

**ADAPTAR CURRÍCULO EN EDUCACIÓN ESPECIAL: MISIÓN DE LA  
EDUCACIÓN GLOBAL**

**DEYANIRA ROZO MENDIETA  
LIDA FERNANDA PIZO CAMARGO  
DIANA JACKELINE LEIVA MELO  
YHENY YESENIA FRANCO BETANCOURT**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR  
PROYECTO DE GRADO  
BOGOTÁ D.C.  
2008**

**ADAPTAR CURRÍCULO EN EDUCACIÓN ESPECIAL: MISIÓN DE LA  
EDUCACIÓN GLOBAL**

**DEYANIRA ROZO MENDIETA  
LIDA FERNANDA PIZO CAMARGO  
DIANA JACKELINE LEIVA MELO  
YHENY YESENIA FRANCO BETANCOURT**

**PROYECTO DE GRADO PARA  
OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**DIRECTORA  
SOLANGEL MATERON  
DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR  
PROYECTO DE GRADO  
BOGOTÁ D.C.**

**2008**

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a Dios por darnos la sabiduría e inteligencia para llevar a cabo la culminación de este proyecto y etapa de formación profesional de nuestra vida:

A la persona quien estuvo siempre a nuestro lado dándonos su voz de aliento y de fuerza para seguir adelante, quien cada día nos regalo una sonrisa, dedico su tiempo a escucharnos, a reír y a llorar con nosotras a esa persona que desde el primer día que llego a nuestra vida se robo nuestra gratitud, confianza, respeto, admiración y afecto; gracias Fray Fernando Garzón Ramírez.

A nuestra decana Bertha Herrera de Peña, por que además de ser ejemplo a seguir fue quien brindo su amistad y acompañamiento a lo largo de nuestra carrera.

A Solangel Materon, solo nos queda decirle gracias, gracias por el asesoramiento y acompañamiento durante todo el proceso que se llevo a cabo para la elaboración de este proyecto de investigación y aun más por su grandiosa amistad.

Deseamos también agradecer a nuestros agentes de sabiduría, por que siempre tuvieron el reto de hacer nuestros sueños los suyos también. Gracias maestros.

A todas aquellas personas que nos ayudaron mil veces a solucionar problemas en la universidad, a los muchachos de audiovisuales mil gracias por brindarnos una mano amiga cuando más lo necesitamos. Gracias a ustedes, John Henry Sotelo, William Rincón, y Wilson .

## DEDICATORIA

*“Me gustaría que supieran aquellos que me enseñaron a soñar, que aún sigo en ello”*

*Anónimo*

A Dios, por ser el creador de mi vida, por que cada huella que deja en mi corazón será eternamente un motivo para seguir adelante.

Quisiera sentirte aquí a mi lado...

... A mi ángel que desde el cielo me cuida y da fuerzas para seguir adelante a pesar de su ausencia... no importa el tiempo ni la distancia sé que algún día estaremos juntos...

A mi hijo Juan Sebastián quien con su sonrisa y su abrazo sincero ha sido base de inspiración y motivo para no desfallecer y lograr con éxito lo que me he propuesto.

A mis padres, principales gestores de este sueño, por ser ejemplo de vida y enseñanza de superación ante las dificultades que se dan día a día, pues son apoyo incondicional que impulsan cada vuelo.

A mis hermanos, por su apoyo y compañía, pues siempre me impulsaron para no abandonar la carrera por difícil que fuese esta.

A quienes me brindaron su apoyo constante y sus palabras de aliento en los momentos difíciles.

**DEYANIRA ROZO MENDIETA**

A dios por ser base fundamental en mi vida, por no dejarme desfallecer nunca a pesar de las dificultades, por ser siempre mi guía.

A mi hermoso hijo quien con una sonrisa me alegra y cambia la vida, a este hermoso príncipe quien fue inspiración para mi carrera y lo será siempre para todos las cosas que me proponga hacer en la vida.

Al señor cangus quien me dio la oportunidad de crecer y ser alguien en la vida, a ti mi vida por ser siempre tan especial , por brindarme tu amor y apoyo, a ti cangus mil gracias por ser ese esposo, papá{a, hijo y hombre maravilloso.

A mis hermanas y madre quienes siempre me brindaron su apoyo.

Este Proyecto de Grado lo dedico a Dios Todopoderoso, por que gracias a Él tuve la fuerza, la sabiduría y la inteligencia para cursar y acabar con gozo mi carrera, a mi esposo Oscar David por su apoyo invaluable e incondicional y a mis padres y hermanos por que me alentaron siempre en el camino.

**DIANA JACKELINE LEIVA MELO**

El proceso de mi carrera fue largo y difícil, muchas veces quise renunciar y dejar mis sueños, para cumplir los de otros; pero siempre tuve personas a mi lado que me animaron, me ayudaron a no renunciar y hacer de este sueño realidad.

Es por esto que todos mis agradecimientos y dedicaciones van dirigidos a todas las personas que conmigo construyeron e hicieron posible llegar a la meta de mi carrera.

primero a Dios quien es el motor de mi vida y por el esto es un hecho, a mis padres que me enseñaron a sonar, a mis hijos; Nivaldo que es mi caballero valiente, da fuerza y esperanza a mi vida, a mi chiquito Alejandro, la alegría y luz que me ilumina, los dos, amor de mis amores, a mi esposo, mi sol rayo de apoyo que me empujo para seguir adelante, a mis hermanos, a mis maestros quienes con sus enseñanzas hicieron de mi una maestra con un corazón grande para entregar a los que de ahora en adelante esperan de mi una ayuda en la construcción de la vida.

**YHENY YESENIA FRANCO**

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÒN</b>	<b>1</b>
<b>1. JUSTIFICACIÒN</b>	<b>4</b>
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>6</b>
<b>2.1 GENERAL</b>	<b>6</b>
<b>2.2 ESPECIFÌCOS</b>	<b>6</b>
<b>3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>8</b>
<b>4. MARCO DE REFERENCIA</b>	<b>10</b>
<b>4.1 MARCO DE ANTECEDENTES</b>	<b>10</b>
<b>4.2 MARCO LEGAL</b>	<b>12</b>
4.2.1 Declaraci3n universal de los derechos humanos	16
4.2.2 Declaraci3n de los derechos del retrasado mental	16
4.2.3 Convenci3n sobre los derechos del ni1o	16
4.2.4 Declaraci3n mundial sobre educaci3n para todos	17
4.2.5 Declaraci3n de salamanca y marco de acci3n sobre necesidades educativas especìficas	17
4.2.6 Decima conferencia iberoamericana de educaci3n. panorama y perspectiva inicial en Iberoam3rica	17
4.2.7 Declaraci3n final de la onceaba conferencia iberoamericana de educaci3n	17
4.2.8 Aplicaci3n de la resoluci3n 60/251 de la asamblea general de 15 de marzo de 2006, titulada "consejo de derechos humanos"	19
4.2.9 El derecho a la educaci3n inclusiva de las personas con discapacidad	22
4.2.10 El derecho a una educaci3n inclusiva	26
4.2.10.1 Marco normativo	26
4.2.10.2 Obligaciones en relaci3n con el derecho a la educaci3n de las personas con discapacidad	29
4.2.10.3 Problemas para la realizaci3n del derecho a la educaci3n de las personas con discapacidad	34

4.2.10.4	Vigilancia del derecho a la educación de las personas con discapacidad	37
4.2.10.5	Respuestas al cuestionario	39
4.2.10.6	Aspectos institucionales	42
4.2.10.7	La cuestión de la diferencia	44
4.2.10.8	sobre las organizaciones no gubernamentales	45
4.2.10.9	información estadística	45
4.2.10.10	servicios de apoyo y formación docente	47
4.2.10.11	Diferencias regionales	47
4.2.10.12	Discriminación múltiple	48
4.2.10.13	participación	49
4.2.10.14	Conclusiones y recomendaciones	50
<b>4.3</b>	<b>MARCO CONCEPTUAL</b>	<b>54</b>
4.3.1	Integración	54
4.3.2	Inclusión	54
4.3.3	Evaluación	55
4.3.4	Currículo	55
4.3.5	Necesidades educativas especiales	56
4.3.6	Adaptación curricular:	57
4.3.7	Competencia	59
<b>4.4</b>	<b>MARCO TEÒRICO</b>	<b>59</b>
4.4.1	Integración escolar	61
4.4.2	Tipos de Integración Escolar	62
4.4.3	Factores que facilitan o dificultan el proceso de Integración Escolar	63
4.4.4	Currículo	67
4.4.5	Características del currículo flexible:	69
4.4.6	El currículo según Abraham Magendzo:	71
4.4.7	Preguntas claves	72
4.4.8	Negociando saberes	73
4.4.9	Concepciones Curriculares y Educación en Derechos Humanos	74
4.4.10	Currículo Crítico y Educación en Derechos Humanos	76
4.4.11	Problematización	81
4.4.12	Adaptación curricular	83
<b>5.</b>	<b>DIRECTRICES PARA ORIENTAR LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA ATENCIÓN PEDAGÓGICA</b>	<b>98</b>
<b>5.1</b>	<b>ESPACIO FÍSICO</b>	<b>98</b>
<b>5.2</b>	<b>METODOLOGIA Y RECURSOS</b>	<b>99</b>
<b>5.3</b>	<b>INCLUSIÓN</b>	<b>101</b>

<b>5.4 INCLUSIÓN ESCOLAR</b>	<b>101</b>
5.4.1 Inclusión Escolar   Un nuevo enfoque de la educación	101
5.4.2 Inclusión Escolar   Un tema de derechos	102
5.4.3 La Educación Inclusiva en el mundo	102
5.4.4 Fundamentos	103
5.4.5 ¿Cómo se pone en marcha el proyecto?	105
5.4.6 Pilares de la iniciativa	105
<b>5.5 EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO</b>	<b>105</b>
<b>5.6 COMPETENCIAS</b>	<b>115</b>
5.6.1 Tipos de competencias	117
<b>6. METODOLOGÍA</b>	<b>119</b>
<b>6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN:</b>	<b>119</b>
<b>6.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>121</b>
<b>7. ANALISIS DE ENCUESTAS APLICADAS A DIRECTIVOS</b>	<b>123</b>
7.1 PREGUNTA # 1	124
7.2 PREGUNTA # 2	126
7.3 PREGUNTA # 3	129
7.4 PREGUNTA # 4	131
7.5 PREGUNTA # 5	134
7.6 PREGUNTA # 6	137
7.7 PREGUNTA # 7	140
7.8 PREGUNTA # 8	143
<b>8. ANALISIS DE ENCUESTAS APLICADAS A DOCENTES</b>	<b>145</b>
8.1 PREGUNTA # 1	146
8.2 PREGUNTA # 2	149
8.3 PREGUNTA # 3	151
8.4 PREGUNTA # 4	153

<b>8.5 PREGUNTA # 5</b>	<b>155</b>
<b>8.6 PREGUNTA # 6</b>	<b>158</b>
<b>8.7 PREGUNTA # 7</b>	<b>159</b>
<b>8.8 PREGUNTA # 8</b>	<b>161</b>
<b>9. TABULACIÓN MATRIZ LECTURA PEI</b>	<b>163</b>
<b>10. CONCLUSIONES</b>	<b>166</b>
<b>11. RECOMENDACIONES</b>	<b>167</b>
<b>12. PROPUESTA PEDAGÒGICA</b>	<b>169</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>175</b>

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A.</b>	<b>I</b>
<b>ANEXO B.</b>	<b>III</b>
<b>ANEXO C.</b>	<b>V</b>
<b>ANEXO D.</b>	<b>VI</b>

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)

**Autor del libro:** YHENY YESENIA FRANCO BETANCOURT, DIANA JACKELINE LEIVA MELO, LIDA FERNANDA PIZO CAMARGO, DEYANIRA ROZO MENDIETA.

**Nombre del libro:** Adaptar Currículo en Educación Especial: Misión de la Educación Global.

**Editorial:** Universidad de San Buenaventura **Ciudad:** Bogotá **Año:** 2008

**Número de páginas:** 201 **Ubicación:** Universidad de San Buenaventura

---

### Palabras claves:

- Ψ Currículo
  - Ψ Educación Especial
  - Ψ Inclusión
  - Ψ Integración
  - Ψ Metodologías
  - Ψ Adaptación
  - Ψ Equidad
- 

### Breve descripción:

El objetivo de la presente investigación fue el establecer una propuesta de adaptación curricular que contribuya de manera significativa a los procesos de inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas a partir de las experiencias de las instituciones privadas y distritales de educación regular que han involucrado en sus proyectos educativos institucionales la educación inclusiva. Se utilizó un estudio de campo, con tendencias a descubrir las adaptaciones curriculares que tenían las instituciones educativas visitadas. Se tomaron como muestra cuatro instituciones educativas, quienes atienden una población con las siguientes características: Problemas de Aprendizaje, limitación auditiva, déficit de atención, hiperactividad entre otras.

Se aplicaron diferentes instrumentos para evaluar el tipo de adaptación curricular que se tenía en dichas instituciones, Los resultados generales indicaron que la mayoría de las instituciones educativas investigadas no han adaptado correctamente su Plan de estudios para brindarles a estos niños la calidad educativa necesaria para un proceso óptimo en su aprendizaje.

---

### **Fuentes:**

Para este trabajo se consultaron diferentes fuentes bibliográficas tales como libros referentes a adaptaciones curriculares y educación especial, RAES en diferentes universidades tales como la Pedagógica Nacional, Universidad de San Buenaventura, Fundación Universitaria Monserrate etc., diferentes marcos legales, y fuentes de internet Se visitaron varias bibliotecas para consultar temas relacionados con la evaluación y el currículo.

---

### **Contenido:**

El documento se presenta de la siguiente manera: Inicia con el planteamiento del problema que abarca el tema de adaptación del currículo para la inclusión y con una revisión de diferentes investigaciones que hacen referencia a este tema, luego se elaboro el marco de antecedentes donde se establecen los fundamentos legales, conceptuales y teóricos que rigen esta investigación. Posteriormente se realizo toda la parte de metodología donde se aplicaron instrumentos los cuales fueron analizados para de esta manera generar una propuesta metodológica.

---

### **Metodología:**

Se tomo una muestra de cuatro instituciones Educativas, de las cuales dos son instituciones distritales, un jardín infantil y un colegio privado; la población la constituyen niños que presentan necesidades tales como: Limitación auditiva, Problemas de aprendizaje, Hiperactividad, Déficit cognitivo entre otras.

Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron: Estudios de campos, entrevistas y encuestas para recoger información suficiente, realizando un análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

---

### **Conclusiones:**

1. De acuerdo al proceso realizado dentro de la investigación, se puede inferir que aún no se tiene una claridad de los conceptos de integración e inclusión, puesto que las diferentes personas encuestadas y otras más consideran que estos conceptos significan lo mismo.
2. En la actualidad no es extraño encontrar niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas dentro del aula regular, por lo tanto se hace necesario que todos los agentes educativos tomen conciencia de la importancia de capacitarse, para de esta forma desarrollar mejor los procesos de integración y/o inclusión con este tipo de población.
3. Con esta investigación, se pretende dejar establecida una propuesta que tiene como finalidad concientizar la comunidad educativa de la muestra poblacional tomada, para que pueda ser implementada dentro de las mismas, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de estos niños y niñas.

**D. J. L. M**  
**L. F. P. C**  
**D. R. M**  
**Y. F. B**

## INTRODUCCIÓN

En una situación tan difícil y tan dura como la que actualmente se está viviendo en todo el mundo, es imposible no pensar en posibles soluciones o caminos para re direccionar la historia, es aquí cuando se piensa que el quehacer es consecuencia de los propios actos, de seres humanos que han actuado de manera excluyente, dejando así un panorama de desintegración y rechazo para algunos niños y niñas. Partiendo de esto, se piensa que es deber de todos cambiar el rumbo y aprovechar todas las herramientas posibles para de esta manera hacer un pequeño aporte con este proyecto de grado.

Por esta razón, se considera como Licenciadas en Educación Preescolar, que es necesario desarrollar herramientas y estrategias que nos permitan ser mejores en esta profesión, brindando con este proyecto una guía para toda la comunidad y agentes educativos que se preocupan diariamente que su quehacer sea cada vez mejor y de calidad, respondiendo así a los retos y exigencias de una Colombia y educación moderna, humana e incluyente, velando por las garantías y el pleno derecho a la educación, promoviendo y fortaleciendo currículos adecuados a los requerimientos de una sociedad de conocimiento, pero también a un desarrollo de la integralidad del individuo, que construya la solidaridad, consolide la democracia como participación y reconocimiento de la diversidad y de mayor equidad social.

Es así como a partir de una intervención pedagógica realizada en una institución que integra niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas al aula regular, surge la motivación de crear un proyecto en el que se desarrollo este tema; el cual inicio con la indagación de la información, comenzando con la elaboración de un

estado del arte en el cual se hizo la revisión y el análisis de aproximadamente 40 investigaciones; luego se prosiguió con la elaboración del marco referencial tomando como base algunos de los RAES, que sirvió como soporte del marco conceptual y teórico.

El siguiente paso fue la lectura de los Proyectos Educativos Institucionales de cuatro instituciones educativas tanto públicas como privadas donde se establecieron algunos criterios indispensables mediante una matriz para conocer los procesos de integración y/o inclusión dentro de la muestra tomada. Otro instrumento para la recopilación de la información, fue la aplicación de entrevistas y encuestas dirigidas a los docentes y directivos de cada plantel educativo. Seguido a esto se realizó un análisis estadístico de las encuestas y entrevistas aplicadas por medio de gráficas las cuales arrojaron unos resultados, los cuales fueron base para generar la propuesta pedagógica.

Por último se estableció y se desarrollo dicha propuesta donde se encuentra registrado un horizonte con la visión de poder dar respuesta a la problemática originalmente planteada, generando un valioso insumo de conocimiento y estrategia para el futuro, con especificidad a las adecuaciones curriculares.

Teniendo en cuenta lo anterior y buscando una identidad como educadoras, a través de este proyecto de grado y de vida, se considera que esta investigación, basada en “Adaptar Currículo en Educación Especial: Misión de la Educación Global”, cambia la visión de una educación inclusiva de verdad en el sistema educativo, donde se hace necesario la transformación de los procesos, iniciando por la gestión pedagógica de los Proyectos Educativos Institucionales, la escuela, la enseñanza y los educadores; como ejes principales en adecuación y adaptación para el desarrollo de procesos de calidad en niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas. Es así como se quiere sensibilizar a la comunidad

educativa y a todos en general, ya que hablar de educación especial no es tema de unos pocos.

## 1. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo parte de una problemática suscitada desde los procesos de práctica con sujetos con Necesidades Educativas Especiales donde se observa que la educación desde hace algunos años se ha replanteado en su paradigma, es por esto que hoy hablamos de una educación inclusiva e integrada, todo esto fundamentado en diferentes legalidades que en la preocupación de hacer de la educación algo equitativo, existe un amplio marco legal que apoya, defiende y reconoce la diversidad social. Es así como también se encuentra documentación y teorías que se refieren y citan la educación especial, pero no como un tema aparte y especializado, en estos momentos aunque no es fácil encontrar temas de inclusión al aula regular, existen y eso nos muestra que la inclusión es un tema de moda.

Se retoma la importancia desde un ámbito pedagógico que como docentes que recorrimos un proceso de formación e iniciaremos nuevas etapas en la docencia, debemos asumir las reflexiones que día a día hace la pedagogía entorno a la necesidad de buscar las mejores formas de enseñanza y demás acciones educativas que permitan al docente ser un verdadero mediador en los procesos de inclusión, que fomente la equidad, la participación y trascienda los marcos de referencia del deber ser, con miras a una calidad en pro de los niños y niñas.

Por esta razón es deber del educador indagar, analizar y reflexionar sobre los avances y las nuevas estrategias, que permitan construir cada día el perfil ideal de docente; quien además de transmitir unos conocimientos, ofrezca a los niños y

niñas, espacios ricos en oportunidades y experiencias que faciliten su crecimiento integral y humano

Es por esto, que el presente trabajo toma importancia por la necesidad de descubrir nuevos conocimientos y la gran oportunidad de una experiencia que por medio de la investigación ha hecho que este rol se pueda proyectar más ampliamente, con metas e ideales concretos que permitan, a través del quehacer hacer aportes y así servir de apoyo a futuros educadores.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 GENERAL

Establecer una propuesta de adaptación curricular que contribuya de manera significativa a los procesos de inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas a partir de las experiencias de las instituciones privadas y distritales de educación regular que han involucrado en sus proyectos educativos institucionales la educación inclusiva.

### 2.2 ESPECÍFICOS

-  Indagar en las diferentes instituciones sobre las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo y como están siendo implementadas dentro de su Proyecto Educativo Institucional.
-  Brindar herramientas a todos los agentes educativos para que tengan una guía y un conocimiento de cómo incluir y trabajar con niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Específicas.

-  Realizar una observación detallada de los recursos que tiene la institución para llevar a cabo los procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas.
  
-  Realizar una propuesta pedagógica en donde se den a conocer las diferentes estrategias para trabajar con los niños y niñas que presenten Necesidades Educativas Específicas.

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al referirnos a la Integración en el aula regular de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (N.E.E) entendidas cuando un niño presenta un problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad. Se hace necesario profundizar sobre el contexto internacional, nacional e institucional a cerca de las políticas, planes y propuestas que se han presentado a nivel social y educativo con la intención de vislumbrar las problemáticas y condiciones en que se está llevando a cabo este proceso.

Hace algunas décadas se han gestado a nivel mundial movimientos que buscan eliminar la exclusión social y cultural de grupos de personas en situación de vulnerabilidad (raza, creencias, condición social o física, etc.); de igual manera diferentes organizaciones Internacionales Gubernamentales y no Gubernamentales (ONG'S) como la ONU , UNESCO, UNICEF, entre otras, apoyan propuestas que contribuyen con este objetivo, teniendo en cuenta como prioridad en ámbito educativo como la posibilidad de generar cambios conceptuales que viabilicen la igualdad de derechos para todos los ciudadanos en pro del reconocimiento de sociedades más justas e incluyentes.

En el ámbito educativo se ha generado una discusión teórica acerca de modelos de intervención que tengan en cuenta concepciones inclusivas y consideren a los estudiantes con NEE como sujetos de aprendizaje y con unas condiciones

específicas que le dificultan su adecuado desarrollo y aprendizaje, asumiendo la evolución conceptual de modelos médicos y asistencialistas que identificaban a esta población como retardados mentales, minusválidos, incapaces, subnormales o deficientes, al modelo educativo que aboga por el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los ámbitos familiar, escolar y social.

La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denominó integración, el cual se relaciona con el de inclusión escolar que busca acoger a cada ciudadano de una democracia respetando el derecho inalienable de pertenecer a un grupo y a no ser excluido. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para educar a todos y no solamente a los considerados educables.

Esto genera la necesidad de realizar un trabajo que le permita a la población en condición de discapacidad, tener una educación de calidad, en donde ellos formen parte activa en todos y en cada uno de los procesos no solo cognitivos, sino también sociales satisfactorios, donde cuenten con todas las herramientas facilitadoras para desarrollarse como seres integrales, brindando a la comunidad educativa las pautas de manejo dentro y fuera del aula, para alcanzar la integración funcional.

## **4. MARCO DE REFERENCIA**

### **4.1 MARCO DE ANTECEDENTES**

#### ***ANÁLISIS ESTADO DEL ARTE***

Para la elaboración de este análisis es necesario realizar una lectura de los diferentes resúmenes analíticos, recopilados de las diversas universidades visitadas, para que, de esta manera, se pueda hacer una comparación de las diferentes investigaciones que se han efectuado con respecto a este tema.

Ahora bien; según el estudio de los datos que se obtuvieron de los RAES elaborados, podemos analizar que en varios de los proyectos indagados, se encuentra la preocupación por implementar una serie de estrategias y metodologías facilitadoras en el proceso de adaptación del currículo y la necesidad de brindar herramientas que le permitan al maestro del aula regular, hacer el uso adecuado de las mismas por medio de talleres y capacitaciones.

Por otra parte, para incluir e integrar a un niño con Necesidades Educativas Específicas es importante que el maestro se concientice, de que esto se logra por medio de un proceso, donde el maestro es la primera persona que debe aceptar y adaptarse a la situación de cambio de metodología y de estrategias que requieren

estos niños, para facilitar su proceso de enseñanza aprendizaje dentro de un aula regular.

También se pudo inferir que no existe aún un nivel de concientización sobre la importancia de adecuar el currículo y de integrar o incluir al niño con Necesidades Educativas Específicas al aula regular, por lo que esto se ve reflejado en la escasa documentación que a nivel público y universitario hay sobre este tema.

Hecho que fue palpable en el propio momento de investigar sobre este tema, pues de un poco menos de 50 RAES revisados, no se encontraron sino escasamente cerca de 40 referentes a este tema de estudio, que en la actualidad debería tener mayor relevancia en nuestra sociedad, de igual forma, la descripción teórica presentada en las distintas tesis, pretende ser significativa, ya que los conceptos del Ministerio de Educación Nacional y de la Ley General de Educación apoyan y establecen decretos que defienden esta problemática.

Pero todavía dentro de las instituciones no se tienen en cuenta los conceptos de adaptación curricular y de integración que determinan la suplencia de necesidades específicas de los niños especiales, que requieren de la transformación del sistema educativo para que se puedan desarrollar plenamente y logren una socialización que contribuya a su desarrollo armónico e integral y a su vez el uso vivencial de los mismos genere un sentido pedagógico útil para los niños.

Por otra parte, al realizar la revisión de las diferentes tesis y al ser analizadas, podemos encontrar unas categorías tales como; integración, inclusión, currículo, evaluación y Educación Especial las cuales nos muestran el horizonte a seguir de las tesis indagadas.

Otro aspecto a destacar es que las fuentes citadas por los diferentes autores indagados, fueron libros, revistas, enciclopedias y normas legales colombianas,

como soporte al marco teórico y legal, dando del mismo modo una importancia significativa a los resultados de otras investigaciones académicas realizadas con anterioridad.

En cuanto a la metodología utilizada es característico en todos los trabajos analizados, que la población sobre la cual trabajaron los investigadores, fueron siempre instituciones educativas especiales, en donde se aplicaron instrumentos, tales como, la observación, la encuesta y la entrevista y algunos talleres, como métodos para el levantamiento de la información. Para finalizar esperamos que este proyecto pueda brindar nuevas herramientas y fortalecer el marco teórico-práctico referente a la adaptación curricular, teniendo en cuenta la educación especial y la forma de cómo se deben incluir a los niños y niñas al aula regular para mejorar su proceso de enseñanza – aprendizaje.

## **4.2 MARCO LEGAL**

Teniendo como punto de partida el principio de igualdad que debe manejar toda sociedad para mantener la equidad, nos apoyamos en la Carta Internacional de Derechos Humanos, en donde, considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

***En conformidad:***

*El artículo primero*, de dicha carta que, profiere la libertad y la igualdad en dignidad y derechos, dotados como están de razón y conciencia, todos los seres humanos, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

*El artículo segundo*, que reza: “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamadas en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” .

Encontramos el sustento general de esta propuesta investigativa, al desglosar los derechos de las personas sin importar su “condición” (discapacidad), y en consecuencia con el deber de comportarse fraternalmente unos con otros, comportamiento que es aprendido, y que se ve facilitado (o entorpecido, en algunos casos) por la escuela.

En la ***Legislación Nacional***, encontramos que la Constitución Nacional, en su capítulo segundo, de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales, en el *artículo 47*: “El Estado adelantará una política de prevención, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”. Artículo que nos ofrece un marco de referencia general, frente al proceso de integración.

Sin embargo, en busca de una base jurídica más detallada, encontramos:

En la ***Constitución Política de Colombia*** se establece como derecho fundamental del niño, el derecho a la educación, además establece que el estado

adelantará políticas de prevención, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos prestando la atención especializada que se requiera.

**Ley 115** de 1994, Título III, Modalidad de Atención Educativa a Poblaciones, Capítulo I, Educación para Personas con Limitaciones y Capacidades Excepcionales; Art.46 - 49 Constitución política de Colombia, Art. 44.

Según la **Ley Clapatofsky**, se organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de los educandos” (personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, etc.).

**La ley 361**, En su capítulo segundo, artículo 10, nos dice: “El Estado colombiano en sus instituciones de educación pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales”.

Estableció mecanismos para la integración de las personas con limitaciones especiales y constituyó el Comité Nacional Consultivo de las Personas con Limitaciones como el máximo ente en asuntos pertinentes en este tema.

La ley establece garantías para la integración escolar en escuelas regulares, y el Ministerio de educación ha puesto a disposición de las escuelas, material educativo y de orientación para la detección temprana de discapacitados y su remisión a servicios especializados. Sin embargo, los niveles de cobertura aún se encuentran lejos de los necesarios y también es insuficiente la extensión de la capacitación a padres y miembros de la comunidad para la detección temprana de las limitaciones y el fomento de la integración educativa y la inserción comunitaria.

La **Ley General de Educación** estableció que el Proyecto Educativo Institucional debía reconocer que el educando era el centro del proceso educativo, estaba incorporando la equiparación de oportunidades educativas y pedagógicas para todas las personas que les permita desempeñar su papel en la sociedad y cumplir sus obligaciones como miembros de la comunidad. Las instituciones educativas diseñaran mecanismos variables para la participación directa de los correspondientes padres o a través de los equipos colaborativos que se organicen, tal como lo dispone el artículo 14º. Del Decreto 2082 de 1996.

En tal virtud con el fin de orientar las decisiones y acciones de las secretarías de educación y la elaboración o modificación de los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos que atienden personas con Necesidades Educativas Específicas, se presentan las estrategias básicas, según características de los educandos, para garantizar la efectiva prestación del servicio educativo a esta población.

El plan de intervención en la discapacidad que da cumplimiento a la **Ley 812 del 2003** contribuye a la implementación de la Política Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad, busca la consolidación de las redes sociales e institucionales de apoyo a la discapacidad en el nivel territorial, promoviendo el desarrollo de una cultura de convivencia y respeto de los derechos fundamentales, además da un panorama de la normatividad entorno a las personas con necesidades educativas específicas.

Por otro lado, a nivel internacional se han gestado movimientos en pro de la no exclusión de personas con discapacidad y a nivel nacional las Políticas de Integración y atención a poblaciones vulnerables, se apoyan en las primeras para formular propuestas que estén acordes con los Principios Universales y para que el Contexto Colombiano no esté desligado del mundo. Teniendo en cuenta la

importancia de conocer las políticas internacionales que apuntan a las temáticas del presente proyecto, a continuación se presentan algunas:

#### ***4.2.1 Declaración universal de los derechos humanos***

Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social. En el *artículo 19* plantea que se deben tomar las medidas apropiadas para la rehabilitación de las personas mental o físicamente impedidas.

#### ***4.2.2 Declaración de los derechos del retrasado mental***

En el *artículo 2* dice que el retrasado mental tiene derecho a la atención médica, al tratamiento físico, la educación, la capacitación, rehabilitación y la orientación, que le permitan desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes.

El *artículo 3*, resalta que la persona con retraso mental tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decoroso, y en la medida de sus posibilidades y capacidades a desempeñar un empleo productivo o alguna ocupación útil.

#### ***4.2.3 Convención sobre los derechos del niño***

Donde se reconoce que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa en la comunidad.

#### ***4.2.4 Declaración mundial sobre educación para todos***

(1990) “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Declara que las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas. La educación básica para todos, por primera vez en la historia, se convierte en un objetivo alcanzable.

#### ***4.2.5 Declaración de salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas específicas***

Está inspirada por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual.

#### ***4.2.6 Decima conferencia iberoamericana de educación. panorama y perspectiva inicial en Iberoamérica***

Su propósito es ofrecer a la comunidad Iberoamericana marcos de análisis para facilitar un debate sistemático de las prioridades, que tomen en cuenta la complejidad del desafío que implica el ofrecer una adecuada educación inicial

#### ***4.2.7 Declaración final de la onceava conferencia iberoamericana de educación***

Esta declaración busca “promover nuevas políticas y formulas de cooperación capaces de colaborar en la solución de los déficit de cobertura, mejoramiento de la calidad educativa y superación de las desigualdades, en una sociedad signada por los desafíos de mundialización”

Desde el año 2002 y hasta el año 2010, se tomarán todas las medidas necesarias para que los niños con discapacidad y los niños con Necesidades Específicas disfruten plenamente y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluido el acceso a la salud, a la educación y a los servicios de esparcimiento; para velar por su dignidad; para fomentar su independencia y para facilitar su participación activa en la comunidad. (Plan de Acción aprobado por la Asamblea General ONU de 2002 sobre Niñez y Adolescencia).

Se estima que el 12% de los colombianos y colombianas, aproximadamente 5'000.000, presentan algún tipo de limitación específica de carácter cognitivo, sensorial o motor. De estas, el 50% son personas menores de 18 años de edad. Sin embargo, la ausencia de un adecuado sistema de información impide contar con datos que permitan monitorear la situación de estos niños y niñas, las causas y las consecuencias de sus limitaciones, lo mismo que la cobertura y calidad de la atención que se les ofrece.

