

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco

Evaluación de las adecuaciones curriculares para niños con Síndrome de Down en una escuela de educación especial.

Tesis que para obtener el título de
Licenciado en Psicología Educativa

Presentan:

Leticia García Martínez.

María de la Soledad Garibay Balderas.

Asesora: Mtra. Haydée Pedraza Medina

México, D. F.

Febrero de 2008.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
EL SÍNDROME DE DOWN	13
Antecedentes	13
Tipos de Síndrome de Down	13
Desarrollo genético	14
Desarrollo físico	15
Desarrollo cognitivo.....	17
Desarrollo del lenguaje	19
Desarrollo afectivo y social	20
Desarrollo motor.....	20
INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y ADECUACIONES CURRICULARES	25
Modelos médico y educativo.....	25
Principios y fundamentos de la integración educativa.....	26
La integración educativa en México	27
Modalidades de la integración educativa.....	29
Sistema de educación especial en México.....	33
Adecuaciones curriculares.....	34
Elementos básicos de las adecuaciones curriculares	37
Tipos de adecuaciones	41
Criterios y procedimientos para elaborar adecuaciones curriculares.....	47
Instrumentos utilizados para las adecuaciones curriculares	50
EVALUACIÓN DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES	55
Concepto e implicaciones del currículum.	55
Concepto de evaluación	57
Modelos evaluativos Stake y Scriven	62
El modelo del CIPP	65
Comparación del CIPP con otros modelos evaluativos.....	68
El CIPP aplicado al contexto educativo	70
MÉTODO	72
Objetivo general	72
Objetivos específicos	72
Tipo de estudio.....	72
Población y criterios de inclusión.....	73
Escenario	73
Plan de Investigación	74
Técnicas y procedimientos	75
Instrumentos	76
RESULTADOS	79

Contexto	79
Entrada.....	89
Proceso	92
Producto	107
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	114
LISTADO DE REFERENCIAS	121
Anexo1. Entrevista semiestructurada dirigida a la Directora	123
Anexo2. Entrevista semiestructurada dirigida a las profesoras de aula especial de la institución	124
Anexo 3. Formato de observación	126

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

<i>Tabla 2. 1. Servicios en cascada de Deno</i>	30
<i>Tabla 2. 2. Diferencias entre P.D.I, A.C.I y A.C.I en México.</i>	36
<i>Tabla 2. 3. Fases para determinar NEE</i>	38
<i>Tabla 2. 4. Relación de criterios</i>	40
<i>Tabla 4. 1. Maestras participantes en la investigación</i>	73
<i>Tabla 4. 2. Plan de investigación</i>	75
<i>Tabla 4. 3. Guía de entrevista semiestructurada a la directora de la institución</i>	76
<i>Tabla 4. 4. Guía de entrevista semiestructurada a las profesoras de la institución</i> ...	77
<i>Tabla 5. 1. Formación y experiencia de las maestras de primaria</i>	83
<i>Tabla 5. 2. De la competencia clasifica, traza, construye figuras geométricas y sus características</i>	94
<i>Tabla 5. 3. Utiliza la narración y la descripción para comunicar a otros/as diversas situaciones</i>	97
<i>Tabla 5. 4. De la competencia utiliza su imaginación espacial para ubicarse y representar puntos en un plano, con el apoyo de referencias convencionales e instrumentos.</i>	99
<i>Tabla 5. 5. La institución en relación con los criterios de funcionalidad</i>	105

Figuras

<i>Figura 2. 1. Sistemas de contenidos curriculares por niveles.</i>	31
<i>Figura 2. 2. Servicios en cascada del informe COPEX</i>	32
<i>Figura 2. 3. Niveles de ubicación instruccional</i>	32
<i>Figura 2. 4. Proyecto General de Educación en México. Marco de Referencia (1997).</i>	33
<i>Figura 5. 1. Organigrama de la institución</i>	81
<i>Figura 5. 2. Mesas y sillas tipo argentino</i>	84
<i>Figura 5. 3. Selección de ilustraciones</i>	96
<i>Figura 5. 4. Descripciones</i>	97
<i>Figura 5. 5. Ubicación Espacial</i>	99
<i>Figura 5. 6. Actividad del día del trabajo (1º de mayo)</i>	103
<i>Figura 5. 7. Proceso de las adecuaciones curriculares de la institución</i>	112
<i>Figura 5. 8. Proceso de las adecuaciones curriculares de la institución</i>	113

Dedicatorias

No podemos ayudar a otro a subir una montaña, sin acrearnos a la cima nosotros mismos.

Gen. H. Norman Sekwarzkopf.

LETY

A mis padres, quienes me dieron la vida, por que gracias a ellos he logrado realizarme profesionalmente, les estaré eternamente agradecida por su apoyo incondicional.

A mi abuelita por sus consejos y su inmenso cariño.

A mis hermanos, que siempre tienen un consejo para mí cuando lo necesito, quienes me brindan su apoyo y cariño, lo cual me llena de entusiasmo.

A mi esposo, por el amor, la confianza y paciencia, que me ha brindado para seguir adelante.

Dedicatorias

Hay dos tipos de educación, la que te enseña a ganarte la vida y la que te enseña a vivir.

Anthony de Mello

Sol

A mi mamá que es lo mas grande que tengo en esta vida, por su amor y cariño, a la mujer, que crece en mí, la que siempre me otorga su apoyo incondicional, en los mejores y regulares momentos.

A mi papá que aunque ya no se encuentra físicamente, sigue a mi lado, como una luz, que me cuida, me apoya y me alienta para salir adelante.

Agradecimientos

LETY Y SOL

A Dios, creador del universo, que nos dio el don de la existencia y gracias a ello permitimos abrir nuestros caminos...

A la UPN, tenemos el honor de haber sido y ser parte de ella.

A los Profesores de la UPN, por contribuir en nuestra formación académica.

A la Directora y Profesoras de la Institución, por su autorización y amable colaboración para llevar a cabo este trabajo.

A la población con Síndrome de Down y NEE, por que han demostrado que sus capacidades pueden rebasar a las limitaciones.

A los profesores: Lety, Yanalze, Maricarmen y Miguel Ángel por sus comentarios, observaciones y sugerencias, que permitieron enriquecer este trabajo.

A Lety Morales, por haber sido una pieza fundamental en nuestra preparación y parte de la inspiración para realizar este trabajo.

A mi colaboradora, compañera y amiga Lety, por haber sido tolerante, por las largas pláticas y reflexiones que tuvimos durante la elaboración de este trabajo.

A mi compañera y amiga Sol, por haber sido paciente conmigo y su apoyo incondicional en todo momento.

En especial a Haydée, mujer de enseñanza y luchadora educativa, te agradecemos profundamente por tu invaluable ayuda, por ser tan paciente y a la vez exigente con nosotras.

RESUMEN

El Síndrome de Down es una alteración cromosómica, que por las características del desarrollo cognitivo diferente, que en muchas ocasiones implica un retardo mental, se ubica como discapacidad intelectual. Entre otros aspectos, se encuentran alteraciones en el razonamiento, la comprensión, el lenguaje, entre otras, que alteran el proceso de aprendizaje. De acuerdo con lo establecido en el Artículo 41 de la Ley General de Educación (1993) los niños que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a algún tipo de discapacidad, requieren de apoyos diferentes a los que requieren el resto de los niños para acceder al currículo de la educación básica. Estos apoyos, que se denominan adecuaciones de acceso o a los elementos del currículo, buscan garantizar una educación de calidad, que respete las diferentes formas de aprender y se atiendan sus necesidades educativas de los alumnos, objetivo de lo que se ha llamado Modelo de Integración Educativa.

El presente trabajo, describe los resultados de una evaluación sobre las adecuaciones curriculares realizadas para que alumnos con Síndrome de Down aprendan contenidos del currículo regular. Dicha evaluación se llevó a cabo en una institución de educación especial que atiende a niños con Síndrome de Down, en la cuál se realizan adecuaciones curriculares en las áreas de matemáticas y español, específicamente para cubrir las necesidades de la población que atienden. Participaron en la evaluación tres maestras de primaria y la directora de la institución, mediante entrevistas y observaciones durante las actividades desarrolladas en el aula sobre contenidos de español y matemáticas, además de una revisión documental de los planes de trabajo y cuadernos de los alumnos.

La información obtenida, se analizó mediante el Modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1995), que identifica cuatro elementos: contexto, entrada (*Input*, por su sigla en inglés), proceso y producto. Para determinar la pertinencia de las adecuaciones realizadas tomaron en cuenta los criterios de funcionalidad de ellas para las personas con discapacidad. Entre los resultados, se destaca en la etapa de *Contexto* que, las adecuaciones de acceso, es decir, las condiciones físicas de la institución son adecuadas para la población con Síndrome de Down. En la etapa de *Entrada*, se enfatiza que se realizan acciones importantes de evaluación de los alumnos, entre ellas: entrevistas con los padres o tutores, una evaluación de fortalezas y debilidades, aunque el criterio para ubicar al alumno en un grupo, es la edad y no sus capacidades ni de autonomía ni académicas.

En relación con el *Proceso*, es decir, con el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares, se encontró que se realizan con base en las competencias curriculares que la SEP indica para primaria, sin embargo, se priorizan contenidos, actividades, materiales y formas de evaluación de los primeros grados, con el fin de dar una atención individualizada acorde con las necesidades de los alumnos. Finalmente, en cuanto a la etapa de *Producto*, cabe destacar que los principales logros se encuentran en la adquisición de habilidades adaptativas e integración social.

INTRODUCCIÓN

Todo ser humano tiene derecho a las mismas oportunidades, a las mejores posibilidades de aprendizaje, a vivir un día normal aún cuando tenga necesidades educativas especiales (NEE) tal como lo dice el principio de normalización. El cual implica el cambio de una escuela segregadora, el tipo de educación que los niños reciban varia según el tipo de apoyo que les ofrezcan. A partir de 1993, se realizaron cambios en la Ley General de Educación (1993, 2000), en particular, en el artículo 41; en el cual, se especifica que las acciones en torno a la educación especial, estarán dirigidas a que los alumnos con discapacidad y aquellos con aptitudes sobresalientes se integren a la educación regular. Para ello, se propone la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, necesarios para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Uno de los grupos de personas con discapacidad, en los cuales se ha fomentado la integración al currículo regular es el de los niños y jóvenes con Síndrome de Down. Estos alumnos tienen (NEE), en la medida que requieren de un apoyo específico durante su proceso de enseñanza–aprendizaje, debido a que presentan un desarrollo diferente en las áreas física, psíquica y/o de personalidad, que afecta en mayor o menor medida, las capacidades motrices, de lenguaje, cognitivas, de interacción social, autonomía, conducta y habilidades adaptativas. Por ello, necesitan de modelos de enseñanza diferentes, que tomen en cuenta sus limitaciones y sus habilidades. Para lo cual, es necesario crear condiciones adecuadas para que puedan acceder a los contenidos que marca el programa regular de educación básica.

En la actualidad, el Síndrome de Down se ubica dentro del campo de la discapacidad intelectual, la cual se refiere al funcionamiento intelectual general, por debajo de la media, estas deficiencias pueden manifestarse a través de las dificultades que se dan en el proceso de aprendizaje, ya que presentan considerables retrasos en todas las áreas; es necesario considerar que el problema principal de los niños con

Síndrome de Down es un desarrollo evolutivo diferente, su proceso cognoscitivo es lento, esto dependiendo del grado de deficiencia que presenten.

La presente investigación tuvo por objetivo, evaluar el proceso de las adecuaciones curriculares para niños con Síndrome de Down, tema que se abordó a partir de nuestra experiencia como estudiantes de Psicología Educativa, debido a que, en instituciones que atienden este tipo de población independientemente que sean o no de asistencia privada no siempre cumplen con lo establecido en el Artículo 41 de la Ley General de Educación, en lo que se refiere a la integración educativa que da lugar a las adecuaciones curriculares, de acuerdo con Guajardo (1994), quien retomó la frase "...atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones...", dice:

Adequar la manera o forma de atención a los educandos acorde a sus condiciones de discapacidad. Con el propósito de que accedan al mismo currículo de la educación básica a la que tiene derecho, junto con los educandos de su mismo ámbito social para no segregarlos de su grupo de pertenencia (p. 3).

Es importante señalar que el sólo hecho de que el maestro maneje los contenidos, conozca los propósitos curriculares y las nuevas ideas del enfoque actual para la enseñanza no garantiza su aplicación en el aula ni mucho menos la construcción, apropiación y desarrollo de nociones, habilidades, destrezas y actitudes por parte de los alumnos, hace falta realizar verdaderas adecuaciones curriculares individualizadas, porque si se realizan de manera general, volvemos a caer en la homogeneización que implica volver al paradigma anterior en cuanto a la atención de los niños con NEE, como si todos los niños con Síndrome de Down tuvieran las mismas habilidades y/o necesidades, pues se debe tomar en cuenta que cada individuo tiene diferentes estilos de aprendizaje.

Surgió la necesidad de investigar que ocurre realmente al realizar adecuaciones curriculares, si estas en verdad llegan a dar respuesta a las necesidades de los alumnos, si una institución obtiene los resultados deseados en su proyecto y de no ser así; conocer cuáles son los motivos, para esta investigación se utilizó el modelo evaluativo del CIPP (Contexto, Entrada-*Input*, Proceso y Producto), ya que es un

modelo que está centrado en proporcionar información continúa en cada una de sus etapas haciendo de esto un instrumento que sirve como guía para identificar los procesos implicados en la satisfacción de las necesidades y que finalmente, pueda ser de utilidad para mejorar los objetivos y alcanzar las metas que se proponen en la Educación Especial.

Por lo tanto, para poder dar respuesta a las NEE de los niños con Síndrome de Down, es necesario realizar adecuaciones curriculares que sean precisas.

De ahí derivaron las siguientes preguntas que conforman la presente investigación:

¿Cuál es el contexto de una escuela de educación especial que atiende a niños con Síndrome de Down?

¿Cómo y qué instrumentos se aplican en una escuela de educación especial para que los niños tengan acceso a ella?

¿Cómo se realiza el diseño de adecuaciones curriculares para niños con Síndrome de Down en una escuela de educación especial?

¿El proceso de adecuaciones curriculares que se lleva a cabo en una escuela de educación especial cumple y da respuesta satisfactoriamente a las necesidades educativas de la población?

Cabe mencionar que la investigación arrojó datos que permitieron dar respuesta a las cuestiones anteriores; así como buscar un punto de análisis y reflexión en torno a las adecuaciones curriculares. De esta manera la investigación puede ser de utilidad para estudiantes de Psicología, Pedagogía que requieran de información acerca de temas como Adecuaciones Curriculares, el Síndrome de Down, el modelo evaluativo del CIPP aplicado al ámbito educativo, etc.; también para sensibilizar e informar a maestros regulares que pretenden trabajar con estos niños y a la comunidad en general que están interesados en el tema.

De esta manera se tendrá mayor éxito en la escolarización de estos alumnos acercándose a ofrecer una educación de calidad, recordemos que como

profesionales debemos considerar que la atención a la diversidad implica aceptar que todos somos diferentes, que tenemos necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje sólo así podremos ofrecer verdaderas alternativas de educación individualizada para que así los alumnos puedan acceder con mayor facilidad a los contenidos curriculares.

El presente trabajo contiene seis apartados; en el primero, se abordan los conceptos, características físicas, psicológicas y sociales del Síndrome de Down; en el segundo, se describen los principios, fundamentos y modalidades de la Integración Educativa; en el tercero, se habla de las adecuaciones curriculares; en el cuarto, se menciona el concepto de evaluación, se hace una descripción de modelos evaluativos y en particular del modelo de evaluación CIPP; en el quinto, se explica el método utilizado en la investigación; y por último, en el sexto apartado, se describen los resultados de acuerdo a la propuesta del CIPP: Contexto, Entrada, Proceso y Producto.

EL SÍNDROME DE DOWN

Antecedentes

En 1846 se designó la primera descripción de esta entidad, como "idiotia furfurácea", sin embargo, no fue sino hasta 1866 cuando el médico John Langdon Down describió por primera vez a un grupo de niños que teniendo retraso mental compartían características diferentes a las de otros. Down que en ese entonces era superintendente de un asilo a niños con retraso mental en la ciudad de Surey Inglaterra hizo una clara distinción y junto con Perron (citado en Jasso, 2001), aisló e introdujo una entidad clínica bautizada como mongolismo, nombre que uso por el parecido que tenían estos niños con las personas originarias de Mongolia. Este insulto étnico generó gran revuelo así que investigadores asiáticos propusieron que se eliminara el nombre por completo y así sucedió quedando el nombre de Síndrome de Down.

En la primera mitad del siglo XX existían muchas especulaciones sobre cual podría ser la causa del problema. En 1930, Wardeberg y Bleyer señalaron que el trastorno podría estar relacionado con alteraciones en los cromosomas. Fue hasta 1959 que efectuando investigaciones en lugares diferentes, Jerome Lejeune y Patricia Jacobs determinaron por primera vez que la causa consistía en una trisonomía (triplicación) del cromosoma 21; ya en los siguientes tres años se describieron otras causas del Síndrome de Down¹ condicionados por translocación y mosaicismo. "El síndrome de Down es una alteración cromosómica que se produce de forma accidental y mecánica durante la división celular" (González, 1999, p. 108).

Tipos de Síndrome de Down

Ya que la distribución de los cromosomas es defectuosa una de las dos células recibe un cromosoma extra y la otra uno menos, esto ocurre con el par 21, mientras

¹ En medicina la palabra síndrome se define como "el conjunto de signos y síntomas que constituyen una enfermedad, independientemente de la causa que lo origina, y el término Down es en honor a quien por primera vez hizo una descripción del padecimiento" (Jasso, 2001, p. 51).

que los demás pares se distribuyen en las células hijas de manera correcta, González (1995) describe tres tipos:

Trisomía 21 Regular. Es aquella en que todas las células del organismo tienen 47 cromosomas, en vez de 46; la ubicación del cromosoma extra se encuentra en el cromosoma original del par 21, también denominado grupo G. Esto llega a producirse en un 90 % de los casos.

Trisomía 21 con Mosaicismo. Se caracteriza porque solo una proporción del total de las células del organismo del niño tiene un cromosoma 21 extra, mientras que la otra proporción de las células son normales (sin un cromosoma adicional en el par 21). Esto llega a producirse en un 1% de los casos.

Translocación. Se distingue de las otras porque una parte del cromosoma del par 21 se encuentra fundido, pegado, unido o colocado con otro cromosoma que no es del par 21, situación que se encuentra asociada al Síndrome de Down y cuya causa si es consecuencia de una alteración en los cromosomas de los padres. Esto llega a producirse en un 4% de los casos.

Desarrollo genético

El cuerpo humano se forma de miles de billones de células, las cuales se originan a partir de la fecundación del huevo, gracias a un proceso de división llamada mitosis. Dicha división tiene cinco etapas: la primera es interfase, aquí no existe división celular, más bien se encuentran los cromosomas dentro del núcleo, los cuales reproducen copias exactas del mismo, mientras por fuera del núcleo están los dos centriolos, estos comienzan a separarse y empieza a formarse el llamado huso; la segunda es profase, en esta etapa los cromosomas dentro del núcleo sufren un enroscamiento, una compactación y se produce ruptura de membrana nuclear; en la tercera metafase los cromosomas se dirigen hacia la parte central de la célula y en la siguiente etapa anafase los cromosomas se separan en dos y se desplazan hacia los

polos de la célula, por último, en la metafase los cromosomas se desenroscan y se forman membranas nucleares y nucléolos de las células hijas, cada centríolo produce uno nuevo y se completa la división.

La meiosis es un proceso de divisiones ocurridos en el núcleo pero corresponde a las células germinales. El objetivo final de estas, consiste en mezclar el material genético (materno y paterno) para crear una nueva generación, otra de sus funciones es producir una reducción o descenso del número total de cromosomas; de 46 que tienen cada célula germinal materna y paterna denominados diploide a solo 23 denominado haploide, lo cual permitirá que al unirse el gameto femenino con el masculino resulte la formación del cigoto o huevo tendrá el complemento haploide de cada célula de 23 para llegar al diploide de 46. Entonces la causa del Síndrome de Down es la presencia de 47 cromosomas en las células en lugar de los 46, que es lo normal.

La herencia del ser humano se conduce por el DNA, éste se encuentra en los cromosomas de todos los diferentes tipos de células que existen en el cuerpo. Para identificar cada uno de los 23 pares de cromosomas se utilizan números del 1 al 22 y 1 par sexual.

Desarrollo físico

De acuerdo con Jasso (2001) algunas de las características más comunes del niño Down son las siguientes:

Cráneo: Tiende a ser más pequeño en su circunferencia y en su diámetro, el crecimiento de los huesos de la parte media de la cara es menor. Los ojos la nariz y la boca son pequeños y se encuentran agrupados en forma mas estrecha unos con otros. La distancia entre los ojos es más pequeña, el hueso maxilar esta menos desarrollado y el ángulo que forma la mandíbula es más bien de tipo obtuso.

Ojos: Se encuentran colocados en forma oblicua, el canto u orilla interna están más distantes uno de otro y la fisura palpebral, es decir, el músculo orbicular del párpado esta muy estrecha. Estos niños pueden tener hipertelorismo o hipotelorismo, así como manchas de Brushfield que se localizan en el iris de color blanco- grisáceo.

