

UNIDAD 3

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA INCLUSIVA

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Al final de la unidad hay que ser capaz de:

1. Comprender y analizar las implicaciones educativas que supone abordar la diversidad en el aula.
2. Reflexionar e identificar las diferencias entre una intervención educativa orientada exclusivamente a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, y una intervención educativa inclusiva dirigida a la participación de todos los alumnos en la vida del aula.
3. Estructurar y organizar un aula inclusiva.
4. Desarrollar cada uno de los componentes que integran el Currículum para Todos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I- ¿CÓMO ORGANIZAR UN AULA INCLUSIVA?

- 1.1. Claves pedagógicas
- 1.2. El clima del aula inclusiva
- 1.3. El agrupamiento como estrategia organizativa
 - 1.3.1. Algunas reglas para trabajar en grupos
 - 1.3.2. Formas de agrupamiento
 - 1.3.3. Tipos de grupos
- 1.4. Planificar para la enseñanza diferenciada

II. DISEÑO CURRICULAR INCLUSIVO: COMPONENTES DEL CURRÍCULUM PARA TODOS.

2.1. Objetivos

- 2.1.1. Proporcionar varios medios para la consecución de cada objetivo

2.2. Contenidos

- 2.2.1. Qué es la adaptación de contenidos
- 2.2.2. Tipos de cambios en los contenidos
- 2.2.3. Para qué/ cuándo se hace
- 2.2.4. Quién lo hace
- 2.2.5. Cómo lo hace

2.2. Metodología

2.2.1. Estrategias

- Grupos de aprendizaje cooperativo
- Centros de interés
- Proyectos
- Resolución de problemas
- Contratos

2.2.2. Tareas

- Qué son las tareas adaptadas
- Para qué utilizarlas
- Cómo llevarlas a la práctica/utilizarlas

2.2.3. Técnicas didácticas

- Actividades para captar la atención
- Actividades de tiempo libre
- Organizadores gráficos
- Metáforas
- Role – Playing

2.2.4. Materiales

- Proporcionar apoyos de manera directa
- Simplificar y complementar los materiales
- Estrategias para el uso de materiales

2.3. Evaluación

- 2.3.1. Cuadernos de anécdotas
- 2.3.2. Listas de control
- 2.3.3. Cuestionarios
- 2.3.4. Portafolios
- 2.3.5. Rúbricas

III- ADAPTACIONES CURRICULARES

- 3.1. Adaptaciones curriculares a nivel de aula.
- 3.2. Adaptaciones curriculares Individualizadas
- 3.3. Tipos de adaptaciones
- 3.4. Criterios y pautas para abordar las adaptaciones curriculares

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS: EJEMPLOS DE UNIDADES

INTRODUCCIÓN

Si hay algo común a todas las aulas es que están llenas de estudiantes que son diferentes. Cada uno es único y tiene preferencias, intereses y dificultades. Es posible que en el aula haya estudiantes con necesidades especiales más particulares, derivadas de algún tipo de discapacidad, que determinan ciertas características en los aprendizajes y en la socialización, y que en un aula inclusiva tienen que ser atendidas. Esto puede realizarse a través de diferentes opciones organizativas y curriculares: estrategias organizativas, metodologías, agrupamiento, diferenciación, adaptación, individualización, recursos,...

Como se explica en la unidad 1, la inclusión hace referencia al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente el alumnado vulnerable de ser sujeto de exclusión, alumnos con n.e.e., o que encuentran barreras para poder aprender o participar en la escuela.

La Educación Inclusiva va más allá del aula y supone una reconceptualización de la cultura y las prácticas escolares para poder atender a la diversidad del alumnado. Para ello, es necesario diseñar procesos que garanticen la participación del alumnado en la cultura, en el curriculum y en la vida de la escuela, comenzando desde dentro de las aulas.

I. ¿CÓMO ORGANIZAR UN AULA INCLUSIVA?

Es evidente que todos los alumnos son diferentes unos de otros. Pero, con frecuencia, en los contextos educativos se enseña como si todos los estudiantes fueran iguales, como si existiera un modelo de estudiante; cuando realmente, cualquier persona en un aula sólo necesita unos minutos para darse cuenta de lo diferentes que son unos de otros.

La práctica educativa y los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre el cerebro humano han puesto de manifiesto que cada persona, además de ser diferente, tener gustos, preferencias y necesidades distintas, aprende de forma diferente. Por lo tanto, no se puede entender un modelo homogéneo de enseñanza, una "lección para todos", que pueda responder a las necesidades derivadas de estas diferencias. No todos tienen o pueden aprender lo mismo, en el mismo día, de la misma manera.

Al escolarizar un estudiante con discapacidad en un aula regular inclusiva se trata de que logre su máximo desarrollo académico, a la vez que se proporciona un entorno rico y estimulante para aprender el lenguaje, conductas apropiadas y habilidades sociales con sus otros compañeros, participando así de una situación "de escolarización en el mundo real". Aquí tenemos unos ejemplos:

Pedro es un estudiante amable, afable y alegre, de 11 años de edad, con ciertas competencias instrumentales en lectura y aritmética. También tiene dificultades comunicativas, vocabulario limitado y problemas generalizados en el aprendizaje en relación a su grupo de edad. Está diagnosticado con Síndrome de Down.

Aída tiene 9 años. Es muy diligente. Participa bien en las tareas de recoger, repartir y ordenar. Tiene dificultades para leer, escribir y concentrarse por pequeños periodos de tiempo. Tiene una lesión cerebral causada en el parto y dificultades de aprendizaje.

Estos estudiantes con discapacidad intelectual, con estas características intelectuales y lingüísticas, no aprenderán lo mismo que sus compañeros de clase; pero podrán aprender lo que sean capaces de aprender, teniendo la oportunidad de socializarse con sus pares, aprender el lenguaje y compartir la cultura y los espacios propios de su edad. La escuela tiene que tratar de que, en este contexto, puedan desarrollar su mayor potencial.

Los salones de clase pueden entenderse desde un concepto de "espacios de aprendizaje", como comunidades que aprenden; donde los docentes tienen capacidad para flexibilizar los procesos, de manera que se pueda responder a la diversidad, la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, de sus bagajes culturales, experiencias, intereses, estilos de aprendizaje e inteligencia. *La diferencia es la norma* -ser diferentes es lo normal- para entender el aprendizaje y plantear la enseñanza.

Como señalan Gregory y Chapman (2002), la planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la *diferenciación*. Hay que crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes. Para ello, es imprescindible organizar el salón de clase atendiendo a las características de los estudiantes, los principios pedagógicos que guían la intervención desde un

planteamiento inclusivo, la creación de un clima de aula adecuado, la utilización de diferentes agrupamientos y planificando desde la diferenciación.

1.1 CLAVES PEDAGÓGICAS

Las orientaciones pedagógicas constituyen importantes principios de procedimiento que orientan al profesorado tanto en la preparación, planificación y desarrollo de la programación de aula como en el diseño y elaboración de las adaptaciones curriculares de aula e individuales. De otro modo, estos principios son una importante referencia para guiar la práctica educativa del docente en cuanto a qué y cómo enseñar (qué objetivos seleccionar como prioritarios o necesarios, qué contenidos elegir como valiosos), qué material utilizar y cómo presentarlo, y qué recursos y estrategias didácticas pueden facilitar el aprendizaje de todos y de cada uno de los estudiantes. Por consiguiente, el tener en cuenta estos principios facilita y potencia que los alumnos aprendan de forma significativa y colaborando unos con otros, favorece la generalización de los aprendizajes de modo que aquello que se aprende es válido para otros contextos o se puede aplicar en otras situaciones, da prioridad a que los aprendizajes sean funcionales de modo que lo que se aprende pueda utilizarlo o aplicarlo en su vida cotidiana.

- El desarrollo de los seres humanos esta mediado por la cultura donde viven.
- Hay que cuidar el interés, la curiosidad, el placer, el deseo de aprender y, por ello, es importante cuidar la disposición del alumno para el aprendizaje significativo (“significado psicológico”). Es decir, hay que motivar al estudiante mediante ejemplos o demostraciones de modo que tenga la intención de darle sentido a lo que aprende y, de relacionarlo con los significados ya construidos en su estructura de conocimiento.
- Los temas de estudio hay que adecuarlos al nivel del alumno y que los materiales presentados sean potencialmente significativos (“significado lógico”).

La información a aprender debe poseer una estructura organizada y tener significación en sí misma, para que el alumno pueda establecer relación entre el nuevo contenido y el conocimiento que posee en su estructura cognoscitiva.

- El profesor debe conseguir que el alumno sea consciente de la importancia de sus esfuerzos para conseguir sus objetivos a largo plazo. Para ello, es importante favorecer y facilitar la participación de los estudiantes en los siguientes términos:
 - Que los estudiantes generen mayor cantidad de ideas acerca de cualquier situación planteada.
 - Que exista mayor libertad para expresar todas las ideas, aunque puedan parecer algo insólitas.
 - Que busquen ideas poco comunes para resolver los requerimientos que les hace el propio maestro.
 - Que escuchen las opiniones de otros, ya que el diálogo puede enriquecer las visiones que se tienen de los problemas.
 - Que se esfuercen por complementar sus ideas pensando en que sean más eficaces y añadan elementos para fortalecerlas.
 - Que estas recomendaciones se realicen de manera cotidiana, independientemente del contenido que se está revisando.

- El aprendizaje por descubrimiento es el único tipo de aprendizaje que puede infundirle confianza en sí mismo y muchos de los "descubrimientos" importantes que realizan los estudiantes ocurren dentro del contexto de diálogos cooperativos o colaborativos.
- La colaboración con los compañeros en el aprendizaje o en la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas, puede jugar un papel importante.
- El pensamiento intuitivo permite enseñar al sujeto la estructura fundamental de un tema, antes de que sea capaz para el razonamiento analítico. Es el tipo de conocimiento que se consigue por medio del arte y de la poesía.
- De parte del docente, se requiere que utilice los «organizadores previos», es decir, presentar conceptos, ideas, explicaciones o actividades iniciales que sirvan de marco referencial para la adquisición de nuevos conceptos y para poder establecer relación entre ellos. A continuación se indican algunos procedimientos que los docentes pueden utilizar como "facilitadores":
 - Usar "palabras señales", como quién, qué, dónde, cuándo, porqué y cómo
 - Pensar en voz alta
 - Anticipar las áreas difíciles
 - Ofrecer ejemplos resueltos a medias
 - Presentar tareas y actividades con distintos niveles de dificultad
 - Enseñanza recíproca
 - Proporcionar lista de verificación
- El lenguaje es crucial para el desarrollo cognoscitivo. Proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las categorías y los conceptos para el pensamiento.
- Los programas de estudio deben incluir de forma sistemática la interacción social.
- Es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de experiencias: actividades de laboratorio, experimentación y solución de problemas.

Los estudiantes con marcada tendencia:	Piensan	Les gusta	Necesitan
Lingüística	En palabras	Leer, escribir, contar historias, jugar juegos con palabras, hacer crucigramas, etc.	Libros, elementos para escribir, papel, diarios, diálogo, discusión, debates, cuentos, etc.
Lógico-matemática	Por medio del razonamiento	Experimentar, preguntar, resolver rompecabezas lógicos, calcular, interés en patrones de medida, categorías y relaciones, etc	Cosas para explorar y pensar, materiales de ciencias, cosas para manipular, visitas al planetario y al museo de ciencias, etc.
Visual y espacial	En imágenes y fotografías	Diseñar, dibujar, visualizar, garabatear resolver puzzles, , prefieren juegos constructivos, , etc	Arte, lego, videos, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, visitas a museos, etc.
Corporal-kinética	Por medio de sensaciones somáticas	Bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular , facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales	Juegos de actuación, teatro, movimientos, cosas para construir, deportes y juegos físicos, experiencias táctiles, experiencias de aprendizaje directas, etc.
Musical	Por medio de ritmos y melodías	Cantar, silbar, entonar melodías con la boca cerrada, llevar el ritmo con los pies o las manos, oír, identifican con facilidad los sonidos etc.	Tiempos dedicados al canto, asistencia a conciertos, tocar música en sus casas y/o en la escuela, instrumentos musicales etc.
Interpersonal	Intercambiando ideas con otras personas	Dirigir, organizar, relacionarse, manipular, asistir a fiestas, mediar, etc. Entienden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad las relaciones interpersonales.	Amigos, juegos grupales, reuniones sociales, festividades comunales, clubes, aprendizaje tipo maestro/aprendiz
Intrapersonal	Muy íntimamente	Fijarse metas, meditar, soñar, estar callados, planificar. Viven sus propios sentimientos y se automotivan intelectualmente.	Lugares secretos, tiempo para estar solos, proyectos manejados a su propio ritmo, alternativas, etc.

1.2. EL CLIMA DEL AULA INCLUSIVA

No basta con decir o llamar a un aula “inclusiva” para que realmente lo sea. No es una cuestión de nombre, sino de lo que ocurre en ella.

Algunos autores señalan aspectos importantes para que un aula pueda considerarse inclusiva:

1. Los estudiantes necesitan creer que pueden aprender y que lo que están aprendiendo es útil, relevante y significativo para ellos.
2. Que se van a exigir esfuerzos dentro de sus posibilidades, aprendizajes que puedan lograr, tareas que puedan realizar con éxito. No es viable atender de forma individualizada a cada uno de los estudiantes de un salón de clase, pero sí proponer tareas colaborativas o tareas diferenciadas a realizar en grupos homogéneos o heterogéneos, dentro de los cuales, atender de forma más aproximada a las necesidades de los estudiantes, para que puedan aprender y realizarlas con éxito, de forma que puedan sentirse satisfechos con su trabajo.
3. Saber que pertenecen a un grupo, que hay relaciones de aprecio y respeto mutuo, normas comunes y un sentido de comunidad que aprende, donde cada miembro aporta y recibe de los demás, desde sus posibilidades y limitaciones.
4. Que son responsables de su propio aprendizaje. Es importante que conozcan los objetivos a lograr, darles retroalimentación en lo que se va realizando, apoyo para ir avanzando y lograrlos. Los estudiantes con discapacidad intelectual también pueden participar en la planificación de sus objetivos, para que se impliquen en la toma de decisiones, en la evaluación de lo que va logrando, y en la identificación de sus preocupaciones y dificultades para lograrlos.
5. Clima de confianza, en el que los errores puedan formar parte del aprendizaje y puedan servir para reflexionar, aprender y mejorar. Confianza para preguntar cuando algo no se sabe, cuando algo no se entiende, cuando se tienen dudas, etc.
6. Dar espacio a los sentimientos y emociones dentro del aula: la alegría, la tristeza, el miedo, la inseguridad, la amistad,...; celebrar los éxitos, felicitar por los logros, los avances.
7. Los estudiantes con discapacidad intelectual suelen necesitar ambientes bien estructurados y organizados, donde el orden les facilite sus tareas.
8. Sistematización de los materiales.
9. Rutinas diarias que les proporcionen confianza y seguridad.
10. Organización del aula que garantice:
 - Que todos los estudiantes ven a la maestra cuando explica.
 - Que los estudiantes con discapacidad intelectual están cerca de la maestra o que no quedan relegados al fondo del aula.
 - Que los alumnos con discapacidad intelectual no se agrupan solamente con los estudiantes con necesidades especiales similares. En ocasiones el **agrupamiento homogéneo** es muy adecuado para trabajar ciertos

aprendizajes; mientras que el **agrupamiento heterogéneo** sirve para enriquecer otros aprendizajes, la socialización, motivación, etc.

- Participan en las tareas de responsabilidad del aula: distribuir materiales, llevar control, responsable del día,...
11. El aula inclusiva tiene que ser un ambiente rico en estímulos, lo que se logra con diferentes recursos y materiales de distinto tipo: música, murales, postres, fotografías, tabloneros de anuncios,.... Pero esta riqueza también se proporciona a través de la variedad de tareas, estímulos, apoyos y de materiales y actividades que “enganchen” a los alumnos y alumnas.
 12. Utilización de música para crear ambientes de trabajo más dinámicos o relajados.
 13. Dar espacio al sentido del humor y la risa. Como señalan autores como Fernández y Francia (1995) la alegría y el buen humor también se educan. Las personas disfrutan riendo, especialmente los niños. Puede ser muy enriquecedor que los alumnos y maestros pasen tiempo divirtiéndose juntos en actividades lúdicas o analizando situaciones en clave de humor, sin reírse de nadie, riéndose juntos. El sentido del humor es un sentido eminentemente humano. Fernández y Francia (1995) señalan que saber reírnos de nuestros errores y asperezas facilita reconducir situaciones que, de otro modo, aumentarían las tensiones y los conflictos. “El sentido del humor aplicado al campo educativo consigue que se mejoren y agilicen los procesos de enseñanza y aprendizaje y ayuda a mejorar la relación entre los agentes protagonistas de la educación (educador-educando). Dicho de otra manera más sencilla, por medio del sentido del humor se goza educando y se aprende riendo”. (Fernández, J. y Francia, A. 1995:65).

