesta.

Debido a la necesidad de una mayor individualización en la enseñanza y en el currículo, los docentes deben tener conocimientos sobre las maneras de transformar el contenido para propósitos de la enseñanza. La observación y el análisis le permiten al docente revisar las estrategias de enseñanza para evitar el fracaso del estudiante, esto, sin duda, aumentará las posibilidades del éxito.

El esquema de Piaget relacionado con el desarrollo del pensamiento cobra una gran importancia para estructurar el currículo, siempre que se acepte como una hipótesis y no, como un dogma. Hay que tener en cuenta, sobre todo, que las operaciones concretas y las formales son características propias del pensamiento avanzado. Las operaciones formales no suprimen a las concretas. En general, se acepta que la adquisición de nuevo conocimiento depende significativamente del conocimiento que el estudiante trae al ambiente educativo. Winn (1990) establece que es el conocimiento que tiene el estudiante del mundo, según representado en modelos mentales, lo que es importante para

el nuevo aprendizaje de destrezas. Tanto los docentes como los investigadores tienen conocimiento acerca de cómo los niños aprenden a leer y escribir, incluso antes de ir a la escuela y, como resultado, surgen formas diversas para valorar el aprendizaje y el desarrollo del niño.

En la medida en que las tendencias educativas cambian, surgen nuevos paradigmas. Estas nuevas ideas y nuevos enfoques llevan al docente a evaluar las necesidades educativas desde un punto de vista más objetivo y crítico. Anteriormente, el docente era el principal responsable del aprendizaje. Ahora, se le concibe como un facilitador y habilitador, sobre todo, responsable de proveer de retroalimentación al niño, de acuerdo a este se interactúa con su ambiente, sus pares y otras personas significativas quienes integran su medio. También, el docente es responsable de adaptar los recursos a las necesidades de aprendizaje (Burrello, Schrup & Bamett, 1992; Haring, 1982; Dunn, 1973; Naussbaun, 1992; Stenhouse, 1987; Kuboni, 1993; Idol, 1988). Según se desarrolla la integración de los estudiantes con capacidades especiales a partir de la aceptación del individuo con todas sus dificultades, cobra mayor importancia la necesidad de preparar al docente para trabajar, de forma efectiva, con estos alumnos. Para que esta integración sea exitosa, debe darse una estrecha colaboración entre el docente de Educación Especial y el de educación regular.

El currículo funcional

El currículo funcional pretende ofrecer al niño con capacidades diversas una educación basada en sus necesidades: de saber, de ver y de trabajar. Este concepto de educación funcional supone un profundo conocimiento del discente, de sus necesidades y de sus intereses; en lo que Claparède (ardiente defensor de la educación individualizada) llama la *ley fundamental de la actividad de los organismos (ley de la necesidad o del interés)*. En este sentido, el concepto actividad tiene dos acepciones: la respuesta a una necesidad biopsíquica y el proceso, producción o trabajo. Solo la primera, basada en la necesidad y el interés del estudiante, es una actividad auténtica en el sentido funcional.

Desde el punto de vista de los objetivos sociales, la educación funcional pretende adaptar al niño a la sociedad en la que vive. Y para lograrlo, parte de los intereses y las necesidades que lo mueven, a diferencia de otras concepciones educativas, que persiguen los mismos fines, pero sin buscar el punto de conexión entre las necesidades y las motivaciones individuales y los objetivos sociales. Los rasgos más sobresalientes del currículo funcional son: la actividad, la libertad, la individualidad y la colectividad, conceptos que están estrechamente ligados entre sí. De ellos destaca, como idea esencial, la actividad que permite la identificación entre el currículo y la escuela como un movimiento activo.

El currículo incluye todos los elementos a los que se recurre para conducir, eficientemente, el proceso de enseñanza y aprendizaje; en este sentido, se consideran: el propósito del aprendizaje (los fines o los objetivos); la información que se necesita para lograr los objetivos del aprendizaje (los contenidos); la manera para desarrollar el proceso de aprendizaje (los métodos); las actividades para alcanzar los objetivos previstos; los recursos que deben apoyar el proceso de aprendizaje (los humanos, los tecnológicos) y el tipo y el momento de la evaluación.