Nariz: Es frecuente el hundimiento de la raíz la cual es ligeramente respingada en los orificios de la misma y existe desviación del tabique nasal.

Orejas: Frecuentemente existe una estructura anormal, en la mayoría de las ocasiones a un menor tamaño, ligeramente oblicuas y existe sobreplegamiento de la parte interna de la concha del pabellón auricular. El conducto auditivo externo es estrecho y a veces no está presente el lóbulo de la oreja o se encuentra pegado al resto de la cabeza.

Lengua: La lengua hace prominencia en la boca de tal forma que se encuentra entre abierta siendo más común en las niñas que en los varones, y en aquellos con piel blanca. Algunos investigadores piensan que como consecuencia de que el hueso maxilar es más pequeño, el paladar resulta más estrecho, las encías más amplias y las amígdalas y adenoides más grandes por lo que la cavidad bucal resulte más pequeña, situación que obliga a mantener la lengua de fuera. Puede presentarse la llamada lengua geográfica, se caracteriza por tener en la superficie cuarteaduras o fisuras en toda o casi toda su extensión, la aparición de esta es después de los 4 ó 5 años de edad y se piensa que se debe a los movimientos de masticación y succión.

Cuello: En la mayoría de los casos es corto y ancho, parece como que les sobra piel en la parte de atrás.

Tórax: No es raro que algunos niños tengan 11 costillas a cada lado del tórax en vez de 12, por lo que su forma se ve acortada, el esternón puede estar hundido o por el contrario hacer prominencia.

Abdomen: En niños menores de un año, parece agrandado y distendido, lo que se atribuye a la disminución del tono muscular, así como a la separación de los músculos rectos anteriores del abdomen.

Piel y cabello: En los primeros años la piel es laxa, es decir, flexible y marmórea, posteriormente se vuelve más gruesa y menos elástica. El cabello suele ser fino y poco abundante.

Tono muscular. Al palpase los músculos del cuerpo, más en las extremidades se aprecia su tono disminuido.

Genitales: En los niños puede observarse el pene más pequeño de lo normal, quizá, no presente uno o los dos testículos, en ocasiones el vello pubiano tiene una distribución horizontal en vez de triangular, en las niñas, los labios mayores pueden ser de mayor tamaño y ocasionalmente estar aumentados los menores, dándole una apariencia de exageración, incluyéndose, a veces, un tamaño aumentado del clítoris.

Desarrollo cognitivo

De acuerdo con los estudios realizados por Cunningham (citado por González 1999, p. 114), manifiesta que se ha realizado un examen de su desarrollo evolutivo y se ha podido constatar que, durante los primeros quince años de su vida, se produce un crecimiento mental rápido, aunque no se pueda igualar al de los sujetos normales; que posteriormente entre 35 y 40 años su aprendizaje es lento y a partir de los 40 años empieza su deterioro. Según se va envejeciendo, no se pierden las adquisiciones que se poseen, aunque la adquisición de nuevos mensajes resulta más difícil.

Una de las causas de que cada persona con Síndrome de Down tenga distintas capacidades intelectuales, se debe a la combinación distinta de los genes que posee. Como se mencionó en un principio, no se puede hablar de un aprendizaje

homogeneizado en los niños con Síndrome de Down, ya que existen distintos tipos de aprendizajes.

Dentro de los procesos cognitivos encontramos:

Percepción: Los niños con Síndrome de Down presentan mayor déficit en ciertos aspectos, aunque siguen algunas pautas, reconocen los componentes de los objetos con menor calidad, por ello tienen errores en sus respuestas. Estos aspectos son:

- Capacidad de discriminación visual y auditiva
- Reconocimiento táctil
- Copias de figuras geométricas
- Rapidez perceptiva

Atención: Furby (citado por Bautista, 1993) dice que la actuación de estos individuos es mediocre en los aprendizajes discriminativos debido a que requieren más tiempo para dirigir la atención a un objeto concreto y mayor dificultad en movilizar su atención de un objeto a otro, de igual manera tiene la dificultad de inhibir o retener su respuesta después de haberse tomado el tiempo para examinar los componentes de objeto, a ello se debe la menor calidad de sus respuestas y sus errores.

Memoria: Respecto a la memorización los sujetos retrasados tienen bajo rendimiento en la memoria a corto plazo. Según Spitz (citado por Bautista, 1993) opina que el mecanismo de base del aprendizaje y memorización son los mismos y que la diferencia estriba en los procedimientos empleados para organizar los aprendizajes y memorizaciones. El niño con Síndrome de Down tiene que aprender tareas, pero no dispone de un mecanismo de estructuras mentales para su asimilación; este se mueve en principio de imágenes y no por conceptos.

Brown (citado por Bautista, 1993) confirma que la memoria en tareas sencillas es buena, pero cuando se requiere una intervención activa del material a memorizar, los disminuidos se muestran menos eficaces que otros sujetos. Se trata entonces de un

déficit específico que afecta el recuerdo verbal interior del nombre de los objetos o acontecimientos, a retener la información y a la eliminación organizada de los elementos. Por lo tanto, los problemas respecto a la memoria en sujetos retrasados residen en las estrategias para organizar la actividad mnésica.

Desarrollo del lenguaje

La evolución del lenguaje en el niño con Síndrome de Down, es similar al de los niños regulares, sin embargo, dadas las dificultades de audición y memoria a corto plazo se les dificulta aprender las reglas gramaticales, por tanto, es más lento el aprendizaje de la lengua y el habla. Otras dificultades que también obstaculizan la adquisición del habla son:

- Dificultades respiratorias, trastornos fonatorios, trastornos de audición y trastornos articulatorios.
- Dificultades respiratorias, esta es la falta de potencia y capacidad para mantener y prolongar la respiración.
- Trastornos fonatorios, estas implican alteraciones en el timbre de la voz, apareciendo más grave.
- Trastornos de audición, estas pérdidas auditivas varían de leves a moderadas y esto provoca que sea inferior a la normal.
- Trastornos articulatorios producidos por la confluencia de varios factores (mal formación del paladar, inadecuada implantación dentaria, inmadurez motriz, etc.).
- Tiempo de respuesta de latencia aumentando.

Todo esto lleva al niño con Síndrome de Down a una falta de expresión e integración, debido a trastornos de estructuración espacio-temporal, a dificultades en establecer

relaciones entre una situación nueva y anterior, a su modo de razonamiento y a la inadecuada construcción gramatical.

Desarrollo afectivo y social

Se ha demostrado que hasta los tres meses de edad se inicia el desarrollo en las áreas afectiva y social, a los nueve meses de edad el niño con Síndrome de Down observa a su madre lo doble de tiempo que el niño regular, lo que se considera fundamental para una mayor interacción madre-hijo. Durante los primeros años los niños se muestran más temerosos, menos emotivos y se sorprenden con facilidad; pero conforme transcurren los años se incrementan sustancialmente su respuesta afectiva, tanto las de agrado como las de desagrado.

Cuando el niño con Síndrome de Down tiene un buen tono muscular y no sufre de cardiopatía congénita o es muy leve, la interacción con los padres es ligeramente más intensa, que con aquellos que tienen un menor tono muscular o una cardiopatía congénita complicada, por tanto, las actividades de estimulación que reciba por parte de sus padres, serán más eficientes para el niño con mayor tono muscular. Cuando la madre deja solo al niño con Síndrome de Down ante un extraño, presenta una reacción de unión mayor, en el momento en que ella aparece de nuevo una persona extraña trata de establecer en ese momento una mayor relación de inmediato presenta reacciones de desagrado y disminuye sustancialmente su lenguaje.

Desarrollo motor

El sistema sensorial influye de manera importante en el desarrollo motor grueso, en el cual se incluye el tacto, la fuerza, la dirección de los movimientos, el equilibrio y la visión, en el caso de los niños con Síndrome de Down el sistema sensorial puede estar más activo de lo habitual, o por el contrario ser más deficiente (hiporreactivo). Cuando el tacto funciona deficientemente se produce una disminución de la conciencia y atención que se debe prestar a un objeto dado, por lo que el niño no pone su mano u objetos en su boca para explorarlos, conforme va madurando no se

incrementa su habilidad para hacer uso de su tacto para discriminar, identificar y manipular objetos. Cuando su tacto es más activo que el promedio (hiperreactivo), se resisten, a tocar objetos húmedos o muy pulidos y tratan de evitar actividades que otros niños disfrutan, frecuentemente estos niños lloran y se retiran del juego, al igual que se muestran incómodos al ponerlos a caminar descalzos en el pasto, lavarles las manos en un lavabo o jugar con arena.

Los niños con Síndrome de Down tienen un retraso del desarrollo debido a la deficiencia mental que acompaña al síndrome afectando en mayor o menor medida a todas las áreas: motricidad, lenguaje, cognición, socialización, autonomía y habilidades adaptativas.

A continuación se describen cada una de las áreas de habilidades adaptativas, incluyendo algunos ejemplos concretos, que se basan en la propuesta de la Asociación Americana de Retardo Mental [AARM] (2002):

1. *Comunicación*: Habilidades que incluyen la capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos (por ejemplo, palabra hablada, palabra escrita/ortografía, símbolos gráficos, lenguaje de signos) o comportamientos no simbólicos (por ejemplo, expresión facial, movimiento corporal, tocar, gestos). Ejemplos concretos incluyen la capacidad de comprender o de recibir un consejo, una emoción, una felicitación, un comentario, una protesta o un rechazo. Habilidades de nivel más elevado de comunicación (por ejemplo, escribir una carta) estarían también relacionadas con habilidades académicas funcionales.
2. *Autocuidado*: Habilidades implicadas en el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia física.
3. *Habilidades de vida en el hogar*: Habilidades relacionadas con el funcionamiento dentro del hogar, tales como el cuidado de la ropa, tareas del hogar, cuidado del

hogar, preparación de comidas, planificación y elaboración de listas de compras, seguridad en el hogar, planificación diaria. Habilidades asociadas incluyen la orientación y el comportamiento en el hogar y en el vecindario, comunicación de preferencias y necesidades, interacción social y aplicación de habilidades académicas funcionales en el hogar.

4. *Habilidades sociales* relacionadas con intercambios sociales con otros individuos, incluyendo el iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros; recibir y responder a las claves o pistas situacionales pertinentes; reconocer sentimientos, proporcionar *feedback* positivo y negativo; regular el comportamiento de uno mismo, ser consciente de la existencia de iguales y aceptación de éstos; calibrar la cantidad y el tipo de interacción con otros; ayudar a otros; hacer y mantener amistades; afrontar las demandas de otros; compartir; entender el significado de la honestidad; controlar los impulsos; adecuar la conducta a las normas; no violar normas y leyes; mostrar un comportamiento sociosexual apropiado.

5. *Utilización de la comunidad*: Habilidades relacionadas con una adecuada utilización de los recursos de la comunidad incluyendo el transporte; comprar en tiendas, grandes almacenes y en supermercados; utilización de otros servicios de la comunidad (*por ejemplo*, gasolineras, tiendas de reparación, consultas médicas); asistencia a la iglesia; utilización del transporte público, escuelas, librerías, parques y áreas recreativas, calles y aceras; asistir al teatro, y visitar otros lugares y eventos culturales. Habilidades relacionadas incluyen el comportamiento en la comunidad, comunicación de preferencias y necesidades, interacción social y aplicación de habilidades académicas funcionales.

6. *Autodirección*: Habilidades relacionadas con realizar elecciones, aprender a seguir un horario, iniciar actividades adecuadas a los lugares, condiciones, horarios e intereses personales; completar las tareas necesarias o requeridas; buscar ayuda en casos necesarios; resolver problemas en situaciones familiares

y en situaciones novedosas, y demostrar asertividad adecuada y habilidades de autodefensa.

7. *Salud y seguridad:* Habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud, tales como comer, identificar síntomas de enfermedad, tratamiento y prevención de accidentes; primeros auxilios; sexualidad; ajuste físico; consideraciones básicas sobre seguridad (por ejemplo, seguir las reglas y leyes, utilizar el cinturón de seguridad, cruzar las calles, interactuar con extraños, buscar ayuda); chequeos médicos regulares y hábitos personales. Habilidades relacionadas incluyen el protegerse de comportamientos criminales, utilizar un comportamiento adecuado en la comunidad, comunicar preferencias y necesidades, participar en interacciones sociales y aplicar habilidades académicas funcionales.
8. *Académicas funcionales:* Habilidades cognitivas y habilidades relacionadas con aprendizajes escolares, que tienen, además, una explicación directa en la vida (por ejemplo, escribir, leer, utilizar de un modo práctico los conceptos matemáticos básicos, conceptos básicos de ciencias y todo aquello relacionado con el conocimiento del entorno físico y la propia salud y sexualidad; geografía y estudios sociales). Es importante destacar que esta área no se centra en los logros académicos correspondientes a un determinado nivel sino, más bien, en la adquisición de habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.
9. *Ocio y tiempo libre:* Hace referencia al desarrollo de intereses variados de tiempo libre y ocio (por ejemplo, entretenimiento individual y con otros) que reflejen las preferencias y elecciones personales y, si la actividad pudiera ser realizada en público, las normas asociadas a la edad y a la cultura. Las habilidades incluyen elecciones e intereses de propia iniciativa, utilización y disfrute de las posibilidades de ocio del hogar y de la comunidad y de las actividades recreativas solo y con otros; jugar socialmente con otros, respetar el

turno, finalizar o rehusar actividades de ocio o recreativas, ampliar la duración de la participación y aumentar el repertorio de intereses, conocimientos y habilidades. Habilidades asociadas incluyen el comportarse adecuadamente en lugares de ocio y tiempo libre, comunicar preferencias y necesidades, participar de la interacción social, aplicar habilidades funcionales académicas y exhibir habilidades de movilidad.

10. *Trabajo*: Habilidades relacionadas con poseer un trabajo a tiempo completo o parcial en la comunidad, en términos de habilidades laborales específicas, comportamiento social apropiado y habilidades relacionadas con el trabajo (por ejemplo, finalizar las tareas, conocimiento de los horarios, habilidades para buscar ayuda; recibir críticas, y mejorar habilidades; manejo del dinero, localización de recursos financieros y aplicación de otras habilidades académicas funcionales, y habilidades relacionadas con el ir y el volver del trabajo, prepararse para el trabajo, manejo de uno mismo mientras está en el trabajo e interacción con los compañeros).

Para favorecer en la medida posible este desarrollo los niños necesitan de estimulación temprana, terapia del lenguaje, rehabilitación motora, actividades para estimular la capacidad sensorial, de percepción, de autonomía en cuanto escolarización, requieren de una metodología diferente y específica y no al modelo segregador.

En este recordemos que se les excluía por sus características creyendo que no podían acceder al currículo básico quedando así sin educación y mucho menos al modelo de educación especial que surgió mas tarde cuando los alumnos con alguna discapacidad eran atendidos con un mismo currículo sin tomar en cuenta sus características y necesidades, sin importar que estos alumnos requieren de atención específica y una enseñanza adecuada para sus necesidades y características, tal como lo retoma el modelo de integración educativa al que actualmente se cambio y del cual se hablara en el siguiente apartado.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y ADECUACIONES CURRICULARES

Modelos médico y educativo

De acuerdo con Marchesi (1996) el concepto de discapacidad intelectual ha sufrido cambios a través del tiempo, desde la incomprensión total, hasta resaltar el potencial de capacidades que pueden desarrollarse en el ámbito escolar. Durante la primera mitad del siglo XX el concepto de deficiencia, disminución o minusvalía, incluía las características de innatismo y estabilidad a lo largo del tiempo. Las personas deficientes lo eran por causas fundamentalmente orgánicas, que se producían en los comienzos del desarrollo y que eran difícilmente modificables posteriormente.

Esta concepción impulsó gran número de estudios que trataron de organizar en distintas categorías todos los posibles trastornos que pudieran detectarse. A lo largo de los años, las categorías iban modificándose, ampliándose y especializándose, pero mantenían este rasgo común de que el trastorno era un problema inherente al niño, con escasas posibilidades de intervención. En el fondo de esta perspectiva, estaba una concepción determinista del desarrollo, sobre la que se basaba cualquier tipo de aprendizaje.

Esta visión existente durante estas primeras décadas trajo consigo dos consecuencias significativas. La primera era la necesidad de una detección precisa del trastorno, para lo que resultaba muy útil el enorme desarrollo de las pruebas de inteligencia, a través de cuyas mediciones llegaron a delimitarse los distintos niveles del retraso mental. La segunda aparece vinculada con la conciencia de una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización educativa ordinaria. Surgen así las escuelas de educación especial, que van extendiéndose y consolidándose paralelamente con el desarrollo del estado moderno.

De acuerdo con Castañedo (2002), a partir de la década de los 70 surge la filosofía de la normalización y el informe Warnock en el que se introduce el concepto de NEE y con él se populariza una concepción distinta de la educación especial.

Principios y fundamentos de la integración educativa

La integración educativa de acuerdo con García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) persigue una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo, abarcando principalmente tres puntos:

1. La posibilidad de que los niños con NEE aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.
2. La necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas.
3. La importancia de que el niño y el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario.

Los fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa forman parte de las bases éticas y morales que idealizan a una sociedad heterogénea en la cual la diversidad no es problema para poder establecer una vida normal. El respeto a las diferencias establece la necesidad de aceptar las diferencias de cada individuo; con los derechos humanos e igualdad de oportunidades se busca que todo ser humano desde el momento en que forma parte de un grupo social tenga los mismos derechos y obligaciones.

Teniendo en cuenta que es una persona y después considerarle como un sujeto que necesita atención especial. Escuela para todos, busca formar instituciones educativas que reconozcan y atiendan la diversidad, logrando que todos los niños aprendan sin importar sus características; es una preocupación por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a las diferentes necesidades, que cuente con los servicios de apoyo y que de formación y actualización más completa a profesores.

Como principios generales de la integración educativa, se encuentran: a) la *normalización*, que sugiere dar a las personas con discapacidad los servicios de rehabilitación o las ayudas necesarias para que puedan tener una mejor calidad de vida disfrutando de sus derechos humanos siendo que uno de ellos es recibir las mismas oportunidades para el desarrollo de capacidades de acuerdo a sus posibilidades. b) la *integración*, que es el acceso de estas personas a los mismos lugares y experiencias de la demás población. Rompiendo así con la segregación. c) la *sectorización*, que implica que todos los niños puedan recibir educación y servicios de apoyo para su bienestar cerca del lugar donde viven. Finalmente, d) la *individualización de la enseñanza*, que significa hacer las adecuaciones curriculares tomando en cuenta las necesidades de cada alumno, para responder dichas demandas.

La integración educativa en México

El propósito de la integración educativa es ofrecer educación de calidad a niños y niñas con NEE asociadas o no a alguna discapacidad. Sus inicios se ubican alrededor de la década de los sesenta en algunos países Europeos. En México se implementó la Integración Educativa a mediados de la década de los sesenta. Esto con el fin de apoyar a los niños con NEE a adquirir la lecto- escritura y las matemáticas.

De acuerdo con García y cols., (2000) tenemos lo siguiente:

- A principios de los ochenta, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), incluyó entre los principios de su política la normalización, la individualización y la integración.
- Desde la década de los ochenta y aún antes existen experiencias de integración de alumnos con discapacidad sensorial (ceguera y sordera) realizadas por algunas escuelas especiales de la Ciudad de México.
- A principios de los noventa, la DGEE elaboró un proyecto de integración

educativa en el que se contemplaron cuatro modalidades de atención para niños con NEE:

- Atención en el aula regular.
 - Atención a grupos especiales dentro del aula regular.
 - Atención en centros de educación especial.
 - Atención en situaciones de internamiento.
- En 1991 se promovieron en el ámbito nacional de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), con los propósitos de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con la integración educativa, generar alternativas para integrar de manera óptima a los alumnos con “Requerimientos de educación especial” y dar seguimiento al apoyo recibido. Oficialmente en el Distrito Federal estos centros dejaron de funcionar desde 1992, aunque continuaron su labor en varios estados del país.
 - Como parte de la reforma a la educación básica iniciada en 1993, se han realizado modificaciones al marco legal que la sustenta: Artículo 3° de la Constitución y Ley General de Educación, misma que en su artículo 41 manifiesta un clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares.
 - La filosofía integradora ha quedado plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. En el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, se plantean acciones como el Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad.
 - Se planteo la reorganización de los servicios de educación especial de acuerdo a la tendencia integradora, se propusieron las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).
 - En 1997 se realizó la Conferencia Nacional “Atención Educativa a Menores con NEE: Equidad para la Diversidad”, promovida por la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyo propósito fue: comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de la calidad a la población con NEE.
 - Desde 1995, la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría

de Educación Básica y Normal ha desarrollado una línea de investigación sobre la integración educativa, que consiste básicamente en tres programas: de actualización, seguimiento y de experiencias controladas de integración.

- En el nuevo plan de estudios de las Escuelas Normales se incluyó la asignatura Necesidades Educativas Especiales, ligada a las asignaturas de Desarrollo Infantil.
- A partir del año 2000, el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ofrece el Curso Nacional de Integración Educativa a todos los profesionales de educación especial.
- En el 2002 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual constituye una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa.

En general, estos son los puntos que forman parte de la historia de la educación especial en México.