1.3. EL AGRUPAMIENTO COMO ESTRATEGIA ORGANIZATIVA Y DE APRENDIZAJE

Uno de los recursos que permite aportar diversidad en la forma de trabajar en el aula es el agrupamiento de los estudiantes, lo que permite que interactúen de forma diferente y con compañeros distintos. Así, es probable que ofrezcamos a todos los estudiantes la oportunidad de trabajar y participar según sus preferencias, intereses y potencial: escuchar, hablar ante un grupo grande, hablar en grupo pequeño, hacer las tareas personales, trabajar con un amigo o con un grupo de compañeros,...

Por una parte, es importante que los estudiantes aprendan y sepan socializarse y trabajar en diferentes agrupamientos; pero, lo más importante es que, a través de esta variedad de formatos, se puede responder a las necesidades de todos los estudiantes.

1.3.1. ALGUNAS REGLAS PARA TRABAJAR EN GRUPOS

- Identificar los puntos fuertes o especialidades de cada componente del grupo.
- Definir los objetivos o tarea final a lograr entre todo el grupo.
- Determinar el tiempo de trabajo y hacer una planificación temporal.
- Establecer claramente las reglas y organización del grupo.
- Establecer la forma de trabajo como equipo dentro de cada grupo.
- Distribuir las responsabilidades individuales de cada miembro del grupo.

1.3.2. FORMAS DE AGRUPAMIENTO

Las tres formas de agrupamiento más utilizadas en el salón de clase son:

- ❖ **Gran grupo** o grupo de clase. Todos los estudiantes participan en la actividad como un solo grupo.
- ❖ **Individual.** Todos los alumnos tienen que realizar tareas que les supone enfrentarse de forma personal con la misma y llevarla a cabo independientemente o con apoyo de la maestra, sea ésta común a la de sus compañeros o se trate de una actividad individualizada, para que ese estudiante logre un aprendizaje específico.
- ❖ **Grupos.** La clase se divide en pequeños grupos, de diferente tamaño o naturaleza en función del objetivo que se pretenda lograr con él. En cuanto al número de componentes, es preferible que cada grupo lo formen entre 2 y 6 miembros, para asegurar que todos tengan la oportunidad de participar activamente. Cuando los integrantes no tienen experiencia en trabajo cooperativo, el tiempo es corto o los materiales escasos, se recomienda que el grupo lo compongan 3 o 4 personas.

Dado que la forma de agrupamiento se puede variar al cambiar de actividad, los equipos pueden mantenerse estables, pero también es recomendable rotarlos cada 2 ó 3 semanas. O hacer que los grupos estables se mezclen para realizar otras tareas, logrando así que haya una mayor interacción entre todos, que se generen nuevas relaciones y se identifiquen nuevos amigos o personas afines en la clase.

1.3.3. TIPOS DE GRUPOS

❖ **Grupos afines**

Para realizar ciertas tareas, se puede dividir la clase en grupos afines en función de su nivel de conocimientos previos, intereses o capacidades, de tal forma que se pueda asignar a cada grupo tareas en las que todos puedan aportar y aprender. Cada grupo tendrá que desarrollar tareas y llegar a un resultado diferente en función de lo que ya saben y lo que pueden aprender. Deberían tener un reto adecuado a sus necesidades y posibilidades.

Por ejemplo...

Cuando se estudie el tema del Sistema Solar, la clase puede dividirse en grupos de cuatro o cinco personas. Todos tendrán que trabajar sobre este contenido: sus nombres, orden, tamaño,...; buscar imágenes, dibujarlos, hacer un mural del sistema o un móvil poniendo los nombres a cada uno de los planetas,... Otros podrán trabajar sobre lo que ya saben pero añadiendo profundidad y complejidad en el tema: historia de cada planeta, su descubrimiento, tamaño, composición, distancia, órbita,... Cada grupo puede tener una tarea adecuada a sus capacidades, y exigirles un esfuerzo adecuado a sus conocimientos previos y capacidades.

Cuando se trabaja sobre una destreza específica (por ejemplo, en el área de Matemáticas, la multiplicación), se recomienda la formación de grupos homogéneos.

❖ Grupos heterogéneos

Otra forma de agrupamiento consiste en crear equipos en los que haya estudiantes con diferentes capacidades, desde aprendices a expertos en un tema o con diferentes niveles de habilidad. Estos equipos pueden realizar tareas en común, de tal manera que aprenden a organizarse, compartir conocimientos y capacidades y llegar a un buen resultado común.

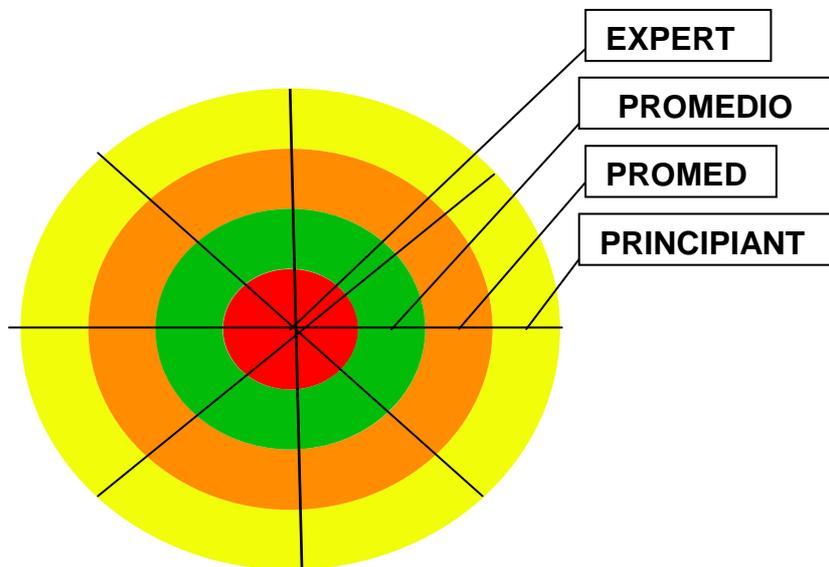
Según las actividades a realizar, es importante comprobar o garantizar que dentro del trabajo del grupo, se asignan diferentes tareas o preguntas que supongan un reto o estímulo adecuado a los distintos niveles de capacidad que hay dentro del grupo, para que todos tengan la oportunidad de contribuir con su respuesta o trabajo.

Estos grupos pueden ser estables para que aprendan a trabajar juntos, pero también es interesante hacer grupos heterogéneos nuevos para que los estudiantes puedan conocer y trabajar con diferentes compañeros, tratando de que vayan rotando y que participen en el equipo compañeros con diferentes capacidades o niveles de aprendizaje. Este tipo de grupo es muy recomendable cuando se trabaja en objetivos relacionados con la solución de problemas y/o aprendizaje de conceptos básicos.

Para formar los grupos heterogéneos puede utilizarse la selección al azar. Otra fórmula consiste en hacer un listado de los estudiantes en función de su nivel de competencia respecto del tema que se va a trabajar. Una vez hecha la lista, componer los grupos de forma que, en todos ellos, haya estudiantes con todos los niveles de habilidad. Un ejemplo más elaborado, lo aporta Silversides (en Kagan, 1992 y Gregory y Chapman, 2002), utilizando un sistema de círculos concéntricos, en el que se incluyen los nombres de los estudiantes según su nivel de destrezas o competencias en un tema, materia o tipo de actividad. Los grupos se pueden formar seleccionando estudiantes de todos los círculos, rotando en esta distribución para fomentar la interacción entre todos los componentes de la clase.

Por ejemplo...

Sistema de círculos concéntricos. Sheila Silversides



❖ Grupos de interés

El aprendizaje es más fácil y la atención se mantiene por más tiempo cuando los estudiantes están interesados en lo que están aprendiendo.

Otra opción a poner en práctica supondría permitir trabajar en grupos de interés común. Varios estudiantes pueden tener interés en una temática o en un aspecto de un tema, por lo que permitir esta forma de agrupamiento puede responder mejor a sus intereses, y determinaría que el estudiante se implicara más en el aprendizaje. Poder buscar información, hablar sobre el tema, discutir, indagar. Hacer actividades, preparar otras para compartir con sus compañeros su interés y descubrimientos pueden suponer retos o desafíos para implicarles en el estudio de esos temas.

❖ Tutoría entre pares

Los estudiantes pueden ayudarse unos a otros en tareas específicas. De esta manera el que tutoriza aprende y asume una responsabilidad para con el otro. Esto le exige organizar su conocimiento y ponerlo al servicio de la otra persona para transmitírselo, lo que supone un proceso mental de tipo superior para organizar la información.

El alumno tutorizado también se beneficia de una enseñanza individualizada por parte de un compañero, entre iguales, con lenguajes y referentes comunes, más próximos a veces que los que utiliza el docente en sus explicaciones.

Mastropieri y Scruggs (1993, citado en Jarrett, 1999, 8) señalan que el aprendizaje por pares tiene un efecto positivo en los estudiantes con discapacidad en el aula inclusiva, por la cercanía del tutor quien, a su vez, se beneficia al reorganizar el conocimiento para explicárselo a su compañero, y de la satisfacción de ejercer una responsabilidad como tutor, al poder enseñar a otro.

❖ Mentores

Una variante es la tutoría o apoyo por parte de estudiantes de edad o clases superiores, a los que se les asigna la responsabilidad de apoyar, en alguna temática que les es familiar o en la que tienen buenas capacidades, a estudiantes de clases en cursos inferiores, de manera que los mayores tengan la oportunidad de ayudar o compartir sus conocimientos con los más pequeños.

La situación de aprendizaje se ve enriquecida por la interacción social en pares o en grupos de diferentes edades, y de la aportación de perspectivas diferentes

En general, esta estrategia ha resultado ser muy interesante en matemáticas, lenguaje, informática, resolución de problemas y proyectos cooperativos a realizar entre profesores y con alumnos de diferentes clases.

Estas formas de agrupamiento son una vía para enriquecer los contextos de aprendizaje con interacciones sociales centradas en el conocimiento. Es importante que se utilicen diferentes estrategias de agrupamiento para aprender a trabajar de forma individual y en equipo, con compañeros diferentes, como lo tendrán que hacer a lo largo de la vida. El docente tiene que decidir las mejores formas de agrupamiento para cada situación o tarea a realizar.

Para reflexionar

En el caso de que ya utilices diferentes formas de agrupamiento: ¿Qué agrupamientos utilizas en tu salón de clase? ¿Cuándo y para promover qué tipos de aprendizaje los utilizas? ¿Qué resultados te parece que se logra con ellos?

En el caso de que no trabajes con diferentes agrupamientos: ¿Cuáles de los que aquí se proponen podrían ser de interés en tu aula para atender mejor las diferentes necesidades de tus estudiantes? Revisa cada uno de los que aquí se describen y busca posibles situaciones para utilizarlos en tu salón.

1.4. PLANIFICAR PARA LA ENSEÑANZA DIFERENCIADA

A la hora de tomar decisiones para atender las diferentes necesidades de todos los estudiantes desde una perspectiva inclusiva, es necesario tener en cuenta múltiples elementos y seguir una secuencia, que probablemente no es muy diferente a lo que ya haces como docente en tu salón de clase. A continuación, te vamos a hacer una propuesta de secuencia que puede resultar compleja al principio pero que, bien sea porque sólo supone algunos cambios sobre tu práctica actual, o bien porque con la práctica se convierte en un mecanismo "automático de trabajo", esperamos te sea de utilidad. (Ver ficha de planificación).

- 1- Explicitar los objetivos, los resultados esperados o los aprendizajes a lograr: qué deben saber, y qué deben saber hacer tras el proceso de aprendizaje.

- 2- Identificar los contenidos, en términos de conceptos, información, vocabulario, procedimientos, destrezas, etc.
- 3- Determinar cuáles serán las adquisiciones: es decir, tomar decisiones sobre que nueva información y destrezas necesitan aprender los estudiantes y cómo adquirirán estos conocimientos; en qué agrupamientos será adecuado trabajar para que puedan adquirirlos.
- 4- Aplicar y ajustar. Hay que crear situaciones para que los estudiantes puedan tener la oportunidad de practicar y de implicarse en el nuevo aprendizaje para comprenderlo y retenerlo. El docente también tiene que decidir cómo agrupar a los estudiantes y qué tareas tendrá que asignar, para motivarles y que cada uno llegue al máximo de sus posibilidades.
- 5- Evaluar. Determinar las posibles vías de evaluación de los logros de los estudiantes, es decir, cómo comprobar que los estudiantes han logrado los aprendizajes que necesitan.

MODELO FICHA DE PLANIFICACIÓN 1

PLANIFICACIÓN UNIDAD: _____					
CONOCIMIENTOS PREVIOS NECESARIOS:					
CONTENIDOS DE LA UNIDAD - CONCEPTOS - PROCEDIMIENTOS - VALORES - VOCABULARIO, ...			APRENDIZAJES A ADQUIRIR O DESARROLLAR		
MOTIVACIÓN-CONEXIÓN CON CONOCIMIENTOS PREVIOS					
Secuencia de Aprendizaje:	Estrategias didácticas	Ajustes	Agrupamientos	Recursos	Evaluación
-					
-					
-					
-					
-					
-					
-					
Evaluación de la unidad					

MODELO FICHA DE PLANIFICACIÓN 1 GUIADA

PLANIFICACIÓN UNIDAD: <i>¿Qué tema o unidad vas a planificar?</i>					
CONOCIMIENTOS PREVIOS NECESARIOS:	<i>Identifica y escribe en esta sección Qué deberían saber o saber hacer ya para poder iniciar estos nuevos aprendizajes que vamos a proponer en esta nueva lección o unidad</i>				
CONTENIDOS DE LA UNIDAD - CONCEPTOS - PROCEDIMIENTOS - VALORES - VOCABULARIO, ...			APRENDIZAJES A ADQUIRIR O DESARROLLAR		
MOTIVACIÓN-CONEXIÓN CON CONOCIMIENTOS PREVIOS	<i>¿Qué crees que podría motivarles a aprender lo que se va a tratar en esta unidad? ¿Qué saben ya que puede estar relacionado con estos nuevos aprendizajes?</i>				
Secuencia de Aprendizaje: <i>Actividades o tareas a realizar</i>	<i>Estrategias didácticas más adecuadas para lograr los aprendizajes</i>	<i>Ajustes para aquellos estudiantes que lo necesiten o para facilitar el aprendizaje</i>	<i>Agrupamientos más adecuados para que un estudiante o grupo logre el aprendizaje</i>	<i>Recursos que se van a utilizar para motivar, investigar, individualizar,...</i>	<i>Formas de Evaluación de los logros o aprendizajes con respecto a los objetivos propuestos</i>
-					
-					
-					
-					
- ...					
Evaluación de la unidad	<i>¿Han logrado los estudiantes aprender y alcanzar los objetivos? ¿Han sido adecuados los diferentes elementos curriculares planificados?</i>				
Posibles mejoras, cambios para planificar otras unidades.					

II. DISEÑO CURRICULAR INCLUSIVO: COMPONENTES DEL CURRICULUM PARA TODOS

Entendemos como *Curriculum* todo lo que se enseña en la escuela. Son aquellos aprendizajes que una sociedad considera que son esenciales para que las nuevas generaciones puedan incorporarse y participar de ella con éxito. Sería, por lo tanto, el conjunto de experiencias, contenidos y actividades que tienen lugar dentro del contexto educativo y que está determinado por los diseños curriculares.

Forma parte del curriculum, todo lo que se pretende que se aprenda (objetivos), lo que se enseña (contenidos), el cómo se enseña (estrategias metodológicas), lo que se hace para aprender (tareas), los recursos (libros de texto, fichas, audio, computadoras,...) que se utilizan, y cómo se valoran los aprendizajes (exámenes, proyectos,...).