Para planificar y llevar a la práctica el currículo, es preciso analizar las variables que influyen, tales como: las expectativas y las demandas que la sociedad y los individuos poseen con respecto al sistema escolar; las características particulares de los alumnos a quienes se dirige el proceso de aprendizaje; los conocimientos, las técnicas y las prácticas pedagógicas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje escolar y las exigencias epistemológicas de las distintas disciplinas científicas, especialmente, las que se relacionan con la estructura de los contenidos y la metodología que son propias de cada una de ellas. Así pues, los determinantes del currículo pueden clasificarse como: los factores socioculturales, los epistemológicos, los pedagógicos y los personales, además de los que contribuyen de forma interactiva.

El currículo abierto tiene como finalidad el que todos los alumnos, cualquiera que sea su lugar de residencia y sus características personales, alcancen los mismos objetivos educativos esenciales; que cada comunidad educativa pueda ajustar el currículo a su realidad cultural y socioeconómica; y que los centros docentes dispongan de un marco curricular suficientemente flexible como para atender a las peculiaridades de la comunidad educativa, y, por consiguiente, que se cree un currículo funcional y enmarcado en la realidad. Este currículo funcional irá dirigido a que:

- el alumno aprenda a aprender;
- la enseñanza vaya dirigida más al desarrollo de las competencias que a la transmisión de los conocimientos;
- los métodos promuevan el interés del alumno por el trabajo independiente, la capacidad de planear nuevas cuestiones, la asunción de responsabilidades y el gusto por adquirir nuevos conocimientos;
- los objetivos se refieran, sobre todo, a las categorías del nivel superior.

Para llevar a la práctica un currículo abierto funcional, se requiere de docentes capacitados para valorar primero y elegir después las alternativas pedagógicas que sean más adecuadas a la realidad educativa de los niños con capacidades especiales. De igual forma, debe elaborarse un Programa Educativo Individualizado (PEI), el cual representa una ardua y compleja tarea. Como parte de este programa, el docente necesita tener un conocimiento minucioso del niño para el que diseñará el PEI. Esto significa que debe poseerse un informe diagnóstico, evaluativo y descriptivo del niño y un contacto inicial con él. Este informe debe realizarlo un equipo multidisciplinario. Después del estudio y análisis de las necesidades del niño (sus fortalezas y debilidades), se estructura el PEI con el propósito de desarrollar en él aquellas áreas que así lo requieren.

Recomendaciones para el diseño curricular

Para que el desarrollo integral del estudiante con excepcionalidad intelectual, así como su integración educativa y social, pueda llevarse a cabo de forma efectiva, y se prevenga la clasificación y ubicación innecesarias, se recomienda que las personas que estudian el caso ayuden al docente a modificar la enseñanza, de modo que pueda satisfacer las necesidades del niño. Las modificaciones en la enseñanza son difíciles, ya que requieren una nueva forma de pensar que puede generar inseguridad. Por eso, es fundamental tener un personal debidamente adiestrado y con una actitud positiva ante los nuevos retos que representan los cambios. Una actividad estructurada y cuidadosa

puede lograr que los estudiantes con excepcionalidades, necesidades especiales y/o capacidades diversas logren una mejor adaptación social, lo que implicaría el desarrollo de un compromiso hacia la escuela y el hogar. Otra opción es que la instrucción se dirija al desarrollo de estrategias cognitivas que puedan monitorear la comprensión lectora. Todo esto será el resultado de una planificación cuidadosa por personal debidamente capacitado y conocedor de las metas y los objetivos, previamente, trazados tanto en el currículo como en el programa educativo individualizado.

En el caso de los niños con problemas específicos de aprendizaje, que por lo general tienen Déficit de Atención, se afecta su habilidad para diferenciar la información que es relevante. La adaptación de libros de textos, para cumplir con las demandas y necesidades de estos niños, así como la de los que tienen excepcionalidad intelectual, puede resultar en una tarea difícil y compleja. Los docentes deben diseñar situaciones de aprendizaje que sean significativas a partir de libros de los textos; pero, a la misma vez, debe permitirse la interpretación desde el propio punto de vista del estudiante.