Modalidades de la integración educativa

Una de las consecuencias del movimiento de la integración fue el diseño de diferentes modalidades de servicio en las que establecen niveles de integración para dar atención a los alumnos con NEE. Entre los sistemas de servicio que destaca Castañedo (2002), se encuentran:

El modelo de Deno (1970)

Es uno de los más utilizados y como se puede observar en la tabla 2. 1, se basa en una jerarquía de opciones en diferentes niveles de servicios que van desde la segregación a la integración.

Tabla 2. 1. Servicios en cascada de Deno

NIVELES	SERVICIOS	PROGRAMAS
Nivel 1	Alumnos con NEE, incluidos en el aula ordinaria a tiempo completo. Capaces de seguir los programas regulares, recibiendo ayuda del profesor de apoyo itinerante.	Programas escolares regulares.
Nivel 2	Alumnos en aulas ordinarias y con servicios educativos complementarios. Impartidos por el profesor de apoyo fijo.	Programas escolares regulares.
Nivel 3	Alumnos que comparten la clase especial y el aula ordinaria. Programa combinado. Profesor de apoyo.	Programas escolares adaptados a las NEE.
Nivel 4	Alumnos en aulas especiales dentro de la escuela ordinaria. Participan con otros alumnos en las actividades no académicas. Profesor especialista en el aula. Servicios de apoyo.	Programas escolares adaptados a las NEE.
Nivel 5	Alumnos que asisten a Centros Especiales (específicos). Tienen contactos extracurriculares con los colegios del sector. Servicios de apoyo.	Programas escolares adaptados a las NEE.
Nivel 6	Instrucción en hospitales o residencias.	Programas sanitarios-asistenciales.
Nivel 7	Servicios médicos y supervisión del bienestar social.	Programas sanitarios asistenciales.

Fuente: Castañedo, 2002, p.57.

El sistema de contenidos curriculares elaborado por Dunn (1973) es un complemento de la cascada de Deno.

Se utiliza para diseñar contenidos instruccionales de los programas en cuatro niveles educativos (Preescolar: menos de 6 años, Primaria, de 6 a 11 años, intermedio; De 12 a 18 años y Avanzado: más de 18 años) básicos de alumnos excepcionales. Se centra también en cuatro grandes tipos de contenidos curriculares; 1: autonomía, lectura básica y habilidades de la vida independiente; 2: comunicación, lenguaje verbal y habilidades de desarrollo cognitivo; 3: socialización y habilidades de desarrollo de la personalidad; 4: laboral, recreativo y habilidades de ocio. A cada uno de estos niveles o factores corresponden diferentes elementos instruccionales, a los que en cada nivel se atribuye un porcentaje de énfasis instruccional (Castañedo, 2002, p. 60).

En la figura 2. 1, se pueden observar ampliamente los contenidos

curriculares propuestos por Dunn, por niveles.

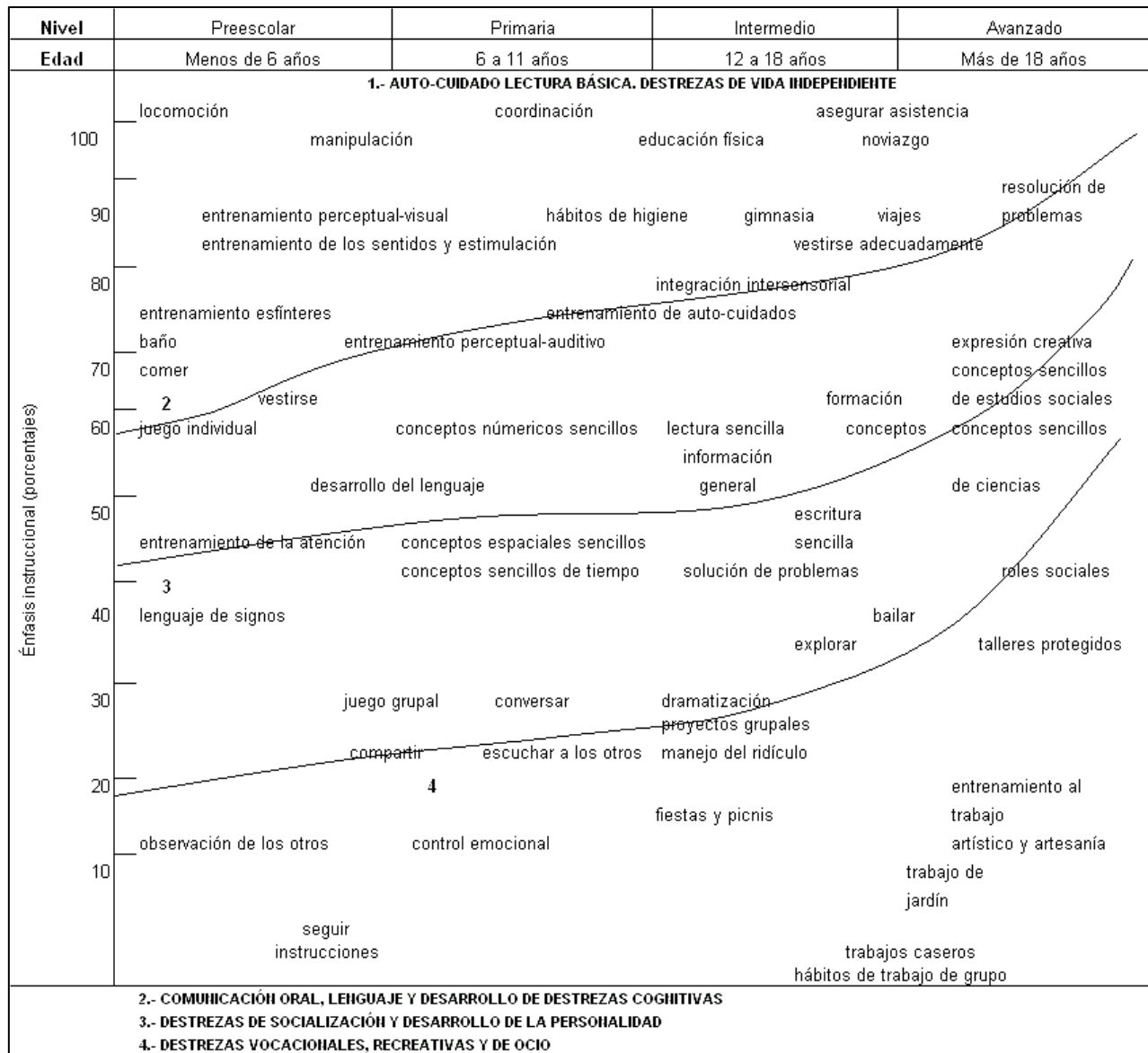


Figura 2. 1. Sistemas de contenidos curriculares por niveles.

Adaptado de Castañedo, 2002, p. 60.

Otro de los modelos que es similar a éste, es el COPEX (1976), el cual tiene diferencias en los modelos de servicio, ya que incluye un nivel más de instrucción a domicilio, como se muestra en la siguiente figura:

Nivel 1	Clase ordinaria con educador regular, responsable de la prevención, identificación, evaluación y corrección de discapacidades menores del alumno con NEE.
Nivel 2	Clase ordinaria con servicios de ayuda al educador regular.
Nivel 3	Clase ordinaria con servicios de ayuda al educador regular y al niño con discapacidades.
Nivel 4	Clase ordinaria con participación del niño en clase de apoyo.
Nivel 5	Clase especial en escuela ordinaria con participación en las actividades generales (extracurriculares) de la escuela.
Nivel 6	Escuela de educación especial.
Nivel 7	Instrucción a domicilio.
Nivel 8	Instrucción en una institución o en un centro hospitalario.

Figura 2. 2. Servicios en cascada del informe COPEX

Fuente: Castañedo,2002,p.58.

También se encuentra el sistema de Meyen (1982), el cual consta de cuatro niveles de ubicación instruccional (ver figura 2.3), que varía de lo menos restrictivo a lo más restrictivo.

Nivel I: Aula ordinaria. En este nivel el aula ordinaria representa la primera fuente de instrucción. La restricción se incrementa a medida que se necesitan recursos y servicios instruccionales adicionales (PDI).
Nivel II: Aula especial. En este segundo nivel de aula especial representa la primera fuente de instrucción. Los alumnos pueden ser integrados parcialmente en aulas ordinarias, aunque su lugar instruccional sigue siendo el aula especial.
Nivel III: Escuela de educación especial. Tanto si es pública o privada, y en cualquier caso en régimen de día, representa una alternativa significativamente menos restrictiva que el centro residencial. El contexto se hace más restrictivo cuando el alumno reside fuera de su hogar (sistema de internado), como en el siguiente nivel.
Nivel IV: Centros residenciales. Los contextos residenciales que ofrecen cuidados institucionales las 24 horas (hospitales, centros residenciales) son los más restrictivos. La instrucción académica se convierte en uno más de los diferentes programas de intervención o servicios que necesita el alumno.

Figura 2. 3. Niveles de ubicación instruccional

(Fuente: Castañedo, 1999, p. 355).

Los sistemas de servicios mencionados son muy similares, varían en algunos niveles pero todos brindan la oportunidad de integrar a los alumnos en alguno de sus niveles de acuerdo a las posibilidades y/o NEE dejando atrás la segregación.

Sistema de educación especial en México

En México como en otros países se adoptó la Declaración de Salamanca (1994), en la cual se establecen los principios, la política y la práctica que ha de utilizarse con los alumnos que presentan NEE. En la política mexicana, la atención a las NEE es responsabilidad de los servicios escolarizados ofrecidos por los Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En la siguiente figura, se enmarca cual es el proyecto general de educación en México.

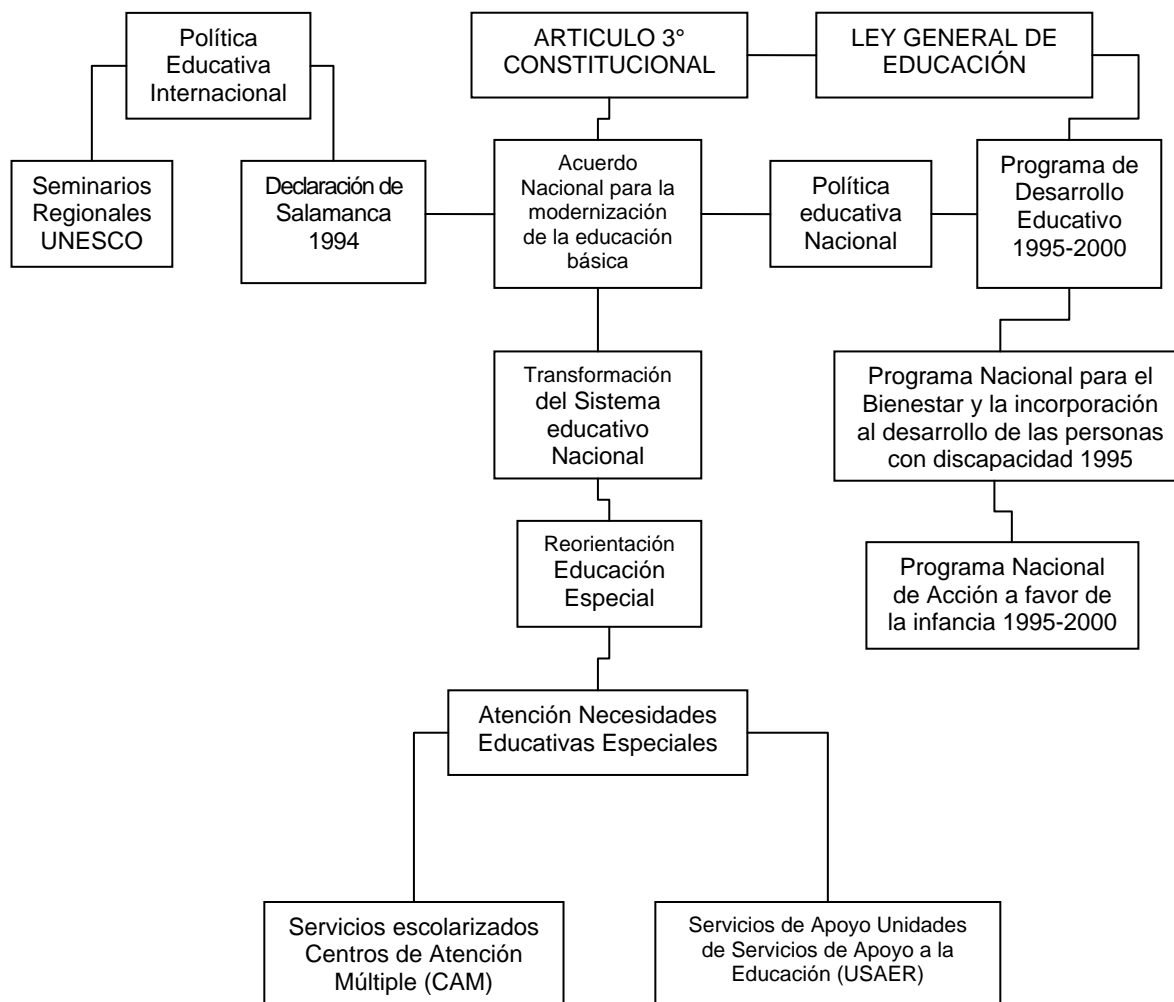


Figura 2. 4. Proyecto General de Educación en México. Marco de Referencia (1997).

Fuente: Castañedo, 1999, p. 356.

Los anteriores modelos, son una representación histórica de cómo hemos llegado al modelo de integración educativa utilizado en México y cómo ha cobrado en la actualidad un mayor auge, es así como CAM se encarga de brindar la educación básica utilizando los planes y programas generales, realizando las adecuaciones pertinentes y más encaminado a cubrir las habilidades para el desarrollo de autonomía y autocuidado; mientras que USAER brinda el apoyo a los alumnos que están integrados en una aula regular de educación básica o inicial, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia.

El objetivo principal de Integración educativa, por tanto, es ofrecer y poner a disposición de los alumnos con NEE todos aquellos apoyos y recursos que ellos requieran para una mejor educación y lograr que está sea lo más normal posible, claro sin dejar a un lado la realidad de las diferentes situaciones que están entorno al alumno y para hacer posible esto, será necesario realizar adecuaciones curriculares, las cuales se explican a continuación.

Adecuaciones curriculares

Suponer que la función de la escuela es, la de homogeneizar a los alumnos a partir de un currículo único, es una idea equivocada ya que como se ha dicho, cada niño difiere en sus necesidades educativas ya que no todos aprenden al mismo ritmo ni de la misma manera, es necesario que el docente facilite las condiciones que necesite el alumno para poder acceder a los propósitos de la enseñanza, dando así lugar a las adecuaciones curriculares o adaptaciones curriculares como le llaman algunos autores.

García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000, p. 132) definen a las adecuaciones curriculares como “la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común”.

Narvarte dice “la adaptación curricular es utilizada como estrategia y recurso educativo para los docentes y equipos de apoyo para posibilitar el acceso y progreso en el currículo de un alumno con necesidades educativas especiales” (s.f. p. 67).

Por otro lado, Sánchez, Botías e Higuera (2001) definen a las adecuaciones curriculares como:

Pequeñas modificaciones o ajustes cotidianos del currículo que todo profesor realiza para hacerlo accesible, o resaltar determinados aspectos, ante un alumno o grupo de alumnos en un momento determinado. Son los ajustes que realizamos sobre la propuesta curricular al ponerla en práctica (p. 28).

Calvo y Martínez (2001, p. 36) dicen que las adecuaciones curriculares son “la respuesta educativa (diseño y desarrollo) que se realiza desde el currículo para satisfacer las necesidades educativas especiales de un alumno, previa evaluación psicopedagógica”.

Ábalo y Bastida (1993) definen a las adaptaciones curriculares como:

Aquellas variaciones que debemos hacer en el currículo oficial para aplicarlo a la realidad concreta de nuestro alumnado. Es decir, se trata de adecuar el currículo que propone la administración educativa retocando los elementos necesarios (metodología, actividades de enseñanza / aprendizaje, contenidos y objetivos) para que sea asimilable por nuestros alumnos y alumnas (p. 9).

En el Ministerio de Educación y Ciencia (1990, en Madrid y Mitre, 2005, p. 29) se define a las adaptaciones curriculares como: “modificaciones que se realizan desde la programación en: objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales”.

Para Sánchez (2001, p. 139) “una adaptación curricular individual (A.C.I.) es cualquier ajuste que se realiza en los diferentes elementos del currículum de un alumno” y es un proceso que debe estar vinculado a lo que él llama “proceso general de concreción curricular base (D.C.B.)”, lo que en nuestro país y modelo sería el

currículo ordinario. Cabe señalar que este autor también habla del Programa de Desarrollo Individual (PDI) y para ello cita a Pamblanco (1986) que dice:

Es un programa, escrito apropiado a cada niño y desarrollado interdisciplinariamente en orden a valorar sus capacidades, establecer metas y objetivos, delimitar los servicios especiales necesarios, orientar la forma de escolarización más adecuada y procurar los procedimientos de evaluación, seguimiento y control del mismo (p. 137).

Y menciona un conjunto de cualidades que debe poseer un PDI, estas son: Unidad (se refiere a que debe haber una sola programación realizada por el equipo psicopedagógico), Globalidad (debe abarcar todos los aspectos de la personalidad del alumno), Flexibilidad (consiste en que el programa puede ser adaptable sin alterar lo fundamental), Precisión y Claridad (deben ser claros e inteligibles los objetivos), Realismo (debe señalar los objetivos que puedan ser alcanzados verdaderamente por el alumno), Experimental (se debe ir mejorando los descubrimientos que se van obteniendo conforme a su aplicación), y por último, Formativo (lo cual implica buscar nuevas estrategias y métodos para mejorar la intervención). Como se puede ver, el PDI está también encaminado a ayudar al alumno con NEE y Sánchez (2001) encuentra algunas diferencias entre el PDI y la ACI, pero de acuerdo con las adecuaciones curriculares que se realizan en nuestro país se puede también encontrar algunas diferencias y similitudes con lo que propone este autor.

Tabla 2. 2. Diferencias entre P.D.I, A.C.I y A.C.I en México.

P.D.I	A.C.I	A.C.I en México
- El objetivo se centra, principalmente en el alumno con NEE, sin olvidar el contexto.	— El objetivo se centra, especialmente en el contexto en que el alumno aprende, sin olvidar al alumno.	— El objetivo se centra, especialmente en dar respuesta a las NEE del alumno, tomando en cuenta sus contextos familiar, educativo y social.
- La evaluación es interdisciplinar y se centra en el alumno.	— La evaluación se realiza sobre el contexto y el alumno.	— La evaluación es psicopedagógica, toma en cuenta las características del alumno e información relacionada con su entorno familiar, educativo y social.
- Es un programa paralelo al currículo aunque tiene en cuenta el currículo.	— Parte del currículo ordinario, que se ajusta a las características del alumno.	
- La elaboración es del equipo psicopedagógico.		

Tabla 2.2. Continuación...

PDI	ACI	ACI. en México
	— La elaboración y el seguimiento es de todo el equipo docente.	— Parte del currículo ordinario, haciendo ajustes sobre la base de las NEE del alumno. — La elaboración y seguimiento es del equipo psicopedagógico el cual incluye también al docente.

Fuente: Adaptado de Sánchez (2001, p.140) y García y cols. (2000).

Las definiciones anteriores a pesar de utilizar términos diferentes persiguen el mismo fin, que es ajustar el contexto a determinadas condiciones individuales de los alumnos para alcanzar los objetivos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad. Por lo tanto, las adecuaciones curriculares son entendidas como la propuesta curricular individualizada que tiene como objetivo tratar de dar en la medida posible respuesta a las necesidades educativas del alumno demandante.

Elementos básicos de las adecuaciones curriculares

La realización de las adecuaciones curriculares individualizadas supone la presencia de dos elementos básicos, descritos por García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, Puga, Calatayud y Ruiz (2000), en ellos es primordial la formulación de las prioridades y las estrategias que deben utilizarse en el proceso educativo del alumno. El primero es la respuesta curricular, es decir, la guía concreta del trabajo escolar que se realizará con el alumno; el segundo, se refiere a los criterios y procedimientos de evaluación para hacer el seguimiento de las adecuaciones curriculares individualizadas y la toma de decisiones sobre la intensificación o disminución de los apoyos y sobre la promoción.

La formulación de las prioridades y las estrategias que deben utilizarse en el proceso educativo del alumno, implica dos procesos: la evaluación de las necesidades especiales y la toma de decisiones. El primer paso para realizar las adecuaciones curriculares es evaluar las necesidades educativas, pues es esencial para definir las

prioridades y las estrategias básicas. Al respecto, García y cols. (2000) proponen tres fases para determinar cuáles son estas necesidades educativas, como se puede observar en la tabla 2. 3.

Tabla 2. 3. Fases para determinar NEE

FASE	ACCIONES
1. Evaluación de todo el grupo	El maestro evalúa de manera global a todo el grupo a partir de las actividades y ajustes de su metodología, sobre la base de esto comprueba los resultados y percibe las dificultades de aprendizaje, así como se debe seguir ajustando la metodología y así mejorar el aprendizaje de todo el grupo.
2. Análisis más individual, centrado en las características de algunos alumnos	Si algunos alumnos siguen presentando serias dificultades puede ser por dos razones: que las dificultades sean más específicas de lo que se esperaba o que aunque las dificultades se deban a una metodología inadecuada están tan arraigadas que requieren de acciones más específicas, por tanto, debe realizarse un análisis más individual y centrado en las características de los alumnos.
3. Evaluación psicopedagógica	Si las dificultades son muy significativas o se asocian con alguna discapacidad es necesario realizar una evaluación mucho más centrada en el alumno, en sus características y en sus necesidades, esta evaluación se lleva a cabo con la participación de un equipo multidisciplinario.