El curriculum escolar tiene que proporcionar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes para que todos logren los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades. Pero es un elemento más en el aprendizaje de los estudiantes. Lo que se enseña y aprende en el salón de clase se moldea con las características personales de cada alumno, sus experiencias previas, valores y bagaje que traen a la escuela a través del aprendizaje informal. Las oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar también estarán influenciadas por las interacciones entre alumnos y profesores, los recursos, las actitudes, expectativas y comportamientos de la familia, profesores, y compañeros.

Dentro de este marco, los docentes tienen que proporcionar oportunidades para que cada uno desarrolle las destrezas, actitudes y valores esenciales. Aportar objetivos coherentes y experiencias de aprendizaje que permitan que cada uno desarrolle al máximo su potencial, continúe aprendiendo a lo largo de la vida, participe en su sociedad y se incorpore al mundo laboral.

En este contexto tan complejo y con la diversidad que aportan las diferencias individuales de cada estudiante, resulta incoherente pensar que un curriculum rígido, con objetivos únicos, métodos y tareas iguales, pueda ser adecuado para todos. El currículo tiene que reconocer, respetar y responder a las capacidades, necesidades e intereses de todos los estudiantes: diferente género, grupos étnicos, razas, religiones, capacidades y discapacidades diferentes, clase social o religión.

Pero, con frecuencia, la presión del curriculum oficial, que marca los aprendizajes a lograr unido a las tradiciones metodológicas en las aulas que, con frecuencia, planifican y enseñan para un "alumno medio", un estudiante que nunca existe, hace que la diversidad y las diferencias no se atiendan: se utilice un mismo método, las mismas tareas o el libro de texto para todos. De esta manera, no se pueden atender las necesidades especiales, el currículo no es un instrumento didáctico y flexible al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes. Son los estudiantes los que para tener éxito, se adaptan al curriculum.

Como el curriculum uniforme no permite responder a la diversidad presente en las aulas y a las necesidades especiales de los estudiantes, es necesario adecuarlo y hacerlo más flexible, introduciendo elementos que permitan que su puesta en práctica responda a las diferencias de los estudiantes (Drapeau, 2004, Gartin y otros, 2002, Gregory y Chapman, 2002).

Pero, ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo lograr facilitar el aprendizaje de todos los alumnos? ¿Cómo responder a los distintos estilos de aprendizaje? ¿Cómo hacer que se impliquen y participen en su aprendizaje? ¿Cómo utilizar los recursos para lograrlo? ¿Cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes?

Un marco conceptual que permite intervenir en las aulas inclusivas desde los planteamientos anteriores es la Diferenciación Curricular, que consiste en diseñar entornos de enseñanza flexibles en los que, a través de las adecuaciones curriculares, se proporcione experiencias de aprendizaje diferentes para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes.

No se trata de hacer programas individualizados para cada alumno, o una enseñanza “a medida” de cada uno. Sería inviable, irreal y, posiblemente innecesario e inadecuado. Para responder a todos los estudiantes, se puede adaptar o modificar el currículo para que en él tengan cabida las necesidades de todos ellos, y no sólo los que se encuentran más próximos a ese “alumno medio”, al que se atiende desde el currículum único.

La diferenciación **curricular** es, por lo tanto, el proceso de modificar o adaptar el currículo según los distintos niveles de capacidad de los estudiantes de una clase (UNESCO, 2004). Para llevarla a cabo es posible adecuar o diferenciar:

- i) Los objetivos específicos dentro del objetivo general
- ii) Los contenidos a aprender
- iii) Las estrategias metodológicas
- iv) Las tareas a realizar
- v) Los recursos y materiales que se utilizan
- vi) La evaluación de los aprendizajes

2.1. OBJETIVOS

Los objetivos son capacidades que deben desarrollar los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pueden considerar, por tanto, *intenciones educativas*, ya que es algo que se pretende que logren los alumnos; con un *carácter planificado*, ya que son el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual nos serviremos de unos contenidos y de recursos metodológicos variados.

Estas capacidades, a desarrollar en los alumnos pueden ser:

- Cognitivas
- Expresivas
- Motrices
- Afectivas
- De inserción social

Es decir, no sólo se pretende que los alumnos aprendan una serie de contenidos académicos, sino que, por medio de todas las áreas curriculares, sea la etapa que sea, el fin es que los alumnos se encuentren capacitados, no sólo a nivel cognitivo, también en lo que a su lenguaje oral y escrito (expresivo y receptivo) se refiere, a su desarrollo tanto físico como motor, así como a nivel afectivo y de inserción social que, en definitiva, es el último fin que pretende el sistema educativo. Por tanto son objetivos que abarcan a todo el individuo, como ser unificado, pretendiendo de él su completo desarrollo como persona.

La redacción de unos objetivos inclusivos supone contemplar la existencia de una gran variedad de medios e instrumentos para la consecución de un mismo objetivo, sin que el uso de un medio u otro desvirtúe la finalidad del mismo. De esta manera, estaremos combinando los objetivos generales propuestos para todos los alumnos (con o sin discapacidad) con las necesidades específicas de cada estudiante.

2.1.1. PROPORCIONAR VARIOS MEDIOS PARA LA CONSECUCCIÓN DE CADA OBJETIVO

Una vez determinado el propósito real que perseguimos, se deben plantear diferentes medios para que el alumno logre el objetivo. Unir un objetivo a un único medio para su consecución puede, por un lado constituir una barrera para algunos alumnos y, por otro, no suponer un reto y desafío adecuado para otros.

Por ello, la diversidad de medios ofrece al profesor la posibilidad de proporcionar los apoyos necesarios a aquellos alumnos que los necesiten, y establecer diferentes niveles de desafío de acuerdo con las características y necesidades específicas de cada alumno. Todo ello manteniendo un mismo objetivo para todos. Los diferentes medios pueden ser escritos, visuales, auditivos, medios de expresión corporal, etc. Por ejemplo, el conocer la estructura de composición de una historia, puede demostrarse no sólo escribiendo una historia, sino también dibujándola, o componiendo una canción, dictándole la historia a una computadora, o a través de una representación teatral de la misma.

Por ejemplo...

Objetivo tradicional: <i>Conocer el significado, comprender y usar nuevo vocabulario a través de las lecturas de clase</i>		
<u>Tipo de objetivo</u> Objetivo conceptual	<u>Propósito real</u> El foco del objetivo es el significado y comprensión de nuevas palabras, con la finalidad de aumentar y enriquecer el vocabulario	<u>Medios</u> Lecturas de clase Otros libros Periódicos, revistas, etc. Vídeos y películas Textos electrónicos de Internet Cintas de audio Dibujos
OBJETIVO INCLUSIVO: <i>Conocer el significado, comprender y usar nuevo vocabulario mediante la utilización de varios recursos</i>		
Implicaciones en la práctica educativa: <ul style="list-style-type: none">✓ Disponer de varios materiales a diferentes niveles.✓ Preparar materiales de apoyo (visuales, auditivos, etc.) para la adquisición de nuevas palabras.✓ Ofrecer diferentes situaciones para practicar el nuevo vocabulario.✓ Plantear la posibilidad de demostrar que se conoce el significado de los nuevos términos a través de diferentes productos finales: una redacción, un ejercicio de relacionar, un diagrama basado en dibujos, relaciones de sinónimos, etc.		

2.2. CONTENIDOS

Los contenidos pueden definirse como lo que los estudiantes deberían saber o comprender como resultado del proceso de aprendizaje. Lo que tiene que ser enseñado y aprendido en función de los programas determinados en el Currículo oficial (país, estado, región, centro) y en las adaptaciones o ACIs de los estudiantes con necesidades especiales.

Una decisión clave en el proceso de enseñanza es determinar lo que se tiene que aprender. Para ello, deberá plantearse qué contenidos son fundamentales y tienen que aprender todos los estudiantes, la base que deben adquirir todos los estudiantes, y a la que luego se van añadiendo contenidos en extensión o profundidad, en función de las posibilidades de los estudiantes.

2.2.1. QUÉ ES LA ADAPTACIÓN DE CONTENIDOS

Las modificaciones o adaptaciones en el contenido es una de las estrategias que permiten adecuar el currículo para permitir el aprendizaje de todos los estudiantes, seleccionando la extensión de la información o el grado de dificultad, que vendrá determinado por el grado de abstracción o la complejidad del concepto o proceso a aprender.

Adaptar los contenidos hace referencia a su selección, priorización, secuenciación, organización y planificación. Pero, con ello, no se trata de empobrecer el aprendizaje. Como señala Drapeau (2004), con frecuencia, en las aulas, los docentes tratan de que se estudien todos los contenidos pero a veces eso exige hacerlo de una forma muy superficial. Y, al reducir los contenidos, se empobrece, se quitan los elementos que motivan o que estimulan los procesos superiores de pensamiento, pidiendo que aporten un punto de vista, una evidencia, que saquen conclusiones, identifiquen ideas o conceptos, valoren, o identifiquen problemas.

Todos los contenidos deben aprenderse a través de procesos activos, con participación de los estudiantes, experimentando o realizando actividades relacionadas con la vida real. Habrá que garantizar que las adaptaciones no recorten la riqueza de los procesos de aprendizaje.

2.2.2. TIPOS DE CAMBIOS EN EL CURRÍCULO-CONTENIDOS

Janney y Snell (2000) señalan tres tipos de ajustes en los contenidos: Contenidos suplementarios, contenidos simplificados y contenidos alternativos.

- ❖ **Contenidos suplementarios.** Una forma de adaptar el currículo general a los estudiantes con necesidades especiales es utilizar elementos suplementarios, como puede ser añadir aprendizajes básicos, habilidades sociales o de estudio, o la expansión del currículo, según los objetivos que se pretenda que logren.
- ❖ **Contenidos simplificados.** Otra fórmula es reducir o abreviar los contenidos. De esta manera los estudiantes pueden trabajar los mismos objetivos pero de una manera más sencilla, sin dejar de ser un reto o un estímulo, pero adaptados a las posibilidades y capacidades de cada alumno o alumna. Es decir, haciendo hincapié en menos destrezas y conceptos que en el programa completo de contenidos, o ajustado a lo que se recomienda en la Adaptación Curricular Individualizada.

- ❖ **Contenidos o currículo alternativo.** En algunos casos, las necesidades de un estudiante requieren el diseño de un programa alternativo específico, que total o parcialmente sustituya al programa general. Este currículo alternativo se puede estructurar en función de las necesidades o circunstancias concretas del estudiante y, generalmente viene determinado en los DIAC.

2.2.3. PARA QUÉ. CUÁNDO SE HACE

Las adaptaciones de contenido deben utilizarse solamente cuando el contenido general de la clase no es adecuado o viable para un estudiante o grupo de estudiantes.

Cuando la adaptación de contenidos no es posible o conveniente, es crucial identificar los elementos básicos de los contenidos, (por ejemplo los conceptos fundamentales) que un estudiante con necesidades especiales debiera aprender.

Según Schumaker y Lenz (1999) la cuestión que habría que responder sería:

¿Cuáles son los conceptos críticos, de importancia fundamental, que tienen que lograrse a largo del curso en esta materia? *Por ejemplo:* ¿Cuáles serían los diez conceptos fundamentales que debería saber todo estudiante de Ciencias Naturales de cuarto grado al finalizar el curso?

En los casos en los que el contenido es adecuado para un estudiante con necesidades especiales, la clave de las adaptaciones puede ser adaptar otros aspectos como las tareas, el formato de los materiales que facilitan la información o la forma de evaluarlo, como se explica en los apartados siguientes. Estas adaptaciones no tienen que suponer cambios en los contenidos, sino en la forma de enseñarlos, aprenderlos o demostrar que se saben.

2.2.4. QUIÉN LAS HACE

Las adaptaciones de los contenidos están determinadas en el programa individualizado (DIAC o equivalente) recomendado por el equipo multidisciplinar o el profesional encargado de esta tarea, cuando consideran que el currículo general o algún aspecto del mismo no es adecuado a las capacidades del estudiante evaluado.

En ocasiones, las adecuaciones en los aspectos de contenidos pueden venir indicadas en el programa individualizado o en el DIAC. Otras veces es la maestra la que determina qué debe adaptar para un estudiante o grupo de estudiantes. En este caso la maestra debe decidir qué partes del currículo tiene que aprender el estudiante y qué otros elementos son “complementarios”.

2.2.5. CÓMO SE HACE

Estas adaptaciones tendrán que hacerse en el marco del programa común, para garantizar la conexión de los aprendizajes individualizados con el del resto de los compañeros.

❖ Pasos a seguir para adecuar los contenidos (Drapeau, 2004):

- ✓ Definir los contenidos: ¿Qué contenidos son críticos o qué aprendizajes no son negociables, tanto datos como hechos, detalles, reglas, etc.?
- ✓ Organizar los temas y subtemas.
- ✓ Valorar la posibilidad de utilizar palabras clave, para que sirvan de referentes y ayuden a memorizar, organizar, etc.
- ✓ Establecer secuencias que determinen los distintos niveles a ser logrados.
- ✓ Ajustar la complejidad y la profundidad.

❖ Algunas sugerencias para ajustar el nivel de dificultad o la cantidad de contenidos (Gartin y otros, 2002):

- ✓ Utilizar diferentes estrategias instructivas: aprendizaje cooperativo, tutores, contratos, etc, que se explican en los apartados siguientes.
- ✓ Omitir detalles innecesarios, superfluos.
- ✓ Reducir el nivel de dificultad de lectura de los textos.
- ✓ Proporcionar claves, entradas, apuntes y retroalimentación durante la realización de las actividades.
- ✓ Introducir/dividir los textos en pequeñas lecturas de 10 minutos.
- ✓ Elaborar guías de estudio de cada lección, señalando los conceptos y vocabulario importante.
- ✓ Utilizar apoyos visuales.
- ✓ Utilizar la revisión oral, en la clase, de las respuestas a las actividades, problemas o tareas para ayudar en la comprensión de las soluciones.
- ✓ Descomponer los contenidos en secciones más pequeñas.

❖ Adecuación de los textos

Otra opción que se puede utilizar para adecuar los contenidos cuando se sigue el libro de texto es adaptar el texto o su contenido para facilitar la comprensión de la información relevante a los estudiantes que tengan dificultades en la lectura. (Ver el apartado **Materiales** en este mismo capítulo donde se explican con más detalle las posibles adaptaciones).

Es posible hacer una lectura con el estudiante y seleccionar los fragmentos del texto que son los que debe aprender, en los que debe centrar su atención para obtener la información relevante del tema. De esta manera, se reduce la extensión o la dificultad de los contenidos que se le exigen, dentro del marco del currículo general.

❖ Enseñanza multinivel

Es una estrategia que permite enseñar a estudiantes dentro de la misma clase, con el mismo currículum, en las mismas áreas, pero con diferentes objetivos o niveles de dificultad (Miller, 2002, en Gartin y otros, 2002), centrándose en el desarrollo de los conceptos a través de los contenidos, como vía para lograr el aprendizaje de destrezas, y no en el aprendizaje del contenido como objetivo en sí mismo.

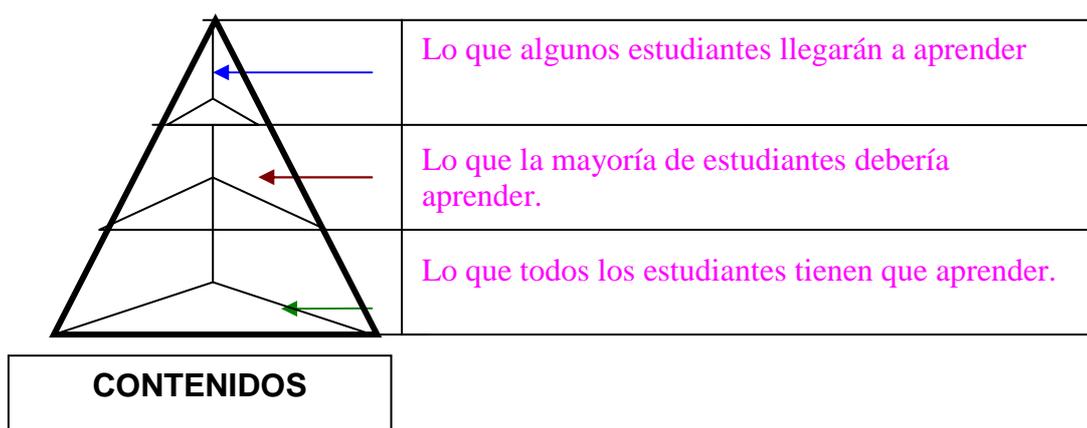
Dos formas de llevarlo a cabo, que han demostrado ser efectivas con estudiantes con discapacidad intelectual o con problemas de aprendizaje, especialmente, son:

- ✓ *Curriculum superpuesto*, que consiste en tratar de lograr varios aprendizajes a través de la misma tarea.
- ✓ *Tareas graduadas*, basadas en secuenciar el grado de dificultad de un contenido, para poder establecer diferentes niveles de logro, en función de las posibilidades de cada estudiante o grupo.