La concepción de que las discapacidades son una “tragedia” para las familias sigue teniendo cierta difusión en las comunidades, limitando posturas activas de apoyo para los niños y niñas que sufren de limitaciones.

En general los niños, niñas y adolescentes con limitaciones específicas sufren más violencia, abusos y afectación frente a causas de estrés en la comunidad que los niños que no tienen limitaciones. La atención encaminada a recuperar la funcionalidad y la integración educacional, laboral y social de los niños y niñas con

algún tipo de limitación específica son insuficientes y se concentra mucho en los estratos sociales medio y alto.

#### ***4.2.8 Aplicación de la resolución 60/251 de la asamblea general de 15 de marzo de 2006, titulada “consejo de derechos humanos”***

##### **El derecho a la educación de las personas con discapacidades**

En la resolución 1998/33, la comisión de derechos humanos estableció el mandato del relator especial sobre el derecho a la educación. En 2004, la comisión, Portu resolución 2004/25, prorrogó el mandato por un periodo de tres años. Este informe se presenta con arreglo en el párrafo 12 de la resolución 12 de la resolución 2005/21 de la comisión, así como en la decisión 1/102 del consejo de derechos humanos, en la que este decidió prorrogar excepcionalmente por un año, con sujeción al examen que lleva a cabo el consejo de conformidad con la resolución 60/251 de la asamblea general, los mandatos de todos los procedimientos especiales de la comisión de derechos humanos.

El relator especial cumplió durante este año un amplio e intenso programa de trabajo que incluyó viajes constantes para atender actividades propias de su mandato, por invitación de gobiernos, universidades y ONG. Además, realizó una misión a Alemania en el mes de enero y otra a Marruecos en los meses de Noviembre y Diciembre. El relator Especial envió cartas de alegación a los Gobiernos de Burundi, Chile, China, Eslovaquia, la federación de Rusia, Polonia y Rumania. No obstante, únicamente recibió respuesta de los Gobiernos de Chile, China y Rumania.

El relator especial decidió dedicar su tercer informe anual a la cuestión del derecho a la educación de las personas con discapacidad, dado que su trabajo incluye prioritariamente la atención de las poblaciones discriminadas, entre las cuales las personas con discapacidad figuran como uno de los grupos más afectados por la exclusión educativa. Además, la adopción el 13 de diciembre de 2006, por parte de la asamblea general, de la convención los derechos de las personas con discapacidad, que en su *artículo 24* reconoce a la educación estas personas, constituye un acontecimiento de particular interés para el relator Especial, de modo que el presente informe busca también potenciar el impacto de impulsar la ratificación y aplicación de esa convención y estimular los refuerzos de aplicación del pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, de la Convención sobre los derechos del niño, de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), entre otros instrumentos pertinentes.

Las luchas a favor del derecho a la educación se han centrado en las organizaciones de personas con discapacidad y de sus familiares, uno de los bastiones para el avance de sus derechos. Sirva entonces este informe como reconocimiento y tributo a sus conquistas. El relator Especial también desea agradecer al aporte del foro Latinoamericano de políticas Educativas (FLAPE) de la oficina de alto comisionado de las naciones unidas para los derechos humanos y de inclusión internacional (liga internacional de asociaciones a favor de las personas con Deficiencia mental).

En colaboración con el relator especial, la oficina de alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) organizo un seminario en el que participa un grupo multidisciplinar de expertos sobre “el derecho a la educación de las personas con discapacidad”. El seminario, que se celebro el 23 y 24 de Noviembre de 2006, tuvo dos fines principales: proporcionar asistencia al

relator Especial en su análisis de las distintas oportunidades y numerosas dificultades en relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad; y promover una supervisión activa y afectiva de su realización. En el seminario quedó claro que existe un acuerdo común y multidisciplinar en que la relación del derecho a la educación depende de la “Educación Inclusiva”, concepto en el que se centra el presente informe.

El resto de la estructura del informe refleja este centro de interés y se divide en siete secciones. En la primera sección se presenta el concepto de educación inclusiva como característica principal del derecho a la educación de las personas con discapacidad. En la segunda se examina someramente el marco normativo aplicable a la educación inclusiva desde la perspectiva tanto del derecho de los tratados como de las declaraciones programáticas.

En la tercera sección se determinan y examinan las obligaciones específicas contraídas en virtud de los tratados, así como las responsabilidades de los Estados (y ciertamente de otros agentes) que son pertinentes al derecho de la educación de las personas con discapacidad, y se presentan, aunque solo a manera de esbozo, los requisitos mínimos de los marcos legislativo, normativo y financiero necesarios para cumplir esas obligaciones.

En la cuarta sección reexaminan las principales dificultades a las que debe hacer frente la educación inclusiva, y en la quinta sección se examinan someramente los principales organismos facultados para supervisar la realización de ese derecho. Asimismo, se expone la importancia de que se formulen y se acuerden con prontitud indicadores y puntos de referencia sobre el derecho a la educación. En la sexta sección se hace una recapitulación de las respuestas al cuestionario enviado por el relator especial a los gobiernos y a las organizaciones de la sociedad civil. Llegados a este punto, cabe tomar nota con agradecimiento de las respuestas, pues se tuvieron muy en cuenta en toda la presentación del informe.

En la séptima sección se formulan las observaciones finales y las recomendaciones.

#### ***4.2.9 El derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad***

Es indiscutible que las personas con discapacidad de ambos sexos y de todas las edades tienen derecho a la educación. Lamentablemente también es indiscutible que en la actualidad está muy generalizada la práctica de no reconocer este derecho a un número desproporcionado de personas con discapacidad de ambos sexos y de todas las edades en la mayor parte del mundo. Los efectos de la denegación generalizada del derecho a la educación en todas las edades y en todas las esferas de la vida han quedado más que demostrados en los anteriores informes del relator Especial sobre la educación. Dado que el número de personas con discapacidad se estima entre los 500 y 600 millones de personas (de los que 120 a 150 millones son niños, y de ellos entre el 80 y 90 % vive en la pobreza en los países en desarrollo) y que entre un 15 y un 20 % de todos los alumnos tienen necesidades especiales en algunos momentos de su itinerario educativo, los efectos actuales y posibles en el futuro son inaceptables y suscitan enorme preocupación.

La insuficiente supervisión pública de la educación de las personas con discapacidad ha sido motivo de incertidumbre sobre el grado exacto de su exclusión del sistema educativo. No obstante, las estadísticas existentes ponen de relieve que el alcance y la extensión de esa exclusión en todos los grupos de edad y en ambos sexos y, también, en la propia comunidad de discapacitados, es sencillamente inaceptable.

A fin de reaccionar ante esa exclusión el estrechamiento de la alianza entre los movimientos de los “derechos humanos” y los de “discapacitados” ha promovido el paradigma educativo en la actualidad generalmente como educación inclusiva al que se hizo referencia. La educación inclusiva se basa en el principio de que siempre que sea posible todos los niños deben estudiar juntos, sin establecer ningún tipo de diferencias.<sup>1</sup> La educación inclusiva reconoce que todo niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje particulares y que los alumnos con Necesidades Educativas específicas deben tener acceso al sistema de educación general y encontrar acomodo en el mediante una pedagogía centrada en el niño. La educación inclusiva, al tener en cuenta la diversidad que existen entre los alumnos, trata de luchar contra actitudes discriminatorias, crear comunidades donde sean bien acogidos, lograr una educación para todos, así como mejorar la calidad y la eficacia de la educación de los alumnos de la enseñanza corriente.<sup>2</sup> Así los sistemas educativos deberían dejar de considerar a las personas con discapacidad como problemas que hay que solucionar, y actuar de manera positiva ante la diversidad del alumnado, considerando las diferencias individuales como otras tantas oportunidades para enriquecerla enseñanza para todos.<sup>3</sup>

El concepto de educación inclusiva supone dos procesos íntimamente relacionados: por un lado cuestiona la educación tradicional (patriarcal, utilitarista y segregadora) y por otro lado se refiere a un mecanismo específico que gusta asegurar una educación apropiada y pertinente para las personas con discapacidad y para otros grupos discriminados, motivo por el cual aspira a ser un modelo sistémico y sistemático. Habiendo establecido esto, resulta evidente que en la corriente imperante de la educación inclusiva, la escuela pierde el aséptico

---

<sup>1</sup> SALAMANCA Statement on Principles, policy and practice in Special Needs Education, para.3.

<sup>2</sup> Ibid, para.2.

<sup>3</sup> UNESCO, Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, 2005, p.9.

sentido catalizador que se le ha atribuido durante siglos y está ahora llamada a cambiar profundamente.

Frente a esta situación, se funda, en cambio, el paradigma de la “Educación Específica”. Las políticas que adoptan este paradigma proponen una educación segregada que da lugar a la formulación de dos sistemas educativos separados: uno para personas con discapacidad, que a menudo se conoce como “Escuelas Especiales”, y otro para los que no tiene discapacidad, o escuelas “Regulares”. Las escuelas Especiales, que se basan en el convencimiento de que las personas con discapacidad no pueden ser educadas y constituyen una carga para el sistema de enseñanza regular, a menudo eran y siguen siendo inflexibles y no tenían en cuenta las necesidades específicas de cada alumno y ni siquiera proporcionaban u ofrecían a sus alumnos unos resultados “óptimos”.

Los efectos negativos de ese tipo de concepción se reflejan en las distintas evaluaciones educativas nacionales e internacionales. La consecuencia de ello es que las escuelas regulares “no presentan los resultados que no están a la altura de los objetivos en cuanto al rendimiento, lo que da lugar a que exista una renuncia a incluir a los estudiantes con discapacidad y a que se expulse a los alumnos a los que resulta difícil educar” (Peters, S., Johnstgone). Además, la social, situación en la que se encuentran generalmente las personas con discapacidad, y con ello limitar la marginación. Esa marginación propicia los prejuicios irracionales y, por ende, la discriminación.

La transición de una educación segregada y especial a una educación inclusiva no es sencilla, por lo que hay que tener presente las complejas cuestiones que plantea y hacerles frente con decisión. Y es que no se puede hacer las cosas a medias... Así, por ejemplo, la “integración” educativa que a menudo se presenta como una verdadera “inclusión”, o un sustituto, han creado sus propias dificultades.

Los intentos de una mera integración en las escuelas regulares sin los correspondientes cambios estructurales (por ejemplo, organización, planes de estudios y estrategias didácticas y de aprendizaje) han resultado, y seguirán resultando inútiles, por varios motivos, para observar los derechos educativos de las personas con discapacidad. En efecto, las escuelas especiales. Por ello, es indudable que la política educativa actual y la del futuro deben determinar y eliminar todos los sesgos estructurales que entrañen una posible exclusión del sistema educativo ordinario. Las políticas y los recursos encaminados a formular prácticas genuinamente “inclusivas” deben primar sobre las antiguas prácticas.

La educación inclusiva pone en la tela de la ingenuidad de la educación segregada, tanto desde el punto de vista de su eficacia como del respeto de los derechos humanos. En cuanto a su eficacia, las investigaciones más recientes parecen indicar que, tratándose de la educación, cunde en los Estados una mayor conciencia de la ineficacia de disponer de múltiples sistemas de administración, estructuras organizativas y servicios y, en concreto, de la falta de viabilidad financiera de las escuelas especiales. Además, sugieren que la educación inclusiva puede ser, no solo eficiente, sino a demás efectiva desde el punto de vista de los costos.

Como señaló el predecesor del relator especial, el verdadero acceso es un componente fundamental del derecho a la educación de los estudiantes con o sin discapacidad y entraña la existencia de factores a la vez ajenos a cada alumno y personales de él. Se ha demostrado que no tener en cuenta esa combinación de factores ajenos y personales propios de las personas con discapacidad con frecuencia ha provocado que se les cierre totalmente el acceso a la educación, ya sea ésta inclusiva o de otro tipo. En otros lugares y en numerosas ocasiones se ha destacado una serie de medidas sencillas, aunque eficaces, para hacer frente a esos factores. Dado que es muy frecuente el desconocimiento de esas medidas, para volver a resaltar su importancia, se incluye una lista de ellas no exhaustiva,

aunque más pertinente desde el punto de vista de la inclusión. A fin de neutralizar los factores externos que limitan el acceso a la educación, esas medidas se centran en modificación del entorno físico, como el diseño de los pasillos y las aulas, los pupitres, el ensanchamiento de las entradas, las rampas de acceso a los edificios, la instalación de ascensores, la modificación o la nueva consideración de su ubicación geográfica la adaptación de normas y los principios de ingreso, a demás de factores personales, como las clases complementarias, otras o nuevas formas de comunicación, los tutores especiales, el personal de apoyo y las comidas nutritivas.

Como conclusión de esta selección se formulan dos observaciones que, aunque distintas, son importantes. En primer lugar ahí que concebir la educación inclusiva desde una perspectiva expansiva, que abarque el aprendizaje a lo largo de la vida desde la guardería hasta la formación profesional, la educación básica para adultos y la educación para la vida activa de las personas de más edad. En segundo lugar, los Estados deben respetar tanto la libertad de los padres para elegir un centro escolar para el hijo discapacitado como el derecho de esos niños a expresar sus propias opiniones en esos asuntos y a ser escuchados.

#### **4.2.10 El derecho a una educación inclusiva**

##### *4.2.10.1 Marco normativo*

El objetivo de esta sección es sencillamente presentar el marco normativo aplicable en materia de educación inclusiva. En modo alguno es exhaustivo, puesto que se puede encontrar fácilmente en otros lugares. Como ha señalado numerosos concedores de la cuestión, la primera vez que los Estados reconocieron el derecho a la educación en el plano internacional fue la declaración

universal de los derechos humanos aprobada en 1948. En 1960 la UNESCO aprobó la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Posteriormente se adoptaron varios instrumentos vinculantes, de los que el más pertinente de los efectos de este informe es el pacto internacional de los derechos económicos, sociales y culturales de 1996. El *artículo 13* del pacto desarrollaba el mayor detalle la declaración universal al reconocer oficialmente el derecho de todos a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria así como, de manera paulatina, a una educación secundaria y superior gratuita. Unos 23 años más tarde este reconocimiento volvió a reiterarse en el *artículo 28* de la convención sobre los derechos del niño.

Aunque en esos instrumentos no se hace referencia explícita a la educación inclusiva, algunos elementos de derecho, a la educación implícitamente son útiles para promover el concepto. En particular, el *artículo 13* del pacto internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales destacan el papel de la educación para “capacitar a todas las personas para participar efectivamente de una sociedad libre”. Este mismo Principio reitera en la convención sobre los derechos del niño, pero esta vez de una manera más explícita en los *artículos 29 y 23*; el primero a centrarse en los propósitos de la educación y el último, relativo específicamente a los niños con discapacidad, al imponer a los Estados la obligación de velar por que el niño discapacitado “tenga un acceso efectivo a la educación , la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual...”.

Entre los principales marcos programáticos aplicables cabe destacar la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia), en 1990, donde se estableció el objetivo bien conocido en la actualidad de la “educación para todos”, a fin de promover la igualdad y el acceso

universal a la educación. En 1993 se dio un paso más con la aprobación de las “Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”, que se centraban, como indica su título, en la igualdad de oportunidades y la participación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la sociedad. En 1994 se aprobó la “Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” de la UNESCO, en la que se afirmaba la necesidad e impartir enseñanza a todos los alumnos dentro del sistema común de educación. En concreto, el párrafo 2 se firma: “Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan la medida más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos”.

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, del 26 al 28 de abril de 2000, se reitero la necesidad de centrarse en el acceso a la educación y la inclusión de los alumnos de entornos desaventajados y marginados. Para alcanzar esa meta, en el comentario detallado del Marco de Acción de Dakar se hace hincapié en que “los sistemas educativos deberán ser integrales, buscando activamente a los niños que no estén matriculados y atendiendo con flexibilidad a la situación y las necesidades de todos los educandos”.

En septiembre de 2006, el comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación general Nº 9 relativa a “los derechos de los niños con discapacidad”. En esta observación general en concreto considera que la educación inclusiva es “el objetivo de educar a los niños con discapacidad e indica que los Estados deberían prever la creación de escuelas con instalaciones adecuadas y apoyo individual para esas personas”.

Recientemente, en diciembre de 2006, la Asamblea general en su resolución 61/106 aprobó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Convención sobre la discapacidad). En esta Convención se

reconoce sin ambigüedades la relación existente entre la educación inclusiva y el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en particular en su *artículo 24*, que dispone lo siguiente: “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida...”.

#### *4.2.10.2 Obligaciones en relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad*

El carácter de las responsabilidades de los Estados Partes en los tratados de derechos humanos:

La normativa en materia de derechos humanos impone a los Estados tres amplias obligaciones en relación con el derecho a la educación. En primer lugar, el Estado no debe injerirse en el disfrute de este derecho. En segundo lugar, el Estado debe proteger contra toda discriminación en su disfrute y velar por que tanto hombres como mujeres puedan disfrutarlo en igualdad de condiciones. En tercer lugar, el Estado debe tomar medidas aprovechando al máximo los recursos disponibles, con miras a lograr la plena realización del derecho a la educación.

En cuanto partes en los tratados de derechos humanos, es evidente que son los Estados los que tienen la obligación jurídica primordial de respetar, proteger y hacer valer el derecho a la educación en virtud de esos tratados. Sin embargo, en la práctica es fundamental la participación no discriminatoria de una amplia gama de otras entidades para poder hacer realidad la educación inclusiva. En efecto, la inclusión abarca, no sólo los derechos de los alumnos marginados, sino además y de una manera más amplia la agilización de los cambios culturales y de valores en el sistema educativo y en la comunidad en general. Al respecto más adelante se

exponen tres consideraciones concretas. Seguidamente se pasa resta someramente a los requisitos mínimos que deben cumplir los marcos legislativo, político y financiero del Estado. De igual modo, el éxito de la educación inclusiva a veces depende de otorgar autonomía a las autoridades locales para que puedan adoptar decisiones sobre la accesibilidad y la inclusión, y de exigir responsabilidades a esas autoridades.

En el plano de la administración central, las atribuciones en relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad se reparten entre distintas instituciones, como el Ministerio de Asuntos Sociales o los Ministerios de Salud. Es obvio que existen posibilidades de que haya incoherencias en la política y en la legislación, así como en su aplicación, tratándose de en la educación inclusiva. Por ello, una única institución del gobierno, el Ministerio de Educación, debería ser la encargada de velar por la realización del derecho a la educación inclusiva para todos.

Evidentemente, como no podría ser de otro modo, los padres, las comunidades y los maestros son responsables de la educación inclusiva y su puesta en práctica. El UNICEF afirma que estos tres grupos son claves para apoyar todos los aspectos de la sociedad y, en efecto, los tres tienen la responsabilidad de promover y proteger el derecho a una educación inclusiva. Sin embargo, en esos tres grupos predominan ideas equivocadas sobre la discapacidad en general, así como la creencia, de que o bien los niños con discapacidad, deben “adaptarse” a las escuelas regulares, o bien es apropiado la existencia de escuelas segregadas, o ambas ideas a la vez. Es fundamental que desaparezcan cuanto antes esas ideas erróneas. A tal fin, los Estados deben considerar la posibilidad de formular programas para proporcionar información a la comunidad en general, así como medidas de concienciación, sobre la importancia de la educación inclusiva. En concreto, si realmente la actitud y la tolerancia de los maestros son los convincentemente afirma la UNESCO, resulta imprescindible una capacitación

antes y después de su ingreso en el cuerpo docente al igual que la formulación de programas de capacitación para administradores escolares, planificadores educativos y encargados de formular políticas.

Los marcos normativos, legislativos y financieros nacionales son una condición imprescindible para que los Estados puedan cumplir sus obligaciones con respecto al derecho a la educación en general y a la educación inclusiva en particular. En consecuencia, los Estados deben velar por la existencia de marcos normativos, políticos y financieros estructurados y eficaces. Al respecto, cabe hacer hincapié en que la legislación no es un fin en sí misma y que las repercusiones de los marcos legislativos dependerán del grado de aplicación, de la continuidad de la financiación, de una verdadera supervisión y evaluación, así como de marcos normativos más pormenorizados que garanticen que las normas jurídicas se reflejen en la práctica y en los programas. Como mínimo y teniendo presente lo anteriormente expuesto, esos marcos deberían:



#### Reconocer la educación inclusiva como derecho

Los estados deben reconocer la educación inclusiva como un componente inherente al derecho a la educación tanto para formular directrices sobre el significado de la legislación como para consagrarlo, los estados deben hacer referencia explícita a todas las obligaciones pertinentes contraídas en virtud de tratados de derecho internacional en materia de derechos humanos.



#### Identificar normas comunes en relación con el derecho a la educación

Los estados oficialmente deben determinar normas en materia de educación para velar por que las personas con discapacidad puedan disfrutar de una educación disponible, accesible, aceptable en pie de igualdad con el resto de los ciudadanos. Esa normas deben contemplar como mínimo: el acceso físico, en acceso en

cuanto a la comunicación (lenguaje signos y brille), el acceso social (a los compañeros) y el acceso económico (asequibilidad) de la escolarización; la determinación temprana de necesidades educativas específicas y la intervención en la primera infancia; la promoción de la formulación de planes de estudios comunes a todos los alumnos y la promoción de la educación y el aprendizaje de los derechos humanos; la garantía de una capacitación anterior y durante el servicio de los maestros y los administradores escolares; el apoyo individualizado al estudiante en los casos necesarios; la coordinación de todas las esferas de reforma educativa para velar por su coherencia con el derecho a la educación inclusiva.



Establecer las normas mínimas en relación con los factores determinantes subyacentes del derecho a la educación

Los estados deben considerar a la familia, la comunidad y la sociedad civil como participantes activos en la educación inclusiva y velar por esa participación. La política y la legislación deben procurar la participación de la comunidad, incluida, Naturalmente, la de los propios alumnos con discapacidad, en la toma de dediciones, por medio del fomento de la capacidad, la lucha contra hábitos y actitudes discriminatorias y las ideas equivocadas sobre las personas con discapacidad, velando por la libertad de elección de instituciones educacionales de los padres y promoviendo el conocimiento general sobre los derechos de las personas con discapacidad.



Garantizar un plan de transición

Los detalles concretos de la introducción de la educación inclusiva y transición a ella a menudo constituye un proceso que, como cabe esperar, seguirá siendo diferente a través de los estados. Sea cual fuere que revista ese proceso, los marcos legislativos y normativos. Deben proporcionar especialmente un plan de

transición con objeto de asegurar que los estudiantes no queden varados en los procesos de reforma.

 Determinación de las personas a las que corresponde cumplir las obligaciones y responsabilidades que les corresponden

Los estados deben determinar las responsabilidades de los principios protagonistas y delegar responsabilidades a nivel del gobierno central, provincial y local, los ministros de educación, administradores escolares, maestros y otras personas tales como los integrantes de organizaciones de la comunidad, cuando corresponda.

 Suministro de recursos

Los estados deben garantizar una mínima asignación de recursos adecuada y sostenible y buscar asistencia internacional cuando se carezca de recursos o de conocimientos.

 Establecimiento de mecanismo de vigilancia y evaluación

Los estados deben establecer procedimientos de vigilancia y evaluación eficaces y transparentes e incluso tomar providencias para la reunión y el análisis de datos y estadísticas. También deben prever una solución jurídica eficaz, incluidas reparaciones judiciales y asegurar un papel activo a las comisiones nacionales de derechos Humanos que se ocupa de la capacidad.

Entre las esferas prioritarias para recibir fondos con objeto de promover la educación inclusiva, cabe citar: la capacitación anterior al servicio para maestros y administrados escolares, la capacitación dentro del servicio para maestros y

administradores y el desarrollo profesional; la conversión de escuelas especiales en centros de recursos y la utilización de personal en las escuelas especiales para proporcionar conocimientos especializados en las escuelas regulares; la garantía de una remuneración adecuada para los maestros y el personal conexo y la introducción de instalaciones razonables (físicas, tecnológicas, estructurales) para asegurar que el entorno de aprendizaje sea accesible a todos los estudiantes con discapacidad.

#### *4.2.10.3 Problemas para la realización del derecho a la educación de las personas con discapacidad*

Una congestión importante que debe tenerse en cuenta para el logro del derecho a la educación de las personas con discapacidad es determinar y gestionar los problemas que impiden la inclusión eficaz entre los problemas potenciales que se han observado antes cabe citar las actitudes y los valores negativos existentes con respecto a las personas con discapacidad; la falta de atención a las necesidades específicas a la mujer con discapacidad; los conocimientos inadecuados entre los maestros y los administradores; la inaccesibilidad de la educación, en especial al acceso físico a los edificios y acceso al material didáctico; las restricciones en materia de recursos; y la atención inadecuada que se presenta a las necesidades en educación especial de los estudiantes en la educación general. Muchos de esos problemas pueden abordarse al macro nivel reafirmando la posición del estado como principal encargado de hacer cumplir los derechos humanos.

De ellos, el principal problema es la arraigada estigmatización social de las personas con discapacidad. Los estereotipos a menudo combinados con hostilidad y actitudes tradicionales hacia las personas con discapacidad actualmente prevalentes entre maestros, autoridades escolares, autoridades locales, comunidades e incluso familias, pueden reforzar la exclusión de los estudiantes

con discapacidad, y evidentemente obstaculizar la inclusión. En efecto, ello se reconoce en la convención sobre la discapacidad que formalmente establece que no es la “discapacidad” lo que obstaculiza plena y efectivamente la participación en la sociedad. Tales barreras y la estigmatización subrayan el imperativo de mantener los derechos claramente articulados y arraigados en los marcos normativos y legislativos. Por consiguiente, son esenciales la organización de campañas para despertar la conciencia sobre la educación inclusiva y, más ampliamente, en lo que respecta a la convención sobre la discapacidad, así como programas de capacitación para maestros y otros profesionales conectados con la adquisición permanente de conocimientos.

Demasiado a menudo se considera erróneamente que la inclusión es prohibitivamente costosa, poco práctica o una cuestión que estrictamente tiene que ver con la discapacidad. No obstante, la investigación sugiere que los estados que han aplicado apropiadamente el modelo de educación inclusiva han encontrado que su aplicación y funcionamiento son menos costosos que los servicios de educación especial segregados; tienen mayores beneficios educacionales y sociales para los niños y contribuyen notablemente al desarrollo profesional en curso y a la satisfacción de los educadores en el empleo.

Esto no quiere decir que la educación inclusiva, para aplicarse con éxito, no tenga consecuencias en materia de recursos. En la evaluación de la educación para todos 2000 se estimó que para lograrla en forma mundial se requeriría un aumento en apoyo financiero por parte de los donantes de aproximadamente 8.000 millones de dólares por año. Habida cuenta de que muchos países cuentan con recursos limitados que deben dividirse entre toda una gama de sectores sociales, es importante que los estados utilicen el “máximo de los recursos disponibles” en forma óptima y se centre en atender parámetros bien establecidos. Ello implica la necesidad de identificar y aplicar sin demora medidas apropiadas y eficaces en relación con los costos. Los planes de acción nacionales para los derechos

humanos así como la presupuestación basada en los derechos contribuirán al éxito de tales medidas. De forma similar, es importante asegurar la sostenibilidad de los fondos dedicados a la educación. Si los programas de educación se establecen de manera de lograr una mayor inclusión y luego se corta el presupuesto, los efectos adversos de la inclusión son evidentes.

Un problema especial en el contexto de promover y protegerle derecho general a la educación es, evidente, la necesidad de asegurar que el sistema educacional atienda las necesidades de educación especial de las personas con discapacidad. Como ya se señaló, una de las primeras respuestas fue proporcionar escuelas segregadas. Si bien eran positivas en esos aspectos la educación segregada ha tenido perpetuar la marginación y los estereotipos de las personas con discapacidad y a reducir su capacidad para participar eficazmente en la vida de la comunidad. Ahora se reconoce ampliamente que la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares confiere importantes ventajas psicológicas, y atiende mucho más las necesidades intelectuales y especialmente sociales y emocionales mediante una interacción regular y regular con un grupo diverso de estudiantes. El problema actual es cual es la mejor forma de proporcionar oportunidades apropiadas para esos estudiantes dentro de las escuelas regulares.

No obstante, la relación entre la educación especial y la educación inclusiva sigue siendo extraordinariamente compleja. Por ejemplo es necesario que los estudiantes sordos aprendan el lenguaje de signos y que los ciegos estudien el braille al comienzo de su educación. Ese aprendizaje puede tener incluso una escuela dedicada a la inclusión, separando, por ejemplo, al estudiante sordo de los que pueden oír. Por consiguiente, aquí la meta de inclusión podría desbaratarse. Otro problema, mencionado antes brevemente, surge cuando la “integración” se confunde con “inclusión”: cuando los estudiantes con discapacidad son ubicados simplemente en las escuelas regulares sin el apoyo adicional

requerido para atender sus necesidades individuales. La “integración” de los estudiantes con discapacidad sin plena inclusión puede llevar al aislamiento del estudiante y, en último término, constituir un obstáculo para atender las necesidades educacionales de todos los estudiantes.

Una combinación de todo lo anterior lleva al Relator Especial a subrayar el hecho de que el paradigma de educación inclusiva no debe considerarse una solución única para todos. Es fundamental adoptar los principios de participación y no discriminación innovadoras, centradas en el individuo y de aplicación flexible, que abordan todas las discapacidades y la variabilidad cultural. Ante todo, sin embargo, la educación inclusiva, cuando se considera la educación de los niños, debe tener en cuenta “el interés superior del niño”. Al hacerlo, el foco debe cambiar yendo de la discapacidad, enfoque típico del modelo médico, hacia las necesidades individuales de educación de todos los niños, aunque sean estudiantes con o sin discapacidad. Estas consideraciones deben tenerse plenamente en cuenta dentro del marco global de un sistema de educación general inclusivo.

#### *4.2.10.4 Vigilancia del derecho a la educación de las personas con discapacidad*

A nivel internacional, los diversos órganos creados en virtud de tratados, tales como el comité de derechos económicos, sociales y culturales, el comité sobre los derechos del niño, y el futuro comité sobre el derecho de las personas con discapacidad, junto con los Relatores Especiales sobre educación y discapacidad tienen que desempeñar un papel combinado para vigilar el derecho a la educación inclusiva con personas con discapacidad. A nivel nacional, ese papel recae en los tribunales administrativos, y los expertos y académicos gubernamentales e independientes. La vigilancia debe ser “total” y, si bien el acceso a la educación primaria de calidad, gratuita y obligatoria es una consideración fundamental, es

importante tener en cuenta que el derecho a la educación se aplica a todo el amplio espectro de la educación permanente.

De particular pertinencia es el papel de los tribunales y los tribunales judiciales para proporcionar remedios en caso de incumplimiento del derecho a la educación. La investigación preliminar ha determinado casos pertinentes en numerosas jurisdicciones, incluidos la Argentina, Australia, el Canadá, Colombia, Costa Rica, los Estados Unidos de América, Irlanda, La India e Israel. No obstante, cabe señalar aquí que si bien la atención del poder judicial y la aplicación del derecho a la educación de las personas con discapacidad es importante, esas decisiones no están necesariamente a la altura de los que exigen las normas de los derechos humanos internacionales ahora específicamente detalladas en la convención sobre la discapacidad. Al decir esto, se subraya la necesidad de reforma jurídica y capacitación judicial. Es importante que el protocolo facultativo de dicha convención reconozca la justiciabilidad de todos los derechos, incluido el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

En forma similar, las instituciones nacionales de derechos humanos deben desempeñar un papel significativo en la vigilancia del derecho a la educación de las personas con discapacidad. A nivel internacional, las organizaciones intergubernamentales, las naciones unidas, la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), el fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF) y la organización de cooperación de desarrollo económicos (OCDE) ya han emprendido un trabajo importante en la esfera de la educación inclusiva, esas organizaciones, junto con las iniciativas de la sociedad civil, en particular las organizaciones que representan a las personas con discapacidad, tienen un papel que desempeñar a fin de desarrollar una educación conceptualmente inclusiva dentro de un marco de derechos humanos, para vigilar la aplicación, reunir estadísticas y datos y compilar las mejores prácticas.

La vigilancia del derecho a la educación, y la educación inclusiva en particular exige capacidad de medir los progresos realizados. Hasta la fecha, se carece de esa capacidad. El establecimiento de indicadores cuantitativos y cualitativos claros en materias de derechos humanos y el establecimiento de parámetros para los futuros progresos a de proveer pues importantes medios para hacerlo y tal vez ayudara bastante a llenar las lagunas en lo que se refiere a datos disponibles y adecuados sobre la discapacidad en general y la discapacidad y la educación en particular. Si bien un indicador cuantitativo podría proporcionar, por ejemplo, información sobre el número de niños con discapacidad que están matriculados en las escuelas, un indicador cualitativo describirá la calidad del programa, y el grado en que la discapacidad se incorpora al programa o se deja de lado. Por consiguiente, el Relator Especial alienta a los gobiernos, a los órganos creados en virtud de tratados de los organismos de las Naciones Unidas a elaborar indicadores para medir el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

#### *4.2.10.5 Respuestas al cuestionario*

Con el fin de recabar información actualizada sobre la situación del derecho a la educación de las personas con discapacidades, al Relator Especial envió un detallado cuestionario tanto los gobiernos, como a los organismos de las Naciones Unidas como a ONG y expertos y expertas independientes.