Fuente: Adaptado de García y cols. (2000).

Por tanto, cuando las dificultades son muy significativas y/o se asocian a una discapacidad, se requiere de apoyos más específicos, lo cual supone realizar una evaluación mucho más centrada en el alumno, esta es la evaluación psicopedagógica. Para Narvarte (s/f) la evaluación psicopedagógica “se trata de un diagnóstico diferencial realizado multidisciplinariamente en el contexto escolar (esta según la problemática del niño), de donde se obtendrá información sobre las dificultades, déficit o alteraciones en todas las áreas del desarrollo evolutivo”. (p.65) Y para ella se compone de los siguientes elementos:

- Diagnóstico Psicopedagógico
- Diagnóstico de otros especialistas
- Evaluación del desarrollo cognitivo- social- emocional y sensorial
- Detección de las necesidades educativas especiales
- Factores que facilitan el aprendizaje

- Evaluación del contexto educativo
- Evaluación del contexto familiar

Mientras que García y cols., (2000) la conciben como: “un proceso que aporta información útil principalmente para los profesores de educación regular quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos” (p. 89). Retomando los conceptos anteriores la evaluación psicopedagógica es un proceso realizado por maestros, psicopedagogos, trabajador social, psicólogos y especialistas que pretenden recopilar información de utilidad para conocer las necesidades de los alumnos a fin de realizar una adecuada intervención que de respuesta a estas y los elementos que se deben considerar en la evaluación psicopedagógica son:

- ❖ Datos personales
- ❖ Motivos de evaluación
- ❖ Apariencia física
- ❖ Conducta durante la evaluación
- ❖ Antecedentes del desarrollo
- ❖ Situación actual
 1. Aspectos generales de desarrollo del alumno
 2. Nivel de competencia curricular
 3. Estilo de aprendizaje y motivación para aprender
 4. Información relacionada con el entorno escolar y familiar del alumno
- ❖ Necesidades educativas especiales
- ❖ Propuesta de adecuaciones curriculares

El otro proceso al que se refiere es la toma de decisiones, al tener el conocimiento de las dificultades, habilidades, necesidades y otras características relacionadas con el alumno, es necesario definir los apoyos que éste requiere, pero antes de esto García y cols. (2000) propone algunos criterios que se deben considerar en el momento de organizar el trabajo de intervención, estos criterios se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2. 4. Relación de criterios

Criterios	Características
Compensación	Se refiere a que se debe dar prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como sería el uso de auxiliares auditivos para los niños con discapacidad auditiva o de una máquina Perkins en el caso de los niños con discapacidad visual.
Autonomía y funcionalidad	Consiste en destacar el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas, como son el vestirse o desplazarse de un lugar a otro, sin la ayuda de otra persona.
Probabilidad de adquisición	Se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que estén al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación. Para un niño con discapacidad intelectual, existen aprendizajes que le significarán un elevado grado de esfuerzo y persistencias y que presentan pocas probabilidades de ser adquiridos y utilizados eficazmente por él; por lo tanto, hay que optar por el desarrollo de otras capacidades o habilidades que le permitan consolidar sus avances y estimular su interés en el trabajo escolar.
Sociabilidad	Tiene que ver con privilegiar aprendizajes que propicien las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que implica que se desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación, sobre todo cuando se identifican problemas de lenguaje o de orden afectivo.
Significación	Implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno, en función de sus posibilidades reales, de tal manera que lo que vayan aprendiendo sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.
Variabilidad	Supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes. Las estrategias metodológicas que el maestro aplique deben ser diversificadas y su sentido debe apuntar a que el alumno disponga de suficientes alternativas para resolver las situaciones conflictivas que enfrenta con el conocimiento escolar.
Preferencias personales	Significa que hay que potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro, lo que propicia una mayor motivación y participación más dinámica en las tareas escolares.
Adecuación a la edad cronológica	Implica valorar, independientemente de las necesidades educativas especiales, los intereses de los niños para evitar desfases que conduzcan a la infantilización en su nivel de aprendizaje. Se debe entender que aunque el alumno esté en un nivel de aprendizaje inferior al que le correspondería por su edad cronológica, sus intereses personales y sus actitudes no siempre corresponden con los de los niños con niveles de aprendizaje equiparables a los suyos, por lo que hay que procurar tomar en cuenta su edad cronológica al aplicar determinadas estrategias o actividades.

Tabla 2. 4. Continuación...

Criterios	Características
Transferencia	Se refiere a la necesidad de conectar el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela, evitando el formalismo que caracteriza a un cierto tipo de actividades, en la que se ignora la importancia de que el niño trabaje con materiales de uso común que se represente vivencias cotidianas de su entorno social, restando significatividad y funcionalidad a lo que aprende.
Ampliación de ámbitos	Consiste en favorecer los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción, enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas. Integrarse a otros grupos, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar y familiar, le dan la posibilidad de construir nuevos significados y, por ende, de comprender mejor el mundo que le rodea.

Fuente: Adaptado de García y cols. (2000).

La importancia de considerar estos criterios ayudará a tomar mejores decisiones en relación con las adecuaciones curriculares; además de los cuatro elementos básicos para la organización y desarrollo de la planeación.

- El reconocimiento del enfoque de los planes de estudio vigentes.
- El reconocimiento de la propuesta curricular en cuanto a los conocimientos escolares, capacidades, habilidades y actitudes que se pretenden desarrollar, considerando las diferentes áreas de conocimiento.
- El reconocimiento de las condiciones institucionales para el ofrecimiento del servicio educativo.
- El reconocimiento de las características del alumnado.

Tipos de adecuaciones

Básicamente hay dos tipos de adecuaciones.

1. Las adecuaciones de acceso al currículo:

Son las modificaciones en los espacios e instalaciones o en la provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación, estos pretenden lograr que los alumnos

desarrollen en las mejores condiciones posibles los aprendizajes que forma parte del currículo. Estas adecuaciones se encaminan a dos aspectos:

- Crear las condiciones físicas (sonoridad, iluminación, accesibilidad) en los espacios y mobiliario de la escuela para que los alumnos puedan acceder de la forma más autónoma posible.
- Conseguir que los alumnos con necesidades alcancen el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas de la escuela.

Algunos ejemplos son:

Colocación de rampas: poner en la escuela las rampas para que un niño que utiliza silla de ruedas o que tiene dificultades para subir escaleras pueda desplazarse autónomamente por la escuela.

Acondicionamiento de los baños: adecuar uno de los baños, tanto de los niños como de las niñas, para aquellos que utilizan silla de ruedas.

Instalación de barandales: poner barandales en los lugares que sea necesario para que los niños con discapacidad motora o visual puedan desplazarse de manera independiente.

Selección del aula: aunque generalmente las aulas de la escuela ya están asignadas a los diferentes grados, en ocasiones se tendrán que hacer cambios para facilitar el traslado e independencia de niños con alguna discapacidad, sobre todo de aquellos con discapacidad motora o visual.

Ubicación de los alumnos: ubicar al alumno en un lugar en el que se compense al máximo sus dificultades y en el que pueda participar lo más posible en la dinámica del grupo. Por ejemplo, situar a un niño con dificultades de visión o de audición a una determinada distancia del pizarrón o del profesor; ubicar a un niño con problema de audición en un extremo del aula donde pueda ver a todos sus compañeros y a su

profesor; asignar a un niño con silla de ruedas un lugar para que pueda desplazarse sin dificultad por el aula.

Ajustes en la distribución del mobiliario: acomodar el mobiliario dependiendo de los requerimientos de los alumnos.

Equipamiento del aula: en ocasiones, para los alumnos con discapacidad auditiva, es necesario disminuir el nivel de ruido del aula, lo cual se consigue colocando alfombra, tapetes, cortinas, corcho, cartones de huevo, etc.

Proporcionar mobiliario específico: se puede hablar de mesas de altura regulable, sobre todo para facilitar su utilización por parte de los niños que utilizan silla de ruedas; mesas con hendidura que faciliten la estabilidad a los alumnos que presenten dificultades en el control del tronco; sillas adaptadas, que pueden tener una barra de descanso para los pies, o bien que puedan ajustar su altura.

Equipamiento técnico específico: materiales técnicos de audición, que pueden ser colectivos, como los equipos de frecuencia modulada, o individuales como los auxiliares auditivos. Materiales para facilitar el aprendizaje de alumnos con discapacidad visual, como la máquina Perkins que permite escribir textos mediante el sistema Braille, el Optacón que mediante un lector óptico permite a estos alumnos leer textos escritos a través del tacto; la lupa, los lentes y el ábaco.

Para alumnos con Síndrome de Down y discapacidad visual: cuadernos de prelectura o regletas de pre-escritura en Braille, láminas de papel plastificado que marcan en relieve 10 que se dibuja o escribe libros hablados, grabaciones de textos leídos, entre otros.

Para niños con Síndrome de Down y discapacidad motora: los aditamentos para sujetar los lápices o la pintura; los pivotes o asas de diferente grosor y tamaño para manipular materiales, los imanes para rompecabezas, loterías, construcciones,

maquetas y todo tipo de material manipulativo; las planchas de goma para que no se deslice el papel.

Sistema de comunicación: es necesario que el alumno utilice el sistema de comunicación que le permita acceder a las diferentes situaciones que se dan en el aula, por ello el trabajar con un sistema de comunicación distinto del oral debe formar parte de los contenidos propuestos para el alumno, para de esa manera facilitar la comunicación e interacción entre el niño con necesidades educativas y sus compañeros.

En el caso de solo Discapacidad Intelectual, que es la clasificación de Síndrome de Down no existen adecuaciones de acceso a menos que el niño tenga otra discapacidad

2. Adecuaciones en los elementos del currículo

Son modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodologías para atender a las diferencias individuales de los alumnos. Hay que recordar que muchas de estas adecuaciones no siempre suponen cambios importantes en la planificación general y pueden ser compartidas por el niño con necesidades educativas.

➤ Adecuaciones en la metodología

Siguiendo a García y cols., (2000), tenemos que estas implican la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza variados en función de las necesidades. Un ejemplo puede ser en los materiales escritos. En la forma y presentación: cambios en el tipo y tamaño de la letra, variaciones de color o grosor de las grafías, dejando más espacios entre líneas o párrafos, incorporando gráficos, esquemas o dibujos que ayuden a la comprensión del texto. También puede variarse el tamaño de soporte del escrito, modificar la textura de las hojas, hacer hendiduras

para facilitar su manipulación, completar el texto escrito con elementos, otros lenguajes o sistemas de comunicación, como por ejemplo con símbolos del BLISS o SPC para alumnos con discapacidad motora o problemas de comunicación o del lenguaje manual para alumnos con discapacidad auditiva, con ilustraciones táctiles para alumnos con discapacidad visual.

Otro ejemplo, está al modificar las escrituras gramaticales y el vocabulario, adecuándolas al nivel del alumno; reemplazando algunos términos por sinónimos, explicando el significado entre paréntesis o con notas al pie, seccionando o rescribiendo frases demasiado largas o complejas; explicaciones adicionales de los contenidos, con preguntas de autorreflexión sobre el texto; supresión de contenidos que no se ajustan a las posibilidades de comprensión global y facilitar, de esta manera al alumno el sistema de comunicación para compensar sus dificultades.

Por otro lado la utilización de técnicas, estrategias o métodos distintos a los del grupo de referencia no implica que también las actividades deban ser diferentes. Es importante considerar que una misma actividad puede permitir incorporar distintas técnicas de trabajo, por ejemplo en un niño con Síndrome de Down o discapacidad intelectual al realizar un plano debe hacerse un análisis paso a paso de la tarea. Para un niño con Síndrome de Down que presenta problemas severos de articulación que presenta dificultades en la lectura y escritura, ésta puede trabajarse con una orientación más sintética que para el resto de la clase, pero incorporándola a las actividades de lectura y escritura comunes.

Las ayudas proporcionadas pueden ser de diverso tipo y están en función de las necesidades del alumno y de la actividad que realiza. Estas pueden ser: físicas, como guiar la mano para escribir, dibujar, etc., sostener al alumno para efectuar un desplazamiento o hacer un ejercicio físico, etc.; visuales, al ofrecer un modelo a seguir, presentarle información gráfica o escrita que complete las instrucciones, o informaciones orales, etc. y verbales, con instrucciones más sencillas, explicaciones, ánimos refuerzos, preguntas sobre el desarrollo de la actividad, etc.

Un alumno con dificultades en la generalización de ciertos aprendizajes puede ser necesario diseñar actividades para que utilice y aplique en diferentes situaciones y contextos, los conceptos, las destrezas y las normas trabajadas con su grupo. En estas actividades tienen un papel importante el personal de educación especial y la familia.

➤ Adecuaciones en la evaluación

Estas consideran los ajustes en la metodología como la utilización de criterios y estrategias de evaluación, la diversificación de técnicas e instrumentos para el tipo de conocimientos y habilidades con que el alumno cuenta y la consideración de los momentos de evaluación.

Por ejemplo, para un alumno con dificultad de expresión oral o escrita pueden utilizarse técnicas de dramatización para evaluar aprendizajes comunes, para otros alumnos una actividad de evaluación oral puede sustituirse por una prueba escrita o gráfica (redacción, *comic* o póster), una actividad de evaluación de la competencia lectora que consiste en una lectura en voz alta ante el profesor y compañeros puede cambiarse para un alumno que se bloquea, por una grabación en audio. Lo importante es poder distinguir entre el objetivo de la evaluación y las técnicas, actividades o instrumentos concretos que se emplean para llevar a cabo.

Las adecuaciones en los criterios de evaluación, tienen sentido sobre todo en el ámbito de la propuesta curricular y consisten en dar prioridad, cambiar, temporalizar o introducir ciertos criterios de evaluación dependiendo de los propósitos y contenidos establecidos.

➤ Adecuaciones en los contenidos

Estas modificaciones afectan a los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio, las adecuaciones que se pueden realizar son en la

reorganización o modificación de contenidos para hacerlos más accesibles en función de las características de los alumnos, apoyos y recursos didácticos disponibles.

Es necesario priorizar algunos contenidos que forman parte del currículo común. Por ejemplo para un niño con Síndrome de Down o discapacidad intelectual pueden considerarse prioritarios durante toda la educación primaria los aprendizajes relacionados con la lectoescritura y la comprensión de textos, dada la importancia que para estos alumnos tiene el acceder a la información mediante la lectura y la dificultad que suele presentar este contenido. Dar prioridad no necesariamente significa renunciar a otros contenidos y propósitos del currículum. También cuando se manifiestan dificultades para acceder a determinados conceptos, puede ser más apropiado eliminar un contenido o sustituirlo por otro, que se encamine a ser más relevante para el aprendizaje.

➤ Adecuaciones en los propósitos

Estas modificaciones requieren mayor objetividad por parte del maestro al priorizar en las posibilidades reales de los alumnos para alcanzar determinados propósitos establecidos; deben planearse tomando en cuenta las dificultades para el logro de los propósitos, por ejemplo, cambiar la temporalización de los propósitos es una adecuación que implica que el niño pueda alcanzar algunos propósitos en un momento distinto al resto del grupo, es decir, conceder más tiempo. Pueden introducirse otros propósitos que no estén contemplados en el currículo o por el contrario puede hacerse necesaria la eliminación de algunos.

Crterios y procedimientos para elaborar adecuaciones curriculares

De acuerdo con lo anterior el proceso de las adecuaciones curriculares implica el qué, cómo, cuando enseñar y evaluar. Para García y cols., (2000) como se explica con anterioridad, los aspectos que deben estar presentes al realizar las adecuaciones curriculares son:

1. Evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno.
2. Formulación de las prioridades y de las estrategias básicas que guiarán el trabajo con el alumno.
3. Elaboración de la propuesta curricular para el alumno en la que se incluyan tanto las adecuaciones de acceso como las adecuaciones en los elementos del currículo.
4. Evaluación y seguimiento del alumno de acuerdo con su propuesta curricular.

Sánchez (2001) considera que ya una vez realizado el diagnóstico, se deben detectar los aspectos más relevantes y decidir si el alumno es o no de Educación Especial y sobre la base de esto determinar el tipo de escolarización y programa más adecuado (PDI o ACI) y posteriormente para llevar a cabo su elaboración dice que se debe tener en cuenta:

- El problema central del niño.
- Las áreas en las que existen déficit y las que prioritariamente han de invertirse.
- Registros más adecuados para el desarrollo.
- Fijar los objetivos y el tiempo para conseguirlos.
- Detallar la forma de evaluación.

También Ábalo y Bastida (1993), proponen unos criterios más específicos que los de Sánchez, para elaborar adaptaciones curriculares los cuales se presentan en tres fases o momentos:

La primera consiste en una evaluación inicial que sirve para detectar el problema de aprendizaje concreto que presente el alumno y, en función de ello determinar el objetivo o meta a cubrir con dicho alumno o alumna, la segunda fase es la propuesta curricular concreta para ese alumno que presenta problemas de aprendizaje, qué contenidos trabajar, qué metodología seguir en su proceso de enseñanza/aprendizaje, qué tipo de actividades escolares desarrollar, etc. Y la tercera fase es la evaluación sumativa, que pretende comprobar si se han logrado los objetivos propuestos, es decir, valorar el avance detectado en el alumno o alumna y plantearnos su promoción, y también para revisar la propia adaptación curricular (p. 85).

Por otro lado, Narvarte (s. f.) dice que los componentes del proceso de adaptación curricular son los siguientes:

Diagnóstico Psicopedagógico

Necesidades educativas especiales

- Explicitar las necesidades educativas especiales magnitud e incumbencia

Proyecto de adaptación curricular

- Propuesta educativa
- Modificaciones-recursos-medios
- Modalidad de apoyo-materiales

Seguimiento

- Registro minucioso del proyecto en cuanto al proceso y a los fines
- Ajustes

Mientras que Calvo y Martínez (2001) proponen cinco componentes nucleares para la elaboración de las adecuaciones curriculares.

1. La evaluación psicopedagógica inicial
2. La determinación de las necesidades educativas especiales
3. La propuesta curricular, ajustada a las necesidades
4. Organización de los servicios educativos (refuerzo educativo, tutoría, apoyos en grupos o personalizados de profesionales especialistas, etc.)
5. Organización de la colaboración familiar

Todos estos autores coinciden en que para realizar las adecuaciones curriculares pertinentes, es de suma importancia considerar todos los aspectos mencionados para lograr en la mejor manera posible que los alumnos desarrollen y adquieran los aprendizajes para así poder integrarse activamente en el ámbito escolar. También se debe tomar en cuenta, que las adecuaciones curriculares deben contar con criterios y procedimientos para evaluar la propia propuesta curricular así como el avance de los alumnos y llevar un seguimiento para decidir si es necesario aumentar o disminuir los apoyos que reciben, también para la promoción o su incorporación al aula regular. Es

necesario que para que todo esto esté presente se cuente con un instrumento en el cual se registre todo.

Instrumentos utilizados para las adecuaciones curriculares

De acuerdo con García y cols., (2000), el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC), es un instrumento que permite contar con los datos más importantes del niño, las principales necesidades del alumno en las diferentes áreas y las prioridades que se deben trabajar, lo cual facilita la planeación de las adecuaciones curriculares. En el DIAC se plasman las adecuaciones de acceso como de los elementos del currículo que el alumno puede requerir.

El DIAC se conforma por los siguientes apartados:

- Datos Generales: Aquí se describen los datos generales del alumno así como la asociación de sus necesidades educativas especiales.
- -Datos relacionados con la escolarización del niño: Se pretende tener información general sobre los servicios educativos a los que ha asistido el alumno.
- Datos significativos de la historia clínica del niño: Es necesario destacar sobre las diferentes áreas del desarrollo, la dinámica familiar y aspectos médicos.
- Desarrollo actual de las diferentes áreas: Pretende tener una idea muy general de cómo es el niño en relación con su grupo.
- Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica: Determinar si la evaluación esta completa, en caso de que no se deba actualizar.
- Tipo de apoyo que el niño requiere.
- Tipo de apoyo que actualmente recibe.
- Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño: Aquí se describen acerca de cómo aprende el niño y que es lo que facilita su aprendizaje.
- Intereses y motivación para aprender: Es información acerca de las cosas que presentan un reto, las que son motivadoras y estimulantes.
- Principales necesidades del niño: Se describen las necesidades en las áreas motora, comunicación, social, afectiva, de conducta, médica, académica, de independencia y de autocuidado.
- Formulación de prioridades: Se toman en cuenta las necesidades que requieren mayor atención.

- Adecuaciones curriculares de acceso.
- Adecuaciones curriculares de los elementos del currículo.
- Socialización: Se refiere a la socialización en el entorno escolar y/o las estrategias para promoverla.
- Padres de familia: Se refiere a que tanto los padres están comprometidos con la atención que reciben sus hijos.
- Compromisos.
- Observaciones y comentarios.

Calvo y Martínez (2001) proponen los siguientes elementos que deben conformar al DIAC.