❖ Estrategia de la pirámide

Schumm y otros (1994) desarrollaron el modelo de la Pirámide, para facilitar la tarea de selección y secuenciación de los contenidos en aulas donde se da la enseñanza multinivel. Se permite así a los docentes diseñar un currículo inclusivo y se posibilita a los estudiantes con necesidades especiales aprender en el marco del currículo general, adaptando los contenidos a diferentes niveles académicos, capacidades, preferencias y aptitudes.

Uno de los principales componentes de la Pirámide son los niveles de aprendizaje y los puntos de entrada. El cuerpo de la Pirámide representa los niveles de aprendizaje y ayuda a los docentes a examinar el contenido y priorizar los conceptos de cada unidad, graduar su dificultad y establecer su secuencia.



Una idea clave es que todos los estudiantes son capaces de aprender, pero no todos aprenderán lo mismo, de la misma manera, ni todo lo que se incluye en un tema.

El primer nivel es la **Base**, que consiste en la información esencial del contenido que se espera que aprendan todos los estudiantes. La parte **Intermedia** representa la información que le sigue en importancia, que será la que deben lograr la mayoría de los estudiantes pero probablemente, no lo logren todos. En la parte **Superior**, se

encuentra la información de ampliación, que completa los conceptos y datos básicos y que es más compleja, más detallada o extensa y que, posiblemente, sólo la podrán lograr un número reducido de estudiantes. (Schumm, Vaughn, y Leavell, 1994)

Dos de los autores de este modelo, en una obra posterior, Vaughn, Bos, & Schumm (2000) señalan algunas **precauciones** a considerar cuando se utiliza la Pirámide en la planificación de los contenidos:

- ✓ Todos los estudiantes deben tener la oportunidad de obtener /recibir la misma información, aunque la presentación puede variar en función de las necesidades de los estudiantes.
- ✓ Todos los estudiantes deben tener igual acceso a la información.
- ✓ Los estudiantes no deben estar asignados a un nivel particular de la Pirámide según sean sus capacidades/habilidades. Es una herramienta para organizar el contenido, no par clasificar a los alumnos.
- ✓ Las actividades de la base de la Pirámide no deben ser menos estimulantes que aquellas en los otros niveles, ni las actividades de los niveles superiores deben ser las únicas, de carácter creativo, o más divertidas.

2.3. METODOLOGÍA

La metodología en el aula inclusiva es un elemento fundamental del curriculum. La utilización de diversas estrategias curriculares va a permitir al profesor generar tareas y actividades en las que todos los alumnos tengan posibilidad de participación, a la vez que fomentará la cohesión del grupo de aula y el aprendizaje cooperativo.

En definitiva, son las estrategias curriculares que vamos a presentar a continuación, las responsables de la diferenciación en el proceso de instrucción y, por tanto, constituyen un valioso instrumento que permite al profesor, por un lado, responder a las demandas específicas de alumnos con necesidades educativas especiales y, por otro, no descuidar al resto del grupo.

2.3.1. ESTRATEGIAS

A) GRUPOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

¿Qué son?

El modelo de aprendizaje cooperativo es una estrategia para lograr incorporar a estudiantes de diversos niveles y habilidades dentro de un mismo salón. Este enfoque facilita el aprendizaje, no solo en áreas netamente académicas, sino que conlleva que el alumno se adiestre en la colaboración con sus pares en la ejecución de cualquier proyecto y en la toma de responsabilidad ante compañeros y supervisores. El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo que se enmarca dentro de las distintas formas de trabajo en grupo.

Existen diversas definiciones del enfoque de aprendizaje cooperativo, sin embargo, básicamente se trata de un enfoque instruccional centrado en el estudiante, que utiliza pequeños grupos de trabajo, generalmente 3 a 5 personas seleccionadas de forma intencional, y que permite a los alumnos trabajar juntos en la consecución de las tareas que el profesor asigna para optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo. El rol del profesor no se limita a observar el trabajo de

los grupos, sino a supervisar activamente (no directivamente) el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos.

Además, el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños permite aprovechar la diversidad de alumnos existente en el aula y promover relaciones positivas. Esta metodología de enseñanza/aprendizaje ("se caracteriza por ser un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, según el cual los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno").

Este enfoque promueve la interacción entre alumnos, al entregarlos un ambiente de trabajo en el que se confrontan sus distintos puntos de vista, generándose, así, conflictos sociocognitivos que deberán ser resueltos por cada miembro, asimilando perspectivas diferentes a la suya. Esta interacción significa una mayor riqueza de experiencias educativas que ayudarán a los alumnos a examinar de forma más objetiva su entorno y, además, generarán habilidades cognitivas de orden superior, las que resultarán en la capacidad de respuestas creativas para la resolución de los diferentes problemas que deban enfrentar, tanto en el contexto de la sala de clases, como en la vida diaria. Además, la interacción y confrontación a la que son expuestos los alumnos lleva implícita la exigencia de exponer verbalmente sus pensamientos (ideas, opiniones, críticas, etc.) ante sus compañeros de grupo, potenciando el desarrollo de la fundamental capacidad de expresión verbal. El desarrollo de esta capacidad se ve bastante limitada en la tradicional pedagogía individualista y competitiva, en la cual, prácticamente no existen instancias de interacción académica entre los compañeros. Debido a la necesidad que se les presenta de interactuar y colaborar con otros compañeros para lograr la consecución de las tareas asignadas, no podrían ser resueltas si trabajaran individualmente.

Según señala Jarrett (1999) son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto que el aprendizaje cooperativo es una de las claves en las que se asientan las aulas inclusivas, al permitir la acomodación/adaptación de estudiantes con diferentes niveles y habilidades, aportando cada uno su talento, destreza o conocimiento para lograr el éxito del grupo, a la vez que participa, aprende o mejora en otras que se le dan peor (tiene menos desarrolladas).

Planificación de actividades en grupos cooperativos

Para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo, el docente debe considerar los siguientes pasos para la planificación, estructuración y manejo de las actividades:

- 1- Especificar los objetivos de la clase o tema a tratar.
- 2- Establecer con prioridad la forma en que se conformarán los grupos de trabajo.
- 3- Explicar, con claridad, a los alumnos la actividad de aprendizaje que se persigue y la interrelación grupal deseada.
- 4- Supervisar, en forma continua, la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir para enseñar destrezas de colaboración y asistir en el aprendizaje académico cuando surja la necesidad.
- 5- Evaluar los logros de los estudiantes y participar en la discusión del grupo sobre la forma en que colaboraron.

- 6- Enseñar a los niños a solicitar ayuda a sus compañeros. Asimismo, a manejar el "feedback" como herramienta de refuerzo y apoyo. Se espera que interactúen entre sí, que compartan ideas y materiales, apoyo y alegría en los logros académicos de unos y otros, que elaboren y expresen conceptos y estrategias aprendidas. La evaluación participativa es el sistema recomendado.

Técnicas de aprendizaje cooperativo

Ferguson y Jeanchild (1991) (citado en Arnáiz, s/f), establecen tres reglas para implantar técnicas de aprendizaje cooperativo:

1. **¿Cómo organizar los grupos? Potenciar la variación de las características de los alumnos en la confección de los grupos:**

- ❖ Incluir, dentro de un mismo grupo, alumnos con diferentes capacidades de comunicación. "Consistiría en incluir al menos un alumno con destrezas interpersonales y de participación en grupo y, como mucho, otro que necesite una ayuda intensiva con estas habilidades. Para mantener el equilibrio se debería incluir alumnos parlanchines, e incluso ruidosos y tranquilos".
- ❖ Incluir, dentro de un mismo grupo alumnos con diferentes habilidades para la tarea. "Se trataría de elegir alumnos con habilidades distintas, con el fin de obtener un equilibrio entre los alumnos que requieren una considerable ayuda para completar la tarea, con alumnos más capaces".
- ❖ "No aislar a ningún alumno e intentar establecer grupos pidiendo a los alumnos que elijan tres compañeros con los que le gustaría trabajar. Todos deberían estar en un grupo que tenga al menos un compañero elegido por ellos. Los alumnos a los que nadie ha elegido deberían estar rodeados de compañeros capaces que les proporcionen apoyo y tengan suficiente interés en establecer una relación".
- ❖ "Comenzar con grupos pequeños." Es recomendable establecer "grupos que tenga al menos seis miembros, cambiando el tamaño según las necesidades individuales de los alumnos, los objetivos de la lección y la energía instructiva del profesor".
- ❖ Se ha de procurar que todos los alumnos trabajen en todos sus compañeros de clase en diferentes momentos. Es importante organizar los grupos y la duración de los mismos para que "todos trabajen con todos en alguna ocasión a lo largo del año".

2. **¿Cómo organizar las experiencias de aprendizaje? Potenciar la interdependencia positiva:**

- ❖ "Disponer el entorno para que los alumnos de cada grupo puedan verse, compartir los materiales y ayudarse". La disposición del aula debe facilitar al profesor su acceso a cada grupo y cada alumno, en el caso de que pidan ayuda de manera individual. Es importante "rodear a los alumnos que tiene necesidades más graves con estudiantes particularmente atentos que sean

más capaces de asegurar una participación total en el grupo ayudándoles físicamente e interpretando su idiosincrásica comunicación”.

- ❖ “Disponer los materiales y la información de forma que anime a los alumnos a depender de los demás y a trabajar hacia metas comunes. Hay varias formas de conseguir esto. Por ejemplo, proporcionar a cada grupo una copia única del material para que tengas que compartirla, o cada alumno recibe una parte del material o de la información necesaria para completar la tarea”.
- ❖ Planificar la instrucción de forma que quede manifiesta la necesidad de los esfuerzos y aportaciones de todos los miembros del grupo. “Hacer los arreglos necesarios para que los alumnos menos capaces, o menos populares a causa de comportamientos molestos, dominen algún área que sea necesaria para el resto del grupo y para la finalización de la tarea. Por ejemplo, se podría arreglar para que un alumno con discapacidades importantes tenga materiales o información esenciales o para que distribuya o recoja los materiales necesarios”.
- ❖ Potenciar las interacciones entre los alumnos, a lo largo del desarrollo de la actividad. Se ha de asignar un rol a cada uno de los miembros de grupo: uno puede ser el encargado de recopilar la información, otro de organizarla y estructurarla, otro de plasmarla a través de dibujos y esquemas, otro de coordinar todo el trabajo, etc. Estos roles pueden ser rotativos entre los alumnos, de manera que todos hayan desempeñado todas las tareas a lo largo del curso.
- ❖ “Enseñar a los alumnos a trabajar con todos los miembros del grupo y a aprender sobre ellos mismos, al tiempo que aprenden sobre los demás. Por ejemplo, una forma de enseñar habilidades cooperadoras a un alumno con problemas de audición o que suele interrumpir al grupo consiste en hacer que el alumno observe y recoja datos sobre el comportamiento de los alumnos al trabajar en turnos. Otra estrategia sería hacer que el alumno asumiera la función de ‘animador’ alabando el que otros alumnos escuchen o participen”.
- ❖ Es importante asegurar que todos los alumnos tengan un número equilibrado de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la semana. Es preferible y más fácil de controlar si la planificación de la instrucción es diaria o semanal que si es para toda la lección. Por otro lado, “hacer grupos heterogéneos da la oportunidad de prestar atención y apoyo a diferentes alumnos en diferentes momentos”. Una buena estrategia puede ser confeccionar un calendario semanal que permita al profesor revisar el número y tipo de experiencias de aprendizaje que ha tenido cada alumno a lo largo de la semana, para asegurar que existe un equilibrio, tanto en cantidad, como en intensidad de las mismas.
- ❖ “Recompensar al grupo por desarrollar estrategias para ayudarse mutuamente, por hacer participar a todos sus miembros y por resolver cualquier dificultad interpersonal”. El seguimiento de este tipo de estrategias por parte de los alumnos puede ser un elemento de evaluación del trabajo de grupo.
- ❖ Establecer, de manera clara, las diferentes fases o secuencias del trabajo, o la tarea y su organización. “Cada grupo debería empezar por una revisión

de sus objetivos y finalizar autoevaluando los esfuerzos y el progreso de cada miembro”.

- ❖ “Recoger información sobre los comportamientos interpersonal y cooperativo de los alumnos e informar y adaptar las estrategias de enseñanza”. La fuente de información sobre estos comportamientos puede ser doble: por un lado, la recogida de información del profesor a través de la observación y el contacto cotidiano con los grupos y alumnos; y, por otro, incluir a los alumnos, que a través del seguimiento del funcionamiento del grupo (por ejemplo, con la elaboración de un Diario de Grupo), ofrezcan también información sobre dichos comportamientos.

3. ¿Cómo capacitar a los alumnos? Potenciar los logros individuales:

- ❖ Intentar no variar las características de la tarea. “Cuando los profesores diseñan la instrucción grupal, deberían combinar actividades o tareas que estén relacionadas o que se puedan realizar en períodos de tiempo similares y en el mismo lugar o en un lugar cercano”.
- ❖ “Variar la cantidad de lo que debe aprender cada alumno. [...] Los alumnos pueden trabajar en diferentes partes de un actividad conjunta o recibir diferentes tareas (listas, palabras, problemas, tareas) dentro del grupo.”
- ❖ “Centrarse en la cooperación más que en la competición”. La finalidad del aprendizaje cooperativo es que cada alumno aprenda sobre sí mismo y sobre los demás. Centrar la evaluación en comportamientos cooperativos en lugar de competitivos ayudará especialmente a los alumnos con más dificultades. Para ello, se debe usar “resultados de mejora individuales, medias de grupo, objetivos de aprendizaje individuales”.
- ❖ Registrar y recompensar los logros académicos individuales. Es muy importantes que los alumnos comprendan que “los objetivos de la lección son conseguir sus propios objetivos académicos y asegurarse que los demás del grupo también los alcancen”. Esta percepción ayudará a percibir que los alumnos tomen conciencia de la tarea de responsabilidad compartida que es preciso asumir, y potenciará la cooperación y ayuda mutua en el seno del grupo.
- ❖ “Recompensar los logros individuales y del grupo. Alabar las respuestas correctas y señalar a los otros miembros del grupo los logros individuales”. Pero hay que “intentar evitar un halago excesivo o diferente para los alumnos con discapacidades, ya que puede llevar a que otros miembros del grupo piensen que aquéllos son diferentes o menos competentes”.
- ❖ “Proporcionar ayuda para asegurar el éxito individual, especialmente en relación con los errores. Identificar por qué los alumnos se equivocan y ayudarles para que realicen la tarea correctamente sin cometer errores”.
- ❖ “Evaluar y controlar sistemáticamente la actuación de cada alumno”. Por ejemplo, si “el profesor selecciona al azar al alumno cuyo trabajo va a corregir o puntuar, eligiendo alumnos alternativos para observar y recoger información sobre su actuación, o escogiendo al azar el trabajo de un miembro del grupo para que lo represente en su totalidad. Los datos

deberían recogerse en días diferentes y sólo si se van a usar para tomar decisiones o para hacer cambios instructivos”.

- ❖ Enseñar a los alumnos a evaluar su propio aprendizaje. Es importante establecer un sistema de autoevaluación, unos criterios comunes para todos los grupos, diferentes momentos, distintos tipos de evaluación (del grupo, individual, etc.) y un mismo producto (un informe, un cuestionario, una reflexión, portafolios, etc.). Además, es importante “incluir a los alumnos en las discusiones sobre sus logros y sobre cómo podrían intentar hacer algo diferentes al día siguiente”.

B) CENTROS DE INTERÉS

¿Qué son?