Cumplido el plazo establecido para la recepción de las respuestas, se recibieron informes de los Gobiernos de la Arabia Saudita, la Argentina, Australia, Austria, el Brasil, Costa Rica, Croacia, Dinamarca, el Ecuador, Eslovaquia, Estonia, España, la Federación de Rusia, Filipinas, Finlandia, el Irak, el Japón, Marruecos, Mauricio, México, Panamá, Polonia, Portugal, Turquía y Uganda. Además, se recibieron informes de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR), el fondo de la población de las Naciones Unidas Para la educación, la ciencias la Cultura (UNESCO), así como de gobiernos locales,

universidades, instituciones nacionales de derechos humanos, expertos y expertas y ONG de Alemania, Angola, la Argentina, Armenia, Australia, el Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, el Ecuador, El Salvador, España, los Estados Unidos de América, Ghana, Honduras, La India, Israel, Italia, Kenia, Malawi, Malta, México, Nigeria, los Países Bajos, el Perú, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, Rusia, Serbia, Sri Lanka, Suecia, Suiza, Uganda, Viet Nam y la Unión Europea. Meramente, el Relator Especial desea destacar que en buena parte de los países consultados, existe un marco jurídico de protección de los derechos humanos, aun cuando no siempre se considera a las personas con discapacidades, el conocimiento jurídico formal, sin embargo, no siempre se traduce en prácticas efectivas que garanticen una educación digna y de calidad para las personas con discapacidades.

Por esas razones cabe afirmar la calidad de un profundo debate acerca de los sentidos y significados presentes en la idea de la inclusión y de la educación para todos, para que los cambios educativos no sean simples transformaciones de nomenclatura respecto de los grupos y de los sujetos pasados como “diferentes” y sí, por el comentario, nuevas modalidades de relación pedagógicas entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Se hace necesario señalar que la inclusión no es simplemente una “Contra - Cara” de la exclusión; es por esta razón por la que el Relator Especial sostiene que la educación inclusiva implica un radical cambio político y cultural de los sistemas educativos. Dicho en otras palabras: el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión, pues si no se estafaría frente a un mecanismo que, simplemente, substituye la inclusión por la exclusión para continuar una secuencia de control sobre la poblaciones excluidas. No está de más recordar las reiteradas formas de inclusión excluyente, como la denominada “educación integradora”, de las que se deriva una separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro”.

El papel de los marcos jurídicos regulatorios y de los programas y políticas públicas impulsadas por algunos gobiernos parece resultar insuficiente gran parte de los países estudiados. La escasez de financiamiento y recursos disponibles y la falta de voluntad política de las instancias locales de gobierno, en el caso de los países que cuentan con administraciones descentralizadas, aparecen como los principales factores que condicionan una aplicación parcial o inadecuada de las políticas y disposiciones tendientes a garantizar el derecho de la educación de los niños y niñas y jóvenes de discapacidad.

A partir de los informes recibidos, el Relator Especial observa que en la gran mayoría de los países consultados, estructuras mixtas combinan escuelas de educación especial con experiencias de inclusión o integración de alumnos con discapacidad en las escuelas regulares. En la mayoría de los casos se evidencia una tendencia a dar prioridad a la educación de las personas con discapacidad dentro de escuelas regulares. Sin embargo, estas prácticas tienen escasa concreción efectiva y sus resultados no suelen alcanzar las aspiraciones y objetivos que los motivan.

El reconocimiento de la necesidad de impulsar prácticas de educación inclusiva es casi generalizado. No obstante, el concepto de educación inclusiva no aparece claramente reconocido en todos los países, muchos de los cuales lo identifican con experiencias de educación integrada. No parece existir un consenso en torno a los significados y consecuencias de ambas propuestas o modalidades pedagógicas.

Pueden establecerse algunas tendencias continentales respecto de estas apreciaciones. En países africanos y asiáticos suelen aludirse a la educación inclusiva para referirse a procesos de incorporación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad al sistema educativo regular, sin hacer mención a la educación integrada. Sin embargo, no parece existir un planteamiento de ambos conceptos y

corrientes pedagógicas. En Latinoamérica, ambas son mencionadas como requisito previo para la concreción igualitaria del derecho a la educación de las personas con discapacidad, pero tampoco existe una clara diferenciación entre ellas.

#### *4.2.10.6 Aspectos institucionales*

Si bien muchos de los y las informantes defienden el impulso de los patrones de la educación inclusiva, la mayoría cree también necesario sostener el sistema de educación especial que incluyen diversos tipos de modalidades: educación regular con clases especiales; educación especial sólo para personas que sufran de algún tipo de discapacidad específica (por lo general, motora o múltiple); educación especial preescolar o temporal, como instancias preparativas para una posterior experiencia inclusiva.

Los discursos de la inclusión y de la integración parecen contradecirse con una marcada tendencia a la persistencia de modalidades de educación segregada. El reconocimiento de estas modalidades como requisito previo para la garantía del cumplimiento efectivo del derecho a la educación de las personas con discapacidades viene acompañado de reclamo de un conjunto de transformaciones radicales dentro de los sistemas educativos.

El sistema de educación especial sostuvo en el pasado la tendencia a una uniformidad de sujetos allí donde no la había y a una disgregación de sujetos allí donde no era necesario. Ese orden se ha mantenido más o menos inalterable en el pasaje a la educación inclusiva: aún hoy se caracteriza una población con “Necesidades Educativas específicas derivadas de la discapacidad”, sin tomar en cuenta que los efectos de inclusión, aún generalizados en relación con el acceso, se modifican y son intensamente diferentes en cuanto al sentido de la permanencia y de la diferencia que los componen.

Cabe mencionar caso de las personas sordas en países como Suecia o el Reino Unido donde, según las ONG consultadas, el acceso al bilingüismo se considera requisito previo para una escolaridad igualitaria, o el caso de las personas ciegas en Suiza, donde un apoyo inicial resulta en una igualdad de oportunidades educativa posterior. En ambos casos se aplican principios de compensación y diferenciación que no pueden ser considerados discriminatorios en tanto reconocen principios y derechos tales como el acceso a lenguaje de signos del país y alfabetización en condiciones particulares. En síntesis. La propuesta de inclusión no supone ignorar la especialidad de los grupos que componen la población de “discapacidad”. Supone, eso sí, que no considere esa dificultad como negativa o deficitaria según criterios y discursos exclusivamente provenientes del modelo médico.

Son casi inexistentes los sistemas y experiencias de evaluación de la calidad y la pertinencia de la educación de la personas con discapacidades (tanto en la educación regular como en la especial). Los países europeos son los únicos que aplican estrategias y políticas de evaluación de estas prácticas. La evaluación del desempeño de los alumnos y alumnas con discapacidades es más frecuente, pero aún incipiente.

La deuda pública y la escasa inversión aparecen como factores desfavorables para la conquista y ampliación del derecho a la educación de las personas con discapacidad, en muchos de los países considerados en este informe. La falta de recursos destinados a la educación como consecuencia de la dependencia financiera y los procesos de privatización y mercantilización de la educación, aparecen como trabas para la expansión de este derecho.

Son pocos los países que aceptan la existencia de una amplia práctica del cobro en los sistemas públicos de enseñanza. Sin embargo, muchos de los informes al cuestionario reconocen de la existencia de prácticas de cobro indirecto en la

educación pública, como la compra de materiales escolares, el pago de tasas de matriculación o examen u otros. En caso de los niños y niñas y adolescentes con discapacidad, los costos adicionales se intensifican en gran medida debido a la cantidad de materiales y equipamientos especializados que requieren para garantizar, supuestamente, unas condiciones de aprendizaje adecuadas. En los casos en los que se reconoce la existencia del cobro directo o indirecto de la educación pública a estudiantes con discapacidad, las tarifas y el pago de otros rubros relacionados ejerce un impacto negativo en el acceso y la permanencia de estas personas en los sistemas educativos, como reiteradamente han informado el relator Especial y su predecesora.

Otro dato interesante es el que resulta de la cantidad de escuelas especializadas en cada país: esa cantidad varía de acuerdo con las tasas demográficas, los recursos financieros destinados a la educación y el grado de desarrollo de las políticas de educación inclusiva, entre otros factores. En muchos países existen alternativas educativas para los niños, niñas y adolescentes con discapacidades que se articulan fuera de los sistemas de educación formal. ONG, centros de educación no formal, centros de rehabilitación dependientes de los ministerios y secretarías de salud, grupos religiosos y organizaciones comunitarias ofrecen un conjunto de actividades que incluyen desde prácticas de educación domiciliarias hasta instancia de esparcimiento y recreación para esta población.

#### *4.2.10.7 La cuestión de la diferencia*

Es claro que la educación inclusiva debería obedecer a un proceso y a una transformación generada y ejercida por el sistema regular de educación, mucho más que por el sistema de educación especial.

En este sentido, lo que los informes recibidos parecen expresar en gran medida es el peligro de la transformación de la experiencia de inclusión educativa en un

nuevo y renovado diferencialismo, esto es, es un proceso mediante el cual se señala una vez más a aquellos sujetos considerados diferentes de los demás, lo que contradice el espíritu mismo del cambio educativo por la inclusión. Si se trata entonces, de un nuevo posicionamiento de la norma, estableciendo quiénes están encuadrados en ella y quienes no, podrían ocurrir que se acabe por entender la inclusión como un simple proceso de normalización de ciertos grupos y de ciertos ambientes específicos.

#### *4.2.10.8 sobre las organizaciones no gubernamentales*

El Relator Especial nota que las estrategias y experiencias concretas de inclusión son en muchos casos promovidas por ONG. Algunos países claramente derivan las responsabilidades de la inclusión a esas organizaciones, desatendiendo sus obligaciones. Se trata sin duda de una situación compleja: como el Estado no asume la función incluyente, no sólo escolar sino más generalmente social, económica y cultural, un buen número de familias que componen clases sociales medias y altas resuelven la inclusión de sus hijos e hijas con discapacidad a través de la contratación directa de un maestro o maestra particular que realiza el seguimiento educativo sin participar en la comunidad educativa. Es además evidente que la ausencia de cambio institucionales promueve la creación de entidades de padres y madres que vuelvan a preferir un sistema especial de educación para sus hijos e hijas.

#### *4.2.10.9 información estadística*

En las respuestas recibidas por el Relator Especial, resulta notoria la ausencia de información estadística sobre la cantidad de población con discapacidad escolarizada. Por otra parte, la diversidad en las formas de conteo y mediación estadística dificultan enormemente las posibilidades de comparabilidad. Este

punto es particularmente álgido para comprender la gravedad del problema de la educación de las personas con discapacidad.

Son también escasas las informaciones estadísticas disponibles sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y resultan casi inexistentes las estadísticas que comparan estos índices con los correspondientes a los alumnos sin discapacidad. Sin embargo, los incipientes datos permiten deducir que la deserción escolar de los niños y niñas con discapacidades es comparativamente mayor que la de aquellos que no la tienen. Son mencionadas como causas de este fenómeno las prácticas de estigmatización a las que estos niños y niñas se ven sometidos, la precaria formación de los docentes, los escasos recursos y las precarias condiciones de infraestructura en que se encuentra las instituciones escolares.

Resultan igualmente escasos los datos sobre el éxito o fracaso escolar (absoluto y comparativo) de niños y niñas y adolescentes con discapacidad.

Sería de particular interés conocer los movimientos institucionales de esta población en un lapso relativamente significativo: en algunos países la población con discapacidad fue transferida íntegra o parcialmente de los sistemas especiales a los sistemas regulares de educación y es probable que en un inicio la tasa de matriculación fuese alta. Pero debería saberse qué es lo que ha ocurrido y qué es lo que ocurre se produce fenómenos de deserción, evasión y/o abandono es esta población de un sistema que ha podido y/o no ha sabido incluirla. Si, como ha sucedido en algunos países o en algunas regiones de algunos países, las instituciones especiales desaparecen total parcialmente: ¿dónde está esa población?

#### *4.2.10.10 servicios de apoyo y formación docente*

Las medidas de inclusión mencionadas por las respuestas obtenidas al cuestionario del Relator Especial refieren mayormente a instancias de apoyo y acompañamiento del personal docente en los procesos de integración de personas con discapacidad en las escuelas regulares. Sin embargo, la gran mayoría de los informes destacan la precariedad e insuficiencia de estos programas, disposiciones y políticas. En países de Europa occidental, los programas de inclusión adquieren un carácter más sistémico y estructural, mientras que en América Latina y África se restringen a estrategias aisladas cuya aplicación raramente se concreta.

La mayoría de países y organizaciones consultadas hacen referencia a la necesidad de invertir en la preparación de docentes regulares para atender requerimientos de niños y niñas con necesidades especiales, por medio de instancias de formación y capacitación tanto en las etapas de la formación inicial, como en los cursos de especialización y capacitación de servicio.

Regiones específicas de algunos países. La información que seguidamente se presenta, incluye algunos comentarios del Relator Especial, que buscan contextualizar las respuestas obtenidas.

#### *4.2.10.11 Diferencias regionales*

El relator especial nota la existencia de una marcada disparidad entre los países ricos y los países pobres en cuanto a las condiciones de escolaridad de las personas con discapacidad. En los países europeos se evidencia una fuerte tendencia a la educación inclusiva y existen numerosos programas de apoyo y asistencia financiera a las familias, así como provisión de materiales especiales financiados por el estado. En América latina y en muchas regiones de Asia y África, los programas tendientes a garantizar las condiciones efectivas de

escolaridad de las personas con discapacidad cuentan con escasos recursos y es casi nula la asistencia financiera a las familias.

La precariedad o inasistencia de centros de salud en áreas periféricas y rurales dificulta enormemente las condiciones de vida de las personas con discapacidad. En algunos países, especialmente latinoamericanos y africanos, la pobreza y la ruralidad suelen combinarse potenciando los prejuicios a los que se ven sometidos estas personas.

#### *4.2.10.12 Discriminación múltiple*

Un conjunto de factores se combinan con la discapacidad, potenciando los efectos discriminatorios y excluyentes que operan en muchos sistemas educativos. La pertenencia a determinados grupos de identidad y sociales (como el caso de las tribus nómadas, de los afro descendientes, de los dalias, romaníes y pueblos indígenas), las condiciones sociales y el sexo (las niñas y mujeres con discapacidad sufren más discriminación que los niños u hombres en las mismas condiciones), constituyen factores que determinan condiciones de vida aún menos favorables.

Son llamativamente escasas las políticas educativas y facilidades específicas destinadas a niños, niñas y adolescentes con discapacidades múltiples.

En cuanto a la contribución de la educación para la potenciación del papel de los y las estudiantes con discapacidades, las apreciaciones se encuentran divididas. Aquellos que afirman que existe una contribución efectiva de los procesos educativos para la mejora de las condiciones de vida y la potenciación de las personas con discapacidad, hacen referencia al entrenamiento en herramientas para la vida diaria y la inserción en el mercado laboral. Aquellos que afirman que esta contribución resulta incipiente o escasa argumentan que la conquista de

saberse prácticos y conocimientos académicos no se traducen en el desempeño de estas personas en otras esferas de la vida en sociedad. Cabe destacar que el término “potenciación” no tiene un tratamiento uniforme, adquiriendo significados y características diversas en cada uno de los informes.

#### *4.2.10.13 participación*

En la mayoría de los países ni las personas con discapacidad, ni sus familiares o representantes, participan en el diseño de programas educativos y lineamientos curriculares específicos; o bien esa participación a lo sumo se reduce a cursos de orientación o actividades de aprendizaje o recreación colectivas. Son casi inexistentes las medidas concretas tendientes a garantizar este tipo de intervención. En los países africanos, sin embargo, está cobrando importancia la necesidad de hacer participar a la comunidad en las decisiones educativas.

En algunas regiones de América latina se sensibiliza a los padres y madres en la escuela regular acerca de la importancia de su colaboración en el desarrollo de las propuestas pedagógicas y algunos países europeos aplican programas y políticas que prevén la activa participación de los padres y madres en la toma de decisiones sobre los lineamientos educativos de sus hijos e hijas, como es el caso de Finlandia.

Allí la participación de los padres y madres es obligatoria en la educación especial y ellos eligen libremente donde educar a sus hijos e hijas, sin que eso represente costos adicionales. Más aún, el parlamento europeo, en su informe A6-0351/2006, de 13 de octubre de 2006, relacionado con la situación de las personas con discapacidad en la Unión europea, reafirma la necesidad de alentar iniciativas para desarrollar mayor interacción entre la sociedad y las personas con discapacidad mental, así como a quitar el estigma a las personas con problemas

de salud mental y apela al necesario apoyo a las familias con miembros con discapacidad profunda.

El derecho de los padres y madres de las personas con discapacidad para elegir la educación más apropiada para sus hijos e hijas aparece reconocido en algunos países, en los marcos legislativos que regulan los sistemas educativos. Sin embargo, la práctica efectiva de este derecho se ve condicionada por un conjunto de factores que muchas veces imposibilitan su pleno ejercicio.

#### *4.2.10.14 Conclusiones y recomendaciones*

Los marcos programáticos y jurídicos de derechos humanos existentes reconocen claramente que la educación inclusiva constituye un elemento indispensable del derecho a la educación para las personas con discapacidades. En pocas palabras, la educación inclusiva trata de evitar la exclusión de todos los educandos, incluidos aquellos con discapacidad. Por definición, la exclusión de educandos de la educación, en especial en los ciclos primario y secundario, indica un incumplimiento del derecho a la educación.

Al mismo tiempo, la aplicación de la educación inclusiva también presenta problemas en la práctica. El suministro de recursos adecuados y sostenibles, que aseguren un entorno de aprendizaje accesible y cómodo, el cambio de las actitudes tradicionales o discriminatorias hacia las personas con discapacidad, la ayuda a los maestros, los administradores escolares, las familias y las comunidades a comprender y participar en las decisiones y los procesos relacionados con la educación inclusiva y, lo que es más importante, lograr que se atiendan las necesidades de educación especial de los educandos con discapacidad dentro del sistema general de educación; todos ellos son problemas fundamentales para la educación inclusiva. Cuando esos problemas se ponen en el

contexto de las presiones que sufren las escuelas y las comunidades, no es posible subestimarlas.

No obstante, si bien esos problemas indudablemente existen, la alternativa de excluirá grandes sectores de la comunidad del disfrute de sus derecho a la educación y las consecuencias conexas-desigualdad, exclusión de las personas con discapacidad de participar en la sociedad incluso en la sociedad incluso a través del empleo, permanencia de barreras y actitudes y prácticas discriminatorias, mantenimiento de una costosa segregación en la educación y así sucesivamente-proporciona el ímpetu necesario para buscar soluciones a esos problemas. Lo que es más importante, mucho puede hacerse para trabajar en pro de la educación inclusiva, ya sea con poco costo adicional o mediante la utilización eficaz y efectiva e los recursos existentes.

El relator especial recomienda que los estados adopten las siguientes medidas para garantizar un sistema eficaz de educación inclusiva:

 Eliminar las barreras legislativas o constitucionales para que se incluya a los niños y adultos con discapacidad en el sistema de educación regular. A este respecto los estados deberían:

- Asegurar una garantía constitucional de enseñanza básica, gratuita y obligatoria a todos los niños.
- Adoptar y afianzar la legislación encaminada a garantizar los derechos de las personas con discapacidad.
- Garantizar que se aprueben y apliquen leyes que prohíban la discriminación en el ámbito. Ello permitirá que las personas con discapacidad puedan ser maestros.
- Ratificar la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.

 Procurar que un Ministerio sea responsable de la educación de niños y adultos. Por consiguiente, los estados tal vez necesitarían:

- Enmendar la legislación de manera que el ministerio de educación fuera responsable por el suministro de toda educación.

 Asegurar que un único sistema escolar fuera responsable de la educación de todos los niños de la región. Con este fin los estados tal vez necesitarían:

- Amalgamar los presupuestos y la administración de la enseñanza especial y la enseñanza regular dentro de la zona geográfica;

- Adoptar prioridades normativas y legislación que promovieran la inclusión de todos los estudiantes en el sistema de educación regular.

 Trasformar los recursos de enseñanza especial existentes-las escuelas o las clases especiales en recursos para ayudar al sistema regular. Para ello los estados tal vez necesitarían:

- Capacitar educadores especiales que sirvieran de recursos adicionales de los maestros regulares;

- Transferir estudiantes de programas especiales a clases regulares con apoyo del personal de recursos especiales;

- Asignar recursos financieros para acomodar adecuadamente a todos los estudiantes y para asistencia técnica en apoyo de los funcionarios del ministerio de educación, a nivel de distrito, de la escuela y del aula;

- Revisar los métodos de examen para garantizar que pudieran participar los estudiantes con discapacidad.



Impartir capacitación anterior al servicio y dentro del servicio a los maestros de manera que pudieran responder a la diversidad en el aula: Con ese fin, los estados deberían:

- Capacitar maestros en técnicas utilizadas en el aula tales como la instrucción diferenciada y el aprendizaje cooperativo;
- Alentar a las personas con discapacidad a capacitarse como maestros;
- Usar técnicas de capacitación piramidal en las que los maestros, una vez capacitados en las metodologías de educación inclusiva, capacitaran a otros maestros y así sucesivamente.

## **4.3 MARCO CONCEPTUAL**

### **4.3.1 Integración**

La palabra integración viene del latín, *integratio – onis*, que significa acción y efecto de integrar o integrarse, constituir las partes un todo, unirse a un grupo para formar parte de él; de tal manera la integración es un fenómeno complejo sin definición unívoca que se produce como consecuencia de la adaptación de las respuestas del individuo a los requerimientos del medio y de la interacción entre ambos. Es un proceso dinámico a la vez, el producto o el resultado de este proceso, como asimilación para referirse a la adaptación de los individuos a una determinada jerarquía o normas sociales

### **4.3.2 Inclusión**

La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose en él. La opción consiente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

### **4.3.3 Evaluación**

Evaluación puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos. La Evaluación adquiere sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente.

De esta manera la evaluación es el proceso que tiene como finalidad determinar el grado de eficacia y eficiencia, con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos, posibilitando la determinación de las desviaciones y la adopción de medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas presupuestadas. Se aplica ex ante (antes de), concomitante (durante), y ex post (después de) de las actividades desarrolladas. En la planeación es el conjunto de actividades, que permiten valorar cuantitativa y cualitativamente los resultados.

### **4.3.4 Currículo**

El término currículum ha tenido dos acepciones fundamentales: curso de estudios y curso de vida. Durante bastante tiempo predominó la primera concepción; sin embargo, recientemente se han producido varios intentos de recuperar el segundo significado, es decir, como conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella, pero dentro de la institución escolar.

El término currículum ha sido utilizado en las últimas décadas en la teoría educativa como marco conceptual para entender y determinar la educación y como ámbito y fenómeno de la realidad educativa. Ha dado lugar a planteamientos difusos y ambiguos. Como campo de estudio, es un concepto sesgado por diversas opciones ideológico-culturales y porque abarca un amplio campo de la realidad educativa, desde diferentes perspectivas.

Es por esto que el currículo.

Como suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimiento

Como base de experiencias de aprendizaje

Como sistema tecnológico de producción

Como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica

Desde nuestra percepción, el currículum debe estudiarse más como campo que se nutre de las investigaciones con la necesidad de implementar un discurso muy práctico sobre la naturaleza de la educación, tal y como se lleva a cabo mediante el trabajo en los centros educativos; es un debate sobre cómo educar en la práctica. Con toda seguridad, se trata de una materia ante la que los profesores no pueden permanecer indiferentes.

#### ***4.3.5 Necesidades educativas especiales***

Es aquella destinada a alumnos con necesidades educativas especiales debidas a sobre dotación intelectual o discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales. En

sentido amplio comprende todas aquellas actuaciones encaminadas a compensar dichas necesidades, ya sea en centros ordinarios o específicos.

Aunque la atención educativa a deficientes sensoriales (generalmente auditivos y visuales) se viene prestando en España desde el s. XVI la adopción legal del término *Educación Especial* es reciente viniendo a sustituir a otros aun vigentes en ciertos países de Hispanoamérica como Defecto logia que tienen evidentes connotaciones negativas.

En los últimos años del siglo XX se ha propuesto en España y otros países la sustitución del término Educación Especial por el de necesidades educativas especiales siguiendo las recomendaciones del informe Warnock, publicado en 1978 y difundido a lo largo de la década siguiente. Esta nueva definición supone hacer énfasis en la concepción de la educación básica como un servicio que se presta a la ciudadanía para que alcance sus máximas potencialidades y por tanto en la obligación del sistema de proporcionar apoyos y medios técnicos y humanos para compensar los déficit del alumnado en el acceso a los aprendizajes básicos imprescindibles para afrontar la vida adulta.

#### **4.3.6 Adaptación curricular:**

Las adaptaciones curriculares son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Estas estrategias pretenden, a partir de modificaciones más o menos extensas realizadas sobre el currículo ordinario, ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias: historial personal, historial educativo, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje.

Por un lado, se trata de una estrategia de planificación y de actuación docente para responder a las necesidades de cada alumno. Pero, a la vez, se trata de un producto, ya que es una programación que contiene objetivos, contenidos y evaluaciones diferentes para unos alumnos, e incluso organizaciones escolares específicas, orientaciones metodológicas y materiales adecuados.

En sentido amplio, una adaptación curricular se entiende como las sucesivas adecuaciones que, a partir de un currículo abierto, realiza un centro o un profesor para concretar las directrices propuestas por la administración educativa, teniendo presente las características y necesidades de sus alumnos y de su contexto. En sentido restringido, el concepto de adaptación curricular se refiere a aquellas adecuaciones de índole más específica que se realizan pensando, exclusivamente, en los alumnos con necesidades educativas especiales que no son necesarias para el resto de los alumnos.

Las adaptaciones curriculares deben estar fundamentadas en dos principios:

- Principio de Normalización: Favorece que los alumnos se beneficien, siempre que sea posible, del mayor número de servicios educativos ordinarios
- Principio de Individualización: Intenta proporcionar a cada alumno -a partir de sus intereses, motivaciones y también en relación con sus capacidades, deficiencias y ritmos de aprendizaje- la respuesta educativa que necesite en cada momento para formarse como persona.

### **4.3.7 Competencia**

Son acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos. Es el querer, hacer y saber con los afectos, valores, sentimientos, juicios de valor, opciones de vida, los saberes, los conocimientos, informaciones, pero sobre todo Instrumentos de Conocimiento y Operaciones Mentales y los haceres, las expresiones, los lenguajes, las praxis de un ser humano, siendo esto un tipo de Enseñanza único y privilegiado de los seres humanos.

## **4.4 MARCO TEÒRICO**

Para la elaboración de este marco teórico es importante partir del concepto “integración” teniendo en cuenta que según lo indagado se encontraron diferentes significados que durante los últimos años ha tenido este término, ya que el ser humano no puede vivir desintegrado ni aislado de su entorno, por consiguiente la integración se constituye en el principio de vida y en un derecho de todo ser humano. Sin embargo, en la vida cotidiana se practican las más diversas formas de segregación, rechazo o marginación, etiquetadas de manera distinta, pero que en esencia son prácticas des-integradoras.

Ahora bien, la integración es un conjunto de acciones que buscan estructurar las partes en un todo. Implica el establecimiento de relaciones mutuas entre las partes, correspondencia, armonía y el cumplimiento de un rol determinado. Además de las diferentes conceptualizaciones que se han intentado dar al termino

“integración” es posible proponerla como principio, como proceso o medio, o como finalidad. (Buriticá. Fabio).

La integración como principio, puede concebirse como el derecho a la plena participación de todos los seres humanos en la dinámica social, sin importar la raza, la religión, el credo político o excepcionalidad. Tiene por objeto la aceptación de la persona o grupo en su entorno social, la participación, la solidaridad, y la satisfacción de necesidades individuales y colectivas.

Por otra parte, la integración como proceso es la adecuada modificación y aplicación práctica y progresiva de los diferentes componentes de las estructuras personales, sociales y culturales, en donde se desarrolla el ser humano, como organismo Biopsicosocial, dinámico e integral. Es el equivalente a la planificación y materialización de las condiciones que van a permitir el desarrollo de la integración.

En este marco es en donde tiene lugar la intervención de instituciones sociales como la familia, la escuela y la comunidad, quienes a través de sus prácticas contribuyen en menor o mayor grado a la integración funcional del individuo.

Por último, la integración como finalidad puede concebirse como la organización sistemática de medios orientados y preparados con antelación a la participación de la persona, luego de haber sido organizados para tal fin. Esta preparación implica una recuperación de la unidad del ser y de su equilibrio con el mundo, una nueva actitud y cultura; una nueva cultura frente a la diferencia. Es quizá la búsqueda de un ideal en donde se reconozcan los valores humanos y se genere un clima de igualdad, del sentido mismo de colectividad, donde la norma sea el reconocimiento y aceptación de todos los seres humanos.

Luego de ubicar la integración fuera del contexto de lo educativo, reflexión que es necesario independizar, para una mayor comprensión y manejo del mismo término en el ámbito de lo educativo, se asume, en el siguiente aparte, la integración escolar.

#### **4.4.1 Integración escolar**

La escuela como institución social juega un papel importante dentro del proceso de integración, por ello se concibe la integración escolar como el proceso dinámico, cambiante y flexible, que proporciona y permite al alumno con necesidades educativas especiales, oportunidades de desarrollo integral en aspectos como el afectivo, el social, el intelectual, el cultural y el comunicativo, mediante su vinculación al sistema educativo regular y a la comunidad en general. Se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje conjunto entre niños con y sin necesidades educativas especiales, durante una parte o en la totalidad del tiempo.

La flexibilidad de la integración escolar supone que ésta sea una alternativa y no una solución masiva y definitiva cuando no le ofrece los beneficios esperados al alumno excepcional, o si los objetivos que se persiguen de desarrollo funcional, participativo y afectivo no se logran.

Si se afirma que la integración escolar es un proceso, es porque se concibe que ésta requiere de la preparación gradual del estudiante y de la adecuación de las condiciones en la escuela regular; es allí donde se deben emplear los mayores esfuerzos, creando las condiciones tanto ideológicas, físicas y materiales, disponiendo de apoyos, estrategias evaluativas y metodológicas que reduzcan la

probabilidad del fracaso escolar y el surgimiento de problemas irreparables a nivel personal. (Arbeláez, Martha C)

Integración pues, “no significa reeducar las diferencias de los discapacitados para que puedan asistir a las escuelas comunes. Para lograr un verdadero progreso hay que aceptar y corregir las fallas del sistema educativo ordinario, que no puede satisfacer las necesidades de los alumnos especiales” (UNESCO-OREALC)

En consecuencia la integración escolar necesita una reforma de la institución tradicional, para que pueda ofrecer educación acorde con los diferentes ritmos de desarrollo de los alumnos.

#### ***4.4.2 Tipos de Integración Escolar***

Los tipos de integración escolar se basan en el criterio referente al entorno educativo y las posibilidades que ofrece ese medio para establecer relaciones sociales amplias. Desde esta óptica podemos entonces hablar de tres tipos de integración:

❖ **Integración física:** Se refiere a la ubicación del alumno o grupo de alumnos excepcionales, en el entorno físico de la escuela regular. Se comparten espacios, áreas, zonas y servicios, pero con clases o unidades de educación especial, que funcionan con organización propia dentro de la escuela regular.

❖ **Integración social:** Este tipo de integración tiene dos referentes importantes; uno con relación a la inserción del alumno excepcional como

miembro de un grupo escolar, visto en las interacciones que establece con sus compañeros de curso, profesores y otros profesionales de la escuela.

El otro tiene que ver con la integración, con relación al entorno social más amplio, fuera de la escuela, que supone la participación activa de la persona como miembro productivo de la familia y de la sociedad, como ciudadano con derechos y deberes, objetivo primordial de todo proceso de integración.

❖ **Integración funcional:** Considerada como el tipo de integración más completo, en ella los alumnos excepcionales además de compartir espacios físicos, zonas, servicios y áreas, asisten con los alumnos de escuela regular a todas las actividades contando con la presentación de ayudas y apoyo dentro de la misma institución.

Su éxito está determinado por las condiciones favorables que se organicen al interior de la misma escuela. Al señalar los tres tipos de integración, no se debe perder de vista que el ideal de la integración escolar es la funcional y que se alcanza luego de haber superado la física y la social, facilitando el desempeño adecuado y pleno de la persona en su entorno escolar.