- Datos de identificación y elaboración.
- Historia escolar del alumno.
- Datos importantes, para la tomar decisiones respecto a la intervención
 - Nivel de competencia curricular
 - Estilo de aprendizaje
 - Variables de la tarea
 - Estilo cognitivo del alumno
 - Variables motivacionales
 - Atribuciones
 - Variables sociales
 - ↳ Contexto escolar (aula)
 - Variables espaciales y materiales
 - Organización de los elementos personales
 - Elementos básicos del currículo (objetivo y contenidos, metodología y actividades, evaluación)
 - ↳ Contexto sociofamiliar
 - Situación socioeconómica
 - Dinámica familiar
 - Conocimiento de las características del niño y comportamiento ante ellas.
 - Datos del entorno físico familiar

- Necesidades educativas especiales
 - Necesidades de ámbito general
 - Necesidades relacionadas con las áreas curriculares
 - Necesidades del entorno
- Propuesta curricular adaptada
 - Adaptaciones de acceso al currículo
 - Adaptaciones del currículum
- Apoyos
- Colaboración familiar
- Criterios de promoción
- Seguimiento

Por otro lado, estos autores realizan algunas observaciones con respecto al DIAC ya que no hay un modelo prescriptivo, el que se utilice un modelo general ya que en determinados casos puede modificarse, suprimirse o añadir elementos ya que no pretende ser un recetario. De acuerdo con lo que mencionan Calvo y Martínez es verdad que el DIAC no debe considerarse como una receta sino más bien como una guía la cual pueda ser flexible y adaptable de acuerdo a las características y necesidades de cada alumno.

Es importante, reconocer que las adecuaciones curriculares individuales son la respuesta educativa a las NEE de los alumnos y que implica realizarse dentro del aula, es decir, deben ser incorporadas en la dinámica del trabajo común para tener un efecto integrador y estar en la postura a favor de la diversidad, pues una escuela que no tiene una postura favorable hacia la diversidad y las NEE no tendrá buenos resultados.

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) menciona que los CAM, son los principales servicios educativos para la educación especial. Su objetivo es atender a los niños, de acuerdo a sus necesidades para que se beneficien del currículo básico, la educación en estos centros tiende a que los menores alcancen, lo antes posible, los contenidos

académicos del grado escolar que les corresponde de acuerdo con su edad cronológica. Los programas que se desarrollan van encaminados al desarrollo de la autonomía y autocuidado, como el aprendizaje de los conceptos escolares básicos, buscan también utilizar programas específicos, estrategias y materiales que se adecuen a las NEE de los alumnos. Estos centros, ofrecen intervención temprana, educación básica y capacitación laboral, mientras que la USAER es una instancia de apoyo a la atención de los alumnos con NEE que se encuentran integrados a las escuelas de educación básica, en la actualidad proporciona atención individualizada al alumno con NEE con o sin discapacidad,, por otro lado, ofrece orientación al personal docente, directivo y padres de familia.

Por otro lado, está la Fundación John Langdon Down A. C. (2006) cuyo propósito es la atención en la educación especial a las personas con Síndrome de Down, abarcando desde el nacimiento hasta la edad adulta, siguiendo un programa desde estimulación temprana, primaria especial y capacitación laboral, sus objetivos generales son:

- ✓ Proporcionar a las personas con Síndrome de Down todos los elementos necesarios para llevar a cabo un proceso educativo integral.
- ✓ Formar personas independientes que, dentro de sus limitaciones, logren adquirir su propia identidad y la oportunidad de una vida feliz y productiva.
- ✓ Brindar a los padres la información para que comprendan mejor a sus hijos, así como orientación y apoyo psicoterapéutico para obtener una mejor calidad de vida.
- ✓ Promover la creación de programas que conlleven una mejor comprensión del Síndrome de Down en la sociedad.
- ✓ Promover y realizar actividades que propicien una mejor calidad de vida para las personas con Síndrome de Down y sus familias.

Comunidad Down A. C. (2006) esta institución educativa atiende a niños y jóvenes con Síndrome de Down, utiliza sistemas escolares basados en principios

psicopedagógicos que permite llevar a cabo acciones educativas que faciliten el desarrollo integral de los alumnos, sus propósitos son:

- ✓ Proporcionar una educación y desarrollo integral a las personas con Síndrome de Down, con el propósito de que sean autosuficientes y logren su integración social.
- ✓ Ofrecer orientación y apoyo a las familias para facilitar la integración y dinámica familiar.
- ✓ Lograr un impacto en la sociedad para la aceptación de las personas con Síndrome de Down.

Integración Down, IAP (2006)

Su misión es preparar e integrar a la sociedad mexicana a niños y jóvenes con Síndrome de Down provenientes de familias de escasos recursos, abarcando para ello el ámbito familiar, artístico, escolar, recreativo y laboral, su visión es participar con la población Down y sus familias en la construcción de un proyecto de vida digno, que trascienda en la sociedad y abra espacios integradores en donde se aproveche las oportunidades de vida que ofrece el México actual. Su filosofía, está sustentada en el principio de la igualdad de derechos, en el respeto a la persona y en el reconocimiento de una sociedad plural que debe admitir en su seno a aquellos que nacieron con alguna discapacidad; utiliza un enfoque integrador, pues maneja programas regulares con adecuaciones curriculares y propone una acción innovadora que es la integración de los alumnos a escuelas regulares con el seguimiento de un equipo interdisciplinario que apoye al personal docente y a las familias.

Estas instituciones coinciden dentro de su misión en proporcionar a las personas con Síndrome de Down una educación integradora que favorezca en lo más posible a su desarrollo, social, autónomo y escolar. Todas estas toman en cuenta el currículo básico como base para llevar a cabo sus acciones educativas, es por eso que en el siguiente apartado se retoman aspectos básicos en torno al currículum.

EVALUACIÓN DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES

Concepto e implicaciones del currículum.

El proceso que se lleva a cabo para la formulación de una propuesta curricular es resultado de una serie de decisiones sucesivas que surgen a partir de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y aceptados. De acuerdo con Coll (1987) las funciones del currículum son: servir como guía para los encargados de desarrollarlo, ser un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor, tomando en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevar a cabo el proyecto, situándose por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y por otra la práctica pedagógica.

Los elementos del currículum para cumplir con éxito las funciones anteriores son cuatro:

- 1.-Proporciona información sobre qué enseñar (objetivos y contenidos).
- 2.-Proporciona información sobre cuándo enseñar (la manera de ordenar y secuenciar los objetivos).
- 3.-Proporciona información sobre cómo enseñar (la manera de estructurar las actividades de enseñanza aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos).
- 4.-Proporciona información sobre qué, cómo y cuándo evaluar (es un elemento indispensable para asegurar que la acción pedagógica responde adecuadamente).

Para Gimeno (1988) el concepto de currículo aparece como:

el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas que tengan efectos acumulativos evaluables, de suerte que pueda mantenerse el sistema de una revisión constante para operar en las oportunas reacomodaciones (p. 55).

Johnson define al currículum como: “el conjunto de objetivos estructurados que se quieren lograr” (en Gimeno, 1988, p. 55).

Mientras que Tyler menciona que:

El desarrollo del currículum es una tarea práctica, no un problema teórico, cuya pretensión es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa y no dirigida a lograr la explicación de un fenómeno existencial. El sistema debe ser diseñado para que opere de forma efectiva en una sociedad donde existen numerosas demandas y con unos seres humanos que tienen intencionalidades, preferencias (en Gimeno, 1988, p. 55).

Estos autores siguen una misma orientación aunque con matices diferentes, rescatando algunos puntos se puede decir que el currículum es el conjunto de objetivos encaminados a la práctica pedagógica y son de carácter flexible ya que pueden ser evaluados y modificados. Por tanto, la tarea sería como realizar un buen diseño de ellos, para ello se describen algunas definiciones sobre diseño curricular, de acuerdo con Coll (s/f), “es el proyecto en sentido estricto, que preside las actividades educativas, que proporciona informaciones concretas sobre sus intenciones (qué enseñar) y sobre la manera de llevarlas a cabo (cómo y cuándo enseñar y también qué, cómo y cuándo evaluar)” (p. 63); entonces si no hay intencionalidad no se podría realizar el currículum. Para Guarro (1987), el diseño curricular:

Es el proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículum, previo a su desarrollo, que configure flexiblemente el espacio instructivo donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza- aprendizaje del que el proyecto curricular es su visión anticipada (p. 26).

Por otro lado, Gimeno (1988, p. 116) dice que el diseño “se contempla como un proceso de progresiva definición, cada vez más concreta, de los pasos que se precisan dar para que los alumnos alcancen los resultados que se esperan de un currículum”.

La función de diseñar el currículum es una de las partes más importantes para su elaboración y desarrollo, pues supone las decisiones para dar forma a la práctica y tiene que ver con el momento de prever el desarrollo de la enseñanza pues no solo es atender los objetivos y contenidos establecidos en el currículum, pues va más allá, ya que supone preparar las condiciones de su desarrollo. Por otro lado, esta el desarrollo, Coll (s/f, p.63) al respecto menciona “el desarrollo del currículum es la puesta en práctica del proyecto, con las necesarias adecuaciones, modificaciones y enriquecimiento sin fin, que comportan inevitablemente el hecho de contrastar un proyecto educativo con la realidad de las aulas”.

Vemos pues como el diseño y desarrollo se confortan mutuamente, ya que el diseño siempre debe estar abierto a las posibles correcciones que se deriven del desarrollo. El diseño y el desarrollo de las estrategias en el marco del currículum, también es válido en el tratamiento curricular de las NEE; es decir, el diseño curricular está siempre sujeto a las adaptaciones de éstas.

Concepto de evaluación

La evaluación a parte de ser un proceso integral del progreso académico del niño que da información acerca de los conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio es un método que permite obtener y precisar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza; es una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló los aprendizajes alcanzados, así como las causas que ayudan u obstaculizan para llevar acabo las metas propuestas.

La evaluación es una actividad muy importante en el proceso educativo ya que proporciona una visión clara de los errores, obstáculos o aciertos, para mejorarlos, corregirlos y superarlos; es una actividad que puede coadyuvar a superar la práctica pedagógica. Dos de los principales representantes de la evaluación curricular son Tayler y Taba, por su parte Tayler (en Universidad Pedagógica Nacional, 1988, p. 47)

señala que evaluar es “el proceso de determinar en que medida los objetivos educativos son realmente conseguidos por el programa de currículum e instrucción”, por otro lado, Plazola hace referencia a Taba sobre su concepción de la evaluación como “parte indivisible de la elaboración del currículum, que comienza con el interés por los objetivos y determina cuando se establece y en que medida estos han sido alcanzados” (1991, p. 39).

La evaluación en el proceso educativo dice Suárez (1998, p. 107) “se refiere tanto a las circunstancias que rodean al acto docente (contexto), como a los elementos que intervienen en su planificación y ejecución (proceso), como al logro de los objetivos (resultados)”. Es decir, en el contexto se abarca a la sociedad, escuela, grupo, docentes y estudiantes, mientras en el proceso está implicado el programa escolar, tareas, objetivos, recursos, recursos humanos, ritmo, medios, métodos e instrumentos de evaluación y finalmente en los resultados se centra al logro de los objetivos tanto los previstos como los imprevistos, así mismo nos menciona cuatro finalidades de la evaluación, la primera es conocer necesidades, características y resultados obtenidos de un determinado grupo; la segunda es motivar tanto al estudiante, docente y estructura escolar para reforzar su acción; la tercera medir la eficacia de los elementos y sus resultados y por último, revisar los elementos del proceso para tener mejores resultados.

La evaluación tiene muchas directrices, una de ellas es la evaluación como un proyecto de investigación, en este sentido la evaluación, constituye un proyecto de investigación pues aborda de manera teórica el problema a investigar, debe de terminar a su vez las estrategias de consideración e interpretar la información más significativa y relevante en los diferentes niveles o etapas en los que se va a desarrollar. Retomando la evaluación vista como un proyecto de investigación, es importante considerar lo que Plazola (1991, p. 116) aporta, ella dice “la Evaluación Investigativa busca establecer relaciones explicativas y problemáticas en las formas en que se desarrolla el currículum; en este sentido la metodología apropiada es

semejante a la investigación educativa”. Y también, propone unos lineamientos generales de la evaluación estos son:

- a. La evaluación debe vincularse al desarrollo y consolidación de los proyectos académico-educativos.
- b. En la evaluación deben participar los agentes que participan en los procesos educativos.
- c. La evaluación debe asumirse como un proceso de reflexión colectiva que ayude a mejorar las prácticas institucionales.
- d. Los resultados de la evaluación deben ser socializados por los participantes.
- e. La evaluación debe ser un proceso continuo y progresivo que parta de las condiciones reales (p. 118).

De igual manera menciona algunas ventajas y desventajas; algunas de las ventajas son el que tengan mayor validez un proceso evaluativo en el que participa el personal que construye la realidad educativa, se pretende innovar la práctica evaluativa vinculada a la investigación, se construyen conceptos y explicaciones de problemáticas específicas, se busca una visión totalizadora, crítica y constructora para mejorar la calidad académica. Por el contrario, algunas de las desventajas son: se requiere de plazos más largos para llevarla a cabo, implica elaborar juicios de valor sobre los aspectos estudiados.

Podemos ver que la evaluación abarca muchos aspectos en el ámbito educativo, pues cuando nos referimos al currículum o plan de estudios de una escuela, todo puede ser evaluado: sus objetivos, sus alcances, la práctica docente, la metodología, la importancia relativa a la atención de las NEE, el grado en que se cumplen los objetivos, los recursos de enseñanza, etcétera. La evaluación en la educación especial es un proceso multifacético que abarca mucho más que la aplicación de una prueba, cuando evaluamos a un alumno se toma en cuenta la manera en que desempeña una diversidad de tareas en diferentes escenarios o entornos, el significado de sus ejecuciones en términos del funcionamiento total del alumno, y las posibles explicaciones para tales desempeños, las decisiones que se necesitan en la evaluación en educación especial son variadas y complejas.

Algunas son decisiones acerca de quién es elegible para los beneficios de los servicios de educación especial, otras sobre la planeación de intervenciones y otras hasta el grado hasta el cual los alumnos se están beneficiando de los servicios que reciben, la información que se obtiene se emplea para tomar decisiones sobre el alcance que están teniendo los programas educativos. Por tanto, la evaluación que es relativa a la atención de los alumnos con NEE, da lugar a la evaluación de las adecuaciones curriculares en el contexto de la evaluación de programas, pero qué es la evaluación de programas. Pérez (1993) la define como:

Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente de recogida de información rigurosa-valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad de los logros de un programa, como base para una posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se desarrolla (p. 59).

Esta definición ve a la evaluación como un proceso de tipo técnico e integral, que ha de desarrollarse sistemáticamente y para su desarrollo, Pérez (1993) propone tres etapas: la inicial, procesual y final, durante la primera se destaca el programa en sí mismo (calidad intrínseca del programa, adecuación al contexto y adecuación a la situación de partida), mientras que en la segunda etapa destaca el programa en su desarrollo (su ejecución) y en la última etapa se refiere a la evaluación de los resultados (medida y logros, valoración y continuidad). Por otro lado, Ruiz (1998) tiene la misma definición y, además, propone los siguientes elementos:

1.- Ser un proceso sistemático: evitando concepciones evaluativas improvisadas y sin continuidad.

2.- Reconocer tres componentes diferenciados, aunque profundamente interrelacionados:

- El de recogida de información, que ha de ser rigurosa, valiosa, rica, matizada y específica.
- El de valoración de la información, tomando como base criterios y referencias preespecíficas.

- El de toma de decisiones: la evaluación en nuestro campo no es el momento final: se toman datos iniciales, de proceso y finales, pero de ellos derivan decisiones que inciden en la mejora de las demás actuaciones.

3.- Orientarse no tanto al control y sanción social, sino a su optimización ya que es el medio para el fin que se quiere: el perfeccionamiento de las personas.

Así mismo él propone un modelo evaluativo estructurado en tres momentos:

PRIMER MOMENTO: El programa en sí mismo

- a. Calidad intrínseca del programa
- b. Adecuación del programa al contexto
- c. Adecuación a la situación de partida

SEGUNDO MOMENTO: El programa en su desarrollo

- a. La conformidad
- b. El grado en que el programa se incardine efectivamente en el plan de centro o en el proyecto educativo
- c. La satisfacción del personal

TERCER MOMENTO: El programa en sus resultados

- a. Medida y logros
- b. Valoración
- c. Continuidad

Como se puede ver este modelo para la evaluación de programas cubre los lineamientos generales de la evaluación que propone Plazola. Así mismo Stake, Scriven y Stufflebeam proponen su propio modelo de evaluación.

Modelos evaluativos Stake y Scriven

El Modelo Stake, “Evaluación respondente”, llamado antes “Modelo de la figura”, de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1995) está centrado en el cliente, en donde el evaluador debe trabajar con y para ayudar a responder las necesidades evaluativos. Stake insiste en que los evaluadores pueden recoger, analizar y presentar información, basándose en diversas fuentes, describiendo los antecedentes supuestos y reales, las operaciones didácticas y los resultados, sólo así podrá aproximarse más al objetivo de la evaluación, según Stake una evaluación no tiene sentido si no se emite un juicio.

La información que debe ser recopilada para realizar una evaluación debe basarse en los antecedentes, transacciones y resultados, los antecedentes se refieren a la información más relevante sobre el historial de una institución, el segundo tipo de información se refiere a las transacciones de la enseñanza, esto es las relaciones de maestros, alumnos, padres u tutores, etc. Stake considera este tipo de evaluación importante para identificar y analizar el proceso evolutivo continuo con el fin de discernir los trabajos reales del programa y por último los resultados se refieren a lo que se obtiene a través de un programa incluyendo logros, actitudes y aspiraciones; así como los resultados que se buscaron (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

Stake utiliza los antecedentes, las transacciones y los resultados como puntos centrales para llevar a cabo la evaluación. De igual forma menciona dos formas de analizar la información: el análisis de la congruencia y el análisis de la contingencia, el primero se refiere a averiguar si los propósitos se han cumplido y el segundo en identificar los resultados a antecedentes concretos y transacciones didácticas. Stufflebeam (1995) asegura que para Stake “la evaluación es un valor observado comparado con alguna norma” y lo representa de la siguiente manera (p. 252):

$$\text{Evaluación} = \frac{\text{Toda la constelación de valores de un programa}}{\text{Complejo de expectativas y criterios que distintas personas tienen sobre el programa}}$$

Y marca, que la tarea del evaluador no es resolver la ecuación si no realizar un amplio informe de lo que se ha observado acerca del programa; ya que las principales tareas de la evaluación son la descripción y el juicio de un programa; cabe mencionar que en este tipo de evaluación el evaluador no se centra nada más en recopilar normas ,clasificándolas según su importancia, sino por el contrario, el evaluador debe hacer referencia a las opiniones de la gente acerca del programa y no juzgarlas, clasificarla o sintetizarla, estas características son de esta evaluación respondiente de Stake.

El Método Evaluativo de Scriven, orientado hacia el consumidor, el cual da una definición de evaluación como “la valoración sistemática del valor o el mérito de las cosas y ha subrayado que los evaluadores deben ser capaces de llegar a juicios de valor justificables más que medir cosas o determinar si las metas han sido alcanzadas” (en Stufflebeam y Shinkfield 1995, p. 342),

Algunas características que señalan Stufflebeam y Shinkfield (1995) de este método son: El evaluador debe identificar los resultados reales y calcular su valor desde el punto de vista de las necesidades del consumidor, su método evaluativo práctico consiste en identificar y ordenar los programas y productos opcionales disponibles para los consumidores, basándose en su coste relativo y en la consideración de las necesidades de los consumidores.

Scriven concluyó que en la evaluación hay dos funciones principales: la formativa y sumativa, por un lado, la formativa es integrante del proceso de desarrollo ya que proporciona información continúa para ayudar a planificar y luego producir algún objeto y se realiza para ayudar al personal a perfeccionar cualquier cosa que se este desarrollando, por ejemplo: Scriven, citado por Stufflebeam y Shinkfield (1995) dice: “en la elaboración de currículos soluciona ciertos problemas acerca de la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la utilidad, la propiedad de los medios, la durabilidad de los materiales, la eficiencia, la elección del personal y otras cuestiones” (p. 345).

Por otro lado, en la función sumativa, la evaluación:

Puede servir para ayudar a los administradores a decidir si todo el currículo ya finalizado, pulido mediante la utilización del proceso evaluativo en su primera forma (formativa), representa un avance sobre las otras alternativas disponibles lo suficientemente significativa como para justificar los gastos de su adopción por parte de un sistema escolar (p. 345).

Por tanto, la evaluación sumativa debe ser realizada por un evaluador externo para que haya mayor objetividad, los resultados puedan ser públicos, ya que se investigan todos los efectos de los objetos y se examinan comparándolos con las necesidades de los consumidores. También Scriven la considera intrínseca y final, por su parte la intrínseca valora las cualidades de una mediación, juzga características como las metas, la estructura, la metodología, las cualificaciones y las actitudes del personal, las facilidades, la credibilidad pública e informes previos, pero no toma en cuenta los efectos sobre los clientes.

Por el contrario, la evaluación final se preocupa por esto y pueden incluir escalas de tests, rendimiento del trabajo o estado de salud. Una aportación más a este método es “la evaluación sin metas”, consiste en que no se toman en cuenta las metas fijadas para el programa, el evaluador solo investiga los efectos de un programa, independientemente de sus objetivos.