Los Centros de Interés son colecciones de material confeccionados para un objetivo específico, donde los alumnos pueden trabajar con los diferentes recursos que allí se encuentran para desarrollar, crear o realizar un tarea, de según su propio ritmo de trabajo.

Constituye una buena estrategia para atender las necesidades de apoyo de alumnos específicos, mientras en resto del grupo trabaja de manera autónoma.

IDEAS PARA CREAR CENTROS DE INTERÉS

Ofrecer varios Centros de Interés, con diferentes niveles de dificultad, sobre un tema en particular.

Centro de Interés para investigar sobre un tema concreto.

Centro de Interés tecnológico, con recursos electrónicos y multimedia.

Recursos con materiales de lectura de varios niveles de dificultad.

Tableros y materiales para crear y diseñar objetos y creaciones artísticas.

Centros de Interés sobre representaciones de role-playing, con variedad de personajes, hechos y eventos.

Centros de Interés de carácter manipulativo, para la realización de trabajos manuales (pequeños talleres).

Centros de Interés orientados hacia la realización de tareas asignadas, con diferentes niveles de desarrollo y dificultad.

Talleres de escritura, con diferentes instrumentos de escritura, tamaños y tipos de papel, materiales para encuadernación, etc.

Centros de Interés sobre desafíos, basados en la resolución de problemas.

Talleres musicales, con material auditivo (cintas, CDs), instrumentos, etc.

Centros de Interés de recursos visuales (dibujos, ilustraciones, gráficos, fotografías), etc.

Tipos de centros de interés

- **Centro de Interés Estructurado**, con:
 - tareas específicas asignadas por el profesor,
 - temporalización de las actividades,
 - criterios de evaluación establecidos,
 - actividades multinivel para la consecución de cada objetivo
 - cada alumno trabaja en la tarea asignada pero a su ritmo y según el nivel de desarrollo que pueda conseguir según sus necesidades.
- **Centro de Interés Exploratorio**, con:
 - una gran variedad de materiales proporcionados por el profesor,
 - el alumno elige qué quiere hacer con esos materiales y cómo (el mismo selecciona la tarea).

Para la puesta en práctica de centros de interés has de tener en cuenta:

- La distribución del espacio del aula. Cada Centro de Interés debe estar separado de otros, para no confundir materiales entre ellos. Los espacios pueden ser una mesa, una alfombra, un rincón del aula, un armario, etc.
- Puede ser una buena idea etiquetar cada uno de los materiales, según diferentes criterios. Por ejemplo, si un material va asociado a la realización de una determinada tarea, agruparlos por etiquetas de colores o símbolos puede ayudar a su rápida identificación.
- Establece reglas sobre la utilización de los materiales: turnos para su uso, pautas para respetar a los compañeros, tiempo de utilización de cada material, etc.

Por ejemplo:

Plantilla para la planificación de un Centro de Interés

Centro de Interés:	
Objetivos:	
Contenidos:	
Descripción del Grupo:	
Actividades	Materiales / Recursos
	Localización (en qué lugar del aula)
Evaluación	Reflexiones del profesor...

C) PROYECTOS

¿Qué son?

Los proyectos son estudios en profundidad en los que los alumnos exploran e investigan sobre un tema concreto.

Tipos de proyectos

- **Proyectos estructurados:** los objetivos, directrices, tareas, evaluación, etc., están ya fijados por el profesor.

- **Proyectos relacionados con un tema específico:** los alumnos eligen un tema que resulta motivador e interesante para ellos, y realizan una tarea que demuestre qué han aprendido sobre dicho tema.
- **Proyectos abiertos:** tienen, tan sólo, unas mínimas directrices fijadas por el profesor, están poco estructurados y abiertos a la creatividad e iniciativa de los alumnos.

Sugerencias para el diseño de centros de interés y proyectos según la teoría de las inteligencias múltiples

Verbal - Lingüística	<p>Hacer un informe Escribir una obra o un ensayo Crear un poema Hacer una entrevista Escuchar una cinta sobre ... Asociar nombres y etiquetas a los elementos de un diagrama Dar instrucciones para ...</p>
Lógica - Matemática	<p>Crear un modelo Describir una secuencia o proceso Desarrollar un razonamiento Analizar una situación Evaluar críticamente ... Clasificar, jerarquizar o comparar ... Interpretar hechos</p>
Espacial - Visual	<p>Dibujar Crear un mural Ilustrar un hecho o evento Hacer un diagrama Cera un dibujo animado Diseñar y pintar un póster Diseñar un gráfico Usar el color para ...</p>
Naturalista	<p>Realizar un experimento Categorizar materiales e ideas Buscar ideas procedentes del medio natural Adaptar materiales para darles un nuevo uso Conectar y relacionar ideas del medio natural Hacer generalizaciones a partir del análisis y examen de materiales</p>

Rítmica - Musical	<p><i>Componer un ritmo o canción</i></p> <p><i>Crear una melodía para enseñar a otros a ...</i> <i>Escuchar una selección musical sobre ...</i> <i>Seleccionar un conjunto de canciones para un propósito específico</i></p>
Corporal/ Kinestésica	<p><i>Role – Playing</i> <i>Representaciones teatrales</i> <i>Actuaciones de mimo</i> <i>Manipular materiales</i> <i>Trabajar a través de simulaciones</i> <i>Crear acciones para ...</i></p>
Interpersonal	<p><i>Trabajar en pareja o grupo</i> <i>Discutir y sacar conclusiones al respecto</i> <i>Resolver un problema conjuntamente</i> <i>Investigar o entrevistar a otros</i> <i>Participar en los grupos de aprendizaje cooperativo</i></p>
Intrapersonal	<p><i>Pensar sobre algo o planificar</i> <i>Escribir un artículo</i> <i>Revisar o estructurar la forma de hacer algo</i> <i>Establecer relaciones con información o conocimientos pasados</i> <i>Poner en práctica estrategias metacognitivas</i></p>

(Fuente: Gregory & Chapman, 2002, *Differentiated Instructional Strategies*, Corsin Press, Inc.)

Por ejemplo...

La Nutrición <i>¿Qué puedo hacer?</i>	
<i>Si tienes ritmo y te gusta la música...</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Compón una canción relacionada con la salud
<i>Si te gusta escribir y hablar...</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Diseña un anuncio sobre un producto nutricional✓ Escribe un ensayo sobre la salud y la nutrición✓ Lee un libro sobre nutrición y escribe un comentario✓ Entrevista a un profesional de la salud y escribe lo que averigües✓ Escribe un diario sobre tus hábitos de comida y ejercicio durante una semana, y haz un pequeño trabajo sobre cómo se podrían mejorar
<i>Si te gusta bailar y actuar...</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Representa una obra teatral, baile o sketch que represente varios elementos de la nutrición (desórdenes alimenticios, enfermedades del corazón, etc.)✓ Haz una coreografía y enséñasela a algunos de tus compañeros✓ Haz un vídeo sobre un elemento relacionado con la salud
<i>Si te gusta trabajar con otros...</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Préstate voluntario para ayudar a un cocinero✓ Enseña a la clase algún aspecto relacionado con hábitos saludables✓ Haz una encuesta a personas que trabajen en algo relacionado con la nutrición
<i>Si te gustan los números y resolver problemas abstractos...</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Recopila datos para elaborar un gráfico que muestre la relación que se establece entre varios elementos de salud (por ejemplo, entre el consumo de vegetales diario y el peso)✓ Diseña un experimento de ciencias cuyo tema central sea la salud✓ Determina cuántas calorías necesitas cada día basándote en tu talla, peso, estatura y nivel de actividad, y establece un menú que refleje esas

	<p>calorías</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diseña un folleto sobre nutrición en el ordenador ✓ Compara y contrasta información nutricional
<i>Si te gusta realizar actividades individuales...</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elabora un diario con tu dieta semanal e identifica varias formas de mejorar los requisitos nutricionales ✓ Planifica las comidas de tu familia durante una semana y haz la lista de la compra para ello ✓ Acude a una conferencia, acto, jornadas, etc. sobre nutrición y/o salud y luego escribe sobre lo que han hablado
<i>Si te gusta dibujar y crear...</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dibuja un póster o mural que represente hábitos de nutrición saludables, y que se pueda colgar luego en la cafetería del colegio ✓ Crea una nueva receta y házse la probar a tu compañeros ✓ Diseña un juego sobre aspectos de salud y nutrición ✓ Haz un vídeo mostrando buenos hábitos nutricionales ✓ Dibuja y diseña un folleto sobre nutrición
<i>Si te gusta la naturaleza y el cultivo de cosas...</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cultiva tus propia comida y úsala en alguna receta

(Fuente: Gregory & Chapman, 2002, *Differentiated Instructional Strategies*, Corsin Press, Inc.)

Pasos para la puesta en práctica de un proyecto

1. Elegir un tema.
2. Desarrollar un plan de trabajo que incluya :
 - objetivos
 - temporalización,
 - tareas,
 - distribución de tareas si el trabajo es en grupo,
 - reunir ideas sobre el proyecto y su realización
 - elaborar un listado de recursos
 - decidir ¿qué se va a presentar? (un mural, un artículo, un diagrama, etc.), ¿qué formato de presentación se va a utilizar?, criterios e indicadores de evaluación, etc.
3. Puesta en práctica del plan de trabajo
4. Realización del proyecto
5. Presentación

D) RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

¿Qué es?

Consiste en proporcionar un problema sin resolver a los estudiantes que constituya un reto para ellos. Es preferible que el problema que se presente esté relacionado con la vida real, y que una única solución no sea posible (que existan diversas soluciones a un mismo problema). Este planteamiento implicará que los alumnos tengan que investigar las diferentes opciones y estudiar y analizar diferentes formas de aplicación de los contenidos de aprendizaje.

Pasos en la resolución de problemas

1. Identifica y clarifica el problema.
2. Identifica los recursos disponibles, tanto la información que ya conoces como la que puedes necesitar:
 - ¿Qué se sabe sobre este problema?
 - ¿Qué necesito saber para resolverlo?
 - ¿Qué puedo hacer para obtener lo que necesito?
3. Accede a las diferentes fuentes de información.
4. Genera hipótesis: posibles soluciones.
5. Seleccionar y racionaliza posibles soluciones.

E) CONTRATOS

¿Qué son?

Los contratos son acuerdos que se establecen entre el alumno y el profesor sobre qué tarea se va a realizar, el nivel de desarrollo de la misma y el grado de compromiso entre ambos.

2. Contrato: Contrato por puntos (actividades comunes + opciones)

Contrato por puntos Mejorando la lectura y escritura

Para ayudarte a mejorar tu nivel de lectoescritura vas a realizar las siguientes actividades comunes, y elegir alguna de las opciones que te plantean. Al final, has de sumar un total de, al menos, 40 puntos.

Por favor, lee el contrato, rellénalo, fírmalo y entrégalo a tu profesor /a.

Actividades comunes que todos deben hacer: (Los puntos de cada actividad están entre paréntesis)

1. Voy a elegir y empezar un libro: _____ (5)
2. Crearé una "radiografía" del personaje principal de mi libro (aspecto, personalidad, amigos, familia, qué le gusta y que no, qué problemas tiene, etc.) (10)
3. Cada autor utiliza el lenguaje de manera diferente. Selecciona 3 pasajes que pienses que reflejan la forma particular del autor de expresarse y reescríbelos con tus propias palabras. (10)

Actividades opcionales:

4. Voy a escribir un diálogo que pueda representar a través de un role-playing, sobre una situación o problema que haya leído. 1 página. (10)
5. Voy a dibujar un cómic o historia con subtítulos sobre el argumento del libro. (10)
6. Voy a crear un anuncio, diseñar un póster o un folleto con el ordenador para anunciar el libro que me he leído. (5)
7. Imaginaré que soy un crítico y escribiré un artículo con mi opinión sobre la historia y cómo está contada. Escribiré una columna, y para ello usaré el procesador de textos del ordenador. (10)
8. Otra actividad que creo que puedo hacer es _____, y se la voy a presentar al profesor /a. (5 o 10)

Con todo lo que voy hacer tendré _____ puntos.

Firma del alumno _____

Firma del profesor /a _____

(Fuente: Gregory & Chapman, 2002, *Differentiated Instructional Strategies*, Corsin Press, Inc.)

2.3.2. TAREAS

A través de las tareas, los estudiantes interactúan con la información, exploran las ideas y los nuevos conocimientos desde su nivel (relevante), a la vez que construyen su aprendizaje basándose en sus conocimientos y experiencias previas.

A) QUÉ ES LA ADAPTACIÓN DE TAREAS

Otro elemento curricular del que podemos disponer para responder a la diversidad en el aula inclusiva, y con ello a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, son las tareas a realizar por los estudiantes, como actividades individuales o de grupo.

Todos los estudiantes pueden realizar tareas. Unos pueden hacer unas tareas y otros no. Unas son más complejas y otras más simples; más abstractas o más concretas; con un contenido más fácil o más difícil. Pero al asignar tareas ajustadas a los estudiantes con necesidades especiales en el aula inclusiva, de lo que se trata es de lograr que el grupo de clase comparta el tema, los contenidos, la finalidad de ese aprendizaje, los conceptos, los procedimientos, marcos generales (niveles standards) o la calidad de las actividades. Dentro del entorno del salón de clase, tiene que ser posible ofrecer tareas ajustadas/adecuadas a diferentes grupos de estudiantes, de manera que todos puedan trabajar de forma significativa y tener la oportunidad de aprender o desarrollar capacidades desde sus conocimientos y nivel de potencial, reto o estímulo.

A través de las adaptaciones de las tareas los docentes pueden dirigir al estudiante hacia aquellos elementos que son relevantes para su aprendizaje, para lograr sus objetivos y su desarrollo personal, en función de su nivel previo de aprendizaje, de sus capacidades y preferencias.

En algunos casos, las pautas para la adaptación de las tareas de los estudiantes con n.e.e. vienen establecidas en las ACI, indicando los ajustes necesarios: apoyo individualizado, ampliación de tiempo, tareas específicas,... En las aulas inclusivas, suele ser el docente quien determina las adecuaciones en las tareas que considera necesarias para un estudiante o grupos de estudiantes, reflejándolo en la planificación general del aula y en la de cada tema, especificando qué tareas se van a realizar de forma diferenciada.

Según la intensidad de la adaptación, es posible identificar tres **niveles de ajuste en las tareas**, tomando como referencia el currículo general y entendiendo que, siempre que sea posible, la actividad del estudiante con n.e.e. deberá ser la menos diferente y la más cercana a la que realice el grupo de clase:

- ❖ Adecuación o apoyos para realizar las tareas comunes.
- ❖ Selección de elementos o realización parcial de la tarea general.
- ❖ Tareas específicas diseñadas para un alumno o alumnos con n.e.e., relacionadas con las tareas generales del aula.

B) PARA QUÉ UTILIZARLAS

Como se ha visto en los capítulos previos, a través de la adaptación de las tareas, se trata de proporcionar a los alumnos experiencias de aprendizaje significativas para ellos, adecuadas a sus posibilidades, su nivel de conocimientos previos y a su estilo, preferencias y potencial de aprendizaje, para lograr los objetivos.

Hacer adaptaciones en las tareas, permite adecuar el grado de dificultad y, con ello, aumentar las posibilidades de éxito en las mismas, en función de lo que se puede exigir y puede aprender un estudiante (ver conceptos Vigotsky, ZDP). Las tareas deben ser un reto estimulante y tienen que poder realizarse con éxito, para que el alumno pueda sentirse satisfecho y motivado, evitando situaciones de reiterado fracaso porque las tareas están por encima de sus posibilidades.

C) ¿CÓMO UTILIZARLAS?

Adaptar tareas no significa hacer una planificación diferente para los estudiantes con necesidades educativas especiales/discapacidad intelectual; sino que, con ello, se trata de lograr que cada estudiante participe y aprenda en la medida y forma que le permitan sus posibilidades.