#### ***4.4.3 Factores que facilitan o dificultan el proceso de Integración Escolar***

En todo proceso de integración participan, el alumno, el grupo de compañeros, los docentes, el equipo de apoyo, la familia y la comunidad. Los resultados que se pueden obtener están determinados por diversos factores presentes en cada uno de los participantes del proceso a saber:

### **En el estudiante**

El centro del proceso integrador es el estudiante excepcional. Por lo tanto, es importante analizar las siguientes características individuales, de las cuales depende en gran medida el éxito de la integración escolar:

- Posibilidades de acuerdo al tipo de excepcionalidad y al grado de severidad.
- Condiciones particulares favorables de los estudiantes para el proceso de integración, pues el poseer o no una limitación no es condición suficiente para adelantarla.
- Habilidades comunicativas funcionales para el grupo escolar al que se integra o posibilidades de desarrollarlas.
- La seguridad, participación y oportunidades que el niño haya tenido en su proceso de socialización.
- La aceptación, deseos, interés y grado de motivación del alumno hacia la integración, le facilita permanencia y continuidad en la escuela, le ayuda a afrontar con éxito las dificultades y retos que se puedan presentar.
- Acreditar condiciones académicas de acuerdo con las exigencias de cada grado.
- La educación temprana favorece la integración y hace posible la adquisición de habilidades y conductas para relacionarse en forma adecuada.
- Integración temprana facilita la adaptación al sistema educativo regular.

### **En el grupo de compañeros**

No se puede desconocer la incidencia en doble dirección del grupo en el proceso integrador. Siempre se ha observado la importancia para el excepcional y no el impacto de éste, frente al grupo. Sin embargo, sobresalen los siguientes hechos condicionantes:

- El conocimiento que el grupo de compañeros tenga de las posibilidades y limitaciones de alumno excepcional.
- La aceptación que muestren hacia el alumno integrado.
- El deseo de ayudar, apoyo y mutua colaboración.

### **En el docente**

Se le señalan en numerosas ocasiones de manera equivocada como el único responsable. Pero no hay que desconocer que la integración como proceso complejo está determinada por diversos factores. Al docente de institución integradora le corresponde como orientador el deber de ser el dinamizador del mismo. Entre las condiciones requeridas se destacan:

- El grado de sensibilización y capacitación del docente.
- La dinámica e interés por conocer las características del excepcional, la adecuación del currículo y la búsqueda de estrategias metodológicas que le permitan llegar con mayor efectividad al niño.
- Las experiencias previas de integración que tengan los docentes son bases significativas para el trabajo con niños en condiciones similares.

### **En el equipo de apoyo**

La integración requiere la asistencia de un conjunto de profesionales dispuestos a brindar el apoyo requerido. No es posible admitir una integración a la deriva. Se destacan dentro de este factor:

- El estudio y seguimiento del estudiante por el equipo de apoyo, que permite conocer los logros, las dificultades y proponer las orientaciones pertinentes.
- La coordinación y asesoría permanente a los estudiantes, docentes y padres de familia.
- El grado de atención y de apoyo especializado que se brinde al estudiante.
- La conformación del equipo de apoyo adecuado a la excepcionalidad.

### **En la familia**

Si existe una conciencia, una motivación y un apoyo hacia la integración escolar y si se canaliza dicho factor, se estará contando con condiciones más favorables hacia el proceso. Se destacan los siguientes puntos como determinantes:

- Motivación y aceptación de la integración por parte de la familia.
- La colaboración permanente del núcleo familiar en los programas organizados por la institución.
- Nivel académico y cultural de los padres.

### **En la comunidad**

Uno de los resultados observables del proceso de integración, es la manera como el individuo entra a participar en su medio, y es aceptado por él, los factores que pueden incidir son:

- La sensibilización y aceptación de la comunidad hacia el excepcional.

- La vinculación activa en el proceso. (Ortiz, Juan Vicente).

#### **4.4.4 Currículo**

Otro de los conceptos que fundamenta esta investigación es el “currículo”, entendido como “el intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”

(Stenhouse). Esta definición hace énfasis en el currículo, como el “puente” entre los principios y las prácticas educativas, y en las actividades para relacionarlos consistentemente.

Y según la ley general de educación, el currículo se entiende como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Una definición genérica de currículo, es considerarlo como un modelo, un plan, un programa, un sistema compuesto por el contenido de las materias de enseñanza (objetos), métodos de enseñanza y de aprendizaje) y de las finalidades que se traducen en las metas y los objetivos. El indica las actividades de aprendizaje y el material necesario en las clases; menciona además los procedimientos de evaluación con vistas a obtener los resultados esperados.

Los diferentes planteamientos sobre currículo se formalizan principalmente en dos enfoques: Uno es el enfoque centrado en los contenidos o materias de un

determinado plan de estudios que se tienen que transmitir a los alumnos; en este el currículo es un instrumento de trabajo para el maestro.

El otro enfoque comprende todo aquello que aprenden los alumnos y el estudio de los diferentes componentes que intervienen en la acción educativa; en esta perspectiva, el currículo es instrumento de trabajo, fuente de reflexión y aprendizaje profesional (Stenhouse y Gimeno)

Una de las tendencias surgidas a finales de la década de los ochenta y aún es pertinente en la actualidad, es la que considera el currículo equilibrado, el cual conjuga tres modelos para dar como resultado uno nuevo, así: Del modelo basado en situaciones, retoma las características del contexto, para un aprendizaje efectivo y permanente, y del modelo basado en el proceso, utiliza la situación problema como opción de enseñanza y aprendizaje. Jean-Pierre Brunet (2000) en el segundo congreso internacional "atención a la diversidad" citando a Durand, plantea que el currículo cumple tres funciones:

Favorece las experiencias de aprendizaje de los alumnos y los hace avanzar hacia los objetivos y las metas enunciadas, cualificándolos para obtener un certificado de estudios. Este postulado exige necesariamente, como plantea Brunet, reflexionar acerca de las características de los alumnos que presentan alguna deficiencia y/o necesidad para acceder al currículo analizando sus características individuales que son entendidas en la integración con los contextos.

Desde esta mirada, en el proceso de enseñanza y aprendizaje tendrá éxito en la medida en que ambos se articulen; es decir, el maestro adecua su intervención a la manera particular de aprender de cada estudiante.

En segundo lugar, el currículo guía la enseñanza en la realización de las situaciones pedagógicas, en la planificación y evaluación de los aprendizajes,

respetando las necesidades de los alumnos en materia de educación y de los resultados esperados.

En tercer lugar la institución u organización pone en marcha los programas de estudios selecciona y organiza, elige las experiencias de aprendizaje que permiten la obtención de los objetivos y refleja las opciones y los valores educativos promulgados.

La institución u organización, para dar respuesta a la diversidad de la población debe tener en cuenta que es necesario un currículo flexible. Se entiende como currículo flexible “aquel que puede ser abordado por distintos niveles de profundidad sobre una base común de objetivos y contenidos, y desde diversas vías “(Jiménez y Vilat Suñé).

Una institución u organización con apertura a la educación basada en la diferencia requiere que la elaboración y desarrollo de un currículo flexible entendido como tal el que mantiene los mismos objetivos generales para todos los alumnos pero da diferentes oportunidades para acceder a ellos ; es decir organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje ..... De sus alumnos tratando de dar a todos la oportunidad de aprender (García Pastor).

#### **4.4.5 Características del currículo flexible:**

- ☺ Plasma en su estructura organizativa la respuesta específica que brinda en coherencia con las características del contexto.
  
- ☺ Centra más la atención en los procesos que en los resultados.

- ☺ Tiene presente en el diseño, ejecución y valoración, las características individuales de los estudiantes.
  
- ☺ Incita a la creatividad del docente en su quehacer, para planear y desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje.
  
- ☺ En la intervención propende más por la prevención de las dificultades que por la remediación de estas.

La existencia de la diversidad entre el alumno, en términos de capacidades, intereses o motivaciones para aprender, llama a una enseñanza que tiene que ser igualmente diversa y que lo es como resultado de un profesorado que intenta adaptar los medios a su alcance (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, organización del aula, evaluación...) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. No se trata de una tarea sencilla en absoluto, pues el equilibrio entre lo que debe ser igual para todos en términos de las capacidades a la que se aspira y a efectos de evitar discriminaciones de cualquier tipo y lo que debe ser individual y distinto para cada cual en términos de ajuste a las características de cada alumno es siempre difícil de alcanzar. De alguna forma se podría decir que esa búsqueda de equilibrio es lo que se persigue con el proceso de adaptaciones curriculares.

Se entiende por adaptación curricular la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno citado por (García).

Este concepto de adaptación curricular es amplio, partiendo de él podríamos hablar de diferentes niveles de acomodación o ajustes, es decir de diferentes niveles de adaptación curricular (Ministerio de Educación de España).

#### ***4.4.6 El currículo según Abraham Magendzo:***

Para los que hemos trabajado por años en educación en derechos humanos, la relación entre currículo y derechos humanos ha estado siempre presente. Relación que se ha caracterizado por ser compleja; complejidad que se ha agudizado con las Reformas Curriculares que están operando actualmente en la totalidad de nuestros países. Me parece importante, entonces, que desde los inicios de esta presentación referida a la relación currículo y derechos humanos abandonemos una cierta postura un tanto “inocente” y digamos sin tapujos que nos estamos introduciendo en un campo tensional, conflictivo y problemático. Conflictividad que nos exige ser mucho más agudos en nuestro análisis, que requiere develar las contradicciones y no ocultarlas, que nos induce a apoyarnos en esquemas teóricos más bien críticos que funcionales y que, por sobre todo, nos demanda tener un gran nivel de humildad para reconocer que todavía estamos en los inicios de un camino que iniciamos en la década de los ochenta pero que tiene un trecho largo aún que recorrer.

Desearía adicionalmente hacer notar desde un principio que asumiré - para establecer la relación entre currículo y la educación en derechos humanos, una perspectiva crítica del currículo, vinculada a la teoría curricular crítica. En otras palabras, deseo ser muy franco con Uds., y decirles que no estoy tomando una postura neutral para comprender la relación entre currículo y educación en derechos humanos, sino que muy por el contrario, la veo como una acción

eminentemente política y transmisora de ideologías, que debiéramos, a mí parecer, explicitar.

Establecer una relación estrecha entre el currículo y la educación en derechos humanos, significa, entre otras cosas, incorporar en el proceso de seleccionar, organizar transferir y evaluar el conocimiento curricular, el sentido y el compromiso liberador emancipador, ético- moral, procurador de justicia social, de responsabilidad solidaria, de empoderamiento personal y colectivo, de construcción de sujeto de derecho, con la que la educación en derechos humanos se ha comprometido. Dicho de otra manera, la educación en derechos humanos se constituye en un criterio importante para tomar decisiones respecto a los objetivos y contenidos del currículo, entrega pautas para la estructuración del currículo y orienta los principios de la pedagogía y de la evaluación.

#### **4.4.7 Preguntas claves**

Cabe señalar que cuando estamos haciendo referencia al currículo, estamos definiendo el conocimiento que se espera que los estudiantes accedan y aprendan. El currículo escolar, entonces, representa el conocimiento legítimamente seleccionado y organizado para su enseñabilidad y aprendizaje. Desde la postura crítica que estamos asumiendo, surgen, entre otras las preguntas, siguientes:

- ¿Qué es lo que debe estimarse como conocimiento curricular?
- ¿Cuáles son los criterios para seleccionar el conocimiento?
- ¿Cómo se determina que un conocimiento es más valioso que otro?
- ¿A quién es atribuible el poder de seleccionar el conocimiento?

- ¿Quién otorga dicho poder?
- ¿Cómo se relaciona el control del conocimiento con la distribución del conocimiento?

Estas interrogantes no siempre han estado en la mesa de los que elaboran currículo. Existe una tendencia por silenciarlas. No hay intención por develar el juego de intereses, ideologías y visiones de mundo diferentes, discrepantes y a veces antagónicas que subyacen en la toma de las decisiones curriculares. A mi parecer, no se desea enfrentar con “honestidad” el rol que le cabe a la educación en la sociedad.

Pienso que si deseamos ligar la educación en derechos humanos con el currículo, responder a estas preguntas es algo ineludible

#### **4.4.8 *Negociando saberes***

Hoy, debemos aprender a “negociar saberes”, buscar consensos en las diferencias, tarea que como todos sabemos no es del todo simple, ya que está de por medio el poder y el control sobre el conocimiento. En el presente intervienen, como nunca antes, una diversidad de actores sociales que antes estaban marginados del proceso de selección del conocimiento curricular. Además de los especialistas y profesores, participan empresarios, trabajadores, padres y madres de familia, apoderados, miembros de la comunidad, estudiantes. Se suman a estos los agentes y las agencias internacionales que desde la perspectiva de un mundo globalizado, tienen sobre el currículo de los países Cada uno aporta su muy personal mirada y su posición ideológica, cada uno pone en juego su cuota de poder económico y/o simbólico que posee o que se atribuye.

Los conocimientos seleccionados presentan una visión particular del mundo de quienes, por una parte, lo producen y, por otra, de quienes lo reordenan y plasman en programas, textos de estudio, guías didácticas, libros. Existe, por así decir, heterogeneidad de percepciones y valores culturales diversos frente a la cultura, que se expresan en el currículo.

El conocimiento de los derechos humanos está también en la mesa de las negociaciones, con su cuota de poder debe aprender a negociar saberes.

#### **4.4.9 Concepciones Curriculares y Educación en Derechos Humanos**

En la literatura y en la práctica curricular se han manejado diferentes enfoques curriculares que se distinguen unos de otros por sus conceptualizaciones y operacionalizaciones, por los objetivos que se proponen alcanzar, por los valores que enfatizan, por las posturas que asumen frente al conocimiento, al aprendizaje, a las metodologías de enseñanza, a la evaluación y a los roles que deben asumir docentes y estudiantes. Eisner y Vallance, y Michael Schiro entre otros, han identificado la *concepción académica del currículo*; la *tecnológica o de eficiencia social*, la *cognitiva*; la *centrada en el estudiante o personalizada* y la de *reconstrucción social*.

Eisner las denomina ideologías conflictivas del currículo. Hoy debemos adicionar las concepciones críticas del currículo en las que se inscriben autores como Appel y Giroux y ahora último Dona Ferrada con el currículo crítico comunicativo.

Deseo hacer ver que todas estas concepciones tienen posibilidades de aproximarse e incorporar la educación en derechos humanos como objetivo y contenido, pero sin embargo lo harán desde perspectivas e intenciones distintas,

haciendo hincapié en propósitos diferentes. Por consiguiente, no se está descartando ninguna de ellas como posibles de abrirse a la educación en derechos humanos. En la práctica así ha ocurrido y en los hechos todas las concepciones de una u otra forma crean condiciones para que pareciera, ser que hoy deseamos alejarnos de las concepciones totalizadoras y totalizantes de hacer currículo. Hoy existe un intento por establecer aproximaciones y equilibrios en torno a concepciones diversas. Se reconoce y se está abierto a la existencia de orientaciones diferentes respecto a las formas de conceptualizar el conocimiento, el aprendizaje, el sujeto que aprende, la enseñanza, la evaluación. En este proceso no se evitan las preguntas fundamentales referidas a valores, ni tampoco se eliminan las tensiones valóricas existentes entre posiciones curriculares diferentes. Se hace converger posiciones distintas para dar solución a la variedad de problemas que el currículo confronta en el presente. En una dinámica muy flexible, se constata que cada una de las concepciones, desde su muy particular posición, ofrece propuestas y alternativas capaces de hacer los mejores aportes para atender la complejidad de situaciones curriculares que desafían al currículo.

Es así como, por ejemplo, desde la concepción académica o disciplinaria del currículo y el currículo cognitivo - que dicho sea de paso son las que están hoy en boga en las Reformas Educativas de la mayor parte de los países de América Latina se han incorporado los derechos humanos como un contenido transversal del currículo. La tendencia general no ha sido crear una asignatura específica de derechos humanos, sino que incluirla en asignaturas como las Ciencias Sociales, la Literatura, las Artes, las Ciencias, la Educación Física, de manera que es el currículo en su totalidad el que se hace cargo del tema. Cabe señalar, sin embargo, que esta modalidad ha tenido que enfrentar serios obstáculos y no ha estado carente de serias tensiones, éstas se generan preferentemente por el hecho que hoy existe una marcada tendencia por darle mayor importancia a los contenidos disciplinarios, que favorecer temáticas como los derechos humanos. Dicho de otra manera, la educación actualmente está más preocupada por

entregar conocimientos que favorecen la formación para la producción y la competitividad que por los que tienden a la formación ciudadana.

#### **4.4.10 Currículo Crítico y Educación en Derechos Humanos**

A mi parecer las posturas curriculares críticas son las que se apropian de la educación en derechos humanos de forma más integral, holística y porque no decirlo de manera más natural. La teoría crítica del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el contrario, afirman, las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo. No se trata, por tanto, de que las estructuras sociales estén deformadas de ese modo, sino de que no percibimos estas distorsiones porque hemos llegado a considerarlas como "naturales". Desde esta perspectiva, gran parte del trabajo de la teoría crítica sobre el currículum consiste en analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ellas se han formado; la comprensión de estos procesos puede revelar también algunas de las formas en las que están distorsionadas, tanto la vida social como nuestros puntos de vista sobre ella. Cuando dejamos de lado la comprensión de estos procesos, entramos en el campo de la ideología. (Kemmis).

Desde esta óptica el currículum se liga directamente con el *interés constitutivo del conocimiento emancipador* que apunta hacia la autonomía y la libertad racionales, que emancipan a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social. (Habermas).

La modalidad crítica del currículo hace exigencias por redefinir el sentido de la educación en derechos humanos, así como hacer una comprensión más integral del currículo, a replantear el rol que le cabe a los docentes y estudiantes y a un reposicionamiento de la pedagogía en donde la problematización de contenidos se convierte en un eje para enfrentar las tensiones propias de la educación en derechos humanos.

- Redefiniendo sentido

- Intentando redefinir el sentido de la educación en derechos humanos, hay que decir con mucha claridad que ésta debe constituirse en un factor de democratización y modernización de nuestras sociedades. El respeto y vigencia de los derechos humanos forma parte no sólo el área de la democracia política, sino que también del área de la democracia cultural y educacional. Si se desea "ingresar" y "transitar" hacia una sociedad democrática hay que reconocer que la dignidad humana es central y que hay necesidad de potenciar el tejido intercultural de nuestra sociedad.

Estos rasgos son las condiciones necesarias para la apertura al mundo globalizado.

Sobre dicha base, es posible la construcción de una moderna ciudadanía, en la cual "el sujeto, es ser productor y no solamente consumidor de su experiencia y de su entorno social" y en donde la modernidad, además de progreso económico, tecnológico y social, será sobre todo "exigencia de libertad y defensa contra todo lo que transforma al ser humano en instrumento o en objeto"(Magendzo).

Adicionalmente, la educación en derechos humanos adquiere su sentido más profundo cuando contribuye con decisión a erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana en la que se encuentra la mayoría de la población.

Marginación que no se circunscribe sólo a un problema económico que se resuelve con la satisfacción de las necesidades básicas, sino que exige la transferencia de poder ciudadano a las personas para que sean capaces de significar su situación de exclusión y puedan participar en la adopción de decisiones en la vida política, civil, social y cultural. En esta perspectiva, se está ubicando, por un lado, al ser humano como el objeto del desarrollo y por el otro se está haciendo una exigencia de participación ciudadana.

- Porque está muy cerca de nosotros la historia de la violación de los derechos humanos fundamentales de las personas, la educación tiene un rol importante que jugar en perpetuar la memoria y contribuir al “nunca más”. Se trata de transmitir a través de la memoria una ética de la atención, una actitud unos medios para que las jóvenes generaciones sean más atentas que sus mayores. La educación en derechos humanos se convierte en un vigilante en el recuerdo para el “nunca más”. Su rol de vigilante no es ni de control, ni de censura sino que de acogida, de hacer del aprendizaje de la memoria histórica un acontecimiento ético existencial, un acto de apertura hacia la historia de los “Otros” en sus penas y sufrimientos. Es disponerse a ser receptivos al devenir trascendente y real de los “Otros”, de sus vicisitudes, de sus valores, de sus inquietudes, de su historia cotidiana y humana. En este acto de recepción, la educación en derechos humanos se carga de los valores de la justicia para los “Otros”, de solidaridad con los “Otros”, de responsabilidad con los “Otros”, de acogida de los “Otros”.

Entonces, inspirados en la obra filosófica de Emmanuel Levinas, se podría decir que la acción educativa de los derechos humanos es *la relación con la alteridad en el “nunca más”*. Desde esta óptica de mirar la memoria histórica en el rol vigilante de la educación en derechos humanos, podemos pensar que nunca más se cometerán las crueldades del pasado. Porque he sido “educado en el “Otro”, las violaciones me hieren. Ya nadie volverá la cara y dirá: “esto no me concierne a

mí”, “no es asunto mío”, no hay que inmiscuirse en asuntos ajenos”, “yo cuido de mis derechos, de mis miedos, de mis tormentos, que ellos cuiden de los suyos”. Ahora estoy al cuidado del “Otro”.

- Ahora bien, en mi opinión y fundamentado en la teoría del currículo crítico, el sentido último de la educación en derechos humanos es la formación de un “*sujeto de derecho*” que podemos adscribir a la “*educación para el empoderamiento*” para el cambio personal y social. (Shon)

✓ Un sujeto de derecho es capaz de hacer uso de su libertad aceptando los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad reconociendo la diversidad y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él.

✓ Un sujeto de derecho tiene un conocimiento básico de los cuerpos normativos y de las instituciones que están llamadas a proteger sus derechos y el de los demás y a las cuales puede acudir en caso que sus derechos han sido atropellados. Este conocimiento se convierte en un instrumento de exigencia y vigilancia para hacer vigente los derechos humanos, no es un conocimiento académico sino uno que confiere mayor posibilidades de acción y por lo tanto mayor poder para intervenir en la promoción y defensa de los derechos. En este sentido, por ejemplo, un sujeto de derecho tiene la capacidad de decir “NO” con autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometen su dignidad. Tiene el poder de no aceptar demandas arbitrarias, indebidas y extralimitadas que menoscaban sus derechos.

✓ Un sujeto de derecho tiene la capacidad de defender y exigir el cumplimiento de sus derechos y el de los demás con argumentos fundamentados

e informados, con un discurso asertivo, articulado y racionalmente convincente. Hace uso del poder de la palabra y no de la fuerza, porque su interés es la persuasión y no el sometimiento. A un sujeto de derecho las personas le confieren poder y autoridad para formular afirmaciones y juicios y por lo tanto amplían sus posibilidades de actuar frente a las cosas.

✓ Finalmente, un sujeto de derecho tiene la capacidad de fundar sus juicios asumiendo una postura crítica y flexible, ha aprendido a ver que los éxitos de los demás y los fracasos propios no son necesariamente productos de una injusticia sino que en el poder de actuar en el mundo, en la capacidad de conferirle sentido y valor a su existencia y no vivir de juicios ajenos, es decir no delega en los demás la autoridad para emitir los juicios que le importan. De esta forma un sujeto de derecho es alguien que no orienta sus actuaciones con el fin de complacer a otros y de que sean ellos en los que tenga el poder de discernir si su vida tiene o no sentido. Es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y de auto estimarse. de “pararse sobre sus propios pies”, de situarse como ciudadanos en su sociedad. Comprometido con el bien común, con lo “público *currículo explícito y oculto*”. Señalamos con anterioridad que desde la perspectiva crítica la educación en derechos humanos opera tanto en el currículo explícito como implícito u oculto de la escuela.

Es decir, no sólo se lo intenciona deliberadamente en los objetivos y contenidos de las distintas asignaturas, sino que hay preocupación por que esté vigente en el currículo oculto, en la cultura escolar, en su clima organizacional, en el sistema de relaciones personales. No tendría sentido o sería altamente contradictorio y antitético que, por un lado, desde el currículo explícito se entregaran mensajes tendientes al respeto de la dignidad de las personas, a favorecer la libertad y la autonomía a establecer relaciones democráticas, y por el otro, desde la cultura escolar, de manera consciente o inconsciente, abierta o incubierta imperara un sistema discriminatorio e intolerante, autoritario y no participativo. (Magendzo)

#### **4.4.11 Problematización**

La problematización constituye un imperativo a enfrentar en la educación para los derechos humanos dado que los derechos humanos se han construido en la historia dramática y conflictiva que los pueblos han tenido para abrirse paso en el devenir social. Esta historia está saturada, como es sabido, de luchas intensas e incesantes y de conflictos que los hombres a través del tiempo han dado y confrontado para hacer vigentes sus derechos. Desde esta visión la educación en derechos humanos es educación ético- política. Se propone ligar a la educación con los grandes problemas que enfrenta la sociedad como son nuestras democracias frágiles e inestables, la pobreza, la injusticia social, el fenómeno de la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia, etc. ( Magendzo).

Creemos firmemente que es importante que los derechos humanos se presenten a los estudiantes en sus tensiones y conflictos; que perciban las contradicciones valóricas, de intereses y de juegos de poder que están comprometidos; que tomen conciencia de los obstáculos que presenta el contexto político, económico, social y cultural para hacer vigente los derechos humanos; que problematicen en torno a la transición democrática; que problematicen en torno a las contradicciones que el modelo económico social de corte neoliberal, impulsor de mercado, privatizador, descentralizador, globalizado económica y culturalmente; que enfrenten y analicen con altura de miras como la impunidad ha mermado la fe de la gente, en la denuncia existiendo un cuadro de complicidad que se sostiene en un silencio aceptado; como existe una marcada tendencia a crear situaciones de “punto final” y de negación de la historia reciente.

Desde la metodología problematizadora, es preciso que hacer ver que en nuestros países hay más reconocimientos normativos de los derechos humanos que acciones. Hay ordenamientos jurídicos que favorecen los derechos humanos, junto a la pérdida en las prácticas sociales. Hay todavía violaciones que se desarrollan en la plena impunidad, pese que los cuerpos normativos, en muchos casos están plenamente desarrollados. La ley está antes de la vigencia de los derechos.

En esta línea, el profesor o la profesora debe conjuntamente con los y las estudiantes detectar los problemas que ellos y ellas perciben y viven en su actuar cotidiano, cómo, por ejemplo se exige el cumplimiento de ciertas obligaciones (restricciones a la libertad) con el fin de mantener un orden establecido (bien común); se inculpa a un ladrón (justicia) que robó para darle de comer a sus hijos hambrientos (derecho a la vida); se mantiene la vida de un enfermo terminal (derecho a la vida) pese a sus sufrimientos (misericordia); se castiga con la pena capital (bien común) violando un derecho más capital: el derecho a la vida; se da pleno derecho a los empresarios para que decidan el destino de sus empresas (derecho a la propiedad) pese a que esto significa dejar muchos cesantes (derecho al trabajo), se permite que los trabajadores se sindicalicen pero se los aleja de sus trabajos cuando reclaman sus derechos; se reafirma el derecho a la libre expresión e información y se establecen límites por asuntos de seguridad.

Desearíamos, sin embargo, hacer una advertencia realista al respecto de la educación en derechos humanos y la problematización. La educación históricamente ha evitado las situaciones conflictivas y tensionales, el conocimiento se presenta a los estudiantes de manera acrítica, neutra y descomprometida. En este sentido, existe, consciente o inconscientemente, en la educación una tendencia hacia el silencio, el conformismo, la complacencia, a la condescendencia. Asumir que la educación en derechos humanos es en esencia

crítica, cuestionadora, problematizadora, significa, entonces, entrar en conflicto con el discurso y la práctica oficial de la educación.

#### **4.4.12 Adaptación curricular**

La adaptación curricular se refiere a la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades de cada estudiante, debe tenerse en cuenta:

 Plantear diferentes niveles de acomodación y ajuste al currículo, como, modificaciones, prioridades, ampliaciones, eliminaciones o cambios en la temporalización.

 La adaptación es un proceso de toma de decisión sobre los diferentes elementos del currículo, para dar respuesta educativa a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. (Ortiz. Leonidas).

 Otra manera de concebir la adaptación, es un término de provisión de recursos y estrategias para prever el acceso al currículo ordinario.

 La adaptación curricular debe ser una innovación que impacte en el desempeño del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y profesores.

 La adaptación curricular también supone un proceso de repensar, de mejorar y contextualizar el currículo.

 Es necesario reconocer las adaptaciones como un estado permanente de reflexión, indagación, de proposición, de ejecución y de valoración (Correa Álzate, 2001).

### **Componentes del currículo**

Cualquier currículo, debe tener un horizonte, el cual está dado por un objetivo general, que se plantea inicialmente, involucrando los agentes y los fines que se busca alcanzar. Con relación a los elementos o componentes básicos del currículo, según Garrido Landívar, tenemos los siguientes:

**Ambientes educativos o áreas del conocimiento:** comprende aquellas áreas que, se involucran dentro del proceso de formación permanente, en este caso, se proponen cinco áreas o dimensiones:

- **Dimensión Corporal:** hace referencia al trabajo encaminado a desarrollar habilidades de movimiento corporal en los diversos desplazamientos y en la utilización de los espacios con el fin de adquirir mayor dominio de su cuerpo y del entorno.
- **Dimensión Comunicativa:** se refiere al desarrollo de habilidades en el aspecto del lenguaje funcional (tanto comprensivo como expresivo) y a nivel de interacciones.
- **Dimensión Cognitiva:** se enfoca hacia la potenciación de los dispositivos básicos del aprendizaje (memoria, atención, percepción, concentración)
- **Dimensión Ética:** se centra en permitir un mayor acercamiento a conductas sociales, en las que se interioricen las normas y valores,

necesarios para afianzar las redes de apoyo, por medio de actividades de interacción.

- **Dimensión Estética:** explora diferentes lenguajes artísticos, para comunicar su visión particular del mundo, por medio de actividades que impliquen la utilización de diversos recursos y técnicas de las artes.

**Estructura curricular o campos de formación del individuo:** es el espacio simbólico en el cual se ubica al individuo dentro del sistema educativo, según el periodo de desarrollo en que se encuentre.

**Núcleos integradores de problemas y proyectos:** en estos se incluyen las estrategias metodológicas, las cuales articulan las áreas del conocimiento y los ejes curriculares. La continua evaluación (identificación de necesidades y problemas), que también hace parte de los núcleos integradores, permite, junto con la investigación dentro del aula, que se generen nuevas estrategias y se modifiquen las existentes.

**Ejes curriculares:** hace referencia al proyecto de aula, del cual se van desprendiendo los contenidos y la construcción de nuevos conocimientos. Igualmente, hacen parte de estos ejes, los recursos, físicos y humanos, necesarios para el desarrollo de dichos contenidos.

### **Fundamentos generales del currículo**

Fundamentos filosóficos: La filosofía debe afrontar cuatro grandes problemas:

 ¿Qué es el hombre? (Antropología)

 ¿Qué valores son fundamentales para el desarrollo integral del hombre y de la sociedad? (Axiología)

📖 ¿Cómo nos acercamos al conocimiento y para qué y cómo lo utilizamos?  
(Epistemología)

📖 ¿Para qué tipo de sociedad estamos formando a los alumnos?  
(Sociopolítica)

### **Características pedagógicas y pautas metodológicas**

Parte del conocimiento de la realidad y vuelve a ella para transformarla. Recurre a los diagnósticos socio-educativos y a la investigación permanente de la realidad como puntos de referencia inmediata que permiten simultáneamente a educadores y educandos realizar la adecuación del Currículo y comprender y manejar mejor el ambiente inmediato dentro del cual se desenvuelven. (MEN, La renovación curricular como estrategia del mejoramiento cualitativo de la educación).

La Renovación Curricular destaca la evaluación diagnóstica en cuanto ayuda a conocer la realidad del medio en que se desenvuelven un programa educativo y las aptitudes, intereses, rasgos de la personalidad de los educandos. El Currículo debe responder a las necesidades del medio y de los alumnos. Por eso, a partir del conocimiento de la realidad, se introducen nuevos elementos dentro de la programación curricular, facilitando el análisis de los fenómenos y la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas. En esta forma, no solo se estudia la realidad sino que se actúa sobre ella, transformándola.

En el proceso de aprendizaje se emplea el método situacional ( VER, JUZGAR Y ACTUAR) y el método inductivo, que se basa en la 70 experiencia y en la observación de los hechos, posibilitando el descubrimiento del principio general que rige los fenómenos.

**Favorece el proceso de socialización**

El niño, en la familia, ha vivido la primera experiencia de relación interpersonal (socialización primaria). A la escuela llega con su propia historia y, al mismo tiempo que aporta su cultura, amplía el mundo de sus relaciones, conoce nuevas costumbres, retiene nuevos conocimientos y se adapta a éste, su segundo hogar (socialización secundaria).

El ideal es la formación de comunidad, bien sea en la familia, en la escuela (comenzando por el grupo escolar), en el barrio o vereda, en la parroquia... En el proceso de aprendizaje se emplea el método grupal, favoreciendo la integración, la participación y el trabajo de equipo con un propósito. El método grupal es exigente: implica preparación adecuada por parte del profesor, instrucciones claras y definidas, participación de cada uno de los integrantes, asesoría permanente. También emplea el método dialógico, propiciando el descubrimiento personal por medio de preguntas (la “mayéutica” socrática), el análisis en pequeños grupos, la puesta en común en las plenarias.

Desde el campo axiológico se suscitan actitudes de respeto por el pensamiento divergente, la capacidad de escucha, la libre expresión de lo que se piensa o siente.

Estimula el desarrollo del pensamiento crítico.

Crea ambientes favorables para el aprendizaje ofreciendo experiencias sistemáticas a la vez que conceptos teóricos y principios organizativos que superen el simple nivel de la información y que permitan al educando desarrollar su pensamiento crítico y su capacidad creadora para interpretar la realidad y participar activamente en su transformación dentro de la concepción democrática de nuestra nación.