De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1995), para Scriven el concepto de evaluación tiene muchas dimensiones, por lo que se deben utilizar múltiples perspectivas, niveles de valoración y métodos, por tanto, es importante mencionar los puntos contenidos en la lista de control de indicadores de evaluación: Descripción, el cliente, antecedentes y contexto, recursos, función, sistema de distribución, el consumidor, las necesidades y valores, normas, el proceso, resultados, posibilidad de generalización, costes, comparaciones, significado, recomendaciones, informa y metaevaluación.

Se dice que el evaluador puede utilizar estos puntos durante la evaluación, ya que funcionan como una reducción de datos para obtener grandes cantidades de información, que deberá ser valorada y sintetizada, los primeros puntos para caracterizar un programa o producto y los últimos para ayudar a valorar su validez.

El modelo del CIPP

El modelo del CIPP (Contexto, Entrada- *Input*, Proceso y Producto), propuesto por Stufflebeam y Shinkfield. Se basa en el concepto de que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar si no perfeccionar, considera que la evaluación es un instrumento para ayudar a mejorar los programas. La evaluación es un proceso como lo definen los autores:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p.183).

El lenguaje que proporcionó la naciente estructura del CIPP, permitió a los educadores utilizar la evaluación del contexto al servicio de las decisiones de planificación; evaluaciones de entrada porque son estudios que identifican y valoran los méritos relativos de las planificaciones de proyectos distintos, evaluación del proceso porque sirven de guía para la realización del proyecto y la evaluación del producto facilita la toma de decisiones relacionadas con la continuación o finalización de cierto proyecto llamado: decisiones de reciclaje. De esta manera las primeras letras de las palabras representaban los cuatro conceptos evaluativos, por tanto, se asignó al esquema la abreviatura CIPP y con el se postulan tres propósitos evaluativos:

- 1-Servir de guía para la toma de decisiones.
- 2- Proporcionar datos para la responsabilidad.
- 3- Promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Es decir, este proceso incluye las tres etapas que son identificar, obtener y proporcionar información. El modelo CIPP se utiliza para promover el desarrollo y ayudar al personal de una institución a utilizar una información continua y sistemática con la finalidad de satisfacer las necesidades más importantes. Resumiendo cada uno de los componentes del CIPP, tenemos:

Evaluación del contexto

La principal orientación de la evaluación del contexto es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona, y proporcionar una guía para su perfeccionamiento. Entre sus principales objetivos, está la valoración del estado global de la institución, la identificación de sus deficiencias, el diagnóstico del problema cuya solución pueda mejorar el estado del objeto y, en general la caracterización del marco en que se desenvuelve el programa. Una evaluación del contexto también está destinada a examinar si las metas o prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben satisfacer.

La metodología de una evaluación del contexto incluye una variedad de valoraciones y diversos tipos de análisis. El punto de partida más común es una entrevista con el fin de tener acceso a los puntos de vista que se tiene con respecto a las virtudes, defectos y problemas. La evaluación del contexto puede tener muchas utilidades constructivas, puede ayudar a individuos o grupos a establecer prioridades en los trabajos de perfeccionamiento. Finalmente, es un medio pertinente para defender la eficacia de las propias metas y prioridades.

En resumen, identifica las virtudes y defectos de una institución, un programa y proporciona una guía para su perfeccionamiento, su objetivo principal es la valoración del estado global de la institución, la identificación de sus deficiencias, sus virtudes, el diagnóstico del problema y la caracterización del marco en que se desenvuelve. De igual manera está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben satisfacer.

Evaluación de entrada

La principal orientación de una evaluación de entrada es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Esto lo realiza identificando y analizando críticamente los métodos potencialmente aplicables. Es una anunciadora del éxito, del fracaso y la eficacia de un cambio. Una evaluación de entrada debe identificar y valorar los métodos aplicables y ayudar a explicar el que se ha escogido para su aplicación, también debe buscar las limitaciones y los recursos que deben tenerse en cuenta en el proceso de activación del programa.

El propósito global de esta es ayudar a la consideración de estrategias de programas alternativas en el contexto de sus necesidades. En resumen, se trata de identificar y valorar los métodos aplicables, busca las limitaciones y los recursos que se deben tomar en cuenta para el proceso de entrada al programa, la consideración de otras alternativas en el contexto de sus necesidades y circunstancias. También es una anunciadora del éxito, fracaso y la eficiencia de un cambio.

Evaluación del proceso

Una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Uno de sus objetivos es proporcionar información acerca de hasta que punto las actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se habían planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente. Otro de los objetivos, es valorar periódicamente hasta que punto los que participan en el programa, siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se habían planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente, finalmente la evaluación del proceso:

Debe proporcionar un extenso informe del programa que realmente se está llevando a cabo, comparándolo con lo que se había planificado, establecer un recuento total de los distintos tipos de su realización y saber como juzgan la calidad del trabajo, tanto los observadores como los participantes. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 199).

Evaluación del producto

El propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. La información que se obtiene es importante durante la primer y última etapa ya que el principal objetivo de la evaluación del producto es conocer hasta que punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo, también debe de ocuparse de los efectos del programa deseado y no deseados, como los resultados positivos y negativos de este. Es conveniente realizar interpretaciones de hasta qué punto el fracaso o satisfacción de las necesidades están relacionadas con la realización del plan del programa. La utilización básica de la evaluación del producto es determinar un programa concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos.

Comparación del CIPP con otros modelos evaluativos

Además del CIPP había otras propuestas cualitativas y evaluativas como la de Stake, su método era la de “La Figura de la Evaluación”, ésta coincidía un poco con el modelo del CIPP, pero, existían diferencias notables, ambos exigían una valoración de los resultados. Stake destacaba, la necesidad de localizar a los efectos secundarios así como los ya propuestos desde un principio, esto quiere decir observar y analizar los procedimientos que se producen dentro de un proyecto esto es algo similar para la evaluación del proceso. Stake proponía que el evaluador debería entrar en acción durante la etapa de la realización, cuando el CIPP argumentaba que sería más apropiado que se fijara en los procedimientos que estaban ocurriendo, también permitía la entrada antes y durante el proyecto y la opción de elegir un solo tipo de evaluación.

El método de Stake se destina a ayudar de manera más directa al personal y a los profesores del proyecto, mientras el CIPP se orienta más hacia las necesidades de los que planifican y administran los proyectos, otra de las diferencias es sobre las bases utilizadas para llegar a conclusiones relacionadas con el éxito de los proyectos. Mientras que en el método de Stake las conclusiones se derivan de la

recopilación y análisis de los juicios de todos los grupos que están interesados en el proyecto al contrario del CIPP que se interesa más y atiende a la satisfacción de las necesidades valoradas.

Otro de los métodos con el cual fue comparado es el sumativo-formativo de Michael Scriven, él definió a la evaluación como la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de un objeto y dijo que consistía en encargar a un evaluador independiente que emitiera un juicio sobre un objeto basándose en evidencias acumuladas producto de su comparación. Por lo tanto, llamó a este método evaluación sumativa y dijo que era mucho más importante que la evaluación formativa, ya que en ésta el evaluador recopila, presenta datos y juicios, Scriven expuso una crítica al método del CIPP, manifestó que era imperfecto porque ignoraba el papel fundamental de la evaluación sumativa ya que solo se preocupa por el perfeccionamiento.

Sin embargo, el método CIPP muestra que las evaluaciones del contexto, de entrada, del proceso y del producto, que pueden ser utilizadas como guías para la toma de decisiones, es decir, una función formativa y para proporcionar información para la responsabilidad, es decir, una función sumativa. Así los evaluadores pueden planificar y realizar la evaluación con el fin de ayudar al personal a proyectar y llevar a cabo su programa, abre también la posibilidad de pensar e intentar satisfacer las necesidades informativa externas que algún día desearán llegar a conclusiones acerca del valor y el mérito del perfeccionamiento, si el método CIPP se lleva hasta el final, arrojará información muy útil para dar respuesta a las siguientes preguntas que plantea Stufflebeam y Shinkfield (1995):

1. ¿Qué necesidades han sido planteadas, cuál es su trascendencia e importancia y hasta que punto los objetivos del proyecto reflejan las necesidades valoradas (planteadas por la información del contexto)?
2. ¿Qué plan de procedimiento, de personal y de presupuesto ha sido adoptado para plantear las necesidades, qué alternativas se han considerado, por qué se ha escogido una y no las otras, y hasta que punto era una propuesta razonable, potencialmente exitosa y efectiva con relación a su costo, para satisfacer las necesidades valoradas (planteadas por la información de entrada)?

3. ¿Hasta que punto se ha realizado el plan del proyecto y cómo y por qué razón se ha modificado (planteada por la información del proceso)?
4. ¿Qué resultados –positivos y negativos buscados o no- se han observado, cómo han juzgado los distintos clientes el valor y el mérito de los resultados y hasta que punto han sido satisfechos las necesidades de la población objeto de estudio (información del producto)? (p. 189).

Por tanto, el modelo del CIPP es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para la gente a la que deben servir ya que el propósito fundamental es obtener información sistemática para satisfacer las necesidades.

El CIPP aplicado al contexto educativo

El modelo CIPP se ha utilizado en diversos ámbitos del contexto educativo, entre ellos se encuentra la educación especial. Por ejemplo, De León (2004) lo utilizó para evaluar la integración educativa de dos niños autistas dentro del aula regular, cada caso se dividió en cuatro apartados, en el primero se realizó el análisis de la historia del niño (diagnóstico, repertorios básicos, familia, forma en que se dio la integración); en el segundo apartado se presentó la integración del niño al Centro Educativo Domus y cómo dio inicio el programa de integración de ellos.

Realizó una descripción de la institución, su misión, el trabajo con los niños en Domus, así como, el proceso de inicio del programa de integración a una escuela regular; en un tercer apartado, hizo la descripción de la escuela regular a la que los niños fueron integrados así como los objetivos de cada una de estas respecto a la integración del alumno, el personal con el que cuenta y el tipo de formación que tiene; finalmente en el cuarto apartado, se presentó la evaluación del producto, en la cual se llevó a cabo el análisis de las dificultades y las acciones positivas observadas en el proceso de la integración educativa en cada uno de los casos.

Otro ejemplo se puede ver en Madrid y Mitre (2005) quienes lo utilizaron para evaluar el proceso de integración educativa en aula regular de niños con Síndrome de Down

que se llevó a cabo Integración Down, IAP, la investigación se llevó a cabo durante las cuatro etapas que propone el modelo CIPP. Durante la primera se conoció el trabajo que realiza la institución para integrar a un niño con Síndrome de Down al aula regular, durante la segunda etapa se conocieron las capacidades y habilidades que poseen los niños para poder ser integrados, en la tercera etapa se conoció el plan de trabajo así como las adecuaciones curriculares realizadas por la maestra de apoyo y la maestra titular y durante la cuarta fase se realizó la valoración de las etapas anteriores para conocer si el programa de la institución y los alumnos integrados cumplían con los objetivos del plan; y por último, concluyeron que Integración Down, IAP, mantiene un compromiso abierto para la integración de alumnos con Síndrome de Down.

De esto la evaluación se considera como un proceso para obtener información sobre la cual fundamentar decisiones relativas a la educación. Si se habla de evaluación de una manera más general y en el campo de la educación; se puede decir que consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de información útil para contar con datos validos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden para corregir o mejorar la situación evaluada, es decir, se incorpora al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continúa y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente y así poder atender las necesidades educativas.

Por tanto, se retoma el modelo CIPP para evaluar las adecuaciones curriculares que adopta una institución de educación especial, para dar respuesta a las necesidades que presentan los niños con Síndrome de Down.

MÉTODO

Objetivo general

Evaluar el proceso de diseño y desarrollo de adecuaciones curriculares para alumnos con Síndrome de Down, con el modelo de integración de aula especial a tiempo completo en una escuela de educación especial.

Objetivos específicos

- Describir el contexto de integración educativa de niños con Síndrome de Down en una escuela de educación especial.
- Describir como se lleva a cabo el proceso de evaluación e identificación de las NEE de los alumnos con Síndrome de Down.
- Describir y analizar el proceso de diseño y desarrollo de las adecuaciones curriculares que realiza la institución a partir de las NEE.
- Describir y analizar los resultados alcanzados por la institución al realizar adecuaciones curriculares.

Tipo de estudio

Fue un estudio evaluativo ya que se explicó y valoró el proceso de adecuaciones curriculares de los alumnos integrados en aulas de una escuela de educación especial. Ya que se realizó, un análisis tomando en cuenta tres fases: fase de decisión la cuál implica que un grupo toma conciencia de un problema o situación real y decide realizar una investigación; fase de elaboración incluye efectuar el estudio de campo, ordenar la información, analizar e interpretar los datos y la tercer fase que supone la valoración de un plan aplicado, a partir de las estrategias de acción (De Miguel, 1989, en Buendía y Colás, 1998, p. 267).

También es considerado un estudio exploratorio en la medida en que los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más

completa en un contexto en particular, en este caso se exploró el fenómeno del proyecto educativo y las adecuaciones curriculares en niños que presentan Síndrome de Down.

Población y criterios de inclusión

La población participante comprendió al personal docente de la institución, los criterios de inclusión de la muestra para esta investigación fueron:

- Docentes que laboren en la institución.
- Que tengan a su cargo un grupo de educación primaria.
- Que tenga por lo menos un año laborando en la institución.

La muestra comprendió tres docentes y la directora de la institución, las cuales fueron derivadas por la dirección de la misma, de acuerdo a las características anteriores.

Tabla 4. 1. Maestras participantes en la investigación

	M1	M2	M3	M4
Formación	Lic. en Educación Especial.	Lic. en Educación Especial.	Lic. en Educación Especial.	Lic. en Educación Especial.
Experiencia	18 años	5 años	9 años	1 año
Tiempo en la institución	8 años	5 años	7 años	1 año

Escenario

La investigación se llevó a cabo en una escuela de educación especial, ubicada en la Delegación Tlalpan. Se mantiene el anonimato de la institución, la cual es una Institución de Asistencia Privada (IAP), ya que recibe donativos de organizaciones, empresas, personas físicas y la participación altruista de la sociedad.

Plan de Investigación

Se solicitó una cita con la directora de la institución, para explicarle el objetivo de esta investigación y posteriormente después de su aprobación, se procedió con la programación de fechas aproximadas, en las que se aplicaron:

La entrevista semiestructurada a la directora, con la cual se obtuvo información acerca del contexto de la institución, parte de la organización y otros indicadores relacionados con el tema de las adecuaciones curriculares que más adelante se pueden observar.

La entrevista semiestructurada dirigida a las profesoras, tuvo como fin obtener información más específica sobre cómo se llevan a cabo las adecuaciones curriculares dentro del aula, considerando para ello algunos indicadores que se mencionan más adelante.

Se hizo el análisis de documentos, lo cuál permitió conocer los instrumentos que utiliza la institución por ejemplo (evaluaciones psicopedagógicas, planeaciones e instrumentos de evaluación); en los que se observaron las características, los criterios y otros aspectos considerados para el perfil de ingreso de los alumnos, la asignación de grupo de acuerdo a sus habilidades y la realización de las adecuaciones curriculares.

Se realizaron observaciones del contexto para obtener información acerca del mobiliario y las condiciones físicas con que cuenta la institución, como un complemento a esto se realizaron descripciones y se tomaron algunas fotos.

También se realizaron observaciones dentro del aula para conocer los materiales didácticos, observar la clase, las actividades, motivación, intereses, entre otros.

En la tabla 4. 2, se muestra cada instrumento y su relación con la información obtenida en cada una de las etapas del CIPP.

Tabla 4. 2. Plan de investigación

Etapas	Objetivo	Instrumentos	Participantes
Contexto	Se recopiló información para conocer si la institución cuenta con los recursos necesarios para facilitar el acceso al currículo.	-Observaciones (4) -Cámara fotográfica -Descripciones	Investigadores
Entrada	Se indaga acerca del proceso utilizado por la institución para que los niños con Síndrome de Down ingresen a ella. (Criterios, características, habilidades y capacidades con las que cuentan)	-Análisis de documentos -Formato de entrevista semiestructurada	Investigadores y Directora
Proceso	Se conoció el procedimiento que se utiliza en la institución, para llevar a cabo adecuaciones curriculares, así como los criterios que se toman en cuenta para determinar en que grado deben incorporarse los alumnos	-Entrevista semiestructurada	Directora y profesoras de aula especial de la institución
Producto	Se obtuvo información acerca de los resultados alcanzados por la institución, basándose en su proyecto educativo.	-Entrevista semiestructurada	Directora y profesoras de aula especial de la institución

Técnicas y procedimientos

Las técnicas y procedimientos que se utilizaron para recopilar información durante la investigación fueron:

- ↳ La observación no participante
- ↳ Entrevistas semiestructuradas

La observación no participante consiste en que el observador no interactúa directamente con el objeto observado “Observar equivale a mirar con detenimiento; es la forma más usual con la que se obtiene información acerca del mundo circundante” (Munich, 1990, p. 49).

Las entrevistas semiestructuradas consisten en un cuestionario abierto diseñado de antemano, para recopilar información. El cuestionario abierto, de acuerdo con (Munich, 1990) es un formato redactado en forma de interrogatorio en el cual se obtiene información acerca de las variables que se van a investigar, las preguntas

son de carácter abierto, en donde el interrogado contesta libremente con sus propias palabras y tiene la ventaja de proporcionar mucha información.

Instrumentos

1.-Guía de entrevista a la directora de la institución (ver anexo 1)

Entrevista semiestructurada dirigida a la directora, la guía de entrevista inicial constaba de 38 reactivos, de los cuales del 1 al 4 pertenecían a la evaluación de contexto, del 5 al 12 a la evaluación de entrada, del 13 al 30 a la evaluación de proceso y finalmente, de la 31 al 38 correspondían a la evaluación de producto. Se realizó una validación de jueceo por especialistas, participando tres profesores de la Universidad Pedagógica Nacional y dos profesores que laboran en el área de educación especial. La guía de entrevista final se conformó de la siguiente manera: ahora consta de 28 reactivos, de la pregunta 1 a 9 corresponden a la evaluación de contexto, del 10 al 17 a la evaluación de entrada, del 18 al 23 a la evaluación del proceso y finalmente, del 24 al 28 a la evaluación de producto como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4. 3. Guía de entrevista semiestructurada a la directora de la institución

ETAPA	INDICADOR	PREGUNTAS
CONTEXTO	Fines y metas y a alcanzar por parte de la institución Servicios disponibles Organigrama Población Edades Nivel socioeconómico Perfil de ingreso Conocimientos previos	1 a 9
ENTRADA	Evaluación Psicopedagógica	10 a 17
PROCESO	Adecuaciones de acceso	18-23
PRODUCTO	Medidas y logros	24-28

Cabe mencionar que las preguntas dieron origen a otras durante la entrevista en función de las respuestas del entrevistado, con el fin de obtener información amplia y con profundidad sobre el tema de investigación.

2.-Guía de entrevista a las profesoras de la institución (ver anexo 2)

Entrevista semiestructurada dirigida a las profesoras, ésta constaba de 44 reactivos, de los cuales el 1 y el 2 pertenecían a la evaluación de contexto, de la 3 a la 9 a la evaluación de entrada, del 10 al 42 correspondían a la evaluación de proceso y finalmente el 43 y 44 correspondían a la evaluación de producto. Se realizó una validación de jueceo por especialistas, participando tres profesores de la Universidad Pedagógica Nacional y dos profesores que laboran en el área de educación especial. La guía de entrevista final está conformada de la siguiente manera: consta de 36 reactivos de los cuales el 1 y 2 corresponden a la evaluación de entrada, del 3 al 26 a la evaluación del proceso y del 27 al 36 a la evaluación del producto, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4. 4. Guía de entrevista semiestructurada a las profesoras de la institución

ETAPA	INDICADOR	PREGUNTA
ENTRADA	Conocimientos previos Sistema de detección de las NEE y carencias	1 y 2
PROCESO	Puesta en marcha de las adecuaciones curriculares Edad cronológica Utilización de currículo regular Objetivos de la propuesta curricular Coherencia entre los criterios y necesidades reales de los alumnos Adecuaciones a los elementos del currículum Elaboración de materiales específicos y planeación El profesor en su actividad docente Interacción maestro–alumno El profesor en su actividad docente Adecuaciones a la metodología Apoyo extracurricular Apoyo individualizado Recursos y materiales didácticos Adecuaciones en la evaluación	3-26
PRODUCTO	Continuidad de las adecuaciones Promoción de grado Intervención del entorno familiar Valoración	27-36

Cabe mencionar que las preguntas dieron origen a otras durante la entrevista en función de las respuestas del entrevistado, con el fin de obtener información amplia y con profundidad sobre el tema de investigación. Las entrevistas fueron

audiograbadas con previa autorización del entrevistado (a excepción de una) posteriormente se realizó la transcripción para facilitar el análisis de las mismas. También se tomaron notas durante la realización de la misma.

3.-Observaciones

Se llevaron a cabo cuatro observaciones, el formato de registro se utilizó para describir cuántas y cuáles son las instalaciones con las que cuenta la institución, describir algunos acontecimientos dentro del aula en relación con el proceso de las adecuaciones. El formato de registro se puede ver en el anexo 3, que consistió en anotar datos específicos como fecha, sitio, observador, descripción (en esta parte se anotaron todos los datos relevantes y relacionados con lo que se observó, sobre la base de los indicadores establecidos, además de anotar todo lo resultante).