Otra posibilidad podría ser que el docente participara, activamente, en el análisis y el diseño de los textos educativos. En muchos países, dentro del ambiente de enseñanza y aprendizaje, se da mucha importancia a la producción de materiales poco costosos para utilizarse en la educación primaria, y se enfatiza en la aplicación de un enfoque sistemático para el diseño de tales materiales. Generalmente, en muchos países se incluye un grupo de maestros en el equipo de producción de materiales. No obstante, existe poca evidencia de que los docentes se adiestraran para esta importante tarea, principalmente, si nos referimos al contenido, las actividades y las destrezas requeridas en la Educación Especial.

Tradicionalmente, la labor del docente incluye el desarrollo y la adaptación curricular en el salón de clases. El docente es quien implanta el currículo, lo que resulta consecuente con la posición de un orden jerárquico de toma de decisiones de arriba hacia abajo (Haberman, 1992). Por otra parte, los docentes tienen muy poca participación en los exámenes departamentales, en la selección de los textos y en el diseño del currículo. Los materiales curriculares diseñados profesionalmente se desarrollan para satisfacer las necesidades de una audiencia general, aunque estrechamente definida; por ejemplo, los estudiantes y los docentes de quinto y sexto grado. Los materiales son de contenido propio; por lo tanto, no se necesita un adiestramiento especial u otros materiales para enseñar sus lecciones. Estos materiales se desarrollan, a menudo, en conjunto con expertos en el área académica y de contenido, quienes validan la autenticidad y exactitud del material; pero se olvidan que el material incluido no satisface las necesidades particulares de una población escolar dada. Por esto, se recomienda que el docente participe, activamente, en el diseño, la elaboración y la producción de textos y de los materiales educativos. En este caso, es conveniente contar con un grupo de docentes que puedan intervenir en el proceso de diseño y producción de los textos escolares, principalmente, si estos libros se usarán para la población con necesidades especiales.

No obstante, si un docente desea hacer algo innovador o idiosincrásico, un currículo fijo interfiere con su agenda personal porque no satisface las expectativas y los objetivos académicos de la población de educación diferenciada. Gran parte del conflicto a cerca de el currículo, su contenido y sus especificaciones se debe a la falta de autoridad del docente para definir y transmitir lo que es más apropiado, y que pueda excluir cualquier otro aspecto. El currículo como tal no es el problema; el problema es la autonomía. Lo que permite que una variedad de programas educativos existan es la falta de libertad que tienen los docentes sobre lo que enseñan, la utilización de un determinado material y el método que otros estimen como los más apropiados y efectivos para sus clases. Esta falta de autonomía del docente surge de la filosofía de la instrucción individualizada (Rakoske, 1988; Stenhouse, 1984, en Arends, 1994; Lortie, 1975).

Bergamen y Schuder (1993) exponen que, en los salones tradicionales de clases, los estudiantes con problemas en la lectura todavía emplean la mayor parte de su tiempo en destrezas de bajo nivel, en libros de textos aburridos y leen en páginas reproducidas. Para evitar esto, se recomienda que el docente agote todas las alternativas y las estrategias educativas, de manera que pueda tornar su clase en un centro activo, lleno de energía y dinamismo. Más que nada, la sala de clases debe poseer innovación, y en la que el deseo de aprender se estimule mediante el uso de situaciones prácticas y ajustadas a las necesidades reales del estudiante. El docente necesita siempre recordar que la selección de los materiales debe guardar relación con la edad del estudiante. De igual forma, si las actividades educativas se diseñan para el alumno en particular, estas serán más efectivas.

Por otra parte, el docente debe considerar el tiempo del cual dispone para la enseñanza y para la realización de las diversas actividades de aprendizaje. Una enseñanza estimulante y rigurosa se determina a partir del "tiempo de aprendizaje" o el "tiempo productivo". Se conocen métodos educativos y prácticas innovadoras para aumentar el tiempo que se emplea en las escuelas: más asignaciones, el día escolar extendido y las clases de verano para los que así lo necesiten. Por otro lado, la combinación de tiempo y contenido ofrece una diversidad de formas para medir el currículo, a pesar de que no se logre enseñar todo lo que "es importante", y sirve como dimensión crítica para la planificación y la evaluación de los ofrecimientos curriculares.