En el proceso de aprendizaje, para estimular la capacidad crítica se pueden emplear, además del situacional, los siguientes métodos:

**Método analítico:** Descomposición de un todo en sus partes constitutivas, relaciones entre las partes, funciones de cada una, relaciones causa-efecto...

**Método analógico o comparativo:** Búsqueda de semejanzas y diferencias entre dos fenómenos, identificación de aspectos positivos y negativos teniendo un marco de referencia...El pensamiento va de lo particular a lo particular

**Método heurístico (del griego heurisko = yo encuentro):** Propicia la investigación, el descubrimiento por parte del estudiante, quien debe sustentar el asunto estudiado.

**Método científico:** Observación, descripción, formulación de hipótesis, experimentación, planteamiento de conclusiones... La Renovación Curricular hace mucho énfasis en la evaluación formativa, en la auto-evaluación y en la co-evaluación. Esto favorece el análisis crítico y la auto-crítica en procesos y resultados.

**Acentúa la actividad como elemento fundamental para el aprendizaje.**

El hombre solo aprende cuando está activo. Esa actividad puede ser física, mental, social, afectiva...El proceso de aprendizaje está centrado en el estudiante. Cada uno es responsable de su propio aprendizaje. El profesor es un orientador, un guía, un facilitador del aprendizaje.

Se sugiere el método activo. Contrariamente al método pasivo (marcado por la exposición dogmática, los dictados, el texto único, la repetición de fórmulas...), el método activo convierte al alumno en el protagonista de su propio aprendizaje.

Técnicas como el estudio dirigido, los debates, la resolución de problemas, el desarrollo de proyectos; son propias para potenciar la actividad del estudiante.

### **Promueve la integración del conocimiento.**

Trata de ver la globalidad de los fenómenos, evitando la parcelación del conocimiento, la dispersión temática y la incoherencia en los procesos lógicos.

El método de globalización enfatiza un tema, un proyecto, un problema, una actividad, alrededor de los cuales se presenta un acercamiento interdisciplinario. Lo principal no es la disciplina sino el asunto que se está estudiando.

### **Fomenta la creatividad.**

A partir del análisis de fenómenos, se orienta al estudiante al descubrimiento y diseño de nuevos modelos. La Renovación Curricular abre espacios a la invención, a la innovación y a la creación.

El método sintético lleva a la composición, a la integración, a la construcción de nuevos modelos. El estudiante tiene la posibilidad de interpretar y transformar la realidad en forma original.

También el método deductivo puede conducir a aplicaciones novedosas de una teoría. Puede cumplir también una función anticipatoria, al extraer consecuencias, hacer inferencias y prever lo que va a suceder.

Privilegia la unión escuela-familia-comunidad Acentúa la participación del maestro, los estudiantes y la comunidad en las distintas fases del proceso educativo, y considera fundamental la integración entre la educación y la vida. (MEN).

Busca, en definitiva, la formación integral de la persona.

Tiene en cuenta los procesos de desarrollo del educando y atiende simultáneamente los aspectos de orden cognoscitivo como los de orden socio-afectivo y psicomotor.

### **Renovación curricular**

Es un proceso permanente de adecuación del Currículo a las exigencias del medio ambiente y al avance de la ciencia de la educación, teniendo en cuenta unos principios filosóficos y pedagógicos que orientan, guían y dan sentido a la acción educativa. (Ortiz. Leónidas).

### **Cualidades**

**Flexible:** No es una camisa de fuerza. Debe adaptarse a las necesidades del medio ambiente y a las expectativas e intereses de los estudiantes y padres de familia.

**Integral:** Abarca a todo el alumno (en sus dimensiones cognoscitiva, socio-afectiva y psicomotora) y a todos los alumnos, sin establecer discriminaciones, pero respetando las diferencias individuales. Por otra parte, la Renovación Curriculares pretende, no sólo un cambio académico, sino también administrativo y de orientación grupal.

**Cooperativa:** Participan en ella todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres de familia, directivos, personal auxiliar...) e, incluso, personas que, sin formar parte de la escuela, pueden dar un gran aporte a la formación de los alumnos. Estimula la creación de órganos de participación: Comité Curricular, Comité de Evaluación, Asociación de Padres de Familia, Consejo Escolar, Escuela de Padres.

**Dinámica:** La Renovación Curricular no es algo hecho, terminado, se está haciendo todos los días en el quehacer pedagógico buscando formas creativas, a la luz de unos principios filosóficos orientadores. Deja un campo muy amplio a la investigación y a la innovación.

**Científica:** Promueve la investigación (observación, formulación de hipótesis, experimentación, establecimientos de correctivos, formulación de teorías...), empleando técnicas e instrumentos validos y confiables.

**Democrática:** Alienta la intervención de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Las decisiones se toman, en lo posible, por consenso y no por simple votación.

En el diseño de las adecuaciones, es necesario comprender el fundamento que ellas encierran; en este caso, la tendencia a la valoración del ser humano buscando la accesibilidad, la permanencia y la promoción del estudiante en el sistema educativo, (Hodgson), (Correa. Jesús) se refiere a los siguientes principios:

**Principio de normalización:** el referente último de toda adaptación curricular es el currículo ordinario, se pretende alcanzar los objetivos mediante un proceso educativo normalizado.

**Principio ecológico:** la adaptación promueve la adecuación del contexto más inmediato (centro educativo, entorno, grupo de alumnos y alumno concreto) a las necesidades educativas de los estudiantes.

**Principio de significatividad:** hace referencia a la adaptación de los elementos dentro de un continuo que oscila entre lo poco significativo y lo muy significativo así pues se comenzara por modificar los elementos de acceso, para continuar si

fuera necesario, adaptando los elementos básicos del currículo: evaluación método y metodología entre otros.

**Principio de realidad:** para que sea factible realizar una adaptación curricular, es necesario partir de planteamientos realistas, sabiendo exactamente de qué recursos disponemos y adonde queremos llegar.

**Principio de participación e implicación:** la adaptación curricular es competencia directa del maestro de los demás profesionales, y requiere del apoyo de las familias y de la comunidad que trabaja con los estudiantes, la toma de decisiones, el procedimiento a seguir y la adopción de soluciones se realizara de forma consensuada y los acuerdos se reflejaran en el momento de adecuación correspondiente.

Además de los principios planteados por Hodgson, se supone el principio de accesibilidad, definido desde la perspectiva de los derechos humanos como el derecho fundamental de circular libremente por el territorio nacional ( con las limitaciones que establezca la ley), el derecho a la recreación, la práctica del deporte y el aprovechamiento del tiempo libre , y el derecho a la cultura.

La accesibilidad es un derecho público que se ha venido consagrando en términos de derecho ciudadano en las últimas dos décadas, a través del cual toda persona sin importar su edad y sus condiciones físicas y/o sensoriales puede interactuar socialmente y desarrollar sus aptitudes y sus potenciales en las diversas esferas de la actividad cotidiana y hacer uso y disfrutar libremente de todos los servicios que presta y ofrece la comunidad.

La accesibilidad está estrechamente relacionada con la constitución de un entorno físico apto para todos y se fundamenta en el concepto de “equiparación de oportunidades” esto implica que las personas que presentan deficiencia a nivel de

la orientación y del movimiento, deben disfrutar de estos bienes jurídicos a la luz del principio de igualdad material.

La accesibilidad también se refiere a la comunicación como factor esencial de sociabilidad; es el derecho inherente en el ser humano a expresar sus sentimientos, pensamientos y conocimientos, que le permita interactuar con el entorno. En los programas de desarrollo humano la comunicación se plantea como un área sustancial encargada de darle vida a los programas de desarrollo en este contexto es mirada como instrumento mediador, no solamente entre las demás áreas, sino también como agente socializador de los proyectos que aquí se gestan.

Si se cumplen los principios enunciados para las adaptaciones curriculares, se estará contribuyendo de manera significativa a la calidad de vida de la población que presenta deficiencia, especialmente en el contexto educativo. Schalock define la calidad de vida como un constructor social que se convierte en un vehículo en el cual la igualdad centrada en el consumidor, el fortalecimiento y el incremento en la satisfacción con las condiciones de vida, pueden ser alcanzados; él argumenta que si los apoyos adecuados y apropiados, están disponibles, la calidad de vida de las personas se incrementa significativamente.

La importancia del concepto de la calidad de vida es de tal grado que se ha sugerido que es una extensión y a la vez una superación del concepto de integración y normalización (Schalock y Verdugo).

### **Propósitos de las adaptaciones curriculares**

Las adaptaciones curriculares deben tener intencionalidades definidas para evitar falsas interpretaciones y aplicaciones tergiversadas en la práctica; a continuación se resaltan sus principales propósitos:

Concretar respuestas educativas de los alumnos, estableciendo las fases del proceso y delimitando las funciones entre los actores responsables de la atención pedagógica.

Proporcionar espacios y acciones óptimas en el ambiente educativo, que propendan por la calidad de vida.

Concebir las adaptaciones curriculares en las instituciones y organizaciones educativas, significa pensar y garantizar el acceso de todos los estudiantes al currículo.

Potenciar las capacidades de los estudiantes que están en riesgo de presentar una necesidad educativa.

Considerar que los entornos educativos son menos restrictivos para dar respuesta pedagógica a la población que presenta alguna deficiencia y de esta manera hacer realidad la integración escolar, dando al ser humano la posibilidad de su pleno desarrollo.

Formar a los actores responsables de la atención pedagógica en propuestas que respondan a problemas y necesidades que surgen en las prácticas cotidianas.

Instaurar una cultura de colaboración y cooperación entre los diferentes actores responsables de la atención pedagógica en la educación inicial y preescolar.

### **Clasificación de las adaptaciones**

Cuando el currículo es flexible, permite que se contemplen las adaptaciones, para garantizar que los estudiantes logren los propósitos plasmados en aquél. Se retoman aquí dos clasificaciones: una centrada en la calidad de la intervención

(significativa y poco significativa) y otra en el momento en el que se interviene (de acceso y de permanencia).

#### Adaptaciones centradas en la calidad de la intervención

Adaptaciones curriculares poco significativas: son aquellas modificaciones en los elementos de acceso al currículo que permitirán al estudiante desarrollar.

- Organización escolar
- Adecuación de actividades
- Metodología
- Contenidos
- Objetivos

El referente curricular del estudiante con necesidades educativas, es el mismo que se tiene previsto para el grupo general, pues él se encuentra integrado: deben plantearse por lo menos los siguientes aspectos:

- Es necesario plasmar en la programación del aula, las metas de la adaptación significativa como aquello que se espera lograr de manera particular, para alcanzar el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa, del grado o del grupo escolar.
- El currículo adaptado debe especificar el tipo de adecuación de los objetivos educativos, la selección y/o inclusión de determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares, cuando Correa. Jesús. *Cómo Elaborar Adaptaciones Curriculares*.

Las dificultades se empiezan a manifestar como específicas, por ejemplo para acceder al cálculo.

- Debe especificarse como se realizara el seguimiento de la adaptación curricular así como sus mecanismos de realimentación.
- Es fundamental la concreción de los recursos humanos y materiales necesarios.
- La responsabilidad en la realización de la adaptación curricular recaerá sobre el profesor tutor y sobre los demás profesionales que trabajen con el alumno.

**Adaptaciones centradas en el momento de la intervención:** Son las que se llevan a cabo dentro del aula en el momento mismo de la intervención con el niño con necesidades educativas especiales, están supeditadas a la necesidad que esté presente y la metodología que maneje el maestro.

**Adaptaciones previas a la interacción, o de acceso:** se realizan antes de la inclusión de la persona en el contexto educativo, planeando las modificaciones locativas o de preparación en técnicas y modelos comunicativos; por ejemplo el aprendizaje, de la lengua de señas, la disposición de rampas, entre otros.

**Adaptaciones para la permanencia:** son aquellas que dan respuesta a las necesidades educativas que surgen en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

### **El papel de los Agentes Educativos**

La clave de implementar un currículo flexible, que dé respuesta educativa, y a la diversidad de la población, está en los agentes educativos, y de manera precisa en los maestros, que son quienes manejan la pedagogía, existen dos condiciones que se deben tener en cuenta para facilitar el aprendizaje de cualquier estudiante, éstas son:

En primer lugar, una actitud de indagación, búsqueda y experimentación, que permita ver y sentir los problemas de los estudiantes como oportunidades, como un reto, como un desafío profesional, y no como un obstáculo difícil de enfrentar.

En segundo lugar, se requiere precisar los supuestos, ideas, principios, técnicas y métodos, que permitan orientar y dirigir la enseñanza, para que aumenten las probabilidades de éxito en el proceso de integración en la educación inicial y preescolar.

## **5. DIRECTRICES PARA ORIENTAR LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA ATENCIÓN PEDAGÓGICA**

Estas directrices se dan a conocer a través de categorías del currículo que van desde las poco significativas hasta las más significativas.

### **5.1 ESPACIO FÍSICO**

Orientaciones para las Adaptaciones Curriculares

Orientaciones

Apoyos y recursos

Realizar actividades que requieran de trabajo cooperativo entre los alumnos con diferentes niveles de desarrollo y aprendizaje.

Organizar el ambiente del aula.

Distribuir los alumnos en grupos pequeños, medios y el grupo en general, teniendo en cuenta integrar a quienes presentan deficiencia, con los que no.

Con este tipo de apoyo se pretende desarrollar Diseñar actividades generales que faciliten el desempeño de los estudiantes. Se propone elevar el nivel de desarrollo.

El aprendizaje mediado. Desarrollar actividades que requieran de diferentes niveles de competencia

Aplicar actividades para diferentes entornos físicos. Planear actividades que puedan ser aplicadas en varios lugares, buscando la generalización del aprendizaje.

Contenidos

Objetivos

Orientaciones

Apoyos y recursos

Definir las metas de formación para la población en educación inicial.

Incluir las metas de formación de la población que presenta deficiencia.

Plantear objetivos acordes a las posibilidades de desarrollo y a las oportunidades del contexto.

Orientaciones

Apoyos y recursos

Orientar los aprendizajes básicos para el contexto.

Seleccionar los contenidos básicos para el grupo de alumnos.

Analizar los contenidos básicos de aprendizaje para determinar cuáles deben ser incluidos o eliminados.

Establecer redes conceptuales que permitan integrar el aprendizaje.

## **5.2 METODOLOGIA Y RECURSOS**

Orientaciones

Apoyos y recursos

Incluir en la dinámica del aula el sistema de comunicación empleado por los alumnos que presentan deficiencia.

Identificar el sistema de comunicación para todos los estudiantes del grupo, pretendiendo que cada uno desarrolle la comunicación en coherencia con sus posibilidades.

Presentar los objetos de enseñanza mediante variedad de lenguajes y actividades. Considerar los materiales, las actividades y las formas de comunicación de los estudiantes, para favorecer el aprendizaje de cada uno.

Introducir recursos específicos de acceso al currículo.

Aplicar estrategias que favorezcan la experiencia concreta, la reflexión y la expresión.

Planear el proceso en coherencia con los momentos evolutivos de los estudiantes, para lograr la movilización del aprendizaje.

Planificar el tiempo para las actividades generales y las de apoyo.

Planear equilibradamente los tiempos de trabajo en agrupaciones diferentes, favoreciendo la inclusión de los apoyos a la dinámica del aula.

Clasificar los materiales en función de las actividades: materiales de juego sensorio motor, para la experimentación, materiales de juego simbólico, que posibiliten a los estudiantes la representación del mundo físico y social, materiales para el juego normativo, que faciliten la interiorización de las normas de la cultura, materiales de construcción para el desarrollo del pensamiento lógico, materiales de expresión, específicamente en las áreas de artística y lúdica, materiales de reeducación dirigidos a determinadas áreas del aprendizaje, para el desarrollo de aptitudes y para áreas curriculares.

### **5.3 INCLUSIÓN**

Acto de encerrar o de estar incluido. Criterios de inclusión: condiciones que deben reunir los pacientes o voluntarios para ser admitidos en un estudio o para recibir una medicación.

El concepto de inclusión, como principio de actuación, surgió en el entorno educativo, si bien actualmente se aplica a otros ambientes y a la inclusión en la comunidad en general. Aunque los beneficios de esta inclusión se fundamentan en principios como la solidaridad o la cooperación, no abundan los estudios sobre las ventajas que ello tiene para ciudadanos con y sin discapacidad.

Dos resultados fundamentales son de destacar: 1) los alumnos con discapacidad en escuelas inclusivas obtienen mejores rendimientos que sus compañeros en escuelas no inclusivas y, además 2) los estudiantes sin discapacidad escolarizados en escuelas inclusivas obtienen mejores resultados que sus iguales sin discapacidad escolarizados en escuelas no inclusivas.

### **5.4 INCLUSIÓN ESCOLAR**

#### ***5.4.1 Inclusión Escolar | Un nuevo enfoque de la educación***

Hoy se reconoce que la educación es un derecho universal que constituye un elemento fundamental de integración social para toda persona. Se reconoce también que todo niño (con discapacidad o no) tiene capacidades y potencialidades singulares, por lo que distintas necesidades exigen respuestas diversas. La educación es “parte de” y no algo “separado de” la vida de los niños.

### **5.4.2 Inclusión Escolar | Un tema de derechos**

Históricamente, las escuelas regulares han sido preparadas para excluir a ciertos niños que no podían ser asimilados a la “norma”. Esta segregación fue legitimada por el desarrollo de test psicológicos y técnicas de valoración que clasificaban a los niños como discapacitados. En la década de los 80 comenzaron a cuestionarse las nociones de qué es “normal” y “natural” y la segregación educativa (siempre discriminatoria) pasó a ser abordada desde una perspectiva de derechos humanos.

Todo niño tiene el derecho a pertenecer a una comunidad y compartir con sus miembros las distintas experiencias de la vida cotidiana.

Todo niño tiene el derecho de acceder a una educación de calidad junto con los otros niños de su propio barrio.

Todo niño tiene una contribución para hacer a la sociedad, los niños con NEE no tienen menos valor que aquellos alumnos sobresalientes y sus logros deberían tener el mismo respeto.

La segregación enseña a los niños a tener miedo, a ser ignorantes y alimenta prejuicios. Segregar a un niño con NEE es devaluar su valor como persona y es discriminar en base a circunstancias de las cuales no es responsable.

### **5.4.3 La Educación Inclusiva en el mundo**

Si bien la normativa internacional expresa los compromisos de los países con relación al tema de inclusión educativa, existe una brecha entre dichos compromisos y la realidad. Es entonces a partir de este consenso mundial en

relación con los principios y filosofía de la inclusión educativa, que el debate se centra en analizar las condiciones y estrategias que facilitan su puesta en práctica. Continúa aumentando la evidencia que afirma que los alumnos aprenden mejor y desarrollan más habilidades sociales en la Educación Regular con apoyo.

La investigación sugiere que la mejor manera de combatir los estereotipos y estigmas es a través de la interacción personal de aquellos que han sido “etiquetados” con los que no.

El propósito de la inclusión escolar es avanzar en la descentralización pedagógica para acrecentar y afianzar la autonomía de las escuelas Focalizar la temática de la integración/inclusión educativa de niños con capacidades diferentes en las aulas de las instituciones en que se imparte educación regular.

#### **5.4.4 Fundamentos**

Necesidad de repensar la escuela a partir de nuevos esquemas que introduzcan otras formas de razonar, de trabajar y de vivir.

Necesidad de diversificar los aprendizajes

Necesidad de flexibilizar los marcos institucionales

Necesidad de concebir los tres tiempos de la infancia (escuela, educación no formal y ocio) dentro de un sistema integrado

Educación ética

Calidad de vida

Visión interdisciplinaria del conocimiento

Sentido de “aprender a aprender”

Valores humanos: respeto, tolerancia, cooperación, diversidad, singularidad, justicia social, realización personal, ocio creativo, igualdad de oportunidades, entre otros

En el conocimiento y respeto de la cultura propia de cada escuela

Ahora bien, también recibe el nombre de Inclusión Educativa “Inclusión es cuando políticas, programas, servicios sociales y la comunidad se organizan, planifican, operacionalizan o adaptan para garantizar la no – exclusión y la aceptación de diferencias, junto al desarrollo pleno, libre e independiente, en un contexto de reconocimiento sobre la importancia de facilitar el acceso igualitario a la solución de necesidades en la propia comunidad, en alternativas lo menos segregadas posible.”

La inclusión es más que sólo poner al alumno con NEE en una clase regular, implica minimizar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje.

Las escuelas que mejor responden a la diversidad del alumnado no sólo favorecen al adecuado desarrollo de éstos, sino que también son las que más crecen como institución.

Se tiende a la reconversión de las Escuelas Especiales en recursos de apoyo a Escuelas Regulares y a la comunidad.

#### **5.4.5 ¿Cómo se pone en marcha el proyecto?**

Para alcanzar los objetivos globales el proyecto “Inclusión Escolar” se propone un abordaje abierto a la participación que asegure el compromiso a lo largo del proceso de todas las escuelas que quieran integrarse a esta iniciativa.

Se propone realizar una amplia difusión de la iniciativa con el fin de sensibilizar a la opinión pública en general y a la comunidad educativa en particular acerca de la inclusión social.

#### **5.4.6 Pilares de la iniciativa**

Capacitación y apoyo a docentes

Conectividad y participación de la comunidad educativa

Derechos

### **5.5 EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO**

Sobre el concepto de evaluación La evaluación adquiere una connotación cotidiana que se ve expuesta en los comportamientos comunes de las personas en su diario vivir. Actualmente, este concepto ha dejado de ser la expresión de un simple examen que algunas veces conlleva acciones sancionatorias, y ha adquirido un valor formativo de amplia aceptación. Las acciones evaluativas son bastante remotas en la historia de la humanidad. En la vida ordinaria es común

activar mecanismos de evaluación percibir intereses, propósitos y condiciones del entorno donde se interactúa en comunidad.

Tyler (Stufflebeam y Schinkfield) se adentró primeramente en el tema de la evaluación educacional mediante la comparación entre objetivos y resultados, quien desarrolló su teoría tratando de dar justificación oportuna a los objetivos del currículo, además de presentar un camino que llevara al progreso a través del logro de productos y resultados derivados de los propósitos educativos.

En adelante, se expandió la versión científica sobre el concepto, cada una tratando de establecer un modelo de evaluación formativa que sirva de referente para la práctica evaluadora tanto como para garantizar su eficacia. En este proceso se llegó al informe Coleman así como a importantes trabajos producidos por la Evaluation Research Society.

La definición de evaluación conduce a una acepción de enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto, que lleva implícita una interpretación de la información conocida y la consecuente emisión de juicios valorativos. Evaluar se deriva del francés évaluer, que aduce el señalamiento del valor, estimación o apreciación de algo, que para el caso de la educación serán los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

El objeto de la evaluación cambia según los intereses de la organización, las expectativas de los evaluadores, las áreas y/o conocimientos a evaluar, las condiciones de los evaluados. De todas formas, éste es básico para determinar el proceso evaluativo lo mismo que para definir los juicios de valor a los que se aludirá.

La variedad de los objetos es, por supuesto, muy amplia. Pueden existir sectores diversos interesados en una evaluación: sector educativo, sector sanitario, sector

industrial. Dentro de cada sector habrá diversidad de programas y dentro de cada programa, proyectos, actividades, comportamientos.

Las normas del Joint Comité, que han supuesto un punto de referencia sobre el concepto, prevén como condiciones de la evaluación las siguientes:

- 📖 Utilidad, lo que significa que debe ceñirse a las necesidades reales de los usuarios.
- 📖 Viabilidad en relación con las estrategias al aplicarlas en la práctica.
- 📖 Precisión en cuanto a la credibilidad y objetividad de los resultados.
- 📖 Transparencia y honradez, lo que implica un sustento informativo veraz, contundente, fidedigno y de riguroso estudio.

En el campo de lo escolar, Wheeler insiste en que el currículo consta de cinco fases:

- 📖 Selección de metas, fines y objetivos
- 📖 Selección de experiencias de aprendizaje
- 📖 Selección del contenido
- 📖 Organización e integración de experiencias y contenidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje
- 📖 Evaluación

En éstas, la evaluación tiene repercusiones en las fases 2, 3 y 4 con el ánimo de lograr las metas expresadas en la fase primera. Dichas fases las presenta el autor a manera de un gráfico secuencial que presenta el currículo como el resultado de una planificación coherente y lógica de la enseñanza y del aprendizaje, en el que se incorpora la conducta inicial, la conducta real y la conducta deseada del estudiante.

La evaluación de los resultados resulta de la comparación entre lo deseado y lo real en medio de lo cual se pueden plantear una variedad de interrogantes que conduzcan hacia una conclusión. La evaluación por procesos conlleva el análisis de cada etapa ejecutada para conseguir los fines concretados con anterioridad.

Zabala (1987) esquematiza la programación del currículo de tal forma que la evaluación es parte integral de éste, en la que se tiene en cuenta la definición de las necesidades institucionales, la organización de la programación curricular y la evaluación propiamente dicha del currículo. Todo el proceso evaluativo atraviesa el currículo, regulando su parte operativa de manera que permita reorientar las partes del proceso que se ubican al margen de los objetivos y expectativas tanto institucionales como de la comunidad en la que interactúa.

Stuffelbeam y Swchinkfield han definido algunas características que, al decir de ellos, son recurrentes en todos los modelos de evaluación:

- ☞ Que sea integrada en todo el proceso de programación y desarrollo curricular
- ☞ Que sea formativa propiciando el enriquecimiento y perfeccionamiento curricular en cuanto a sus resultados
- ☞ Que sea continua, es decir, permanente y estable
- ☞ Que sea recurrente de forma que genera procesos de retroalimentación
- ☞ Que tenga criterios definidos que orienten las actividades evaluativas
- ☞ Que sea decisoria al facilitar la toma de decisiones con compromiso y responsabilidad
- ☞ Que sea cooperativa al permitir la mayor participación activa posible de quienes están involucrados en los diversos procesos curriculares.

Aludiendo las características antes citadas, se habrá de concebir la evaluación como un elemento del currículo formador y generador de innovaciones en los

diversos campos de la formación donde tenga lugar, contribuyendo en este sentido al perfeccionamiento de la persona humana, tanto como de los programas que para tal fin se tienen predispuestos.

En virtud de su carácter global, por otro lado, es preciso aclarar que la recopilación de la información que permite el enjuiciamiento evaluativo debe caracterizarse por su objetividad, científicidad y credibilidad, de tal forma que los resultados que de aquellos juicios generen confianza en todos y cada uno de sus usuarios –alumnos, docentes, directivos y comunidad educativa en general.

Respecto de la utilidad de la evaluación, ésta varía según su destinatario. Al educador, por ejemplo, le facilita un mejor conocimiento de sus alumnos para diagnosticar sus problemas de aprendizaje, reorientar los métodos de enseñanza y aprendizaje para lograr un mejoramiento continuo. Para los alumnos deviene como un factor de motivación al darles a conocer sus aciertos y desaciertos en su proceso de enseñanza y de aprendizaje. Al centro educativo le facilita la calificación y promoción de sus alumnos así como la supervisión de las tareas del educador.

El énfasis que pongan los procedimientos de evaluación sobre determinados componentes curriculares es un aspecto más de la transformación del currículo en el curso de su desarrollo dentro de las condiciones escolares

De alguna forma, la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de la calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados y, por tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procedimientos formales que, por otro lado, son muy frecuentes.

La evaluación actúa como una acción modeladora de la práctica curricular, ligada a otros agentes como la política curricular, el tipo de tareas en las que se expresa el currículo y el profesorado eligiendo los contenidos o planificando actividades.

El único procedimiento de control real del currículo es preciso apreciarlo en las pautas internas del funcionamiento escolar y en los procedimientos de evaluación que formal e informalmente realizan los profesores, aunque se justifique la evaluación con fines de diagnóstico del progreso del aprendizaje (Gimeno, 1995).

Aunque la educación obligatoria no sea selectiva, la evaluación realizada dentro de ella gradúa a los alumnos, los jerarquiza, porque así ordena su progresión.

El currículo que no se evalúa, o se hace a través de la evaluación de los profesores solamente, es difícil que entre en una dinámica de perfeccionamiento constante. Sin información sobre el funcionamiento cualitativo del sistema escolar y curricular, los programas de innovación o reformas pueden quedarse en la expresión de un puro voluntarismo o en sometimiento a iniciativas que podrían no responder a necesidades reales del sistema escolar, de los alumnos y de los profesores.

La evaluación para el diagnóstico y el control democrático de la calidad de la enseñanza y del currículo impartido puede ser vista como una amenaza para la autonomía de las partes, especialmente de los profesores, pero es también un recurso para evitar la patrimonialización de una actividad, y es precisa para el funcionamiento de una sociedad democrática.

La simple asignación de una nota, la calificación de un trabajo, de un ejercicio o de cualquier actividad del alumno, la adjudicación de toda categoría la ubicación de una realización del alumno dentro de una escala explícita o implícita, es la expresión de un juicio por parte del profesor, que presupone una toma de

decisiones, por elemental que sea, y que se apoya en un distinto tipo de evidencias o indicios, tomados a través de algún procedimiento técnico cuando es una evaluación formal, o por mera observación informal.

El fracaso escolar como expresión de una evaluación negativa está directamente ligado al cómo se realiza todo este proceso y a los esquemas que intervienen en él.

La comprensión del fracaso escolar exige seguirle los pasos al proceso por el que el sistema educativo o un profesor, de manera particular, asigna una calificación negativa, pues es el resultado de una serie de decisiones de los docentes.

Entre la calificación u juicio que se da a un examen o cualquier realización de conducta de un alumno y la realización de esa conducta o trabajo materialmente observable existe un proceso intermedio que involucra tres elementos de interacción en el acto de evaluación: el evaluador, el producto a evaluar y la realización de un acto de comparación. Dicha interacción se conforma según cuál sea el objeto de evaluación, el modelo de evaluación, las características del evaluador y el contexto en el que se recoge la información entre otros aspectos.

El comportamiento del evaluador es un acto perceptivo y cognitivo, en el que se toman decisiones, por lo que puede estudiarse de acuerdo con lo que la psicología puede aportar en ese terreno. Más considerando que la evaluación misma es ponderación de una realidad en función de ciertos criterios.

Allí pone de manifiesto que los profesores utilizan en sus valoraciones múltiples tipos de indicios que varían en función del área en la que ejercen la enseñanza.

Los profesores recogen informaciones variadas que después ponderan de forma singular: anotaciones o calificaciones en diferente tipo de situaciones (pruebas, trabajos escritos, trabajos, etc.) para satisfacer sus criterios de validez.

Al lado de indicios relativos a la producción a evaluar, intervienen otros factores contingentes como es el esfuerzo manifestado por el alumno en relación con la capacidad que se le supone, como primer criterio para subir o bajar la calificación, la dificultad de la tarea, el apoyo familiar, la conducta en clase, la madurez del alumno y toda una serie de atribuciones que realiza el profesor sobre el éxito y el fracaso escolar, etc., intervienen en el acto de evaluar.

La memoria provee al evaluador informaciones sobre el sujeto o sujetos a quien pertenece el producto a evaluar

Las tareas dominantes suponen un concepto de rendimiento ideal cuya apreciación puede quedar también implícita en la somera comprobación de la conclusión de la actividad en sí misma

El modelo de referencia es el tamizador esencial en el acto de evaluar, al convertirse en criterio para analizar la producción o trabajo del alumno. Modelo que, además de ser afectado por los productos esperados, queda mediatizado por la escala de medida que se utilice.

El profesor evalúa de maneras muy diversas, pero siempre a partir de cierta información que ha recolectado, cuya transformación y la emisión del juicio correspondiente es uno de los mecanismos más decisivos en la configuración de un estilo pedagógico personal muy cercano al tipo de comunicación que mantiene con el alumnado.

El modelo de referencia mediador que sustenta o sirve de tamiz en el proceso de recogida de información, elaboración de juicios y toma de decisiones está, desde luego, constituido antes del acto de evaluación.

El contexto en el que se realiza el acto de evaluación es tan importante como el proceso mismo de recogida de la información, valoración subsiguiente y toma de decisiones. El condicionamiento llega hasta decidir el tipo de evaluación que se puede realizar en cada contexto.

El proceso de realización de una evaluación implica la elaboración de una serie de informaciones seleccionadas como relevantes dentro de los indicios presentados al evaluador. Es un proceso simplificado en la realidad por necesidades subjetivas y limitaciones objetivas del profesor.

Desde el punto de vista educativo la evaluación se define hoy como una ponderación de realidades apreciadas y valoradas en función de unos criterios, donde el esquema mediador es el responsable original de la mediatización del currículo que hace las prácticas de evaluación.

Stufflebeam propone que la evaluación debe constituir un proceso de recolección de información para la toma de decisiones. Si bien su modelo ha sido criticado por no incorporar la dimensión política de la evaluación, ni la problemática del poder, resulta eficaz para pensar un proceso de evaluación como punto de partida para la toma de decisiones institucionales. El autor incorpora cuatro componentes referidos a un programa educativo: contexto, diseño, procesos y productos (Van, 1998).