- 1- Hay que partir de la planificación común, de los aprendizajes que se tratan de lograr con esa tarea dentro de la actividad del aula: conceptos, procedimientos, destrezas, actitudes,...
- 2- Es necesario, o por lo menos muy recomendable, hacer algún tipo de evaluación previa sobre los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca del contenido (conceptos, procedimientos o destrezas) a trabajar. Con esta información, el docente puede ajustar la planificación general a la situación del grupo, para saber lo que ya se conoce y no hace falta trabajar, lagunas que hay que completar y a las que hay que dedicar tiempo, conceptos sobre los que hay que incidir y a los que hay que dedicar más atención.
- 3- Con esta información, también se pueden identificar los grupos o niveles de los estudiantes para trabajar el tema. ¿Cuántos niveles diferentes? ¿Cómo se pueden agrupar de forma homogénea? ¿Cómo hacer grupos heterogéneos que se puedan apoyar entre sus componentes?
- 4- De lo que tienen que aprender, hay que establecer:
 - ✓ Qué parte de la información se trabajará con toda la clase. Qué tareas son comunes.
 - ✓ Qué conviene trabajar o se aprende mejor realizando tareas en pequeño grupo:
 - Qué ajustes se pueden hacer en las tareas a asignar a los distintos grupos.
 - Qué ajustes se pueden hacer en las tareas asignadas a algunos alumnos dentro de los grupos.
 - ✓ Qué conviene trabajar realizando tareas individuales:
 - Qué necesitaría para poder realizar esta tarea común de forma individual: apoyos.

- Qué adaptaciones serían necesarias para que un estudiante con n.e.e. pudiera hacer sus tareas.
 - Cuáles son las tareas específicas que tiene que realizar ese estudiante para seguir aprendiendo, dentro de su grupo y, a la vez, atendiendo a sus necesidades individuales.
- ✓ Cuando ya se ha decidido qué se va a enseñar, hay que determinar a través de qué estrategias, con qué método de trabajo. Y entonces, cuáles serán las tareas a realizar, con qué secuencia, en qué agrupamientos y que ajustes son necesarios.

Por ejemplo...

Un ejemplo de cómo diseñar tareas y adecuar su puesta en práctica a los diferentes estudiantes o grupos de estudiantes es el de Drapeau (2004). Propone utilizar una plantilla basada en el juego *Tres en raya (Tic-tac-toe)*. En la plantilla, cada una de las casillas se asigna a un tipo de pregunta o implica un tipo de tarea diferente: preguntar, comparar, definir, dibujar,... De esta manera, se evita hacer sólo un tipo de tareas que, con demasiada frecuencia, suelen ser memorísticas. Se trata de formular tareas variadas que respeten la diversidad de los estudiantes, sus preferencias y estilos de aprendizaje, a la vez que les involucra en el desarrollo de actividades que implican diferentes procesos intelectuales, cuidando de que estén presentes procesos superiores de pensamiento.

Ejemplo de Plantilla para asignar tareas. Basada en Drapeau (2004)

NOMBRE: _____		FECHA: _____
TEMA:		
Por qué, cómo,..	Da tu punto de vista, qué opinas,...	Busca una relación, parecido, una analogía, una metáfora.
Qué utilizan, qué usos hacen, qué rol tienen:	Indica una tendencia, qué está pasando, cómo puede terminar, qué pasará en el futuro.	Concepto: qué es, define,...
Relación causa efecto; analiza los efectos de	Te gusta, preferirías que,...	Qué diferencias...

Para cada tema, el docente tendría que identificar las tareas o preguntas a responder en cada uno de los cuadros, respetando el tipo de cuestión que se solicita en cada uno de ellos.

NOMBRE: _____ FECHA: _____		
TEMA: Las aves		
Por qué, cómo,.. ¿Por qué vuelan las aves? ¿Cómo viven las aves?	Da tu punto de vista, qué opinas,.. Qué aves son las que más te gustan. Por qué.	Busca una relación, parecido, una analogía, una metáfora. Busca parecidos de las aves con otros objetos o animales.
Qué utilizan, qué usos hacen, qué rol tienen: ¿Para qué usa las aves el ser humano?	Indica una tendencia, qué está pasando, cómo puede terminar, qué pasará en el futuro. Sabes si hay algún ave en peligro de extinción. Por qué.	Concepto: qué es, define,.. Qué son las aves. Define sus características.
Relación causa-efecto Qué pasaría si no hubiera aves.	Te gustaría que, preferirías que,.. Dibuja tu ave favorita.	Qué diferencias,.. Indica las diferencias que hay entre las aves carnívoras e insectívoras

Una vez planteadas las tareas a realizar, se puede pedir que las realicen todos los estudiantes, o seleccionar aquellas que son más adecuadas para algunos estudiantes, en función de sus conocimientos previos, de sus necesidades, intereses y capacidades.

NOMBRE: Rosa _____ FECHA: ___ 15/3/2006		
TEMA: Las aves		
Por qué, cómo,.. ¿Por qué vuelan las aves? ¿Cómo viven las aves?	Da tu punto de vista, qué opinas,.. Qué aves son las que más te gustan. Por qué.	Busca una relación, parecido, una analogía, una metáfora. Busca parecidos de las aves con otros objetos o animales.
Qué utilizan, qué usos hacen, qué rol tienen: ¿Para qué usa las aves el ser humano?	Indica una tendencia, qué está pasando, cómo puede terminar, qué pasará en el futuro. Sabes si hay algún ave en peligro de extinción. Por qué.	Concepto: qué es, define,.. Qué son las aves. Define sus características.
Relación causa-efecto Qué ocurriría si no hubiera aves	Te gustaría que, preferirías que, ... Dibuja tu ave favorita.	Qué diferencias,.. Indica las diferencias que hay entre las aves carnívoras e insectívoras.

Otra forma de utilización consiste en distribuir el tablero de Tres en Raya y seguir las reglas del juego, respondiendo a las preguntas.

Otra variante supone que los estudiantes puedan formular las cuestiones y preparar las respuestas, para luego jugar en parejas.

2.3.3. TÉCNICAS DIDÁCTICAS

A) ACTIVIDADES PARA CAPTAR LA ATENCIÓN (*FOCUS ACTIVITIES*)

- Utilizarlas al comienzo de la clase.
- Procurar que sean motivadoras para todos los alumnos.
- Han de servir para bloquear posibles elementos distractores.
- Deben activar conocimientos previos: la tarea debe estar basada en la puesta en práctica de conocimientos ya aprendidos en clases anteriores.
- Ejemplos: retos, desafíos, resolución de pequeños problemas en forma de juegos, cabeceras de artículos, etc.

B) ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE (*SPONGE ACTIVITIES*)

- Actividades destinadas a “rellenar” el tiempo libre que le queda a un alumno cuando ya ha terminado la tarea.
- Su finalidad ha de ser didáctica.
- También son un buen recurso cuando el profesor está trabajando con un grupo y los alumnos de otro grupo han acabado lo que estaban haciendo.
- Han de resultar atractivas y motivadoras, para no ser percibidas como un castigo o una tarea extra para aquellos alumnos que terminan antes.
- Ejemplos: sopa de letras sobre un tema específico, actividades en el ordenador, revisar la agenda y la planificación de la semana, trabajar en un proyecto pendiente, etc.

C) ORGANIZADORES GRÁFICOS

¿Qué son?

Es una representación visual de hechos, conceptos, ideas, etc., y que ayuda a organizar y visualizar el pensamiento.

¿Cuándo pueden usarse?

Antes de la clase	<p>Para activar los conocimientos previos</p> <p>Como lluvia de ideas para averiguar lo que los estudiantes saben sobre el tema</p>
Durante la clase	<p>Para organizar la presentación de la información</p> <p>Para focalizar la atención en un concepto o idea</p> <p>Para representar ideas abstractas en formas concretas</p> <p>Para mostrar la relación entre varios hechos o conceptos</p> <p>Para proporcionar un secuencia de eventos</p> <p>Como resumen o síntesis</p>
Después de la clase	<p>Para relacionar la nueva información con lo ya aprendido</p> <p>Para comprobar el nivel de comprensión del nuevo contenido</p>

¿Cómo diseñar organizadores gráficos?

Baxendell (2003) establece tres principios básicos que han de guiar la creación y uso de organizadores gráficos, y lo denomina "**Las Tres Cs**":

Consistente	<p>Crear un grupo de organizadores gráficos de diferentes tipos.</p> <p>Establecer en clase la rutina de utilizarlo como estrategia docente (por ejemplo, siempre se presenta un organizador gráfico antes de cada lección para activar los conocimientos previos, o como método de evaluación, etc.)</p>
--------------------	---

<p>Coherente</p>	<p>Proporcionar etiquetas claras para mostrar la relación entre los diferentes conceptos.</p> <p>Limitar el número de ideas que quiera exponer a través de la representación gráfica. No es conveniente sobrecargar la imagen con etiquetas y relaciones.</p> <p>Minimizar los posibles elementos de distracción (por ejemplo, las relaciones menos importantes entre los conceptos).</p>
<p>Creativo</p>	<p>Utilizar durante toda las etapas de la planificación docente.</p> <p>Incorporarlos como tarea a los deberes que se manden para casa y como elemento de evaluación.</p> <p>Añadir ilustraciones, imágenes, dibujos, etc.</p> <p>Utilizarlos en grupos de aprendizaje cooperativo y en trabajo en parejas.</p>

Tipos de organizadores gráficos

- **Organizadores jerárquicos:** presentan las ideas principales y utilizan ideas secundarias o detalles estructurados según su relevancia y orden de importancia.
- **Organizadores comparativos:** representan similitudes y diferencias entre conceptos.
- **Organizadores secuenciales:** permiten ilustrar y estructurar una serie de pasos o de eventos o hechos, y organizarlos de manera cronológica.
- **Diagramas:** representar objetos complejos y sistemas de elementos.
- **Organizadores circulares:** representan ideas o hechos de naturaleza cíclica, procesos que no tiene ni principio ni fin.
- **Organizadores conceptuales:** incluyen un concepto o idea principal junto con hecho, evidencias, detalles o características que lo complementan.

¿Cómo se construye un organizador gráfico?

1. Analiza el contenido de aprendizaje que vayas a enseñar, y marca aquellas palabras o frases clave que sirvan para describirlo.
2. Identifica las diferentes relaciones entre los conceptos, hechos o ideas señaladas. Los tipos de relación que establezcas te servirán para decidir qué formato quieres usar como organizador gráfico. Por ejemplo:

Si quieres mostrar...	UTILIZA
Explicar y/o describir un concepto o hecho y sus principales detalles	Reloj Escalera Tabla en forma de rueda
Comparación	Listas paralelas Matriz comparativa Diagrama de Venn
Clasificación	Organigrama
Secuencia de hechos	Tabla de orden de eventos
Datos	Gráficos y tablas
Relación causa y efecto	Diagrama de flujo
Activar conocimientos previos	Tabla S, Q, F (Sé, Quiero Saber, Fuente)
Explicar un procedimiento, cómo hacer algo	Tabla paso por paso

3. Ordena la información en un orden lógico y coherente.
4. Prepara el organizador gráfico: coloca la información, establece las relaciones entre los diferentes elementos, etc.
5. Añade dibujos, ilustraciones, colores, etc., para captar la atención de los alumnos.

¿Dónde puedo encontrar modelos de organizadores gráficos?

Education Place

Aquí puedes descargarte e imprimir plantillas con muchos modelos diferente de organizadores gráficos. Aunque la página está en inglés, existe una versión en español. <http://www.eduplace.com/graphicorganizer/spanish/>

Teachnology

Aquí podrás encontrar más plantillas de organizadores gráficos, aunque están en inglés. <http://www.teach-nology.com/worksheets/graphic/>

D) METÁFORAS (METAPHORS)

- Son analogías que sirven para mostrar las semejanzas y diferencias entre dos conceptos, uno de ellos un nuevo concepto y otro, un objeto familiar o cercano al alumno y de fácil comprensión.
- Permite conectar la nueva información con algo conocido y familiar para el alumno.

- Es una buena estrategia para analizar comparaciones y determinar semejanzas y diferencias entre dos ideas o conceptos.
- Ejemplo: explicar la estructura de un gobierno estableciendo una comparación con la organización y funcionamiento de una orquesta.

E) ROLE – PLAYING

- Los alumnos asumen el rol de un personaje y representan una escena relacionada, que imita a una situación real relacionada con algún concepto o con la resolución de algún problema.
- Permite a los alumnos examinar la información disponible, relacionarla con el tema en cuestión, y crear o recrear situaciones reales en las que hay que poner en práctica un conjunto de habilidades adquiridas.
- Es importante que antes de poner en práctica una actividad de role-playing, el alumno se sienta cómodo, no presionado y no sienta mucha vergüenza ante el grupo de clase.
- Al principio, se pueden utilizar voluntarios y no forzar a nadie a realizar la actividad. También sería conveniente empezar tan sólo con representaciones mímicas o proporcionar un guión para que el alumno no se sienta tan perdido.

2.3.4. MATERIALES

Los materiales y recursos son una parte más del currículum, y constituyen una herramienta para acceder a los contenidos de aprendizaje y adquirir las habilidades necesarias que se han especificado en los objetivos.

Al hablar de materiales, estamos haciendo referencia a libros de texto, vídeos, cintas, dibujos, mapas, objetos y, por supuesto, todas las posibilidades que en este campo ofrecen las nuevas tecnologías e Internet (páginas Web, recursos multimedia, simulaciones, versiones virtuales de materiales impresos, etc.).

Sin embargo, no todos los alumnos tienen el mismo nivel de acceso y uso de los materiales de aprendizaje. Por ejemplo, un alumno con problemas de lectoescritura que pretenda aprender el Sistema Solar, tendrá dificultades para acceder a ese contenido si el material fundamental de aprendizaje es de naturaleza textual.

Entonces, ¿Qué hacemos con los materiales? ¿Cómo superamos las barreras de muchos de los recursos que habitualmente se utilizan en el aula? Básicamente, existen tres formas de adaptar o presentar los materiales y recursos de aprendizaje (Schumm, J. S., 1999).

A) PROPORCIONAR APOYOS DE MANERA DIRECTA

Supone una relación directa entre el alumno y otro adulto, encargado de proporcionar el apoyo necesario. El apoyo puede ser:

- ✓ Leer en voz alta los materiales al alumno.

- ✓ Proporcionar una instrucción guiada antes, durante y después de la lectura de los materiales impresos.
- ✓ Ajustar el ritmo de la tarea.
- ✓ Poner a disposición del alumno información previa, para que pueda usar los materiales de manera independiente y autónoma.
- ✓ Controlar la comprensión del alumno y enseñarle cómo y para qué usar los materiales.
- ✓ Volver a repetir la tarea si fuera necesario.

Podemos diferenciar dos formas fundamentales de proporcionar apoyo:

- ❖ **Fomentar el trabajo con otros en tareas de apoyo en clase.** No es preciso que el profesor asuma todo el trabajo a la hora de proporcionar apoyos a aquellos alumnos que lo precisen. Otros adultos como padres, voluntarios de la comunidad educativa, estudiantes de magisterio en prácticas, otros profesionales del centro, etc., pueden ayudar al profesor a poner en práctica los apoyos que se han planificado, sin que el profesor tenga que descuidar al resto del grupo de clase.
- ❖ **Apoyo directo del grupo de iguales.** Es otra opción de trabajo colaborativo, y supone fomentar la implicación del grupo de clase con los alumnos con necesidades educativas especiales. El trabajo a través del grupo de iguales puede realizarse mediante el trabajo en parejas o en pequeño grupo. En parejas puede ser:
 - *Emparejamiento informal:* cada alumno elige con quien quiere formar pareja para trabajar.
 - *Emparejamiento estructurado:* el profesor forma las parejas (normalmente junta un alumno con buena competencia curricular, con otro que presente alguna dificultad), y selecciona el material con el que han de trabajar.

Por ejemplo...

Cómo trabajar un material de lectura en emparejamiento estructurado

- ✓ Juntar un alumno con alta habilidad lectora y otro con dificultades de lectura.
- ✓ Seleccionar el material de lectura (elegir un material del nivel del alumno que presenta dificultades).
- ✓ Que cada alumno le lea al otro el mismo material:
 - a) Primero, el alumno con competencia lectora lee en voz alta durante 5 minutos.
 - b) El otro alumno lee el mismo pasaje que el primero.
 - c) El ejercicio de lectura en voz alta se va combinando con ejercicios de corrección, resumen o comprensión lectora.

B) SIMPLIFICAR Y COMPLEMENTAR LOS MATERIALES

En muchas ocasiones, la adaptación de los materiales pasa, o bien por simplificar los ya existentes, transformándolos en versiones más accesibles y fáciles de comprender, o bien complementándolos, a través del uso de materiales alternativos.