11- Actividades de aprendizaje para el lector

1. Resuma el contenido del módulo, a partir de los siguientes criterios:

Ideas fundamentales	Ideas nuevas aprendidas	Opinión sobre las ideas presentadas

2. Conteste las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es necesaria una nueva concepción curricular para la Educación Especial o Diferenciada? ¿Qué hallazgos de investigación la sustentan?
- ¿Qué modelos curriculares y de enseñanza y aprendizaje se utilizan en la Educación Diferenciada e Inclusiva?
- ¿Qué tipos de objetivo deben utilizarse para el diseño curricular? Ofrezca cuatro ejemplos.
- ¿Cuál es el proceso de diseñar y desarrollar un currículo diferenciado, individualizado, personalizado y basado en la diversidad humana?
- ¿Qué posición tiene en relación con la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en salas generales de clase? Sustente su respuesta con por lo menos dos artículos de la literatura.
- ¿Qué consideraciones deben tenerse en cuenta para que la inclusión sea efectiva?
- ¿Qué modelos, enfoques y prácticas se recomiendan para la enseñanza funcional?

3. Describa, en sus propias palabras, la nueva concepción curricular para la Educación Especial o Diferenciada. Asuma una posición al respecto y documéntela con literatura relacionada.

4. Explique la evolución del concepto currículo.

5. Analice cada modelo curricular y de enseñanza y aprendizaje a partir de sus ventajas, desventajas y puntos en común. Luego, redacte las conclusiones a las que llegó en su análisis.

6. Describa el modelo y los procesos de implantación de la nueva concepción curricular en la Educación Especial o Diferenciada.

7. Explique la fusión entre los conceptos marco conceptual, proceso de evaluación y el currículo diferenciado.

8. Seleccione una situación real o hipotética de un estudiante. Prepare un PEI y diseñe un formulario de plan semanal. Luego, a partir del PEI, prepare un plan semanal para el estudiante.

9. Establezca las semejanzas y diferencias entre los conceptos integración e inclusión. Utilice un organizador gráfico para ilustrar su respuesta.

10. Explore en Internet e identifique cinco artículos de investigación relacionados con el contenido analizado en este texto. Prepare un breve resumen de cada uno. Este puede incluir: el título de la investigación, el propósito, la población, la metodología y los instrumentos, los hallazgos y las implicaciones para las prácticas curriculares en educación especial.

11. Diseñe un plan semanal de actividades diarias con sus estrategias y materiales a partir de uno de los objetivos a corto plazo del PEI.

12. Prepare una unidad de enseñanza funcional.
13. Prepare un análisis de tarea para un objetivo específico.
14. Analice las situaciones que se presentan a continuación y realice las actividades.

Situación A

• *Al Sr. Matos lo nombraron Maestro de Salón Recurso de Educación Especial en la Escuela Alegría Cáceres. Entre las tareas que se le encomendaron, se encuentra la de preparar un currículo. A partir de esta situación, analice y conteste las preguntas siguientes.*

- ¿Qué es lo primero que debe hacer?
- ¿Cómo utilizará el primer paso para el segundo?
- ¿Qué modelo curricular y de enseñanza y aprendizaje sería el más recomendable? ¿Por qué?
- ¿Qué ejemplo de un segmento de este currículo podría ofrecer?
- ¿Cómo debe implantarlo?

Situación B

• *A la estudiante María Rivera la ubicaron en el salón general de sexto grado. María calificó para recibir los servicios de Educación Especial por su condición de Síndrome Down, y siempre estuvo ubicada en grupos especiales. Actualmente, ella tiene catorce (14) años de edad.*

- ¿Cómo debe ser el proceso de inclusión en esta situación? Explique su respuesta.
- ¿Qué plan educativo individualizado (PEI) le prepararía? Diseñe el PEI.
- ¿Qué plan semanal de enseñanza a base del PEI elaboraría? Redáctelo.
- ¿Qué plan de colaboración y consulta para la inclusión de María en la escuela diseñaría? Explíquelo.