El Centro Ínter universitario de Desarrollo (CINDA) ha desarrollado un trabajo donde se presentan ordenadamente los aspectos a evaluar en las instituciones universitarias, lo mismo que una organización de los elementos a considerar de la

evaluación en términos de dimensiones y criterios. Sobre las primeras se mencionan:

📖 Relevancia: Análisis de la institución a partir de sus fines y propósitos formativos.

📖 Efectividad: Grado de congruencia entre lo planificado y el producto de las acciones institucionales

📖 Disponibilidad de recursos adecuados: Recursos con que se cuenta para concretar objetivos

📖 Eficiencia: Forma en que se disponen los recursos para lograr los productos esperados

📖 Eficacia: Nivel de congruencia entre medios afines. Análisis sobre si es o no apropiada la organización de los recursos en relación con los resultados

📖 Procesos: Manejo del conjunto de factores y situaciones internos y externos que condicionan el desempeño institucional

La evaluación se caracteriza como una actividad política, en cuanto a su relación con sistemas axiológicos e ideológicos, de donde se desprende una idea de evaluación con arreglo a un sistema de valores que no siempre es explícito y su ambigüedad conduce a variadas interpretaciones.

La evaluación formativa o en proceso posibilita tomar decisiones institucionales en períodos de actividad más limitados, evitando así que situaciones que se pueden solucionar por el pasar del tiempo y la acumulación de efectos negativos.

Algunos profesores se oponen fuertemente a la evaluación por parte de los estudiantes. En cambio, parece que donde se han integrado la evaluación, el desarrollo y un sistema de incentivos, como en Australia, Canadá, el Reino Unido y los EE.UU., se ha logrado un avance considerable.

Maurice Yates señala, al referirse a las modalidades de evaluación de la calidad universitaria, que existen tres tipos de procedimientos:

- ☞ Indicadores de desempeño
- ☞ Auditorias
- ☞ Evaluación de programas

La evaluación implica un dar cuenta permanentemente de las actividades que cada docente realiza, brindando la posibilidad de establecer ciertos patrones de mayor equidad en las distribución de las mismas, lo que no beneficia a algunos docentes individualmente o a ciertos grupos académicos.

Una propuesta curricular debe estar en revisión permanente mediante la realización de una evaluación interna sobre el funcionamiento institucional y del programa, además de una evaluación externa vinculada al entorno de los mismos. Estas evaluaciones deben conducir a la síntesis y análisis de información que permita conformar evidencias y juicios con el objeto de mejorar la propuesta así como confirmar sus posibilidades y determinar su calidad, impacto y repercusiones

## **5.6 COMPETENCIAS**

Las tendencias educativas actualmente se encuentran encaminadas hacia una formación de competencias lo cual nos lleva a pensar que tenemos que hablar de una educación por competencias.

Es por esto, que cuando se habla de competencia, se refiere a un saber - hacer o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, se trata de un

conocimiento que es inseparable de la acción misma y de la naturaleza distinta a las formas conceptuales y discursivas del conocimiento, naturalmente, las competencias no se refieren a un aprendizaje, derivado totalmente de la experiencia, sino a reglas abstractas inferidas y construidas a partir de esquemas de procesamiento, posiblemente innatos, que restringen y canalizan la actividad cognitiva.

Por otra parte; el concepto de competencia implica la idea de una mente activa y compleja y por tanto la de un sujeto productor. Un sujeto que trabaja de manera activa el conocimiento y los saberes que recibe, a partir de lo que posee y lo que le es brindado desde su entorno. Con todas estas herramientas puede el sujeto jugar con el conocimiento porque lo puede transformar, abstraer, deducir, particularizar, lo generalizar significarlo desde varios referentes.

En otras palabras, educar para el desarrollo de competencias es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los estudiantes, la creación colectiva de deberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla como tal a través del encuentro con el otro y con la cultura, también es necesario atender el ambiente de aprendizaje para la formación por competencias en los niños y niñas, pues éste deberá responder a los requerimientos del saber conocer, saber sentir, saber hacer; por lo tanto, estará constituido por vivencias lúdicas, medios activadores de la motricidad y expresiones simbólicas dentro de un ámbito flexible y adecuado a los ritmos de descanso y actividades de los niños.

### **5.6.1 Tipos de competencias**

La evaluación desde las competencias comunicativa, Propone cuatro competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva en el proceso docente educativo, ha de acompañarse de estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación que permita al sujeto reconocerse en sus acciones motrices, emocionales e intelectuales bajo un nivel de idoneidad desde la mirada de los “otros” y desde sí mismo.

- La Comunicativa,
- La Interpretativa,
- La Argumentativa y
- La Propositiva; las dos primeras sirven de base para las dos últimas y cada una tiene un cierto nivel de complejidad.

Mientras la competencia comunicativa asume el componente fonético, sintáctico y semántico de la lengua, la competencia interpretativa implica asumir unas relaciones y confrontaciones de los sentidos y significados que circulan en el texto y en la interacción social.

La competencia argumentativa o ética establece razones y motivos que dan cuenta del sentido de los textos y las acciones humanas; así, la competencia propositiva o estética se caracteriza por una actuación crítica y creativa que hace referencia a la posibilidad de transformar significaciones desde un contexto específico.

El desarrollo de las competencias emerge de las Interacciones individuo-grupo con el entorno. En las interacciones del aula de clase está presente la exigencia ideológica representada desde la institución educativa y desde la cultura; también

las necesidades e intereses que particulariza la comunidad educativa, además de los intereses de cada uno de los estudiantes. Todos estos aspectos se entrelazan y se manifiestan como parte de la realidad de una comunidad específica.

## 6. METODOLOGÍA

### 6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Descriptiva etnográfica ya que se pretende identificar y caracterizar las diversas estructuras de adaptación curricular que desarrollan las instituciones objeto de estudio como agentes involucrados en la relación directa con poblaciones con Necesidades Educativas Específicas. Describe los proyectos educativos institucionales como primer insumo, y las necesidades particulares y específicas de cada población incluida, así como la aceptación concreta para cada una de ellas.

A partir de esta exploración y fundamentado en el marco legal y teórico, la investigación plantea una propuesta que permita orientar la adaptación del currículo a las poblaciones con distintas discapacidades, que coadyuven a los docentes licenciados en educación preescolar y básica primaria.

### INSTRUMENTOS

Para la recolección de la información se diseñó una Matriz de lectura de los proyectos educativos institucionales, al lado de ello se realizaron entrevistas estructuradas individuales aplicadas a directivos (vas) de las instituciones y a las (los) docentes de cada una de ellas correspondientes a los niveles donde se encuentran los sujetos con Necesidades Educativas Específicas.

## PARTICIPANTES

Para la adquisición de la información se contó con la colaboración de dos colegios privados (Glenn Doman y Jardín infantil Semillas de Secuoyas) y dos colegios distritales (República Dominicana y Carlos Arturo Torres) en donde se encuentran integrados y/o incluidos niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas al aula regular, sin dejar de lado el estudio y análisis de los Proyectos Educativos Institucionales de cada institución.

Para una mejor lectura de dicha investigación es necesario hacer una contextualización acerca de la muestra poblacional que se tomó:

- **Colegio Distrital República Dominicana**, ubicado en la Diagonal 132<sup>a</sup> # 114 – 43 barrió La Gaitana, Localidad 11 de Suba a cargo de la directora Blanca Gladis López de Reyes; en el cual se encuentran integrados y/o incluidos niños y niñas con limitación auditiva.
- **Institución Educativa Distrital Colegio Carlos Arturo Torres**, ubicado en la Diagonal 44<sup>a</sup> sur # 61<sup>a</sup> – 06 barrio Las Delicias, Localidad Kennedy a cargo de la directora Flor Stella García Castillo; en el cual se encuentran integrados y/o incluidos niños y niñas con déficit cognitivo

- **Colegio Glenn Doman**, ubicado en la Calle 39 bis <sup>a</sup> # 27 - 59 barrio La Soledad, Localidad Teusaquillo a cargo de la directora Nancy Esperanza Romero; en el cual se encuentran integrados y/o incluidos niños y niñas con déficit cognitivo.
- **Jardín Infantil Semillas Secuoyas**, ubicado en la Carrera 47 # 104 – 05 barrió Pasadena, a cargo de la directora Gloria Gaitán Monroy; en el cual se encuentran integrados y/o incluidos niños y niñas con déficit cognitivo.

## 6.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

FASE PREPARATORIA: Aduce a la idea inicial de la investigación, tiene como referentes: la justificación, la pregunta problémica y los objetivos.

FASE DESCRIPTIVA: En este aparte se desarrollo todo el marco de antecedentes (estado del arte o contextualización de la pregunta planteada, marco legal y marco teórico). Desde el estado del arte o contextualización se obtuvo siete categorías que orientaron el marco teórico, eje de la investigación, y del marco legal se sustrajo el soporte político educativo insumo de apoyo para la fase propositiva.

FASE INTERPRETATIVA: Compete al análisis de los instrumento aplicados (encuestas y entrevistas). Las entrevistas se enfocaron a explicitar lo concerniente a la conceptualización, población, capacitación docente, modelo institucional, adecuaciones físicas, humanas, didácticas y pedagógicas frente a los niveles de integración y/o inclusión de los educandos con Necesidades Educativas Específicas.

FASE PROPOSITIVA: Concierno a la propuesta que realiza la investigación a las instituciones y docentes para adaptar de manera objetiva no solo el currículo sino sus PEI con mira a generar una inclusión integral y real del educando especial.

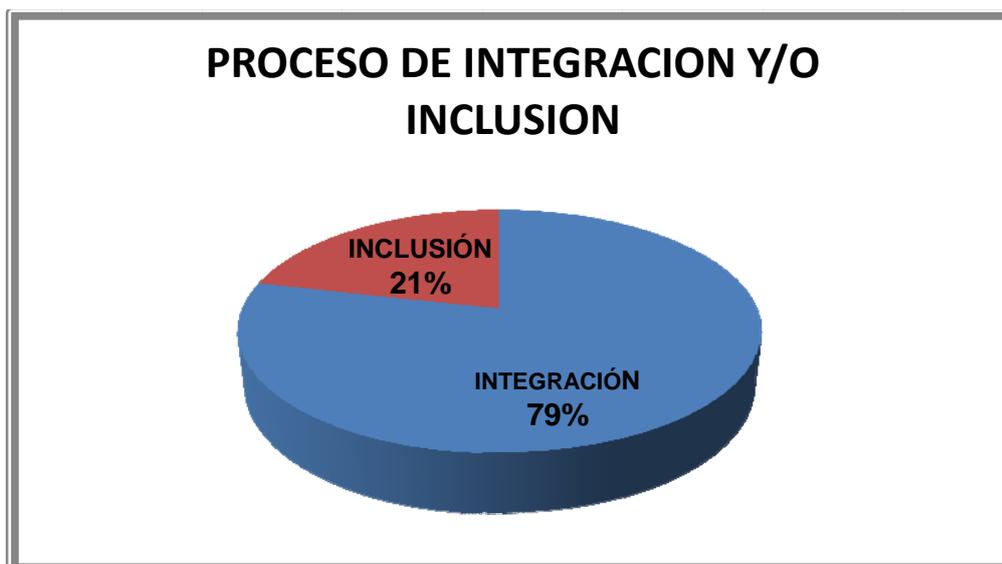
## **7. ANALISIS DE ENCUESTAS APLICADAS A DIRECTIVOS**

Las siguientes encuestas, estuvieron dirigidas a los directivos de las Instituciones de carácter privado y público, cuyo objetivo era conocer los procesos de integración y/o inclusión y las adecuaciones desde el PEI para los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas al aula regular, bajo una muestra de 4 instituciones: dos a nivel distrital (República Dominicana y Carlos Arturo Torres) y dos a nivel privado (Glenn Doman y Jardín infantil Semillas de Secuoyas), dando como resultado 14 personas encuestadas.

### 7.1 PREGUNTA # 1

¿En su institución hay integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas al aula regular?

CATEGORIA	FRECUENCIA
INTEGRACIÓN	11
INCLUSIÓN	3



Con respecto a la muestra tomada, se puede analizar que en las diferentes instituciones, se realizan procesos de integración al aula regular de niños y niñas con necesidades educativas específicas, un 79% y el 21% son incluidos.

Por medio de la experiencia podemos determinar que no hay un conocimiento de los procesos de integración e inclusión, lo cual los resultados lo muestran; ya que lo ideal sería hablar de un mayor porcentaje de niños y niñas incluidos.

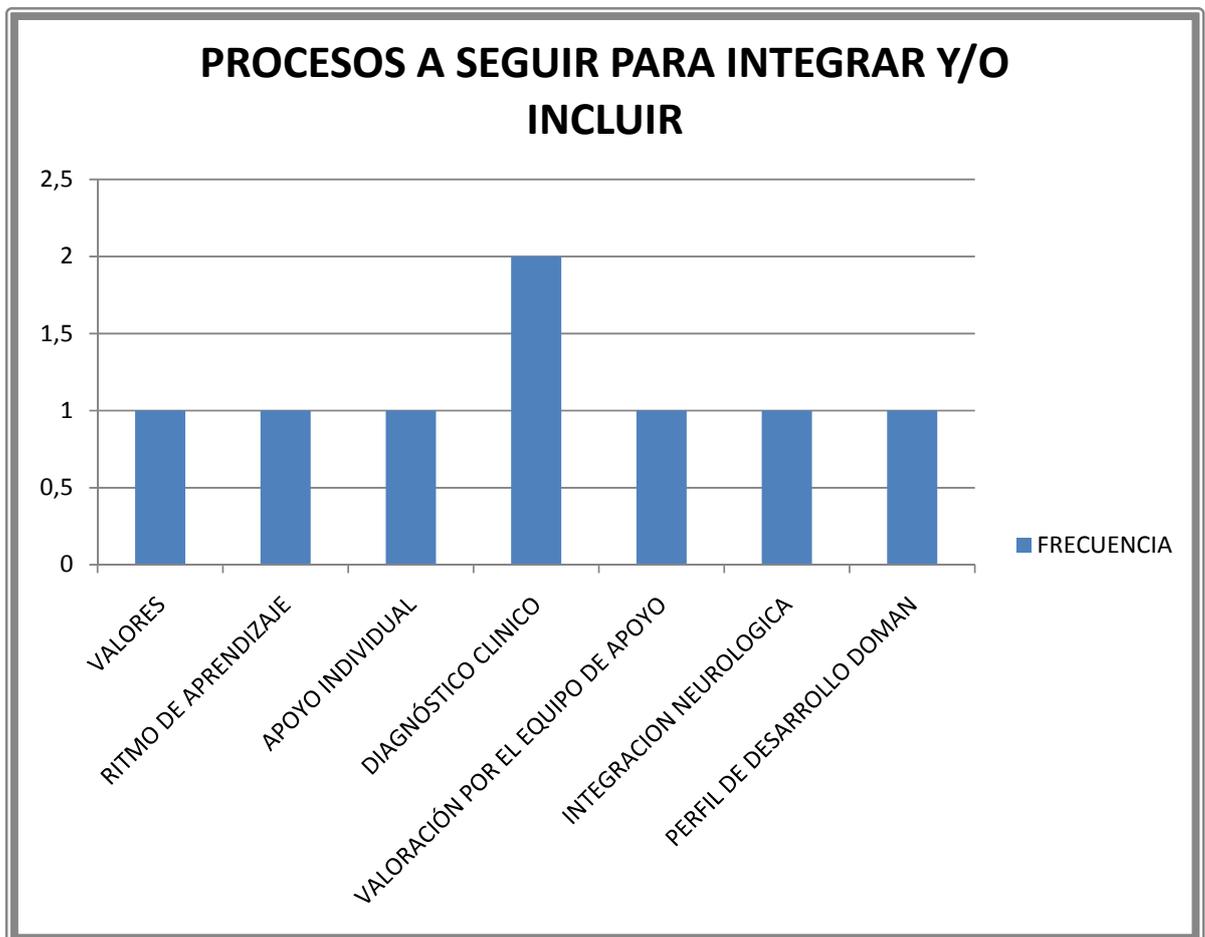
**7.2 PREGUNTA # 2**

¿Tiene usted conocimiento de los procesos que se deben seguir para la integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especificas al aula regular?

SI	14
NO	0



CATEGORIA	FRECUENCIA
VALORES	1
RITMO DE APRENDIZAJE	1
APOYO INDIVIDUAL	1
DIAGNÓSTICO CLINICO	2
VALORACIÓN POR EL EQUIPO DE APOYO	1
INTEGRACION NEUROLOGICA	1
PERFIL DE DESARROLLO DOMAN	1

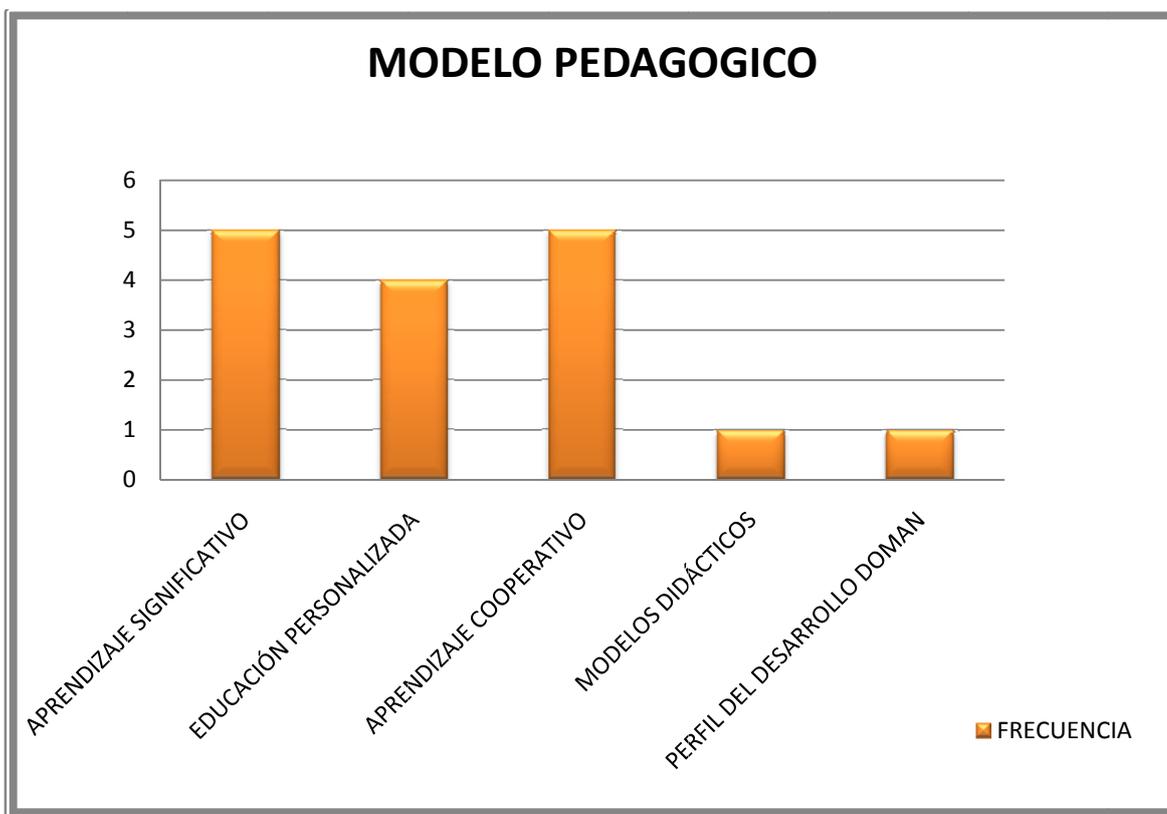


Según la población de la muestra encuestada, los procesos que se deben seguir para la integración y/o inclusión de niños y niñas con necesidades educativas específicas al aula regular, hace énfasis en la realización de diagnósticos clínicos, para de esta manera tener conocimiento y así diseñar las estrategias y metodologías más pertinentes para trabajar.

**7.3 PREGUNTA # 3**

¿Cuál es el modelo pedagógico que utilizan para llevar a cabo los procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas que se encuentran en la institución?

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA</b>
<b>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>5</b>
<b>EDUCACIÓN PERSONALIZADA</b>	<b>4</b>
<b>APRENDIZAJE COOPERATIVO</b>	<b>5</b>
<b>MODELOS DIDÁCTICOS</b>	<b>1</b>
<b>PERFIL DEL DESARROLLO DOMAN</b>	<b>1</b>

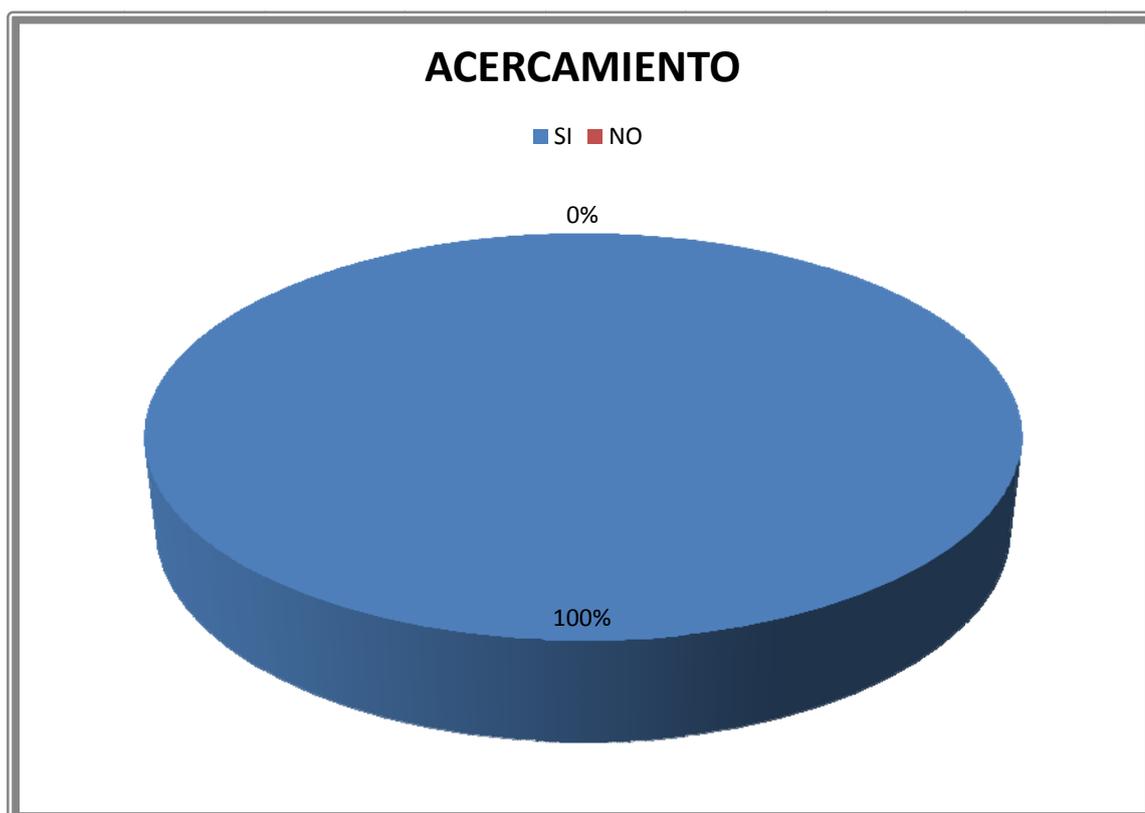


De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede decir que las instituciones tienen su propia metodología de trabajo, puesto que cada una de ellas ha encontrado en los distintos modelos la forma más adecuada de trabajar con los niños y niñas con necesidades educativas específicas; teniendo en cuenta lo que la gráfica muestra los modelos más dominantes en nuestra investigación es el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo, pero en las otras propuestas se pueden encontrar cosas muy interesantes, que son válidas.

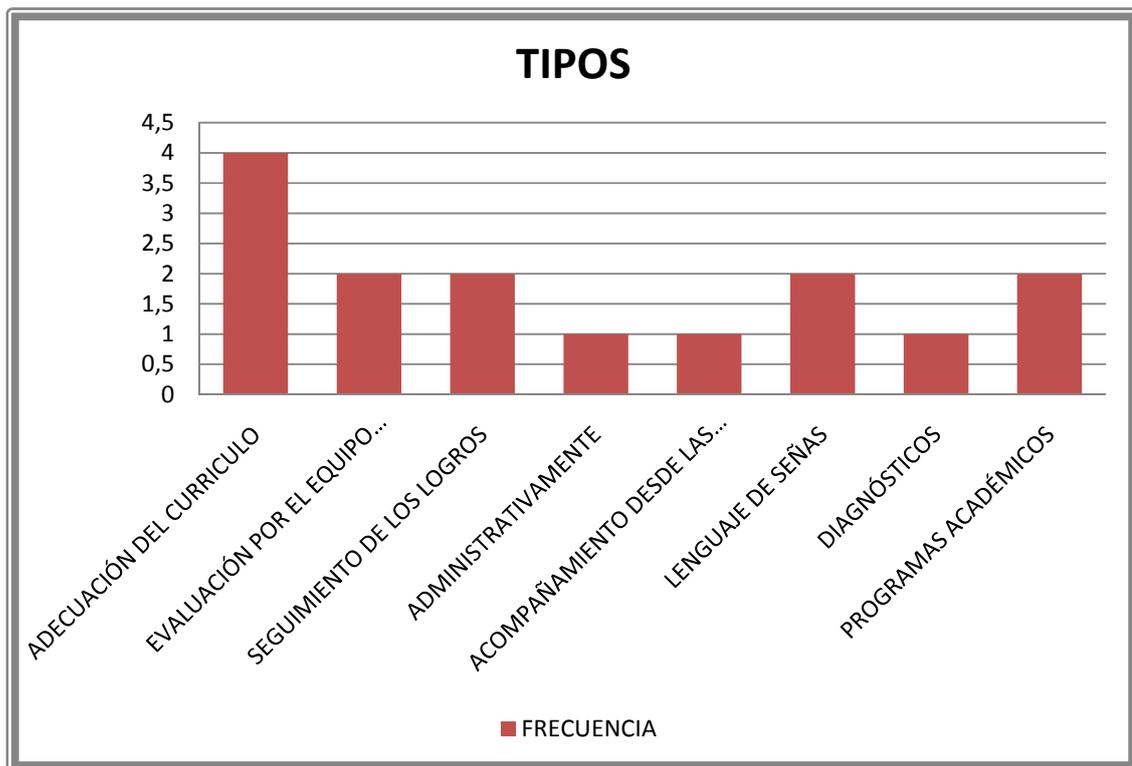
#### 7.4 PREGUNTA # 4

¿Ustedes tienen algún tipo de acercamiento o están involucrados en los procesos de integración y/o inclusión con la población de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas?

SI	14
NO	0



CATEGORIA	FRECUENCIA
ADECUACIÓN DEL CURRÍCULO	4
EVALUACIÓN POR EL EQUIPO DE APOYO	2
SEGUIMIENTO DE LOS LOGROS	2
ADMINISTRATIVAMENTE	1
ACOMPañAMIENTO DESDE LAS AREAS	1
LENGUAJE DE SEÑAS	2
DIAGNÓSTICOS	1
PROGRAMAS ACADÉMICOS	2



Teniendo en cuenta las respuestas dadas en las encuestas aplicadas y el resultado obtenido en las graficas, las instituciones, se involucran en los procesos por medio de la adecuación curricular, como medio de acercamiento a los niños y niñas integrados y/o incluidos al aula regular; pero también podemos destacar otros tipos de acercamiento que para algunas instituciones son de importancia.

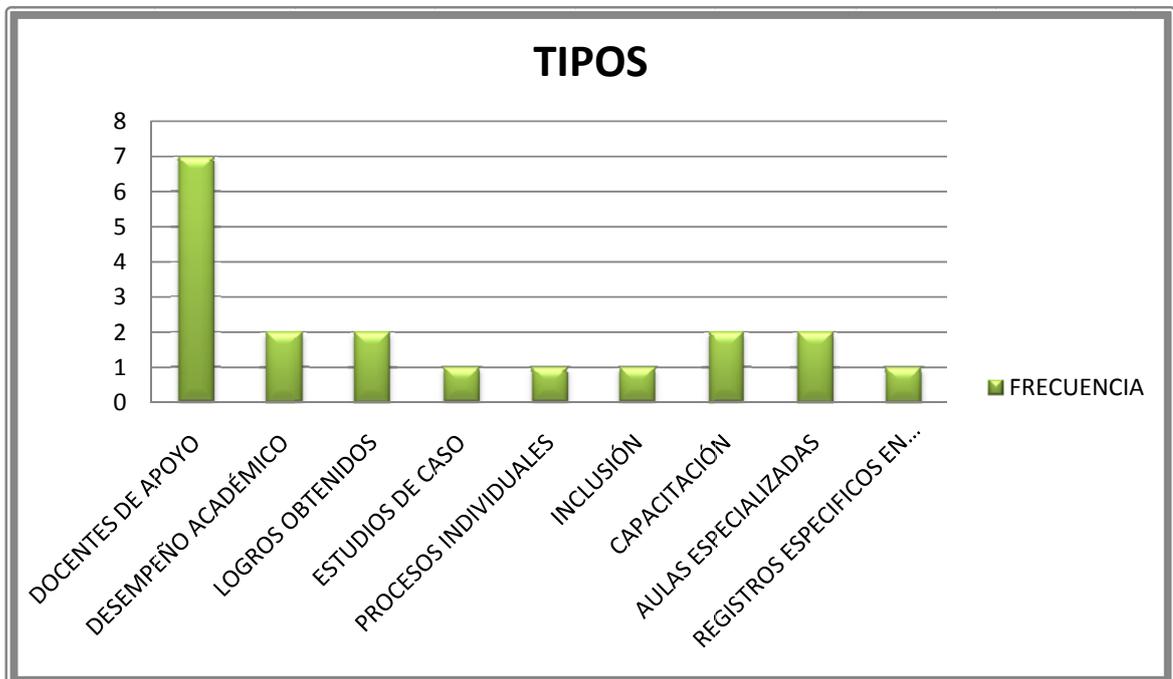
**7.5 PREGUNTA # 5**

¿Hay algún tipo de seguimiento para los educandos con Necesidades Educativas Específicas?

SI	14
NO	0



CATEGORIA	FRECUENCIA
DOCENTES DE APOYO	7
DESEMPEÑO ACADÉMICO	2
LOGROS OBTENIDOS	2
ESTUDIOS DE CASO	1
PROCESOS INDIVIDUALES	1
INCLUSIÓN	1
CAPACITACIÓN	2
AULAS ESPECIALIZADAS	2
REGISTROS ESPECIFICOS EN CADA PROGRAMA	1

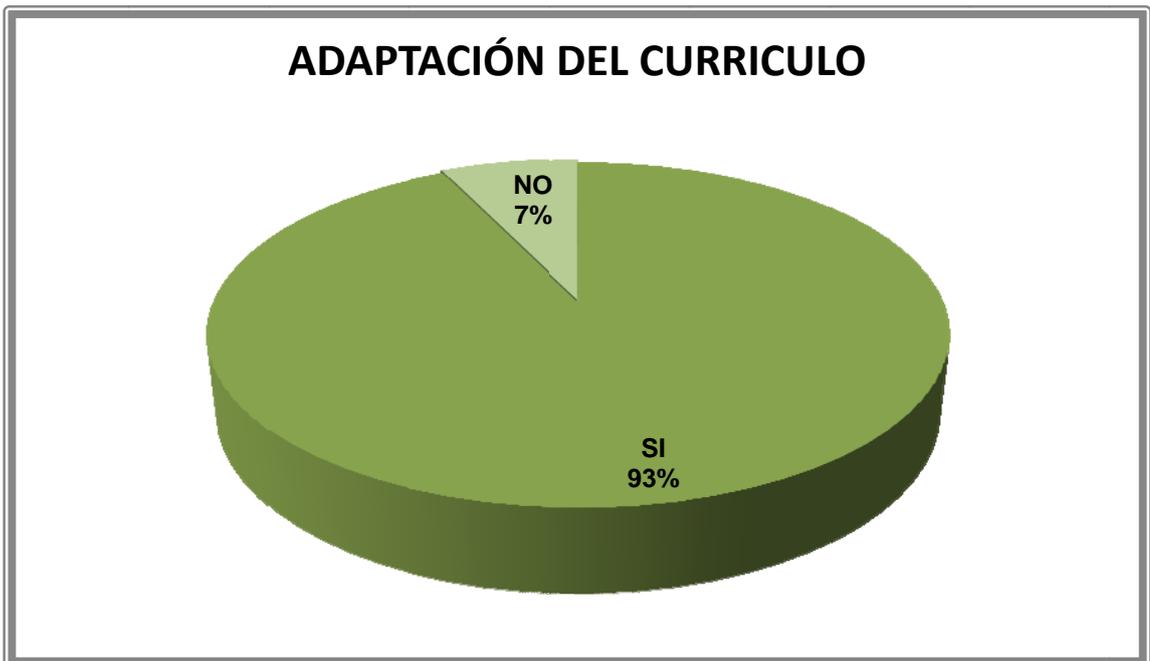


Frente a las respuestas encontradas en las diferentes encuestas aplicadas, se puede destacar que todas las instituciones realizan un seguimiento a los educandos con necesidades educativas específicas y que este se lleva a cabo mediante el trabajo de los docentes de apoyo en su mayoría.