- **Simplificar los materiales.** La finalidad de esta adaptación no es reducir los contenidos de aprendizaje, sino proporcionar a los alumnos herramientas que les permitan acceder a los mismos.

Formas de simplificar los materiales:

- ✓ Rehacer los materiales en formatos más simples.
 - ✓ Proporcionar resúmenes, organizadores gráficos o esquemas de los materiales.
 - ✓ Crear y desarrollar guías de estudio que proporcionen apoyo al alumno antes, durante y después de la tarea.
 - ✓ Reducir la duración de la tarea.
 - ✓ Ajustar el ritmo de la tarea, para permitir que algunas partes puedan repetirse si es necesario (por ejemplo, poder leer un texto varias veces).
 - ✓ Utilizar colores para marcar conceptos clave y nuevo vocabulario dentro de un texto.
 - ✓ Grabar en cintas el contenido de los libros de texto.
-
- **Complementar los materiales.** Supone el uso de materiales alternativos para ayudar a los alumnos a acceder y dominar los contenidos de aprendizaje, o a adquirir las habilidades especificadas en el currículum general.

Formas de complementar los materiales:

- ✓ Utilizar experiencias reales.
- ✓ Usar el vídeo, películas, cintas, etc.
- ✓ Utilizar las posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías (Ver el apartado de Materiales tecnológicos).

Ejemplos de adaptación de materiales...

❖ **Guías de lectura**

La finalidad de las Guías de lectura es estructurar y organizar el contenido de los materiales de lectura, con el fin de orientar y apoyar el proceso de lectura de los alumnos, facilitando su comprensión.

Para ello, el profesor puede valerse de mapas conceptuales, organizadores gráficos, esquemas, resúmenes, dibujos etc., que los alumnos deben ir completando a medida que van leyendo el texto.

Una buena Guía de Lectura debe contemplar los siguientes apartados:

- Antes de empezar...** Actividades previas a la lectura que ayuden al alumno a involucrarse más en la historia, activar sus conocimientos previos sobre el tema y lugar donde va a desarrollarse el relato, y predecir sobre qué tratará el texto.
- Empezando...** Incluye un conjunto de actividades o cuestiones que deben realizarse después de haber leído tan sólo las primeras páginas de la historia o el primer capítulo.

- iii) **Leyendo...** Actividades que deben realizarse durante la lectura y que están orientadas a favorecer una lectura más activa.
- iv) **Y después de leer...** Estas actividades han de completarse inmediatamente después de haber terminado la lectura completa. Están dirigidas a favorecer la memoria a corto plazo y ayudar a los alumnos a recopilar y almacenar información que puede ser útil en actividades posteriores.
- v) **Seguimos...** Actividades que potencien el pensamiento y la reflexión crítica sobre la historia que se ha leído y que ayudan a su comprensión. Estas actividades pueden estar relacionadas con el dibujo, las manualidades, la escritura, el teatro, la cocina, etc., o ser, simplemente, más actividades de lectura.

Por ejemplo...

Guía de lectura

(Fuente: Schumm, J.S, Schumm, G.E. (1999). *The reading tutor's handbook: A common sense guide to helping students read and writes*. Minneapolis: Free Spirit Publishing)

1. ANTES DE EMPEZAR...

- ✓ *Lee el título con atención.*
- ✓ *Hojea el libro por encima, mirando los dibujos e ilustraciones.*
- ✓ *Contesta a estas preguntas:*

¿Cuál es el título de la historia?

¿Quién es el autor?

¿Quién es el ilustrador o dibujante?

¿Cuál es el escenario de la historia?

 ¿Cuándo? (en qué momento histórico)

 ¿Dónde?

Yo creo que esta historia va a tratar sobre....

2. EMPEZANDO ...

- ✓ *Lee las primeras páginas o el primer capítulo.*
- ✓ *Identifica los personajes principales de la historia.*
- ✓ *Contesta a estas preguntas:*

¿Quiénes son los personajes principales de la historia?

Estos personajes me recuerdan a....

3. LEYENDO ...

- ✓ *Lee el resto de la historia.*
- ✓ *Mientras estás leyendo, detente cada cierto tiempo para resumir qué está pasando en la historia, y asegurarte que lo estás comprendiendo bien.*
- ✓ *Revisar la información que ya tienes, a través de las preguntas que has contestado en los anteriores apartados.*
- ✓ *Contesta a estas preguntas:*

- ¿Cuáles son los hechos principales que están ocurriendo?
- ¿Cuáles son los principales problemas a los que se tienen que enfrentar los personajes?
- ¿Cómo los resuelven?

4. Y DESPUÉS DE LEER...

- ✓ *Piensa sobre lo que has leído.*
- ✓ *Contesta a estas preguntas:*

La parte que más me ha gustado de la historia ha sido ...
 La parte que menos me ha gustado de la historia ha sido ...
 ¿Recomendarías esta historia a un amigo? ¿Por qué?

5. SEGUIMOS ...

- ✓ *Piensa en una continuación para esta historia.*
- ✓ *Y... escribela, dibújala, represéntala, etc.*

❖ **Grabación de cintas**

Volvamos a la primera situación que planteamos en este capítulo: un alumno con problemas de lectoescritura cuyo objetivo es el aprendizaje del Sistema Solar. Sin embargo, los materiales que tenemos son fundamentalmente libros de texto, por lo que es previsible que tenga dificultades para poder acceder a los contenidos que allí se presenten. Entonces, ¿no aprenderá el Sistema Solar como el resto de sus compañeros porque no sabe leer bien? La solución es sencilla, llevemos el contenido de aprendizaje en otro formato que no sea textual, por ejemplo, en una cinta de audio.

Las cintas de audio proporcionan la información necesaria al alumno sobre el contenido de aprendizaje al que debe enfrentarse y le permiten continuar su aprendizaje, con independencia de su nivel lectoescritor. Son un buen sustituto de los libros de textos, y permite escuchar la información en lugar de leerla.

Para la grabación de cintas, el profesor también puede contar con apoyo de padres, estudiantes universitarios, voluntarios, otro personal del centro educativo, etc. Sin embargo, a la hora de grabar cintas también debemos tener presente lo que cómo utilizarlas y con que finalidad:

<i>Lo que SÍ debemos hacer...</i>	<i>Lo que NO debemos hacer ...</i>
Proporcionar ciertas pautas a las personas que graben las cintas: voz natural, ritmo adecuado en el discurso, etc.	Usar un equipamiento técnico de audio muy complicado, de manera que generemos otra barrera al alumno.
Comenzar cada cinta con el título del libro o capítulo, el autor y el número de página del libro de texto de origen.	Dejar sólo al alumno con la audición, al menos cuando se enfrenta a ella por primera vez. Cuenta con la ayuda de un profesor de apoyo, padres u otro compañero de clase.

<p>Proporcionar una guía para la audición, especialmente si el libro de texto resulta muy complicado, así como otros materiales de apoyo.</p>	<p>Usar las cintas de audio como un sustituto de los materiales de lectura. La grabación de cintas es una adaptación de materiales para la instrucción de otras materias curriculares que no son la lectoescritura pero que, sin embargo, precisan de ella para su comprensión y aprendizaje. Pero si el objetivo es la adquisición de habilidades lectoras, de ninguna manera constituye una buena herramienta de trabajo, ya que no permitiría la consecución del objetivo propuesto.</p>
<p>Utilizar las cintas para grabar conceptos matemáticos esenciales, términos matemáticos específicos o instrucciones para realizar cualquier actividad matemática.</p>	<p>Utilizar las cintas como un sustituto permanente de la lectura. Se trata de una herramienta temporal que permite al alumno acceder a cierta información, pero no deben convertirse, por sistema, en un sustituto de los materiales textuales.</p>
<p>Grabar alguna cinta que contenga, en lugar del texto entero, un resumen o las ideas principales del mismo.</p>	
<p>Utilizar las cintas como instrumentos del proceso de evaluación, grabando las preguntas en ellas. Así, facilitarás la realización de pruebas y exámenes, y podrás atender a todos los alumnos durante la evaluación.</p>	
<p>Permitir a todos los alumnos acceder y utilizar las cintas como materiales de aprendizaje en algún momento de su proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	

C) ESTRATEGIAS PARA EL USO DE MATERIALES

La enseñanza de estrategias para el uso de los materiales de aprendizaje está orientada a ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices independientes y autónomos, capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje. Algunos alumnos tienen incorporadas estas estrategias como parte de su repertorio habitual. Sin embargo, muchos estudiantes pueden necesitar un apoyo específico para hacer que dichas estrategias formen parte de su repertorio de aprendizaje habitual.

Podemos distinguir dos tipos fundamentales de estrategias, asociadas a dos de las disciplinas más importantes del curriculum: la Lectura Colaborativa y la Resolución de Problemas

Lectura Colaborativa

Combina, por un lado, estrategias para la adquisición de habilidades sistemáticas de lectura, que le permitan al alumno leer y aprender de un texto y, por otro, estrategias de aprendizaje colaborativo, que permiten al alumno con necesidades educativas especiales obtener apoyo de su grupo de iguales.

Respecto a la adquisición de habilidades lectoras, cuatro son las estrategias fundamentales a incorporar en el currículum:

- Generar conocimiento previo y fomentar la capacidad de predicción sobre el tema de lectura.
- Explicar el vocabulario más difícil.
- Identificar la idea principal del texto.
- Resumir las ideas principales del texto y predecir las preguntas que pueden hacerse al respecto.

Los grupos de aprendizaje colaborativo están compuestos por cuatro o cinco alumnos, a cada uno de los cuales se le asigna un rol que ha de mantener durante varias semanas (coordinador, encargado del vocabulario, encargado del tiempo, etc.).

El papel y la rutina que ha de mantener el profesor es la siguiente:

1. Se explica, una a una, las estrategias anteriores a toda la clase, con el fin de que cada alumno las aplique dentro de su grupo de trabajo.
2. Se presenta el contenido de lectura, haciendo hincapié en el vocabulario técnico de mayor dificultad que se prevé se van a encontrar los alumnos al enfrentarse al texto.
3. Una vez formados los grupos, el profesor va controlando el funcionamiento de todos ellos (reparto de roles, distribución de tareas, apoyo específico a alumnos que lo requieran, etc.).
4. Recopilación de lo hecho en clase al final de cada sesión.
5. La Lectura Colaborativa puede intercambiarse o formar parte de otras actividades, como los Proyectos, Centros de Interés, experimentos, etc. (Ver apartado “Estrategias Curriculares”).

Resolución de Problemas

SIR RIGHT es una estrategia desarrollada por Radencich & Schumm (1997) para la resolución de problemas matemáticos de manera sistemática y organizada. Consta de varios pasos, muy estructurados que ayudarán al estudiante durante la resolución de problemas:

1. Leer el problema entero (en voz alta o en silencio).
2. Identificar y marcar o redondear los números, incluidos aquellos que estén escritos con letra.
3. Volver a leer el problema. Esta vez, intentar hacer un pequeño esquema o dibujo del mismo.

4. Leer el problema de nuevo. Esta vez, hay que pensar:
 - ¿Qué me están pidiendo que resuelva?
 - ¿Cómo debe ser mi respuesta final? ¿Qué forma debe tomar mi respuesta? (un número, una conclusión, un sí o un no, etc.).
5. Preguntarse a sí mismo: ¿qué operación debo realizar para encontrar finalmente la respuesta que necesito? (multiplicación, suma, resta, división, etc.).
6. Intentar hacer una estimación de cómo debe ser la respuesta: un número grande, pequeño, mayor o menor que alguno de los datos, etc.
7. Enfrentarse al problema. Tratar de hacerlo real, buscar una aplicación real. Usar objetos si es necesario para comprenderlo mejor.
8. Coger un lápiz y calcular la respuesta. Revisar la solución final y relacionarla con el planteamiento del problema, para asegurar que tiene sentido.

Esta secuencia, que es general para todos los alumnos, puede necesitar de algunos apoyos complementarios por parte del profesor:

- Leer el problema en voz alta (o grabarlo en una cinta).
- Reescribir el problema, utilizando un lenguaje más sencillo.
- Marcar con colores la información esencial del problema (datos, conceptos, etc.).
- Ofrecer hojas de cálculo que sirvan de guía (por ejemplo, en la que vengán esbozadas las operaciones pero no los números con los que operar).
- Utilizar, si tienes a tu disposición, medios tecnológicos (ordenador, calculadoras, etc.).

2.4. EVALUACIÓN

El proceso y los instrumentos de evaluación también pueden constituir una barrera para algunos alumnos. Habitualmente, si hemos seguido una dinámica de intervención educativa de naturaleza inclusiva, plantear la evaluación desde los mismos principios no resulta complicado. Simplemente supone un reflejo de los objetivos propuestos y es consecuencia de las estrategias curriculares que hayamos desarrollado.

No existe una herramienta o instrumento de evaluación inclusivo, sino que el uso de uno u otro dependerá de las necesidades y demandas de cada de cada alumno. Por tanto, no se trata de condenar y erradicar las tradicionales pruebas, exámenes y test, sino de plantear nuevas alternativas que ofrezcan un abanico mayor de posibilidades, de manera que la evaluación no constituya un obstáculo en el proceso de aprendizaje.

2.4.1. CUADERNOS DE OBSERVACIÓN

El profesor puede confeccionar un registro en el que anotar sus observaciones durante el trabajo en los Centros de Interés.

Por ejemplo...

Alumno	Fecha	Tarea	Observación

2.4.2. LISTAS DE CONTROL

Las listas de control pueden ser muy útiles para evaluar el funcionamiento del grupo de trabajo. El profesor ha de identificar aquellos aspectos que quiere evaluar, y ofrecer distintos niveles de cumplimiento de los mismos, para determinar en qué estado se encuentra asimilado en un continuo desde “*Todavía no se ha adquirido*” a “*Se observa la mayor parte del tiempo*”.

Se pueden confeccionar tantas listas como aspectos se quieran evaluar: hábitos de trabajo, habilidades sociales, habilidades cognitivas, etc.

Además, puede ser que una misma lista sea evaluada desde diferentes perspectivas: un compañero evalúa a otro, cada miembro del grupo evalúa el funcionamiento global del mismo, el alumno se evalúa a sí mismo (autoevaluación), el profesor evalúa a cada alumno o grupo, etc.

Por ejemplo...

Lista de control: Hábitos de trabajo en grupo

Nombre _____ Tema de estudio _____
Tarea _____ Grupo _____

Profesor /a _____ Firma _____
Compañero _____ Firma _____
Alumno _____ Firma _____

Hábitos de trabajo	Nunca	A veces	Casi siempre
Permanecer concentrado en la tarea			
Hacer bien el trabajo a tiempo			
Terminar las tareas			
Seguir las reglas establecidas			
Saber utilizar y gestionar el tiempo			

Mostrar habilidades para relacionarse con los demás			
Compartir materiales			
Escuchar a otros			
Ayudar a otros			
Respetar a otros			
Tener paciencia			
Trabajar en grupo			
Establecer turnos y respetarlos			
Compartir ideas y recursos			
Participar en el grupo			
Mostrar habilidades de comunicación			

Comentarios:

(Fuente: Gregory & Chapman, 2002, *Differentiated Instructional Strategies*, Corsin Press, Inc.)

2.4.3. CUESTIONARIOS

Los cuestionarios pueden ser especialmente útiles para evaluar el conocimiento, grado de comprensión, asimilación y desarrollo de la tarea en cada alumno, a modo individual.

No sólo pueden usarse como elemento de control, sino también para identificar aquellos conceptos que se han aprendido peor, las áreas más débiles de trabajo de cada alumno, sus fortalezas, malentendidos, etc., y poder ofrecer una respuesta a los mismos.

Los cuestionarios pueden ser cerrados (test, cuestionarios de respuesta múltiples, etc.), o de preguntas abiertas, dirigidas a provocar la reflexión de alumno sobre su desempeño en la tarea.

Por ejemplo:

- ✓ Dime qué estás haciendo.
- ✓ ¿Cómo has hecho....?
- ✓ Explica paso por paso cómo hiciste....

2.4.4. PORTAFOLIOS

Un portafolio es la recopilación de los diferentes trabajos de un alumno sobre una o más áreas. El portafolio debe incluir trabajos realizados en grupo y trabajos individuales. También han de constar los objetivos a los que responde, los criterios de evaluación, así como reflexiones personales y autoevaluaciones sobre las tareas realizadas. Así, el portafolio no será la simple unión de varios trabajos, sino que tendrá

un sentido propio, una línea de continuidad, y ayudará a identificar las fortalezas y debilidades del alumno.