4.- Materiales resultantes como fotografías, planes de trabajo de los docentes, documentos de la institución, trabajos de los niños, entre otros.

RESULTADOS

Los resultados del estudio, se presentan de acuerdo a las cuatro etapas de evaluación del CIPP (contexto, entrada, proceso y producto).

Contexto

En este apartado se presenta la información acerca del contexto de la Institución, tomando como indicadores a) Panorama general de la escuela de educación especial, b) Educación primaria y c) Criterios de funcionalidad.

a) Panorama general de la escuela de educación especial

Es una IAP, que atiende a niños con Síndrome de Down, se sustenta “en el principio de la igualdad de derechos, en el respeto a la persona y en el reconocimiento de una sociedad plural que debe admitir en su seno a aquellos que nacieron con alguna discapacidad” (ID, IAP, 2005. p. 2).

La misión de la institución, está enfocada a proporcionar una formación integral a las personas con Síndrome de Down, abarcando desde la edad temprana hasta la edad adulta tratando con ello de elevar su calidad de vida y su reconocimiento dentro de la sociedad. Por su parte, su visión es “trascender en la vida de las personas con Síndrome de Down y sus familias, brindándoles la ayuda necesaria para que construyan su proyecto de vida y aprovechen las oportunidades que les ofrece la sociedad mexicana actual, para tener una vida independiente y de calidad” (ID, IAP, 2005. p. 2).

Como se mencionó anteriormente, la institución recibe donativos de organizaciones, empresas y personas físicas. Está conformada por un Patronato constituido por una

Directora General, una Directora Técnica, algunos representantes de empresas que brindan donativos a la institución, así como, algunos padres de familia. La Dirección General, está a cargo de la Directora General de la institución; el Comité de Desarrollo de Productos, el cuál, es supervisado la Directora Técnica y Directora General. El Departamento de Contabilidad, esta a cargo de un Despacho externo y finalmente, el Comité de Padres de Familia.

Además, se encuentran cuatro departamentos, los cuales supervisan las actividades realizadas por los niños y jóvenes con Síndrome de Down:

- Coordinación de desarrollo y difusión, que es atendida por las Directoras General y Técnica. Ellas se encargan de organizar las actividades del voluntariado, conformado por personas que desean participar por altruismo, para mantener la labor de la institución; así mismo se encargan de los trámites administrativos y técnicos relacionados con las personas del voluntariado y servicio social.
- Administración, en este departamento se encuentra un jefe administrativo, que supervisa las actividades del chofer, del mensajero, del personal de intendencia y del personal de transporte externo.
- Dirección técnica, la directora técnica se encarga de supervisar las actividades del personal docente en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria, así como de la asistente de operaciones.
- Coordinación de integración escolar, es una coordinadora que supervisa las actividades del personal de apoyo para los alumnos que se encuentran integrados en escuelas regulares, además de otras actividades relacionadas con los programas de apoyo para jóvenes y adultos con Síndrome de Down, en el nivel de educación tecnológica y capacitación integral.

En la siguiente figura se muestra la organización de la institución.

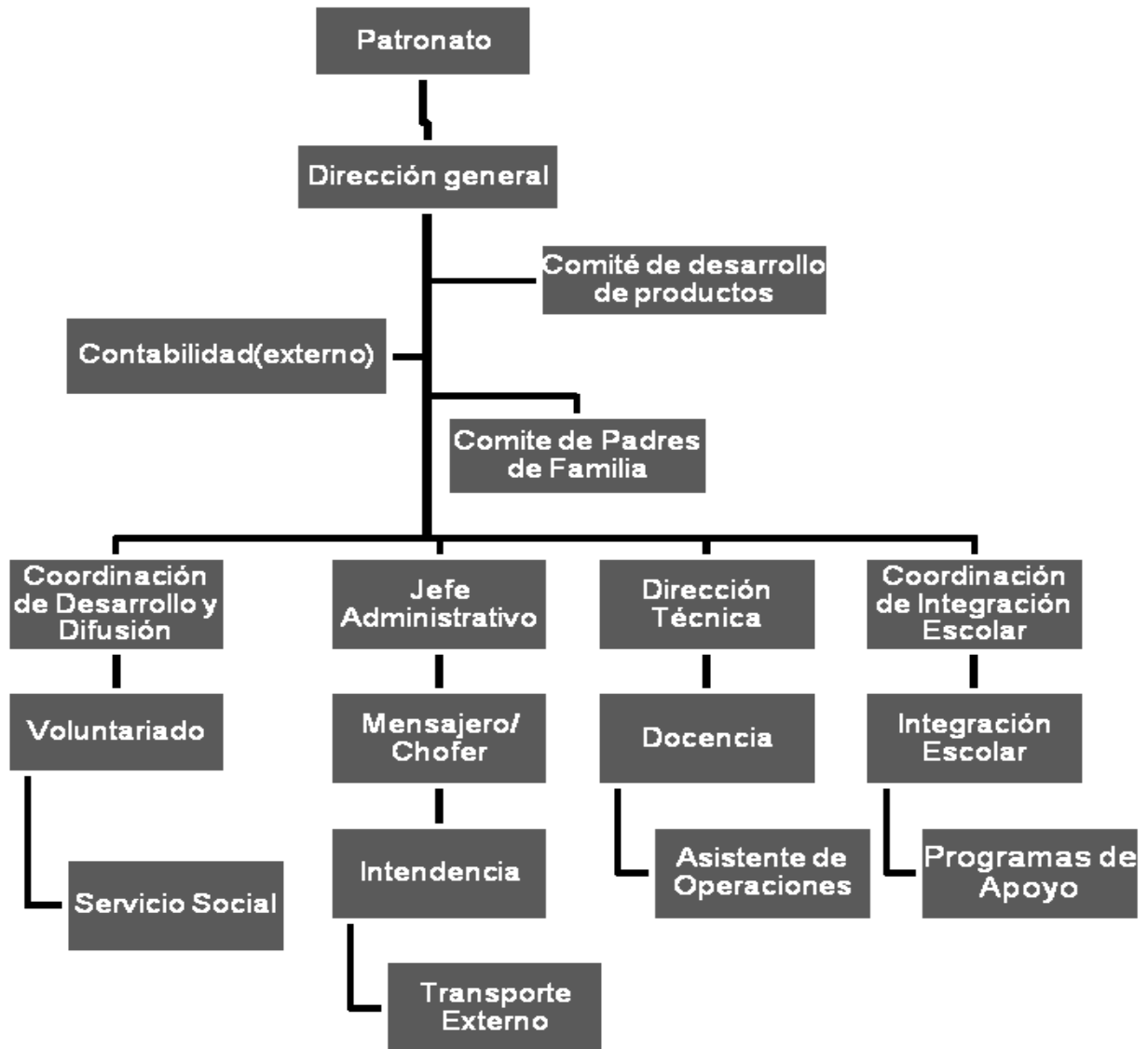


Figura 5. 1. Organigrama de la institución

Los servicios que ofrece la institución son:

Educación Inicial: Se aplica el programa de intervención temprana a niños desde el nacimiento hasta los tres años.

Educación Preescolar: Dirigido a niños de cuatro a seis años.

Educación Primaria. Dirigido a niños de siete a 14 años.

Educación Tecnológica: Dirigido a los adolescentes mediante programas que promueven el desarrollo de habilidades sociales, conceptuales y de comunicación, con el fin de prepararlos al campo laboral.

Capacitación Integral: Dirigido a jóvenes y adultos mediante programas para la vida independiente, autodeterminación, autogestión, actividad productiva y su relación socio sexual.

Integración Escolar: Dirigido a los alumnos que están integrados en escuelas regulares que utilizan los programas de educación básica, con el seguimiento y apoyo de un profesional de educación especial.

En el 2007, la población total de la institución, fue de 92 alumnos, los cuales se encuentran en un rango de edad que va desde recién nacidos hasta la etapa adulta, la población que asiste a la institución, se encuentra en un nivel socioeconómico medio y medio bajo.

En cuanto a la infraestructura, con el fin de dar una idea acerca del entorno donde se desenvuelven los alumnos, se presenta una breve descripción de los salones, mobiliario y otros servicios. La institución es una casa habitación adaptada para funcionar como escuela se encontró en perfecto estado de mantenimiento con jardín y área de juegos, junto a estos una pequeña hortaliza la cuál es cuidada por los alumnos. Se tienen seis aulas, que pertenecen a los cuatro diferentes niveles educativos, (inicial, preescolar, tres de primaria y educación tecnológica). Las aulas cuentan con mesas de tipo argentino (ajustables) y sillas de plástico (con respaldo), en cada aula el material didáctico, en general se encontró ordenado y limpio. También hay dos aulas amplias, las cuales son utilizadas para los diferentes talleres (vitromosaico y maquila), cuenta con espacios para los servicios de cocina utilizado también para taller de repostería, computación y el salón de usos múltiples en el cual está adaptada una parte para la biblioteca.

Con respecto a la investigación, cabe mencionar que se trabajó en el área de educación primaria, los datos que a continuación se presentan corresponden a las observaciones y entrevistas realizadas.

b) Educación primaria

Dentro de la institución, la educación primaria está dirigida a niños entre 7 y 14 años, dentro de lo académico las áreas fundamentales son: construcción de estructuras lógicas, metodología integral para la adquisición de la lecto-escritura y planteamiento y solución de problemas. La institución cuenta con tres niveles para la educación primaria, el primer nivel corresponde a primero y segundo grado, el segundo nivel corresponde a tercero y cuarto y el tercer nivel a quinto y sexto grado.

- Maestras

En la siguiente tabla, se describen las características generales de las maestras participantes en la investigación.

Tabla 5. 1. Formación y experiencia de las maestras de primaria

Características	M1	M2	M3	M4
Formación	Lic. en Educación Especial.	Lic. en Educación Especial.	Lic. en Educación Especial.	Lic. en Educación Especial.
Experiencia	18 años	5 años	9 años	1 año
Tiempo en la Institución	8 años	5 años	7 años	1 año

Como se observa, las maestras responsables de los grupos de primaria tienen formación en educación especial y por lo menos un año de experiencia con niños con síndrome de Down.

- Alumnos

La población durante el ciclo escolar 2006-2007 en el nivel de educación primaria fue de 26 alumnos, de los cuáles seis pertenecían al grupo de 1° y 2°, ocho al grupo de 3° y 4° y finalmente, 12 al grupo de 5° y 6°; el rango de edades estaba entre los 7 y 14 años. Los criterios que la institución considera para el ingreso de los alumnos son:

- ❖ Tener Síndrome de Down o discapacidad intelectual.

- ❖ Los padres deben asistir a una entrevista para explicarles los servicios de la institución y se tomen acuerdos y compromisos.
- ❖ Realizar una evaluación al alumno, para identificar el nivel de desarrollo actual y habilidades adaptación social para su grupo de referencia.

En la evaluación se consideran las áreas de comunicación, autonomía, social y motricidad.

c) Criterios de funcionalidad en la escuela de educación especial

De acuerdo con lo observado, en las condiciones físicas del contexto se encontró en que puntos son considerados y tomados en cuenta los criterios de funcionalidad, pues recordemos que estos son de suma importancia, ya que ayudan a tomar mejores decisiones en relación con las adecuaciones curriculares.

- **Compensación**, que se refiere dar prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como sería el uso de auxiliares auditivos para los niños con discapacidad auditiva. En la institución la discapacidad que presenta la mayoría de los niños es el Síndrome de Down, por lo que no requieren de equipo especial y tecnológico específico. Entre las acciones que realiza la institución para crear condiciones físicas para el acceso es proporcionar mobiliario adecuado como sillas con respaldo cómodo y mesitas tipo argentino, mismas que se pueden observar en la figura 5.2.



Figura 5. 2. Mesas y sillas tipo argentino

-Autonomía y Funcionalidad, consiste en destacar el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas, como son el vestirse o desplazarse de un lugar a otro, sin la ayuda de otra persona. Dentro de la institución se encuentran algunos letreros de seguridad, baños, espejos, artículos de limpieza personal y estantes; se observó que los letreros no son de gran utilidad para los alumnos, porque no se lleva a cabo un entrenamiento o aprendizaje significativo para el uso de los mismos, es decir, que permita al alumno vincular los conceptos de los símbolos.

Por ejemplo, dentro de la institución la simbología para los baños, es de niña y niño, pero si el alumno va a otro lugar y encuentra otros símbolos diferentes a los que hay en la institución, el alumno no será capaz de reconocer el lugar indicado, para confirmar que el aprendizaje se ha producido, el alumno debe generalizar lo aprendido a situaciones reales. Respecto a los artículos de limpieza personal, favorecen el desarrollo autónomo de los alumnos y les hace posible resolver algunas de sus necesidades básicas.

-Probabilidad de Adquisición, se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación. Para un niño con Síndrome de Down o discapacidad intelectual, existen aprendizajes que le significarán un elevado grado de esfuerzo y persistencias; que presentan pocas probabilidades de ser adquiridos y utilizados eficazmente por él; por lo tanto, hay que optar por el desarrollo de otras capacidades o habilidades que le permitan consolidar sus avances y estimular su interés en el trabajo escolar.

A partir de las entrevistas, observaciones y revisión de documentos como la planeación de cada maestra, se verificó que la institución trabaja a partir del Programa de Competencias Curriculares de la SEP y que las maestras junto con la directora toman decisiones sobre el tipo de aprendizajes y competencias que pueden ser adquiridos por los alumnos, con base en las capacidades y habilidades de los

alumnos. Un ejemplo de ello, se describe en el apartado de proceso.

-Sociabilidad, tiene que ver con privilegiar aprendizajes que propicien las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que implica que se desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación, sobre todo cuando se identifican problemas de lenguaje o de orden afectivo. Se observó que las siguientes áreas: salón de usos múltiples, zona de lunch, juegos, área verde, así como cada una de las aulas, se usan como un medio para favorecer las habilidades sociales, la interacción grupal, el contacto personal y la comunicación.

Este principio de sociabilidad se da porque el aprendizaje de los alumnos ocurre dentro de un contexto social, estando involucrados todos y cada uno de los elementos que conforman la parte de la vida escolar del niño, como el personal docente y los compañeros. Por ejemplo, cuando los niños están en el salón de usos múltiples, la maestra juega un papel importante, en el establecimiento de reglas y normas adecuadas de conducta, mismas que generen buenas relaciones, para ello organiza las actividades, de manera que cada uno de los niños juegue un rol social; dentro del aula, maneja algunas actividades en equipo y un reforzamiento positivo en la interacción.

-Significación, implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno, en función de sus posibilidades reales, de tal manera que lo que vayan aprendiendo sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral. Se encontró que el área de hortaliza resulta significativa y funcional para los alumnos, las actividades que se realizan son siembra, recolección y cuidado de las plantas; que son contenidos correspondientes a las competencias del 1º y 2º ciclo, en el eje del medio natural y sus relaciones con el ser humano, éstas se refieren a relacionar algunas diferencias y semejanzas de forma de vida en las plantas y al análisis de las principales funciones vitales de las plantas y la relación con su entorno. A diferencia de la manera abstracta en que regularmente se enseñan

estos contenidos, el que los alumnos cuiden y hagan un seguimiento del crecimiento de las plantas, le da mayor significado, que solamente limitarse a dibujos o fotografías que expliquen los temas.

-Variabilidad, supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes. Las estrategias metodológicas que el maestro aplique deben ser diversificadas y su sentido debe apuntar a que el alumno disponga de suficientes alternativas para resolver las situaciones conflictivas que enfrenta con el conocimiento escolar. Un ejemplo, son las actividades que las maestras realizan para que los alumnos superen las dificultades de aprendizaje de contenidos del eje de lógica matemática, para ello, se utilizan diversos materiales, encaminados a favorecer el aprendizaje de conceptos, procedimientos y técnicas, a posibilitar la experimentación, el descubrimiento y la creatividad, así como a motivar el aprendizaje. Dentro de los materiales que utilizan las maestras de la institución, para llevar a cabo sus actividades, se encontraron: rompecabezas, figuritas de madera, juegos de memoria, colchonetas, tablillas de colores, entre otros.

-Preferencias personales, significa que hay que potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro, lo que propicia una mayor motivación y participación más dinámica en las tareas escolares, se pudo observar que el salón de usos múltiples y el patio, es un lugar en el que los alumnos se sienten más cómodos y con mayor motivación, ya que las maestras planifican actividades abiertas para esos espacios, en las cuales promueven la participación activa de todos los alumnos y se sienten implicados en el proceso de aprendizaje, a través de propuestas sugestivas acorde a sus intereses.

-Adecuación a la edad cronológica, implica valorar independientemente de las NEE, los intereses de los niños para evitar desfases que conduzcan a la infantilización en su nivel de aprendizaje. Se debe entender que aunque el alumno

esté en un nivel de aprendizaje inferior al que le correspondería por su edad cronológica, sus intereses personales y sus actitudes no siempre corresponden con los de los niños con niveles de aprendizaje equiparables a los suyos, por lo que hay que procurar tomar en cuenta su edad cronológica al aplicar determinadas estrategias o actividades.

En este aspecto, se encontró que los espacios como las aulas, los juegos, canasta de básquetbol o área de comida resultan adecuados a la edad cronológica de los alumnos de cada nivel, favoreciendo sus habilidades adaptativas, de autonomía y sociales, mientras que para el desarrollo de competencias estos espacios dan pie a la comunicación por lo que se favorecen competencias relacionadas con la comprensión y utilización de expresiones de comunicación, así como explicaciones sencillas de ideas y puntos de vista.

-Transferencia, se refiere a la necesidad de conectar el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela, evitando el formalismo que caracteriza a un cierto tipo de actividades, en la que se ignora la importancia de que el niño trabaje con materiales de uso común que se represente vivencias cotidianas de su entorno social, restando significatividad y funcionalidad a lo que aprende. La institución promueve y realiza actividades extraescolares como festivales, kermeses y obras teatrales. Al promover esta serie de actividades se favorecen las experiencias cotidianas y del entorno social, ya que el alumno pone en juego actitudes y habilidades sociales, sin embargo, como se comentó anteriormente hace falta dar entrenamiento en muchos factores, como en la simbología utilizada en los baños, rutas de evacuación, señalamientos, para asumir su propia autonomía.

-Ampliación de ámbitos, consiste en favorecer los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción, enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas. Integrarse a otros grupos, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar y familiar, le dan la posibilidad de construir nuevos significados y, por ende, de comprender mejor el

mundo que le rodea. Este criterio se aplica cuando los alumnos salen a las instalaciones de una universidad privada cercana a la institución, a realizar actividades de educación física, o bien, a museos, al cine, etc.

El objetivo de las actividades fuera de las instalaciones es que la interacción en otros contextos amplíen las experiencias, intereses y habilidades de los alumnos, además de que en el área de educación física se trabajan actividades que tiene que ver con las cualidades básicas como fuerza, flexibilidad, resistencia y velocidad, así como las habilidades de motricidad gruesa (correr, saltar, marchar, balancearse y cachar). De acuerdo con los criterios de funcionalidad, el contexto de la institución, beneficia el acceso y uso de los servicios de la misma, promueve el grado de autonomía de los alumnos al desplazarse por sí mismos y crea ambientes en el que se pone en juego la participación e interacción social, una de las acciones que la institución realizó, para facilitar el acceso físico fue ampliar la escalera, además de mejorar la iluminación artificial de las aulas.

Entrada

En este apartado se presenta la descripción del perfil de ingreso a la institución, tomando como indicadores: a) Instrumentos de evaluación de la institución, b) Integración al grupo y c) Detección de las NEE.

a) Instrumentos de evaluación de la institución

Cabe mencionar que algunos instrumentos son elaborados por la misma institución y otros tomados de la SEP, pero adaptados de acuerdo a las necesidades de los alumnos, según se indicó, “no tan puntual como ellos lo están presentando, sino dependiendo de las necesidades de los chicos” (comunicación personal, M1).

Cuando hay alumnos de nuevo ingreso, se hace un seguimiento durante tres días, utilizando para ello un formato de debilidades y fortalezas, este contiene información

cualitativa de las fortalezas que se reconocen en el alumno, así como las debilidades, es de carácter abierto ya que cada maestra indica las áreas a observar dentro de las actividades.

Estas áreas pueden ser lenguaje y comunicación, se evalúa si el alumno presenta lenguaje oral, si tienen la capacidad de repetir palabras y enunciados; en el área social evalúan la interacción, la adaptación al grupo; en el área de motricidad evalúan si el alumno presenta motricidad fina y el área de conducta en la cual evalúan si el alumno sigue instrucciones o atiende ordenes. Este formato contiene datos del alumno, nombre de la profesora, fecha y edad del niño, conclusiones y recomendaciones dadas por la maestra. Por otra parte, la institución obtiene información, del contexto familiar mediante un estudio socioeconómico que realiza, a partir de una entrevista con los padres de familia.

Cuando los alumnos son de reingreso la institución evalúa el nivel de competencia curricular tomando en cuenta la edad cronológica de los alumnos. La institución como se había mencionado anteriormente elabora algunos instrumentos por ejemplo existe uno que evalúa el nivel de conceptualización de lectura y escritura algunos indicadores que evalúa son, si el alumno diferencia entre dibujos y letras, si realiza trazos, garabatos, bolas o rayas al escribir, identifica portadores de texto, fragmenta oralmente la palabra y ajusta fronteras, establece relación entre fonema y grafía, logra aislar los sustantivos en la oración, etc.