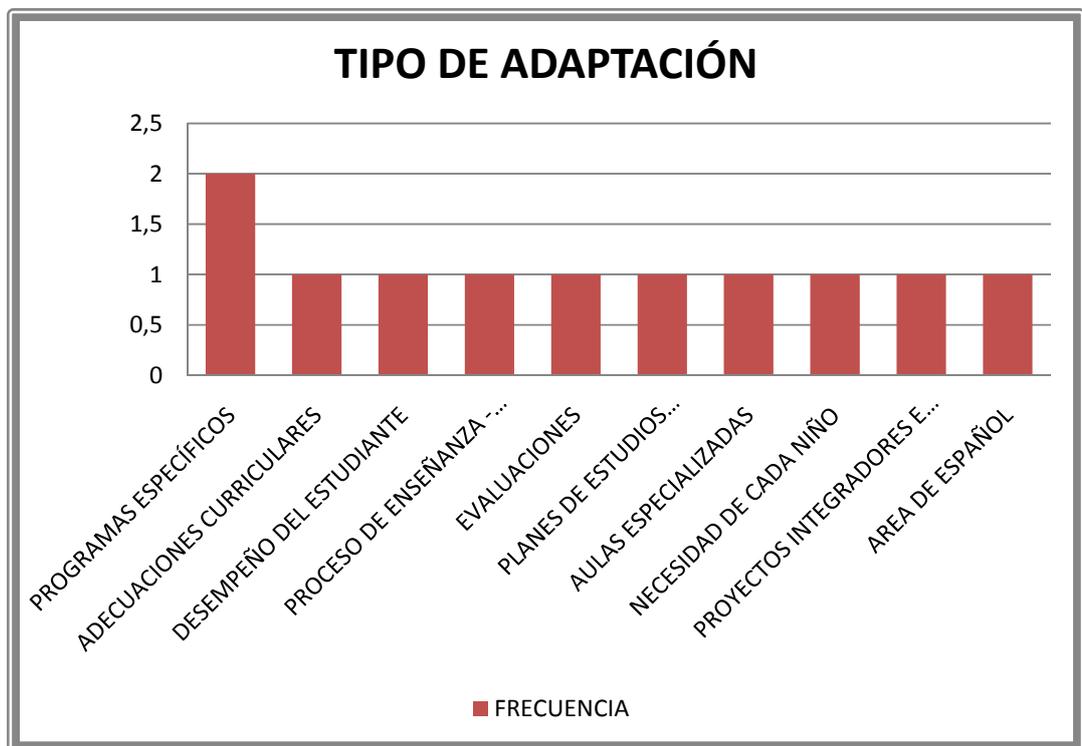
**7.6 PREGUNTA # 6**

¿Hay adaptación del currículo y del plan de estudios para los procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas?

SI	13
NO	1



CATEGORIA	FRECUENCIA
PROGRAMAS ESPECÍFICOS	2
ADECUACIONES CURRICULARES	1
DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE	1
PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	1
EVALUACIONES	1
PLANES DE ESTUDIOS ESPECÍFICOS	1
AULAS ESPECIALIZADAS	1
NECESIDAD DE CADA NIÑO	1
PROYECTOS INTEGRADORES E INTERDISCIPLINARIOS	1
AREA DE ESPAÑOL	1

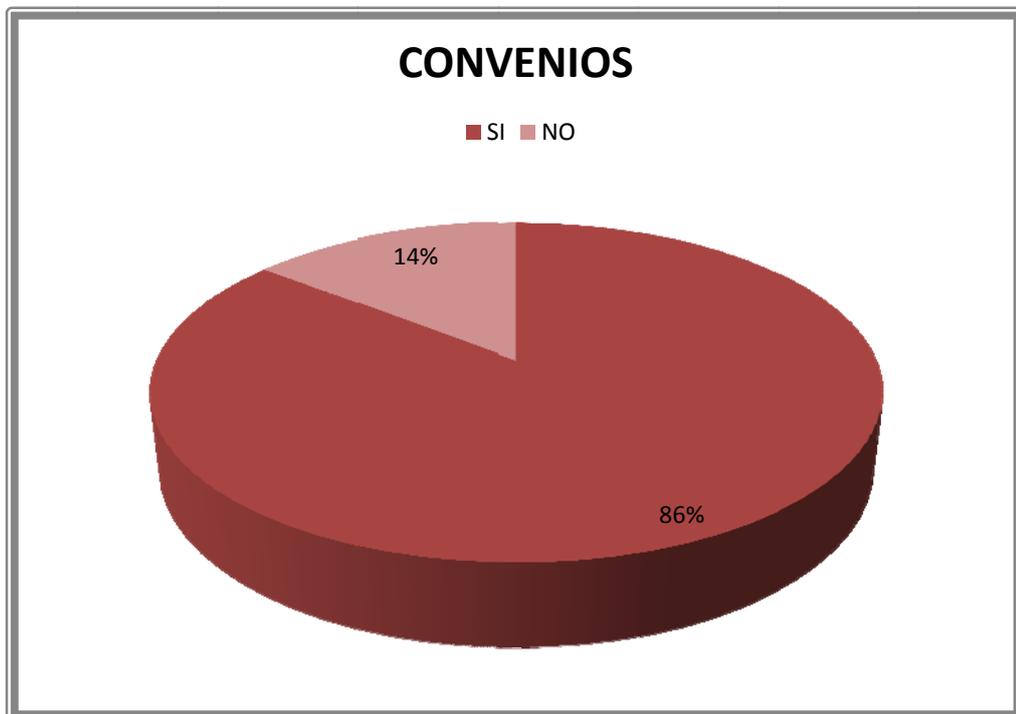


La mayoría de la población encuestada, dentro de los procesos de integración y/o inclusión, realizan una adaptación curricular, donde los programas específicos es la estrategia más utilizada, aunque existen otras estrategias que intervienen dentro de los procesos de adaptación para que este sea más eficaz y viable.

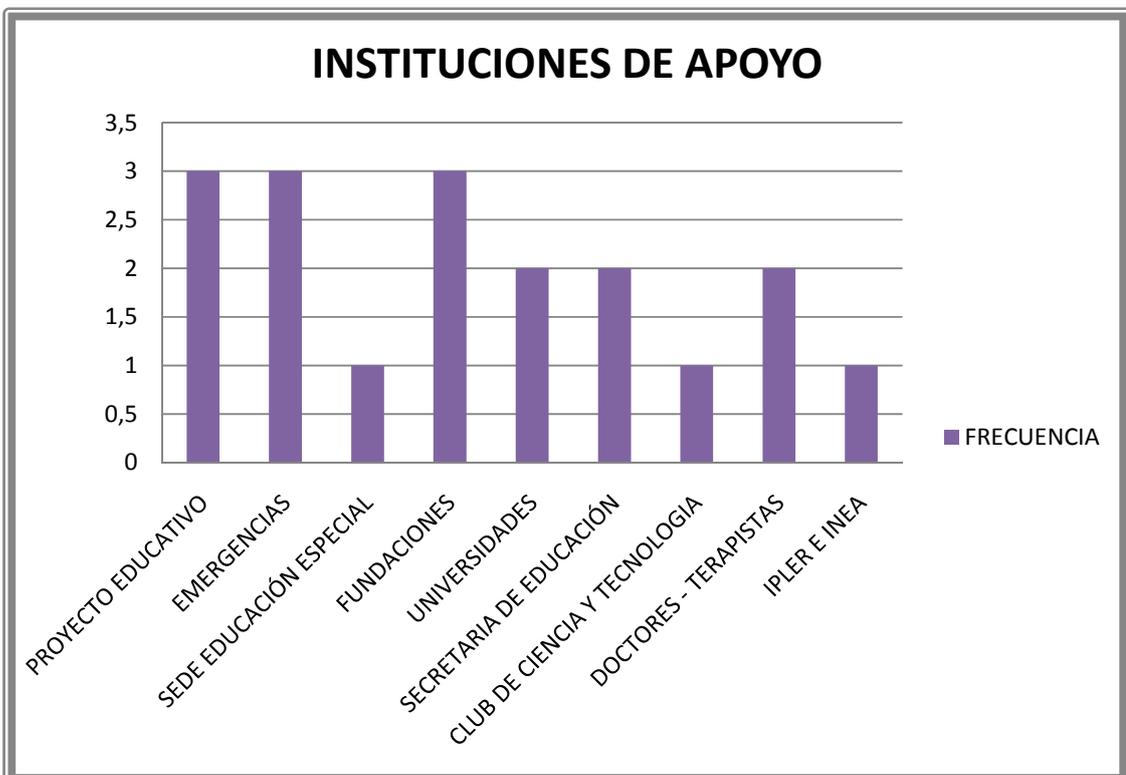
**7.7 PREGUNTA # 7**

¿La institución cuenta con el apoyo de otras entidades o instituciones que faciliten los procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas?

SI	12
NO	2



CATEGORIA	FRECUENCIA
PROYECTO EDUCATIVO	3
EMERGENCIAS	3
SEDE EDUCACIÓN ESPECIAL	1
FUNDACIONES	3
UNIVERSIDADES	2
SECRETARIA DE EDUCACIÓN	2
CLUB DE CIENCIA Y TECNOLOGIA	1
DOCTORES - TERAPISTAS	2
IPLER E INEA	1

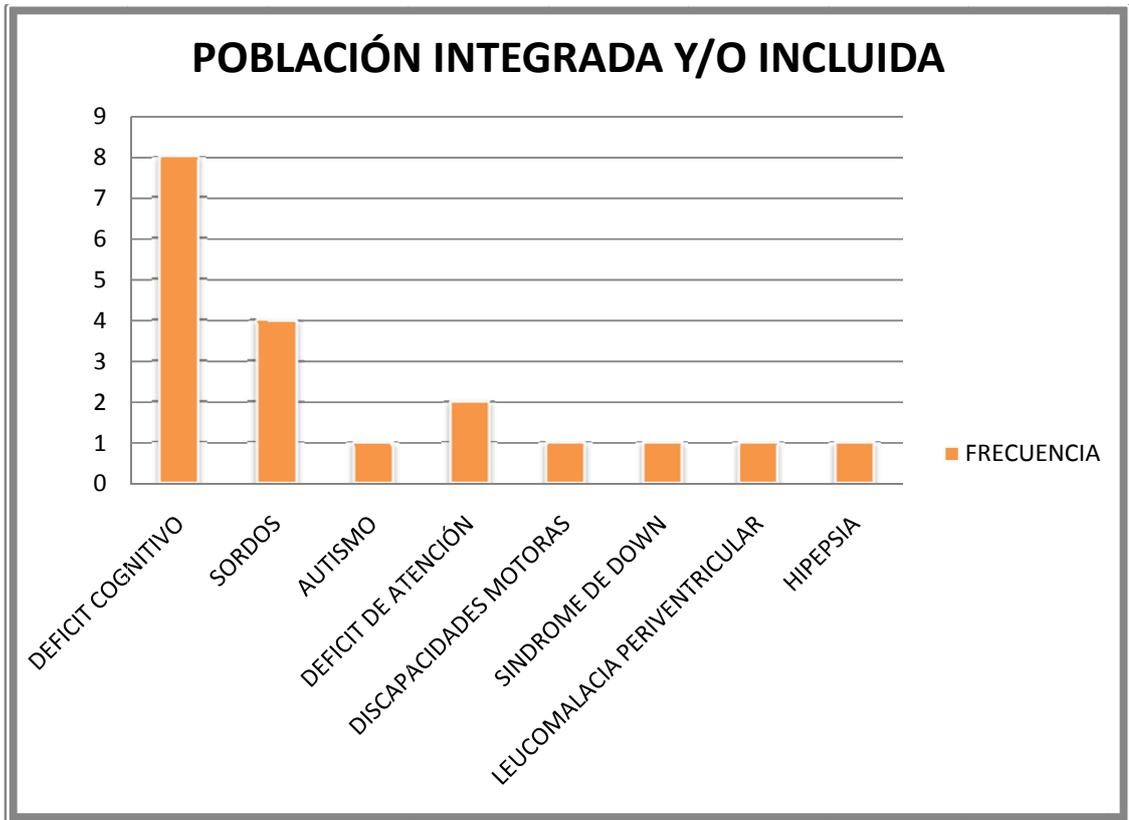


De acuerdo con la muestra, la mayoría de las instituciones cuentan con el apoyo de otras entidades o instituciones, que facilitan el proceso de integración y/o inclusión tales como diferentes proyectos educativos, red de emergencias, fundaciones, siendo estas las de más frecuencia que mejoran la calidad de vida de estos niños y niñas.

**7.8 PREGUNTA # 8**

¿Qué población tiene usted integrada o incluida en el aula regular?

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRECUENCIA</b>
<b>DEFICIT COGNITIVO</b>	<b>8</b>
<b>SORDOS</b>	<b>4</b>
<b>AUTISMO</b>	<b>1</b>
<b>DEFICIT DE ATENCIÓN</b>	<b>2</b>
<b>DISCAPACIDADES MOTORAS</b>	<b>1</b>
<b>SINDROME DE DOWN</b>	<b>1</b>
<b>LEUCOMALACIA PERIVENTRICULAR</b>	<b>1</b>
<b>HIPEPSIA</b>	<b>1</b>



Según el análisis, las poblaciones que son más integradas y/o incluidas al aula regular, es el Déficit Cognitivo y Limitación Auditiva, aunque también se puede encontrar otras necesidades con menor frecuencia. Esto no quiere decir, que tenga menor de grado de importancia; por el contrario cualquier necesidad específica dentro del aula regular es relevante dentro de los procesos de integración y/o inclusión.

## **8. ANALISIS DE ENCUESTAS APLICADAS A DOCENTES**

Las siguientes encuestas, estuvieron dirigidas a los docentes titulares y de apoyo de las Instituciones de carácter privado y público, cuyo objetivo era conocer los procesos de integración y/o inclusión y las adecuaciones desde el PEI para los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas al aula regular, bajo una muestra de 4 instituciones: dos a nivel distrital (República Dominicana y Carlos Arturo Torres) y dos a nivel privado (Glenn Doman y Jardín infantil Semillas de Secuoyas), dando como resultado 14 personas encuestadas.

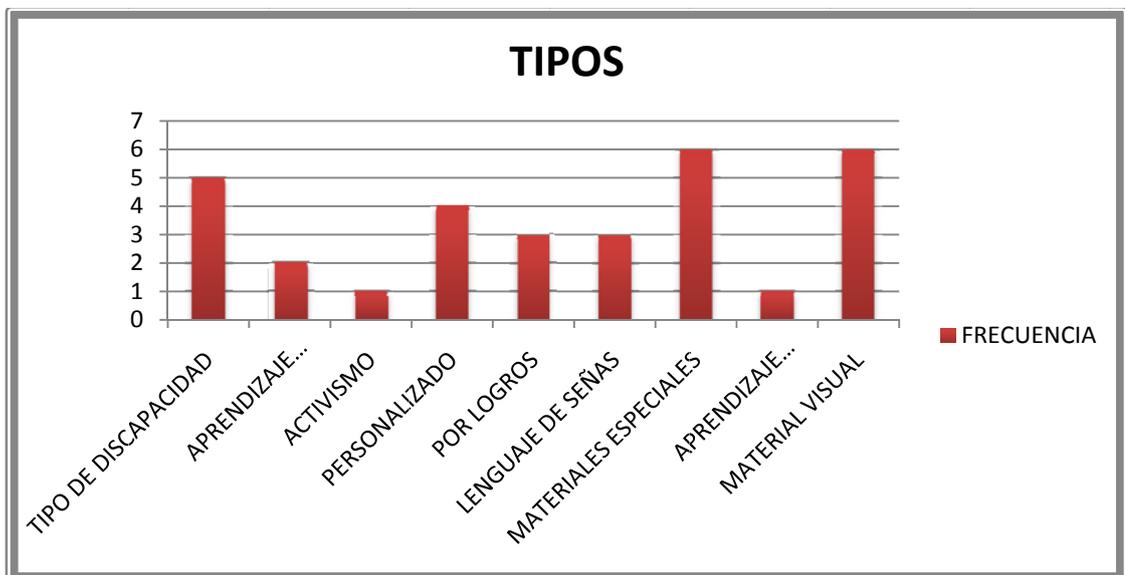
**8.1 PREGUNTA # 1**

¿Utilizan estrategias metodológicas para la inclusión y o integración de niños y niñas con discapacidad en el aula regular?

<b>SI</b>	<b>19</b>
<b>NO</b>	<b>0</b>



CATEGORIA	FRECUENCIA
TIPO DE DISCAPACIDAD	5
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	2
ACTIVISMO	1
PERSONALIZADO	4
POR LOGROS	3
LENGUAJE DE SEÑAS	3
MATERIALES ESPECIALES	6
APRENDIZAJE COLABORATIVO	1
MATERIAL VISUAL	6

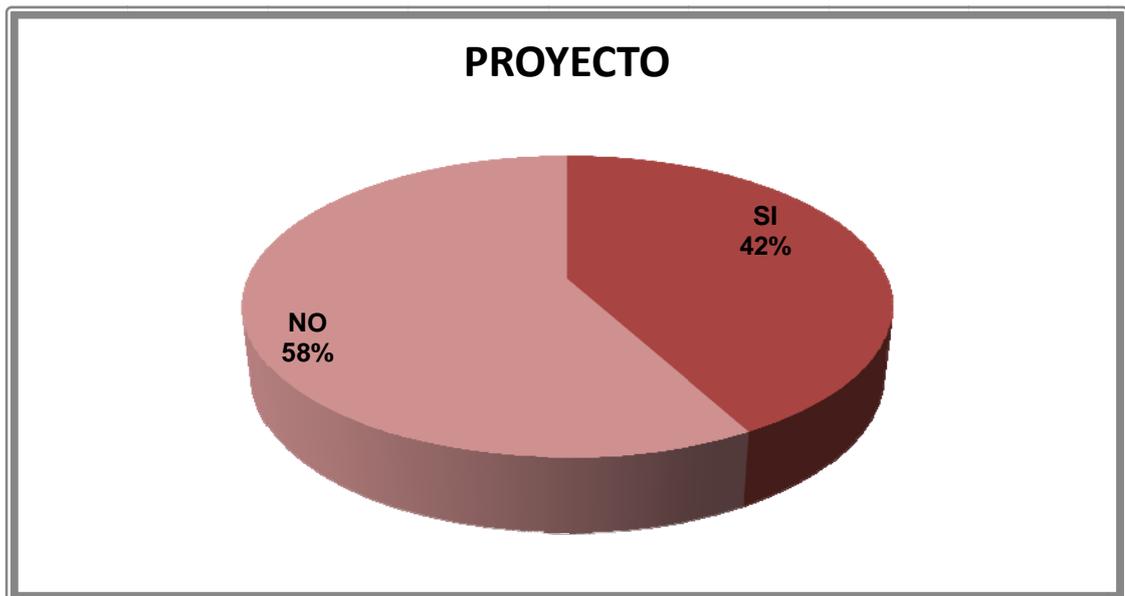


Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, los maestros para los procesos de integración y/o inclusión de los niños y niñas con discapacidad, utilizan diferentes estrategias metodológicas para contribuir al proceso de enseñanza – aprendizaje de estos niños de manera más eficaz y significativa. De otra parte, podemos analizar que el trabajo con la mayoría de los niños se realiza de forma individual, teniendo en cuenta el tipo de discapacidad para así poder hacer uso de materiales y recursos especiales que cumpla con las necesidades que requiere cada necesidad. Dentro de las categorías se puede observar el uso del material visual como una frecuente estrategia metodológica.

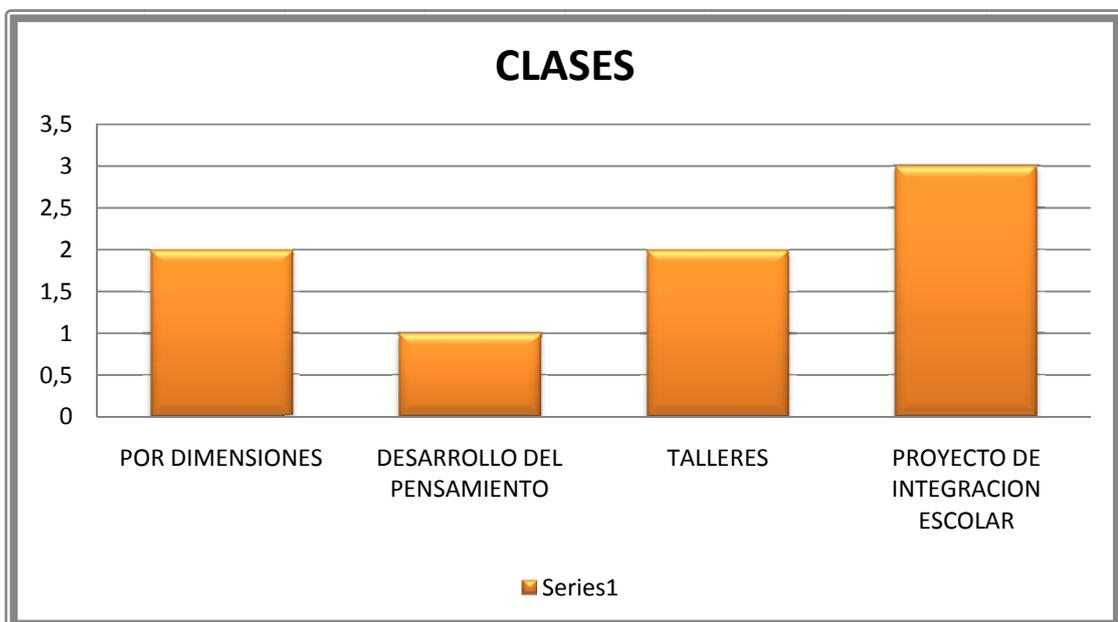
## 8.2 PREGUNTA # 2

¿Dentro del plan de estudios tiene algún proyecto para desarrollar con niños y niñas con discapacidad?

SI	8
NO	11



CATEGORIA	FRECUENCIA
POR DIMENSIONES	2
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO	1
TALLERES	2
PROYECTO DE INTEGRACION ESCOLAR	3



Es importante resaltar, que los docentes encuestados, dentro de su plan de estudios, en su gran mayoría no desarrollan proyectos con los niños y niñas con Necesidades Educativas Específica Sin embargo, se puede encontrar una incoherencia entre lo que dicen y lo que hacen, ya que la gráfica presenta en primer orden de importancia el trabajo mediante proyectos de integración escolar, que por el contrario, el ideal sería trabajar esos proyectos pero a manera de inclusión.

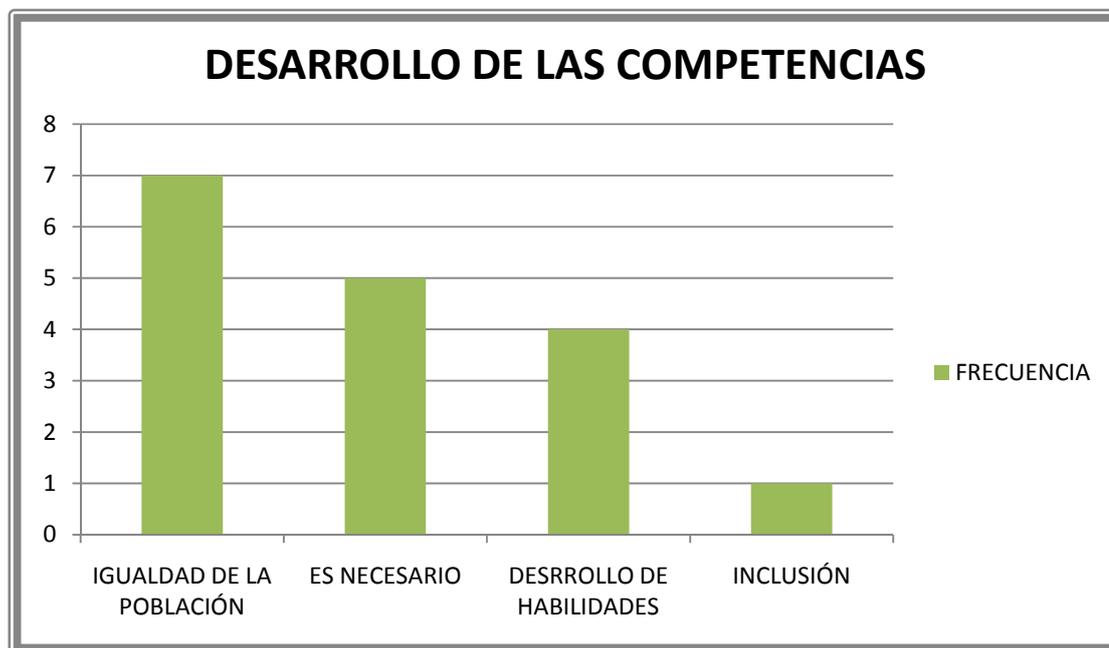
### 8.3 PREGUNTA # 3

¿Piensa usted que es importante desarrollar competencias en los niños y niñas que tiene Necesidades Educativas Específicas?

SI	18
NO	1



CATEGORIA	FRECUENCIA
IGUALDAD DE LA POBLACIÓN	7
ES NECESARIO	5
DESARROLLO DE HABILIDADES	4
INCLUSIÓN	1



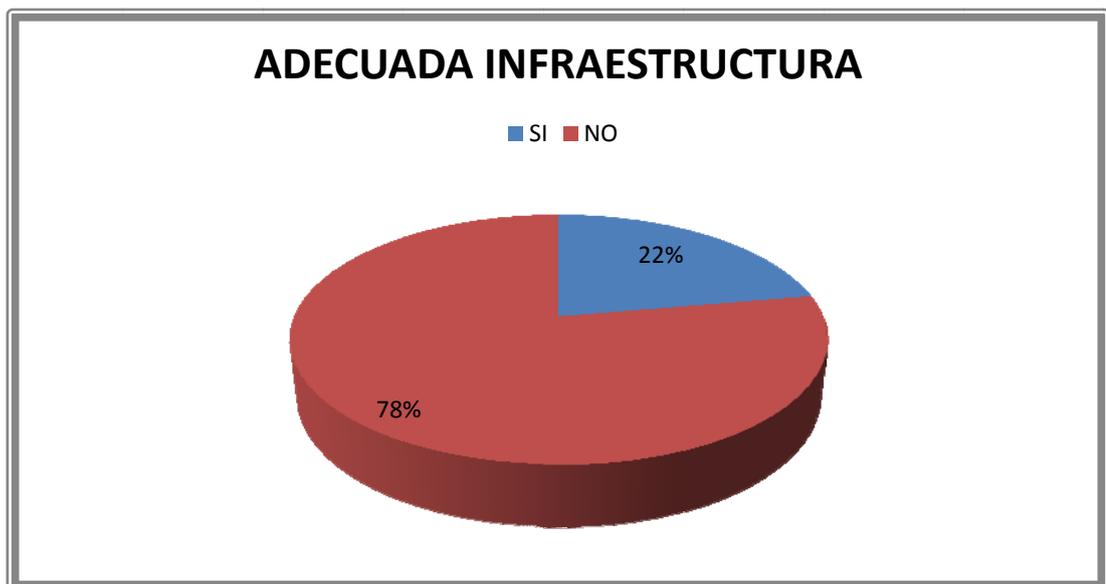
Con respecto a la importancia de desarrollar competencias en los niños y niñas que tienen necesidades educativas específicas, los docentes consideran que es necesario trabajar las competencias con estas poblaciones, ya que si se habla de inclusión, es indispensable hacer énfasis que dentro de los procesos haya una

Igualdad de la población en busca del desarrollo de las habilidades como seres integrales y útiles para la sociedad.

#### 8.4 PREGUNTA # 4

¿La institución cuenta con una infraestructura adecuada para facilitar el trabajo y suplir las necesidades de los educandos con Necesidades Educativas Específicas?

SI	5
NO	14



La muestra de nuestra investigación, son instituciones que realizan procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con necesidades educativas específicas, por lo que genera una gran preocupación, ya que no poseen una adecuada infraestructura que facilite el trabajo y supla las necesidades que tienen estos educandos.

Por otra parte; se pudo observar que algunas de estas instituciones que señalan que si poseen una adecuada infraestructura, no cumplen, con lo que demanda y estipula la Secretaría de Educación.

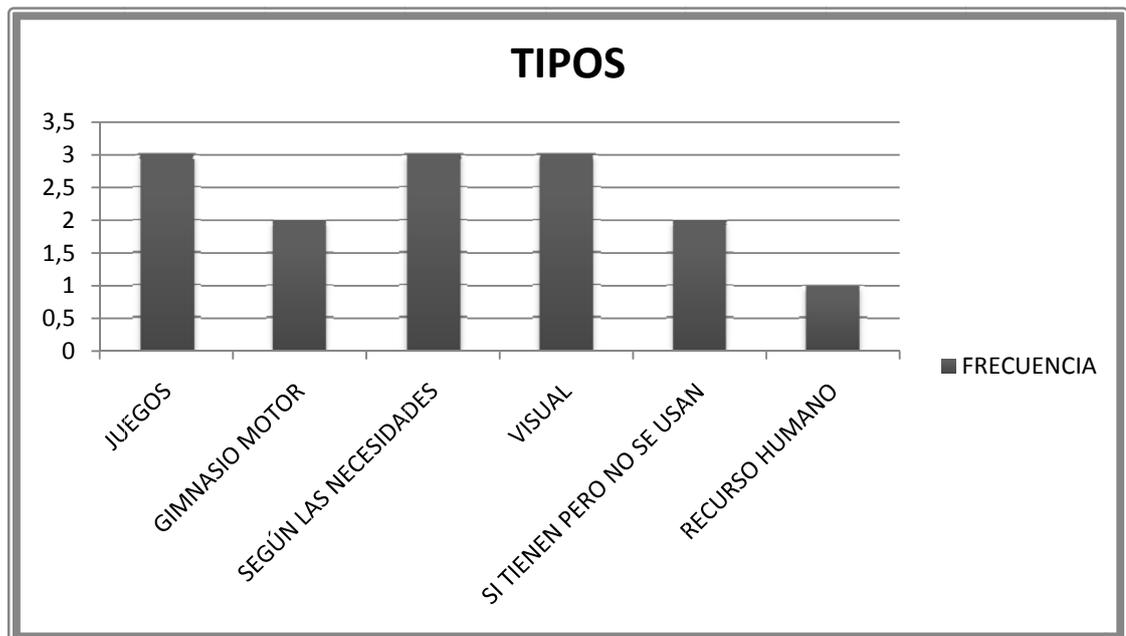
### 8.5 PREGUNTA # 5

¿La institución educativa cuenta con los recursos didácticos y pedagógicos para el proceso de formación y aprendizaje de los educandos con Necesidades Educativas Específicas?

SI	10
NO	9



CATEGORIA	FRECUENCIA
JUEGOS	3
GIMNASIO MOTOR	2
SEGÚN LAS NECESIDADES	3
VISUAL	3
SI TIENEN PERO NO SE USAN	2
RECURSO HUMANO	1



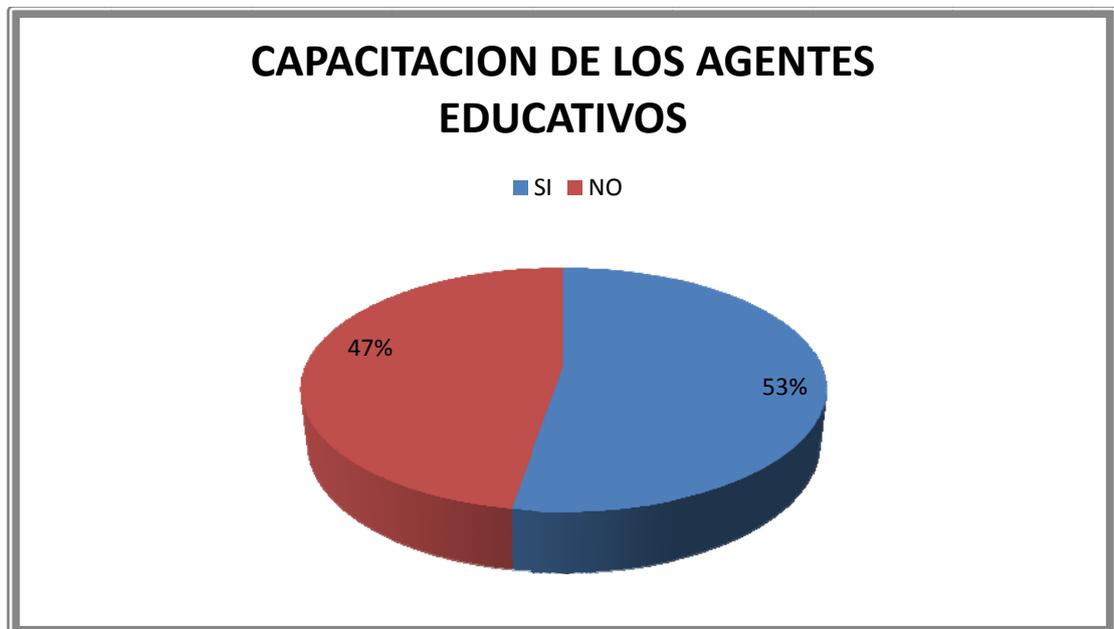
De acuerdo a las gráficas, se puede analizar que de las instituciones educativas, un 53% si cuenta con recursos didácticos y pedagógicos, resaltando que se establece una diferencia de un 6% entre los que dicen si y los que dicen no. Por esta razón, nos surgen la inquietud de cómo se pueden realizar procesos de

enseñanza – aprendizaje, si no se cuenta con los recursos didácticos y pedagógicos necesarios, que apoyen el trabajo en el aula.