Lo positivo de este método de evaluación es que el propio alumno puede verificar cuál es su nivel de cumplimiento de la tarea y el grado de consecución de los objetivos propuestos. Además, al seleccionar él mismo qué trabajo incluir y cuáles no, el proceso de evaluación se focaliza en lo positivo (lo que el alumno puede hacer), no en lo negativo (lo que el alumno no puede hacer).

Para el profesor, el portafolios ofrece un visión del proceso educativo del alumno (no de productos finales ya terminados, sino de su progreso), identifica sus fortalezas y sus debilidades, y le permite dar respuesta a las mismas.

2.4.5. RÚBRICAS

Las rúbricas son escalas de valoración de categorías ordenadas, acompañadas de descripciones de los criterios de evaluación de la tarea o producto de aprendizaje, que suelen ir desde *Excelente* a *Muy pobre*.

Los pasos para crear rúbricas son:

1. Mirar modelos de referencia. Enseñar a los alumnos ejemplos concretos de buen y mal trabajo, e identificar cuáles son las características que hacen que una tarea o trabajo sea bueno o malo.
2. Elaborar un listado de criterios de evaluación. A partir de los modelos anteriores, elaborar un listado de criterios de calidad: ¿qué debe tener un buen trabajo?
3. Establecer diferentes grados de calidad. Primero, establecer los extremos (describir los rasgos de un buen trabajo y los de un mal trabajo) y, a continuación, ir completando los grados intermedios, según el conocimiento que se tenga sobre los principales problemas para la resolución de esa tarea.
4. Ensayar la rúbrica con los modelos. Hacer que los alumnos evalúen los modelos de referencia del primer paso, según la rúbrica que se ha creado.
5. Utilizar rúbricas también para la autoevaluación y la evaluación entre iguales (entre compañeros).

**PARA TENER EN MENTE: NUEVE TIPOS DE ADAPTACION
FUNDAMENTALES EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA
INCLUSIVA, tomado de *Inclusión-Teaching Strategies (2005).***

Tipo de adaptación	¿Qué hacer?	Como por ejemplo...
Tamaño	Adaptar el número de cuestiones que el alumno debe completar o aprender	<i>Reducir el número de palabras nuevas de vocabulario a aprender</i>
Tiempo	Adaptar el tiempo asignado y disponible para completar una tarea, aprender un contenido o realizar una prueba de evaluación	<i>Aumentar el disminuir el tiempo de realización de una actividad</i>
Nivel de apoyo	Incrementar la cantidad de apoyo personal a un alumno	<i>A través de un trabajo en pareja, con profesores de apoyo, etc.</i>
Instrucción	Adaptar la instrucción a las necesidades del alumno: estrategias curriculares	<i>Usar apoyos visuales , proporcionar más ejemplos, planificar grupos de aprendizaje colaborativo</i>
Resultados	Adaptar el modo en que el alumno puede presentar sus resultados de aprendizaje	<i>En lugar de responder a través de preguntas escritas, permitirle respuestas verbales, ofrecer otras formas de demostrar que se ha aprendido (dibujo, representaciones teatrales, etc.)</i>
Dificultad	Adaptar el nivel de habilidad que se requiere, el tipo de problema o el procedimiento de cómo un alumno debe acercarse y enfocar la tarea	<i>Permitir el uso de calculadoras para la solución de problemas matemáticos, simplificar las instrucciones o el enunciado de un problema</i>
Participación	Adaptar el concepto de participación y planificar diversas formas de participar en una tarea y en el aula	<i>Establecer que participar no sólo es buscar materiales, sino también organizarlos y guardarlos</i>
Alternativas	Adaptar los objetivos y expectativas, usando los mismos materiales	<i>En una clase de geografía, usando el mismo mapa todos, unos alumnos han de aprenderse las capitales y otros tan sólo ser capaces de señalarlas en el mapa</i>
Estrategias Curriculares	Proporcionar diferentes estrategias curriculares y materiales para responder a las necesidades y objetivos individuales de cada alumno	<i>Durante una prueba de evaluación, un alumno aprender cómo manejar un ordenador para utilizarlo como recurso de aprendizaje</i>

III. ADAPTACIONES CURRICULARES

Las Adaptaciones curriculares, como se ha explicado en la Unidad 2 (*Poner vínculo a este epígrafe de la Unidad 2*), en el apartado dedicado al Cuarto nivel de concreción curricular, pueden ser definidas como "modificaciones que se realizan desde la Programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales". (C.N.R.E.E., 1992: 26)

3.1. ADAPTACIONES CURRICULARES A NIVEL DE AULA

Cuando elaboramos las programaciones del aula tenemos que tener en cuenta, también, la diversidad del aula, para que puedan caber en ella todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo

En ese caso debemos plantearnos preguntas como éstas:

1. Los objetivos, los contenidos y las actividades programadas, ¿pueden llevarlos a cabo todos los alumnos y alumnas del grupo o es necesario definir algunas situación diferenciada para poner responder a situaciones diversas?
2. La metodología de trabajo que vamos a proponer, ¿respeta las diferentes formas de aprendizaje propias de un grupo de alumnos diferentes?
3. La organización del tiempo y del espacio, ¿respeta la variedad de actividades, las diversas estrategias de enseñanza las distintas maneras de intervenir educativamente?
4. Los agrupamientos de los alumnos, las relaciones entre los alumnos y su profesor, la creación de un clima de grupo, ¿incluye las características y las necesidades de todos los alumnos y responde a criterios educativos definidos?
5. ¿Con qué criterio se decide la utilización de los materiales didácticos?
6. Los criterios y los momentos de evaluación ¿han partido de la situación individual de cada alumno y recoge sus diversos momentos de desarrollo?
7. ¿Cómo se establece la organización del aula? ¿Permite intervenciones individualizadas sin que supongan marginación de su dinámica?

3.2. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

Cuando existe una persona con necesidades educativas que precisa una respuesta educativa diferenciada de la programación del aula es necesario diseñar una *Adaptaciones Curricular Individualizada* (A.C.I.), que queda plasmada en un documento como el denominado DIAC (Documento Individual de Adaptación curricular), ya descrito en la Unidad 2.

Se entiende como *Adaptación curricular individualizada* las modificaciones realizadas en alguno o varios de los elementos del currículum del aula para responder a las necesidades educativas especiales de algún alumno o alumna.

Conviene resaltar alguna de las características de la definición:

1. La referencia desde la que se efectúa cualquier adaptación curricular individualizada es el grupo en el que el alumno está escolarizado.
2. Ese nivel de adaptación curricular debe recogerse en un documento en el que se especifiquen los aspectos que se adaptan, los tiempos que se proponen, los sistemas de trabajo que se modifican y las personas que deberán dar cuenta del resultado de las decisiones tomadas.

Las adaptaciones curriculares de aula y las adaptaciones curriculares, para los alumnos con necesidades educativas especiales son la respuesta individualizada a los intereses, situaciones y nivel de desarrollo de las capacidades de cada grupo o alumno.

No significan, por lo tanto, una reducción de nivel, sino la elección del camino más adecuado para conseguir los objetivos educativos comunes a todos, desde las situaciones iniciales en las que se encuentre el grupo o el estudiante.

Para ello:

- Es necesario, obtener un diagnóstico pedagógico inicial.
- Entender que lo que se pretende son los mismos objetivos educativos concretados en el Proyecto Curricular, aunque para conseguirlo sea necesario más tiempo, otros recursos metodológicos, o instrumentos específicos de mejora de sus capacidades

3.3. TIPOS DE ADAPTACIONES

Entre los *tipos de adaptaciones curriculares* que se realizan de manera más frecuente destacamos:

- Adaptaciones de Acceso, pueden ser consideradas como: “modificaciones o provisión de recursos formales (tiempo y espacio), materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado”.(Calvo y Martínez, 1997: 31). Entre ellas podemos destacar:
- *Adaptaciones espaciales*, será preciso que las aulas se encuentren bien iluminadas y con una sonorización adecuada, asimismo, se deberá contar con aulas para la realización de los apoyos. Dentro de estas también se puede incluir la ubicación del niño en el aula, en este caso, será conveniente su situación cerca del profesor y eliminando estímulos distractores.
- *Adaptaciones materiales*, en el caso que nos ocupa, se precisará de materiales específicos relacionados con los que van a ser utilizados en el aula de logopedia como: pajitas, espejo, globos, cintas de cassette y programas de ordenador, “el tren de palabras”, lotos de imágenes, etc. Por supuesto, habrá que utilizar material adaptado a las necesidades específicas del alumno, es

decir, el material que el maestro utilice en clase para todos los alumnos, con las adaptaciones pertinentes para el sujeto con retraso mental (con colores más llamativos para motivarles, más grande o más pequeño en función de sus posibilidades manipulativas, etc.).

- *Adaptaciones comunicativas.* Siguiendo el principio de normalización se procurará que los alumnos con necesidades educativas especiales en el área del lenguaje y la comunicación, asociadas a retraso mental, accedan a un código mayoritario, esto es, el lenguaje oral. Cuando esto no sea posible se introducirá el sistema complementario o aumentativo de comunicación que mejor responda a sus necesidades, de modo que se facilite el acceso a la comunicación y al lenguaje oral. Cuando el acceso a la lengua oral, de forma directa o con la ayuda de un sistema complementario de la comunicación no sea posible, se entrenará al alumno en el uso de un sistema alternativo de la comunicación, elegido igualmente en función de las características del sistema y su ajuste con las necesidades del alumno.

3.4. CRITERIOS Y PAUTAS PARA ABORDAR LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Como proponen González de Alaiza et al. (1992), un criterio que puede definir lo que debemos adaptar del currículo sería:

Adaptar todo lo necesario, lo menos posible y lo menos importante

Todo lo necesario... en cuanto que debemos garantizar que la respuesta que ofrecemos al alumno es la que necesita.

...lo menos posible... para garantizar que se aproveche todo lo que se pueda del currículo de su grupo, adaptando lo imprescindible.

...y lo menos importante, entendiendo como importante lo que tiene más peso en el currículo.

A la hora de planificar las adaptaciones curriculares necesarias puede ayudar plantearse pautas como las siguientes:

Una adaptación es necesaria:
<ul style="list-style-type: none">• cuando lo que pretendemos que el alumno consiga es básico.• cuando no hay otra vía para conseguirlo.• cuando se han probado otras adaptaciones menos importantes y no han dado resultado.

La elaboración de una adaptación curricular exige:

- Definir la respuesta educativa que se va a ofrecer.
- Permitir que desde las programaciones del ciclo o del aula, se realicen los ajustes necesarios para responder a las necesidades educativas que el alumno o alumna plantea.
- Facilitar la coordinación de los diversos servicios educativos internos y externos si los hubiere.
- Especificar la necesidad de ciertos recursos concretos.
- Servir de referente para la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje que se va a poner en marcha y de los resultados que se alcancen.

En definitiva, se deberá realizar una adaptación adecuada a las necesidades que el niño presente, tomando dicha adaptación como medio para que el alumno logre alcanzar sus objetivos personales y, si fuera posible, los objetivos establecidos con carácter general para el grupo de alumnos.

EVALUACION DE LA UNIDAD

En esta unidad los alumnos deberán realizar como trabajo de evaluación.

Por una parte:

El desarrollo de una unidad didáctica de algunos de los temas curriculares que está realizando con sus alumnos.

Y por otra:

Una adaptación curricular para alguno de los alumnos que tenga en su clase.

Orientaciones para la realización de la unidad didáctica.

Para la elaboración de la unidad didáctica que pide esta unidad, puedes guiarte por las orientaciones que se proponen (apartado III Diseño curricular inclusivo) y sobre todo, en los ejemplos de unidades didácticas que ofrece .

Orientaciones para la realización de la adaptación curricular.

La adaptación curricular debe hacerse de una unidad didáctica que se este trabajando o se vaya a trabajar con todo el grupo, en la que convine señalar, qué objetivos, de esa unidad didáctica, puede compartir, el alumno concreto para el que se ha diseñado, cuales deben modificarse, así como las actividades, la organización del aprendizaje y el plan de seguimiento y evaluación que se establece.

Al formular la adaptación curricular, convine establecer algunos elementos de diagnóstico del alumno, y de su contexto socioeducativo que justifican la orientación de esa adaptación curricular.

Envíala a tu tutor

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz Sánchez, P. (1999) *Curriculum y atención a la diversidad*. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad <http://www3.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>
- Baxwell, B. W. (2003). Consistent, coherent, creative: The 3 c's of graphic organizers. *Teaching Exceptional Children*, 35, 46-53.
- Burgess, R. (2003) *Escuelas que ríen: 149 3/4 propuestas para incluir humor en las clases*. Buenos Aires: Troquel.
- Cheney, C. (1989, September) "The systematic adaptation of instructional materials and techniques for problem learners". En *Academic Therapy*, 25(1), pp. 25-30.
- COE (2005) *Inclusión-Teaching Strategies En* <http://www.uni.edu/coe/inclusion>.
- Drapeau, P. (2004) *Differentiated Instruction. Making it work*. Nueva York: Scholastic.
- Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC Digest. ERIC Resource Center. www.eric.ed.gov ED443572 2000-08-00
- Ferguson, D.L. – Jeanchild, L. A. (1991): About How to Implement Curricular Decisions. En Stainback, S - Stainback, W.: *Curriculum considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes.
- Fernández, J. D. & Francia, A. (1995) *Animar como humor, aprender riendo, gozar educando*. Madrid: CCS.
- Fernández Solís, J. D. (2003) "El sentido del humor como recurso pedagógico: hacia una didáctica de las didácticas". En *Pulso*, n. 26 ; pp. 143-157.
- García, J. & Vío, K. G (2005) *El humor en el aula (y fuera de ella)* Madrid : ICCE
- Gartin, B.C., Murdick, N.L., Imbeau, M., & Perner, D.E. (2002). *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom*. Alexandria, VA: A Publication of the Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- González de Alaiza, N., Chara, C., Zárata Argote, A., et. al. (1992) *Primer Ciclo de Educación Primaria y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gregory, G.H. y Chapman, C. (2002) *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, Ac: Corwin Press.
- Janney, R. y Snell, M.E. (2000) *Teachers' guide to inclusive practices: Modifying schoolwork*. Baltimore: Brookes.
- Jarret, D. (1999) *The Inclusive Classroom. Mathematics and Science Instruction for Students with Learning Disabilities. It's just good teaching*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Kagan, S. (1992) *Cooperative Learning*. San Clemente, CA.: Kagan Pub.

- Madhumita, P. & George, A. (Eds.) (2004) *Handbook Of Inclusive Education For Educators, Administrators, And Planners: Within Walls,..* Londres: Sage Publications Inc.
- Meese, R. L. (1992) "Adapting textbooks for children with learning disabilities in mainstreamed classrooms". En *Teaching Exceptional Children*, 24(3), pp. 49-51.
- Mosley, V. P. (1997, September) "Teaching Sight Words to Students with Moderate Mental Retardation". En *Reading Improvement*, 34(1), pp. 2-7.
- Power-Defur, L. y Orelove, F. (1997) *Inclusive Education: Practical Implementation of the Least Restrictive Environment* : Jones and Bartlett Publishers.
- Radencich, M.C. y Schumm, J.S. (1997) *How To Help Your Child With Homework: Every Caring Parent's Guide to Encouraging Good Study Habits and Ending the Homework Wars*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc
- Schumaker, J. & Lenz, K. (1999) *Adapting Language Arts, Social Studies, and Science Materials for the Inclusive Classroom. Volume 3: Grades Six through Eight*. Reston: Council for Exceptional Children.
- Suzanne E. & Wade Inclusive Education (Eds.) (2000) *Inclusive Education: A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schumm, J.S, Schumm, G.E. (1999) *The reading tutor's handbook: A common sense guide to helping students read and writes*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Schumm, J.S., Vaughn, S, y Leavell, A.G. (1994) "Planning Pyramid: A framework for planning for diverse students' needs during content instruction". *The Reading Teacher*, 47, 608-615.
- Tomlinson, C. A. (2000) *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest. ED443572 2000-08-00
- UNESCO (2004) *Changing Teacher Practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.
- Vaughn, S., Bos, C.S., & Schumm, I.S. (2000) *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.