### 8.6 PREGUNTA # 6

¿La comunidad educativa está capacitada para brindar la formación integral que requieren los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas?

SI	10
NO	9



A partir de los resultados obtenidos, el 53% de los docentes encuestados, están capacitados para brindar la formación integral que requieren los niños y niñas con necesidades educativas específicas; teniendo en cuenta que en la gráfica se muestra que casi la mitad de la población encuestada, le falta capacitación y preparación para realizar buenos procesos de integración y/o inclusión. Esto genera expectativas, ya que es importante que el 100% de los agentes educativos tenga la capacitación necesaria.

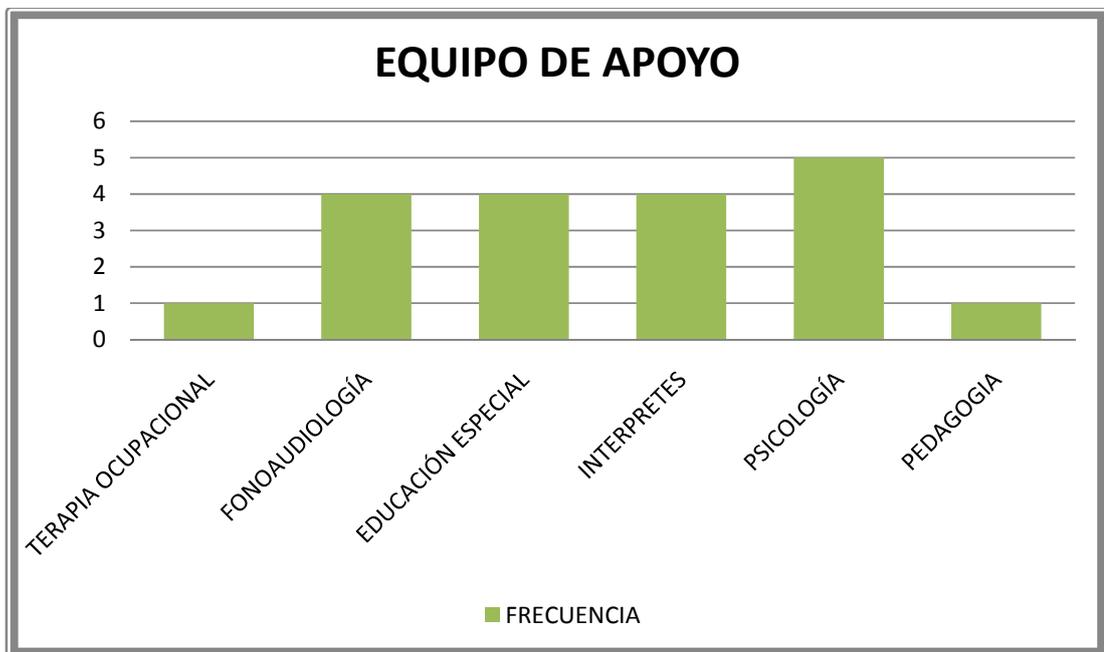
**8.7 PREGUNTA # 7**

¿La institución educativa cuenta con el personal profesional interdisciplinario para apoyar el trabajo y los procesos de los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas?

<b>SI</b>	<b>12</b>
<b>NO</b>	<b>7</b>



CATEGORIA	FRECUENCIA
TERAPIA OCUPACIONAL	1
FONOAUDIOLOGÍA	4
EDUCACIÓN ESPECIAL	4
INTERPRETES	4
PSICOLOGÍA	5
PEDAGOGIA	1

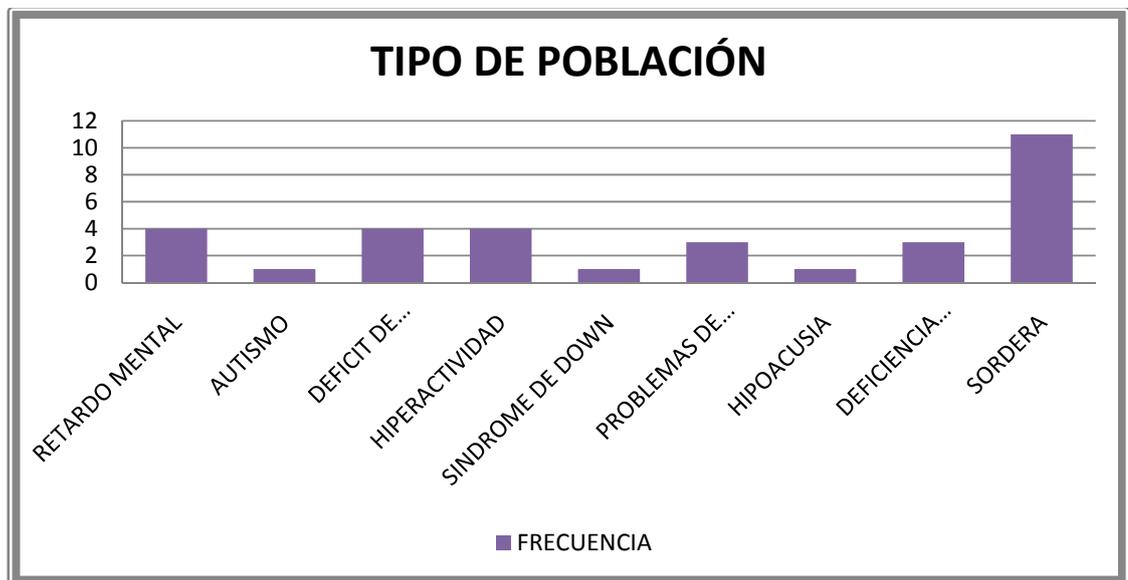


Según la investigación, la mayoría de las instituciones educativas cuentan con equipo profesional interdisciplinario, que apoya a los agentes educativos y los procesos de los niños y niñas con necesidades educativas específicas. La gráfica muestra que el profesional que más interviene en el proceso, es la parte de psicología, seguido del área de fonoaudiología, educación e intérpretes.

### 8.8 PREGUNTA # 8

¿Qué población tiene usted integrada o incluida en el aula regular?

CATEGORIA	FRECUENCIA
RETARDO MENTAL	4
AUTISMO	1
DEFICIT DE ATENCIÓN	4
HIPERACTIVIDAD	4
SINDROME DE DOWN	1
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	3
HIPOACUSIA	1
DEFICIENCIA COGNITIVA	3
SORDERA	11



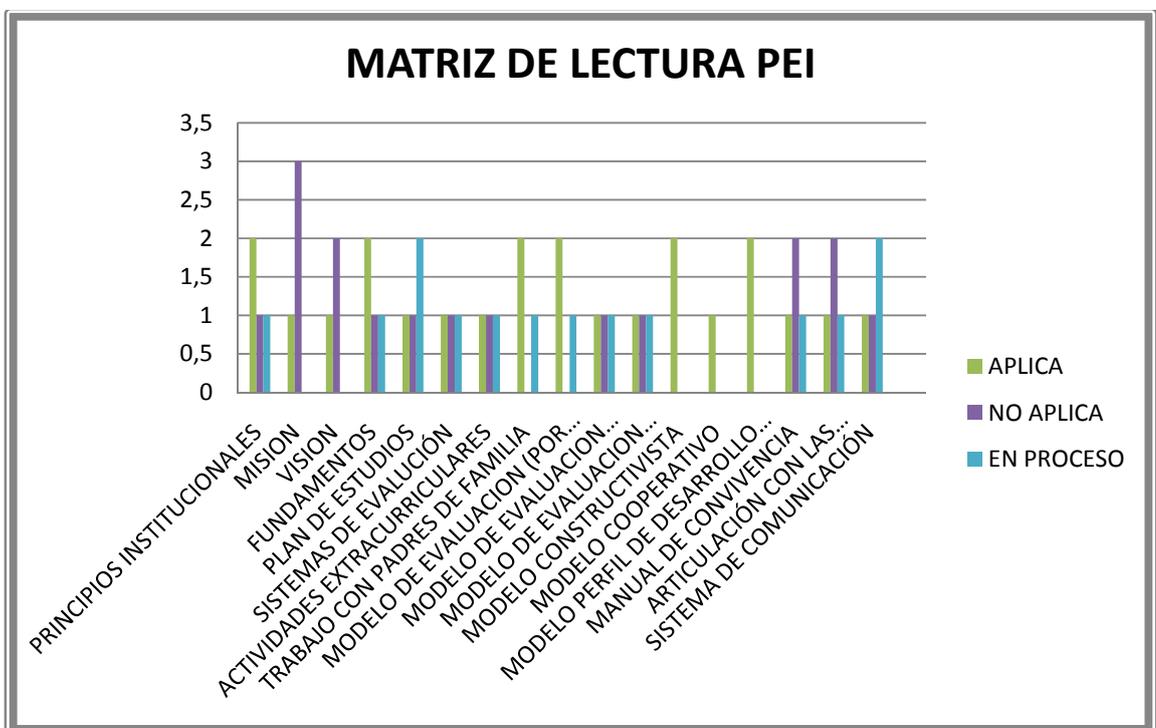
Según el análisis, las poblaciones que son más integradas y/o incluidas al aula regular, es el Limitación Auditiva, aunque también se puede encontrar otras necesidades con menor frecuencia, tales como: Retardo Mental, Déficit de Atención, Hiperactividad. Esto no quiere decir, que tenga menor grado de importancia; por el contrario cualquier necesidad específica dentro del aula regular es relevante dentro de los procesos de integración y/o inclusión.

### 9. TABULACIÓN MATRIZ LECTURA PEI

Las siguiente matriz, fue aplicada a las diferentes Instituciones de carácter privado y público, cuyo objetivo era conocer si dentro de su Proyecto Educativo Institucional se trabajaban los procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especificas al aula regular, bajo una muestra de 4 instituciones: 2 a nivel público y una a nivel privado y un jardín infantil.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>APLICA</b>	<b>NO APLICA</b>	<b>EN PROCESO</b>
<b>PRINCIPIOS INSTITUCIONALES</b>	2	1	1
<b>MISION</b>	1	3	
<b>VISION</b>	1	2	
<b>FUNDAMENTOS</b>	2	1	1
<b>PLAN DE ESTUDIOS</b>	1	1	2
<b>SISTEMAS DE EVALUCIÓN</b>	1	1	1
<b>ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES</b>	1	1	1
<b>TRABAJO CON PADRES DE FAMILIA</b>	2		1
<b>MODELO DE EVALUACION (POR</b>	2		1

<b>PROCESOS)</b>			
<b>MODELO DE EVALUACION (INTEGRAL)</b>	1	1	1
<b>MODELO DE EVALUACION (COMPETENCIAS)</b>	1	1	1
<b>MODELO CONSTRUCTIVISTA</b>	2		
<b>MODELO COOPERATIVO</b>	1		
<b>MODELO PERFIL DE DESARROLLO DOMAN</b>	2		
<b>MANUAL DE CONVIVENCIA</b>	1	2	1
<b>ARTICULACIÓN CON LAS POLITICAS PUBLICAS</b>	1	2	1
<b>SISTEMA DE COMUNICACIÓN</b>	1	1	2



Según los resultados obtenidos y el análisis realizado de las matrices aplicadas, se puede inferir que en las instituciones no hay una estructuración adecuada del Proyecto Educativo Institucional, que fundamente los procesos de integración y/o inclusión con niños y niñas con necesidades educativas específicas, ya que la mayoría de los componentes se encuentran en un proceso de reestructuración. Es de esta manera que se habla de una educación integrada más no una educación inclusiva.

Con respecto a los juicios de valor que se utilizaron en la matriz de lectura de PEI (aplica: se da en su totalidad, no aplica: no se da en su totalidad, en proceso: está en construcción) se consideran apropiados para evaluar los criterios y los procesos que debe contener un Proyecto Educativo Institucional, por esta razón se considera que otros criterios no fueron utilizados, puesto que estos no nos darían respuesta a la investigación realizada.

## 10. CONCLUSIONES

 De acuerdo al proceso realizado dentro de la investigación, se puede inferir que aun no se tiene una claridad de los conceptos de integración e inclusión, puesto que las diferentes personas encuestadas y otras más consideran que estos conceptos significan lo mismo.

 Teniendo en cuenta la lectura de las diferentes matrices implementadas, se puede concluir que las instituciones educativas no hacen adaptaciones curriculares con respecto a los procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especificas al aula regular, ya que no presentan un PEI y un plan de estudio estructurado.

 En la actualidad no es extraño encontrar niños y niñas con Necesidades Educativas Especificas dentro del aula regular, por lo tanto se hace necesario que todos los agentes educativos tomen conciencia de la importancia de capacitarse, para de esta forma desarrollar mejor los procesos de integración y/o inclusión con este tipo de población.

 Con esta investigación, se pretende dejar establecida una propuesta que tiene como finalidad concientizar la comunidad educativa de la muestra poblacional tomada, para que pueda ser implementada dentro de las mismas, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de estos niños y niñas.

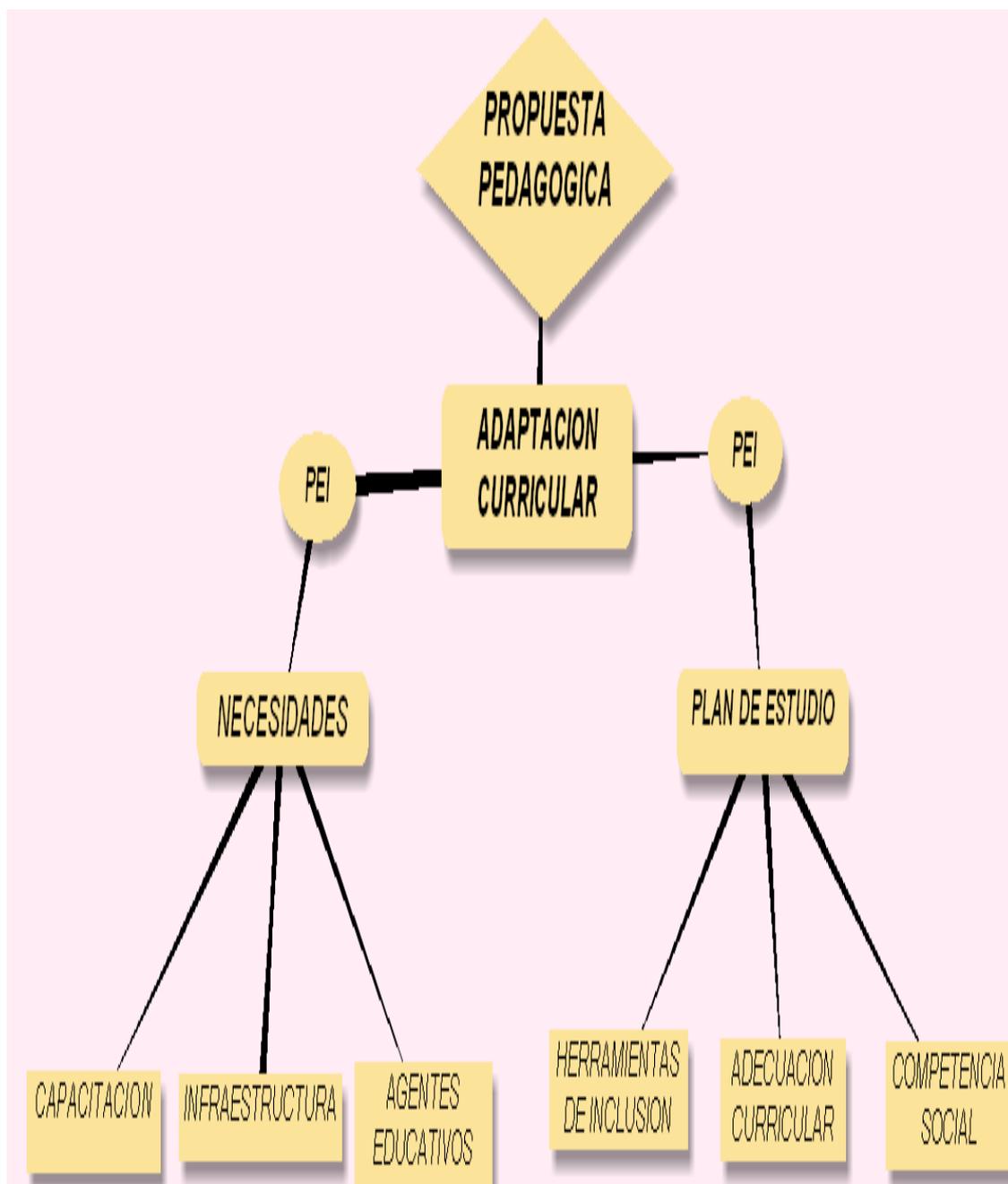
## 11. RECOMENDACIONES

-  Hacer un llamado a los estamentos gubernamentales para que tengan una participación y un seguimiento de los procesos de integración y/ o inclusión de los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas.
-  Es importante contar con una legislación educativa amplia de carácter general que incluya la educación especial, que asegure el mantenimiento de las prestaciones educativas a los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas la cual contribuya a articular una política al respecto.
-  La existencia de currículos abiertos y flexibles es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferencias.
-  La escuela debe compartir la responsabilidad de los alumnos con Necesidades Educativas Específicas y facilitar la colaboración entre padres, docentes y alumnos así como la participación de la comunidad. Es fundamental la elaboración de un proyecto educativo de centro que contemple la atención de la diversidad desde la perspectiva del enfoque inclusivo, que asegure la continuidad y la coherencia del proceso educativo de los alumnos (as) y establezca procedimientos de gestión más flexibles que faciliten las respuestas a las Necesidades Educativas Específicas en la práctica.



Para los alumnos con Necesidades Educativas Específicas es de vital importancia el logro de habilidades para la vida independiente que facilite su autonomía personal, la participación en la comunidad y la inserción laboral. Esto significa ofrecerle una formación adecuada al término de la escolaridad obligatoria.

## 12. PROPUESTA PEDAGÒGICA ADAPTACIÒN CURRICULAR



## OBJETIVO:

Proponer estrategias pedagógicas que contribuyan a los ( las) docentes de aula regular o cada uno de los agentes educativos que forman parte del proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas a determinar procesos que permitan la inclusión de poblaciones con Necesidades Educativas Específicas a espacios áulicos regulares.

## ENFOQUE

La propuesta diseñada parte de la estructura social ecológica donde se sustenta que el educando como sujeto, se interrelaciona con la familia para estar inmerso en un espacio institucional que esta enmarcado en un contexto social.

## ETAPAS

En primera instancia, es importante realizar una revisión de los Proyectos Educativos Institucionales, los cuales deben comprender cada uno de los componentes que contiene un PEI, resaltando que dentro de estos se debe hacer mención de las adaptaciones curriculares que se deben desarrollar, partiendo de dos aspectos, los cuales enmarcan las problemáticas detectadas, según el análisis elaborado de las diferentes encuestas aplicadas dentro de la muestra poblacional tomada.

Uno de los aspectos a trabajar dentro de esta investigación, son las necesidades o carencias de las instituciones en cuanto a la adecuación de la infraestructura, capacitación de docentes y comunidad y concientización de cada de los agentes educativos, ya que fueron las problemáticas que mayor incidencia tuvieron al momento de realizar el análisis respectivo.

El segundo aspecto que se pretende desarrollar, es el plan de estudios, en donde se pueden resaltar aspectos tales como, las adaptaciones curriculares, herramientas de inclusión y las competencias sociales, las cuales son indispensables para mejorar los procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas al aula regular.

Al hablar de una capacitación pertinente para docentes y comunidad, es necesario reconocer que ellos son factores esenciales en el proceso de transformación. Para que de esta manera se puedan sentir reconocidos y valorizados.

Los profesores, por su parte, necesitan tomar consciencia que deben permanecer aprendiendo siempre, que también necesitan ser investigadores. Eso significa estar siempre informándose, investigando sobre nuevas formas de enseñar, reflexionando sobre su trabajo, procurando siempre mejorar su propio quehacer pedagógico, con el fin de mejorar el aprendizaje de los niños, invirtiendo en la educación continua de los profesores dentro de la escuela.

Con respecto a los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas, los agentes educativos que hacen parte del proceso deben tener en cuenta los cambios estructurales que esto implica, obligando a cambiar concepciones, sistemas de creencias, actitudes, métodos y paradigmas de la vieja escuela, y buscar todas las posibilidades de desarrollo integral a nivel cognitivo, humano, cultural, social, profesional de toda persona, con o sin limitaciones, respetando sus problemas y atendiendo a sus necesidades.

De igual forma la disposición de una infraestructura espaciosa, apropiada al medio y a las necesidades de sus usuarios, de buena calidad constructiva, segura, limpia, amigable, y dotada de todos los servicios básicos.

Es decir, instalaciones apropiadas para un aprendizaje sólido y materiales educativos motivadores que permitan aprender de manera práctica más allá de lo que está escrito en los libros de texto, por esto la Infraestructura Física de la institución educativa, debe estar vinculada con la realidad local, respondiendo a los intereses y necesidades formativas del alumnado, especialmente en cuanto a prepararles para la vida y para el trabajo, con actividades integradoras hacia los padres en aspectos relacionados con el arte, la cultura, el deporte.

Al enfocar la educación como un “derecho indelegable e impostergable” con base en el reconocimiento de la dignidad humana, cada institución educativa debe generar acciones contundentes de gran impacto social y urbanístico en el medio donde este, con el propósito de mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todos y todas las estudiantes.

Por lo anterior, en los colegios nuevos que se construyan o remodelen, se debe asegurar el cumplimiento de los estándares de calidad, seguridad y espacio por estudiante, en el sentido de incluir además de salones, bibliotecas, comedores, auditorios, espacios deportivos, laboratorios y talleres, también rampas, servicios públicos y redes, para garantizar que además de estudiar en escenarios agradables y bien dotados, el espíritu del aprendizaje esté contextualizado en ambientes que propicien la alegría y la libertad, con la constante de ser usadas de manera permanente por las poblaciones en proyectos educativos, culturales y comunitarios.

## COMPONENTE PEDAGÓGICO

El conjunto de recursos físicos busca mejorar de una manera tangencial los procesos de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes con el fin de mejorar la

calidad del sistema educativo y hacer partícipe de este, a todas las partes que lo componen.

Ahora bien, en cuanto a la adaptación curricular y plan de estudios para los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas, se ha establecido el acceso al programa ordinario el cual está encaminado a crear condiciones físicas como sonoridad, iluminación y accesibilidad en los espacios y mobiliario de la escuela y el salón, para que los infantes puedan ser lo más autónomos posible. Igualmente, las adaptaciones van encaminadas a favorecer la interacción y comunicación del niño con sus compañeros y con los profesionales que lo apoyan para lograr su plena inclusión. Las adecuaciones a los elementos del currículo son el conjunto de modificaciones que se realizan en la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos para atender las diferencias individuales entre los estudiantes.

El último aspecto a trabajar es la competencia social, también llamada habilidades sociales que le permiten a los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas adquirir aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo para afrontar eficazmente los retos de la vida diaria.

## BIBLIOGRAFIA

-  AINSCOW.M. Las necesidades educativas especiales en el aula, 1993.
-  ARANDA, Rosalía. Educación Especial. Prentice Hall. España, 2002. p.243.
-  BLANCO, R. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo, 1999.
-  DEUTSCH, Deborah. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Prentice Hall. España, 2003. p.634.
-  LOU, María. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Editorial Pirámide. Madrid, 2001. p. 465
-  REIZABAL, María Victoria, Adaptación curricular. Flexibilizar el acceso al aprendizaje.
-  SANCHEZ, Antonio. Educación Especial 1 “Una perspectiva curricular, organizativa y profesional”. Editorial Pirámide. Madrid, 2002. p.430
-  SANCHEZ, Esteban. Principios de Educación Especial. Editorial CCS. Madrid, 2001. p. 384.
-  SANTROCK, Jhon. Psicología de la Educación. Mc Graw Hill. México, 2001. p. 635.
-  TENTI, Emilio. El arte del buen maestro. Pax México editorial. México D.F, 1999.

**ANEXOS**

## Anexo A.



### UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA FACULTAD DE EDUCACIÓN ENCUESTA PARA DIRECTIVOS

Las siguientes encuestas, estuvieron dirigidas a los directivos de las Instituciones de carácter privado y público, cuyo objetivo era conocer los procesos de integración y/o inclusión y las adecuaciones desde el PEI para los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas al aula regular.

**NOMBRE DE LA INSTITUCION:** \_\_\_\_\_

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

Responda las siguientes preguntas, marcando con una (X)

- 1) ¿En su institución hay integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas al aula regular?

Integración \_\_\_\_\_ Inclusión \_\_\_\_\_ Ninguna \_\_\_\_\_ Todas \_\_\_\_\_

- 2) ¿Tiene usted conocimiento de los procesos que se deben seguir para la integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas al aula regular?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Cuál \_\_\_\_\_

- 3) ¿Cuál es el modelo pedagógico que utilizan para llevar a cabo los procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas que se encuentran en la institución?

\_\_\_\_\_

- 4) ¿Ustedes tienen algún tipo de acercamiento o están involucrados en los procesos de integración y/o inclusión con la población de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas?

SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_Cuál \_\_\_\_\_

- 6) ¿Hay algún tipo de seguimiento para los educandos con Necesidades Educativas Específicas?

SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_Cuál o cuáles \_\_\_\_\_

- 7) ¿Hay adaptación del currículo y del plan de estudios para los procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas?

SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_Cuál \_\_\_\_\_

- 8) ¿La institución cuenta con el apoyo de otras entidades o instituciones que faciliten los procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas?

SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_Cuáles \_\_\_\_\_

- 9) ¿Qué población tiene usted integrada o incluida en el aula regular?

\_\_\_\_\_

**Elaborado por:**

Jackeline Leiva - Lida Pizo  
Deyanira Rozo – Yhenny Franco

**Anexo B.****UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ENCUESTA PARA DOCENTES**

Las siguientes encuestas, estuvieron dirigidas a los docentes de las Instituciones de carácter privado y público, cuyo objetivo era conocer los procesos de integración y/o inclusión y las adecuaciones desde el PEI para los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas al aula regular.

**NOMBRE DE LA INSTITUCION:** \_\_\_\_\_

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

Responda las siguientes preguntas, marcando con una (X)

- 1) ¿Utilizan estrategias metodológicas para la inclusión y o integración de niños y niñas con discapacidad en el aula regular?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Cuál \_\_\_\_\_

- 2) ¿Dentro del plan de estudios tiene algún proyecto para desarrollar con niños y niñas con discapacidad

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Cuál \_\_\_\_\_

- 3) ¿Piensa usted que es importante desarrollar competencias en los niños y niñas que tiene Necesidades Educativas Específicas?

SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_

Porque\_\_\_\_\_

- 4) ¿La institución cuenta con una infraestructura adecuada para facilitar el trabajo y suplir las necesidades de los educandos con Necesidades Educativas Específicas?

SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_

- 5) ¿La institución educativa cuenta con los recursos didácticos y pedagógicos para el proceso de formación y aprendizaje de los educandos con Necesidades Educativas Específicas?

SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_ Cuáles \_\_\_\_\_

- 6) ¿La comunidad educativa está capacitada para brindar la formación integral que requieren los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas?

SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_

- 7) ¿La institución educativa cuenta con el personal profesional interdisciplinario para apoyar el trabajo y los procesos de los niños y niñas con Necesidades Educativas Específicas?

SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_ Cuáles \_\_\_\_\_

- 8) ¿Qué población tiene usted integrada o incluida en el aula regular?

\_\_\_\_\_

**Elaborado por:**

Jackeline Leiva - Lida Pizo  
Deyanira Rozo – Yhenny Franco

### Anexo C.



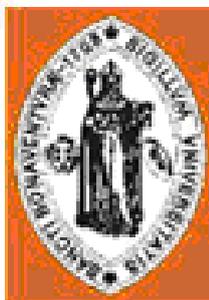
**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PREGUNTAS GRUPO FOCAL (MAESTROS Y DIRECTIVOS)**

- 1) ¿Qué es para usted integrar niños y niñas con NEE al aula regular?
- 2) ¿Qué es incluir niños y niñas con NEE al aula regular?
- 3) ¿Qué entiende usted por adaptación curricular?
- 4) ¿Cree usted que es pertinente la realización de adaptación curricular?
- 5) ¿Cuál cree que es el principal propósito al adaptar currículo?
- 6) ¿Teniendo en cuenta su experiencia considera usted que es una propuesta viable, los procesos de integración y/o inclusión de niños y niñas con NEE al aula regular?

**Elaborado por:**

Jackeline Leiva - Lida Pizo  
Deyanira Rozo – Yhenny Franco

**Anexo D.**



**ADAPTAR CURRÍCULO EN EDUCACIÓN ESPECIAL: MISIÓN DE LA  
EDUCACIÓN GLOBAL  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR  
PROYECTO DE GRADO  
MATRIZ DE LECTURA PEI**

**NOMBRE DE LA INSTITUCION:** \_\_\_\_\_

**NOMBRE DEL DIRECTOR(A):** \_\_\_\_\_

**DIRECCION:** \_\_\_\_\_

**TELEFONO:** \_\_\_\_\_

**LOCALIDAD:** \_\_\_\_\_

**BARRIO:** \_\_\_\_\_

**FECHA DE LECTURA DEL PEI:** \_\_\_\_\_

**RESPONSABLES:** \_\_\_\_\_

INDICADORES	CRITERIOS	JUICIO DE VALOR		
<b>RELACION ENTRE LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES y LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN</b>	<b>Principios institucionales</b>	APLICA	NO APLICA	EN PROCESO
	<b>Misión</b>			
	<b>Visión</b>			
	<b>Fundamentos filosóficos</b>			
	<b>Fundamentos psicológicos</b>			
	<b>Fundamentos sociológicos</b>			
<b>PLAN DE ESTUDIOS</b>	<b>Pertinencia</b>			
	<b>Coherencia</b>			

<b>SEGUIMIENTO A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIFICAS</b>	<b>Sistemas de evaluación</b>			
	<b>Actividades extracurriculares</b>			
	<b>Trabajo con padres Flia</b>			
<b>MODELO DE EVALUACION PEDAGOGICA ADOPTADO POR LA INSTITUCION PARA EL SEGUIMIENTO DE LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN ESCOLAR</b>	<b>Por Procesos</b>			
	<b>Integral Por competencias</b>			
<b>MODELO DE INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN DE LA INSTITUCION</b>	<b>Ecológico</b>			
	<b>Activo</b>			
	<b>Conceptual</b>			
	<b>Constructivista</b>			

<b>MANUAL DE CONVIVENCIA: INTERACCIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN/ INCLUSION</b>	<b>Directivos</b>			
	<b>Docentes</b>			
	<b>Padres de Familia</b>			
<b>ARTICULACION DEL PEI RESPECTO A LAS POLITICAS PUBLICAS DE INTEGRACION/INCLUSION</b>				
<b>SISTEMA DE COMUNICACIÓN AL INTERIOR DE LA INSTITUCION EN RELACION A LA INTEGRACION/INCLUSION (COMUNIDAD EDUCATIVA</b>	<b>Directivos</b>			
	<b>Docentes</b>			
	<b>Padres de Familia</b>			
<b>ADAPTACION DE PROYECTOS PEDAGOGICOS QUE TRASVERSAN LAS NECESIDADES DE INTEGRACION/INCLUSION DE</b>				

<b>SUJETOS CON NECESIDADES ESPECIFICAS</b>				
<b>PROCESOS ADMINISTRATIVOS AL MARGEN DE LOS PROCESOS DE INTEGRACION/INCLUSION</b>	<b>Manual de convivencia</b>			
	<b>Gobierno escolar</b>			
<b>ASPECTOS FINANCIEROS RESPECTO A LOS PROCESO DE INTEGRACION/INCLUSION.</b>	<b>Adecuación Infraestructura Física.</b> <b>Recursos Didácticos-pedagógicos.</b> <b>Equipo Interdisciplinario</b> <b>Recursos Lúdicos</b>			
<b>AMBIENTES DE APRENDIZAJE ADECUADOS PARA LOS PROCESO DE INTEGRACION/INCLUSION</b>	<b>Espacios áulicos</b>			
	<b>Docentes especializados</b>			
	<b>Recursos Pedagógicos</b>			

	<b>Adecuaciones específicas según la población integrada/ incluida.</b>			
--	---	--	--	--

**CONVENCIONES:**

**APLICA:** Se da en su totalidad.

**NO APLICA:** No se da en su totalidad.

**EN PROCESO:** Esta en construcción.