También se utiliza otro para explorar la estructura lógico-matemática algunos de los indicadores que se evalúan tiene que ver con clasificación, correspondencia y seriación. Respecto a la clasificación, se evalúa si el alumno forma colecciones de acuerdo a diferentes criterios (color, forma y tamaño), establece diferencias entre los elementos de un mismo conjunto, si establece la inclusión de clases, diferenciando entre las partes y el todo; en lo que se refiere a la correspondencia, se evalúa si el alumno establece la correspondencia término a término, establece la correspondencia basándose en aspectos perceptuales del espacio que abarcan los

objetos, identifica el conjunto que tiene menos y más elementos, establece la correspondencia entre los conjuntos quitando o agregando elementos para hacer a los conjuntos equivalentes.

En seriación, se evalúa si el alumno forma parejas de objetos colocando un pequeño y un grande, alinea objetos del más pequeño al más grande, forma series de cuatro o cinco objetos, construye una escalera, tomando como referencia el extremo superior, construye una serie creciente de cuatro o cinco elementos, logra construir la serie integrando diez elementos, por ensayo y error, compara tamaños más grande, más pequeño (no anticipa la seriación), construye la serie en orden ascendente y descendente, representa la serie mediante el dibujo. Cabe mencionar que para ambos formatos la institución, utiliza las siguientes categorías: **no**, cuando el alumno no presenta algún avance; **escaso**, cuando presenta un 40% de avance; **en proceso**, cuando tiene un 60% o más de avance; **adquirido**, cuando se presenta un 90% del objetivo y **si**, cuando el alumno ha conseguido al 100% el objetivo.

La institución realiza un seguimiento semestral de los alumnos tanto grupal como individual, tomando para ello las competencias que cada una de las maestras trabajó. Con los datos obtenidos, se elaboran gráficas individuales en las que se muestra el avance de los alumnos por asignaturas, mismas que se presentan a los padres de familia; de igual manera se elaboran gráficas grupales, tomando en cuenta los ejes del programa de competencias curriculares.

b) Integración al grupo

Siguiendo los indicadores de la normalización, los alumnos se integran al grupo correspondiente a su edad cronológica, según se indicó “si el chico está con chicos de su edad se va a interesar por las mismas cosas y pues aprenderá” (comunicación personal, M1). De tal forma, que en función del nivel del grupo y las actividades que los alumnos trabajan, se inicia el proceso de adaptación e integración de los nuevos alumnos. Uno de los puntos que más se favorece dentro de la institución es la

adaptación e integración social, de tal forma que los alumnos realizan actividades en función de habilidades de adaptación y de acuerdo a su edad, más que el desarrollo de habilidades académicas.

c) Detección de las NEE

Las decisiones respecto a las NEE de los alumnos las toman las maestras, para ello parten de la evaluación inicial antes ya mencionada en el caso de los alumnos de nuevo ingreso y en el caso de los alumnos de reingreso se parte de evaluaciones anteriores, realizan registros de forma individual y van determinando las necesidades; de acuerdo con lo que observan en las diferentes áreas, cabe mencionar que la institución da prioridad a fortalecer aquellas habilidades que poseen los alumnos, porque consideran que es más fácil partir de lo que ya saben para elevar el nivel de complejidad, que estancarse en aquellas habilidades que les cuesta trabajo lograr y sobre todo cuyas dificultades se deben a la discapacidad (como aspectos motores o de lenguaje).

Se encontró que las maestras manejan diversos instrumentos para realizar diferentes evaluaciones, según la finalidad de la institución, que de acuerdo a los elementos que contiene cada uno de ellos es un punto de partida para conocer más de los alumnos, de sus avances, sus dificultades y fortalezas. Por otro lado, la edad cronológica de los alumnos y sus habilidades sociales como la adaptación, son elementos principales para la integración de los mismos en un determinado grupo, “los chicos de la misma edad tienen necesidades e intereses bien definidas acordes a esa edad no importando el nivel cognitivo” (Comunicación personal de la M1), la institución cumple con algunos de los elementos contenidos en la evaluación psicopedagógica obteniendo información, sobre la situación actual del alumno.

Proceso

En este apartado, se describe el proceso de las adecuaciones curriculares que lleva

a cabo la institución, para ello se consideran los siguientes indicadores: a) Puesta en marcha de las adecuaciones curriculares y utilización de currículo regular, b) Planeación y necesidades reales de los alumnos, c) Apoyo individualizado, d) Adecuaciones en la evaluación y e) Criterios de funcionalidad.

a) Puesta en marcha de las adecuaciones curriculares y la utilización de currículo regular

En cuanto a las adecuaciones en los elementos del currículo, se encontró que cada una de las maestras las realiza en alguno de sus elementos: la metodología, contenidos, propósitos y evaluación. A continuación se presenta el siguiente análisis de las adecuaciones curriculares de acuerdo a las observaciones y revisión de planes de trabajo, en cada uno de los grupos.

En cada grupo se realizan adecuaciones individuales y grupales, la institución se basa en el programa de competencias de la SEP; el procedimiento es el siguiente: se toman los objetivos del programa (aquellos que las maestras junto con la directora consideran que pueden alcanzar los alumnos), posteriormente planean y realizan las adecuaciones pertinentes para el grupo o individuales según sea el caso, por ejemplo:

Grupo – 5° y 6°

No. alumnos: 12

Eje: lógico matemáticas

Competencia: Clasifica, traza y/o construye figuras y cuerpos geométricos a partir de sus características.

Actividades:

1. Observar imágenes de las figuras geométricas (círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo).

2. Describir las características de las figuras geométricas, la maestra preguntaba para guiarlos ¿Cuántos lados tiene? ¿A qué se parece?
3. Escribir la definición de cada figura, aquellos que habían desarrollado habilidades de copia, copiaban la definición del pizarrón; para aquellos que aún no podían hacerlo, la maestra lo escribe en cada cuaderno y los alumnos lo remarcan.
4. Determinar el color, para favorecer la identificación de las figuras se le asigna un color a cada figura, por ejemplo, el círculo es amarillo, el cuadrado es rojo.
5. Dibujar figuras, para realizar cada una de las formas geométricas, la maestra escribe puntos que sirven de guía, de tal forma que los alumnos tienen que unir los puntos para formar la figura. Para un alumno con debilidad visual y atención dispersa, en lugar de unir puntos, la maestra colorea la figura, hizo el punteado en relieve, le pidió que identificara la figura pasando sus dedos por encima y le pidió que con plastilina realizara la figura, a este alumno le dio más apoyo que al resto del grupo y supervisión cercana.

Como se puede observar en el ejemplo anterior, la maestra realizó adecuaciones en los contenidos, ya que esta competencia pertenece al primer ciclo, a continuación se presentan los indicadores pertenecientes a la competencia.

Tabla 5. 2. De la competencia clasifica, traza, construye figuras geométricas y sus características

PRIMER CICLO
Identifica algunas características de triángulos y cuadriláteros.
INDICADORES
Se observa cuando.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compara y clasifica figuras, tomando en cuenta la forma o número de sus lados y las identifica por su nombre. (no se cumplió) 2. Dibuja figuras geométricas a partir de un modelo. (si se cumplió) 3. Reproduce figuras geométricas a partir de un modelo. (si se cumplió) 4. Reconoce si las partes de una figura son iguales o no, al doblarla a mitad. (no se cumplió)

Fuente: Adaptado de SEP (2003)

De los cuatro indicadores anteriores, el grupo logró el segundo y tercero, dibujar figuras geométricas a partir de un modelo, para que este objetivo se lograra la maestra realizó adecuaciones a la metodología, ya que escribió puntos como una guía, para que los alumnos los unieran hasta formar la figura; en el caso del alumno con debilidad visual se realizó adecuación a la metodología y material, ya que lo manejo de otra manera y utilizó el punteado en relieve.

Acerca de los otros indicadores, se puede comentar, que la adecuación realizada no fue pertinente para alcanzarlos, ya que no hubo actividades que expusieran al alumno tener significado de ello, por ejemplo reconocer figuras geométricas en objetos cotidianos, utilizar las figuras para dibujar objetos, las actividades fueron abstractas, hizo falta manipular material concreto. De acuerdo con lo observado, no hubo una evaluación posterior al ejercicio en ese momento, quizá la maestra pudo haberlo retomado en otro momento. Se utilizó el nivel más bajo de contenidos y no hubo vinculación con una utilidad para la vida cotidiana de los alumnos.

Grupo – 3° y 4°

No. alumnos: 8

Eje: comunicación

Competencia: Utiliza la narración y la descripción para comunicar a otros diversas situaciones.

Actividades:

1. Repartir revistas, la maestra pidió a uno de los alumnos que las repartiera entre sus compañeros.
2. Observar y seleccionar una ilustración, una auxiliar de servicio social, pasó a los lugares de los alumnos a recortar aquellas ilustraciones que fueron seleccionadas (como puede observarse en las figuras 5.3), mientras que la maestra ayudó a algunos alumnos a seleccionar pues sólo hojeaban sin observar con detenimiento.

3. Recortarla con ayuda y pegarla en el pizarrón, la maestra seleccionó la suya y la pego en el pizarrón después colocó cinta adhesiva para que los alumnos pegarán su ilustración.
4. Pasar al frente a exponer la ilustración, la maestra preguntaba para guiarlos; ¿Qué es? ¿Qué hay ahí? ¿Qué ves? ¿Cómo se llama? ¿Quién es? ¿De qué color?, puede observarse la figura 5. 4.
5. Evaluar la actividad, la maestra les pidió que volvieran a pasar para comentar la ilustración de otro compañero, retomando lo que habían dicho sobre ella, haciendo una retroalimentación.



Figura 5. 3. Selección de ilustraciones



Figura 5. 4. Descripciones

En este otro ejemplo, la maestra realizó adecuaciones en la metodología y en los materiales, ya que utilizó ilustraciones a partir de las cuales los alumnos formularon ideas para explicarlas, claro con la ayuda de la maestra. A continuación se presentan los indicadores pertenecientes a la competencia.

Tabla 5. 3. Utiliza la narración y la descripción para comunicar a otros diversas situaciones.

PRIMER CICLO
Narra y describe de manera sencilla, diversas situaciones.
INDICADORES
Se observa cuando.
1. Relata acontecimientos propios, de su familia o comunidad, respetando el orden en que sucedieron. (si se cumplió)
2. Relata cuentos o narraciones sencillas y cortas identificando a los personajes principales. (no se cumplió)
3. Menciona algunas características de personas, objetos, animales o lugares teniéndolos frente a sí o a partir de ilustraciones. (si se cumplió)

Fuente: Adaptado de SEP (2003)

De los tres indicadores anteriores, el grupo logró el primero y tercero, mencionar las características de algunos objetos, lugares y relatar algunas experiencias personales, para que este objetivo se lograra, fue necesaria la intervención de la maestra ya que ella, por medio de las preguntas guiaba y daba un sentido a las descripciones de los alumnos. Además, hizo adecuación a la evaluación, utilizando la retroalimentación y así los alumnos lograron escuchar a los demás para identificar en qué estaban o no de acuerdo.

Grupo – 1° y 2°

No. alumnos: 7

Eje: lógico matemática

Competencia: Utiliza su imaginación espacial para ubicarse y representar puntos en un plano, con el apoyo de referencias convencionales e instrumentos.

Actividades:

1. Trabajar la noción espacial arriba-abajo, con el cuerpo.
2. Dividir con una tira de cinta adhesiva el pizarrón a la mitad, la maestra colocó en la parte de arriba ilustraciones como un avión, un sol y en la parte de abajo coches, casas y un árbol.
3. Evaluar la actividad con preguntas, la maestra realizó preguntas como: ¿Dónde está el árbol? ¿Arriba o abajo? Y así fue variando las ilustraciones relacionando las cosas reales que se pueden encontrar ya sea arriba o abajo.

En este ejemplo, la maestra realizó adecuaciones a la metodología, a los materiales y a los objetivos, a continuación se muestran los indicadores pertenecientes a la competencia.

Tabla 5. 4. De la competencia utiliza su imaginación espacial para ubicarse y representar puntos en un plano, con el apoyo de referencias convencionales e instrumentos.

PRIMER CICLO

Ubica personas y cosas en el espacio a partir de sí mismo y con relación a otros.

INDICADORES

Se observa cuando.

1. Sitúa los objetos con relación a sí mismo /a utilizando expresiones espaciales (entre, sobre, a la derecha, o izquierda de). (si se cumplió)
 2. Arma rompecabezas de figuras geométricas, siguiendo un modelo completo. (no se realizó)
-

Fuente: Adaptado de SEP (2003)

La competencia fue evaluada a través de preguntas que realizó la maestra a los alumnos con relación a la ubicación de diferentes objetos (ver figura 5.5), se puede ver que el grupo logro alcanzar el primer indicador, situar los objetos con relación a sí mismo, cabe mencionar que aquí la maestra hizo una adecuación al objetivo, en cuestión de las expresiones espaciales, ya que solo se utilizo arriba y abajo. La adecuación realizada fue pertinente con la edad cronológica de los alumnos, para lograr la competencia, pero en ese momento solo se trabajo el concepto arriba-abajo.



Figura 5. 5. Ubicación Espacial

En cada grupo se puede notar en las descripciones anteriores, cada una de las maestras busca alguna estrategia o material, encaminados a favorecer la adquisición de las

competencias marcadas en el programa, logrando en ello una actividad corta y en ciertos puntos, significativa para los alumnos, en relación con la metodología de acuerdo con lo entrevistado. Se encontró que las maestras también realizan modificaciones en ciertos casos por ejemplo, cuando los alumnos se encuentran apáticos o aburridos, la M2 y M4 coinciden en realizar modificaciones de manera individual cuando los alumnos presentan dificultades o simplemente no se observan avances, al igual realizan ajustes en el horario dependiendo de las actividades o contenidos.

En el caso de la M2, utiliza actividades muy cortas precisamente para evitar distracciones y apatía en los alumnos, respecto a los materiales utilizados para satisfacer las necesidades de los alumnos, las tres maestras coinciden en que estos no son suficientes. Aunque, sí son pertinentes y como alternativa, recurren a la elaboración de los mismos acorde a las necesidades de los alumnos, las maestras están conscientes de que la institución tiene algunas limitantes en este caso los materiales, un buen punto en su acción docente es que ellas buscan remediar esta parte, al buscar y elaborar por cuenta propia los materiales, para así hacer más accesible el aprendizaje.

De acuerdo con lo entrevistado y lo observado, se encontró que ninguna de las tres maestras utiliza un formato o documento especial como el DIAC de la SEP, para registrar las adecuaciones curriculares realizadas, sin embargo, el registro lo llevan en su misma planeación que entregan por quincena.

b) Planeación y necesidades reales de los alumnos

En los tres grupos, la planeación se orientó al máximo desarrollo personal y social de los alumnos, a lo que la M2 comentó “se trabajan hábitos, valores y la parte socio-sexual”. De acuerdo con lo observado en el grupo de 1º y 2º, se presenta la siguiente reseña como un ejemplo; durante el horario del refrigerio, los alumnos junto con la maestra salieron a lavarse las manos, cada uno tomó su toalla, al regresar la maestra pidió que colgaran las toallas, uno de los alumnos la tiro en el piso, la

maestra lo observó y le dijo “a la de tres se va a la basura”, el niño la recogió y colocó en el perchero. Después cada uno sacó su comida y mantel, ninguno comenzó a desayunar hasta que la maestra dio la indicación y todos dijeron “buen apetito”. Uno de los niños tenía sucia la nariz y la maestra le dijo “límpiame los mocos, a ver 1, 2, 3”, ella lo limpia “ahora límpiame tú solo”, lo colocó frente al espejo para que se viera y el niño se aseó solo.

De acuerdo con lo entrevistado y observado, las maestras asumieron y se pudo constatar que también se da prioridad a los objetivos relacionados con la optimización del lenguaje, cabe mencionar que el sistema de comunicación en los tres grupos, generalmente es verbal, sin embargo, dos de las maestras manejan otros medios, la M4 comentó “con otros por medio de gestos, recados, calcomanías y aplausos” y la M3 “en algunas ocasiones es por medio de señas”.

Se puede ver entonces que las M3 y M4, recurren a propiciar el lenguaje de otra manera para lograr una comunicación más comprensible en aquellos alumnos que carecen de mayor claridad en el lenguaje. Por el contrario se observó que la M2 no utiliza otro medio solo el verbal, pues al parecer pretende estimularlo en aquellos alumnos que lo carecen, ella recurre a la repetición de palabras como un medio para favorecerlo, por ejemplo, se observó en su clase que trató sobre la familia, en donde cada alumno llevó su árbol genealógico y pasó a exponerlo, algunos lo hicieron sin ayuda, mientras que otros con ayuda de la maestra, quién realizó preguntas como ¿Dónde está tu mamá?, ¿Tu papá?, ¿Cómo se llama? Les ayudó a pronunciar los nombres a aquellos alumnos que les costaron más trabajo.

Por otra parte, se encontró también que las maestras para favorecer el marco de experiencias en los alumnos utilizan contextos fuera y dentro del aula, en el grupo de 3° y 4°, por ejemplo, la maestra pide ayuda a los padres de familia, para llevar a los alumnos a lo más real, pide que se preparen exposiciones en casa con temas libres para posteriormente exponer en clase “yo me doy cuenta que tan real o práctico, los papás lo trabajan en casa”.

De acuerdo con lo entrevistado a la M1 y lo observado, se tiene que una de las acciones por parte de la institución para favorecer este marco de experiencias en los alumnos, es que maneja algunos convenios con una universidad privada para que los alumnos desarrollen algunas actividades como Educación Física, también se planean actividades como ir a tiendas, museos, cines, teatros, con el objetivo de favorecer hábitos, reglas y habilidades de adaptación.

Para favorecer la motivación e interés de los alumnos en cada grupo, se recurre a diferentes estrategias. La M2 utiliza todo lo lúdico (música, juegos y materiales). La M3 pide a los alumnos que propongan temas y actividades de acuerdo a sus intereses. Finalmente, la M4 recurre a estrategias “extrínsecas” como dulces, recreos, educación física y computación, de acuerdo con lo observado se puede decir que la maestra que tiene mejores resultados en la motivación de los alumnos es la M2, tal vez por que los alumnos son más pequeños y se les ve más interesados en los juegos y en los materiales que la maestra utiliza.

c) Apoyo individualizado

La organización dentro del aula, para dar atención individualizada varia muy poco en cada uno de los grupos; en el grupo de 1° y 2° la maestra utiliza “rincones” en donde todos trabajan otras cosas, como: armar rompecabezas, ensamblar figuras, ver cuentos, etc., mientras ella da atención individual al alumno que lo requiere; en el grupo de 3° Y 4° la maestra trabaja de manera individual con el alumno que lo requiere, sin embargo, comenta “no siempre es posible dar atención individual pues depende si tenemos chicas de apoyo”; mientras que en el grupo de 5° y 6° la maestra comenta que se organiza de dos maneras “cuando se tiene el apoyo de una persona, ésta se encarga del resto del grupo y la titular da la atención individualizada, cuando la titular está sola, trabaja una actividad no muy compleja y la titular se pone con el alumno en una atención individualizada”.

Un ejemplo que pudo observarse en el grupo de 5° y 6°, fue en una de sus clases, en

la cual se trabajó sobre El día del Trabajo (1º de mayo), la maestra realizó preguntas acerca de la suspensión de clases, como ¿por qué no vinieron a clases? Dio pistas hasta lograr decir a los alumnos “Fue día del Trabajo”, les explicó el motivo y anotó en el pizarrón una frase. También, escribió en algunas libretas para que los alumnos la remarcaran, mientras que otros copiaron por si solos, cada uno realizó su actividad. Mientras tanto, ella brindó atención individualizada a otro alumno, con atención muy dispersa y debilidad visual, le marcó círculos en su cuaderno, le proporcionó plastilina y le mostró como realizar círculos pidiéndole que hiciera otro semejante (puede verse que esta actividad no tuvo relación con lo trabajado en el grupo), ver figura 5. 6.



Figura 5. 6. Actividad del día del trabajo (1º de mayo)

Se observó como cada una de las maestras, se organiza para atender a los alumnos que requieren de atención individualizada, de alguna forma es diferente la organización, sin embargo, dos maestras al parecer coinciden en que es necesario tener una auxiliar para poder dar una mejor atención individual.

Por el contrario, en uno de los grupos no se resalto problema alguno, para proporcionar atención individual, se considera que esta diferencia tiene que ver con el número de alumnos en cada grupo, también con algunas de las estrategias utilizadas en la metodología de las maestras; el grupo de 1º y 2º había seis alumnos,

mientras que en el de 3° y 4° había ocho alumnos y finalmente en el de 5° y 6° eran 12 alumnos, cabe mencionar que la maestra del grupo de 1° y 2°, para mantener la atención de sus alumnos utiliza un tono de voz alto, de acuerdo con la revisión de libretas se observó que también maneja notas individuales, por ejemplo “lo hizo sin ayuda y con mínima supervisión”, “bien” y “respetó contornos al seguir instrucciones”, puede destacarse que tiene un mayor control de la parte individual.

d) Adecuaciones en la evaluación

Por otro lado, las maestras están pendientes del progreso en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por medio de la observación, en las diferentes actividades y el trabajo diario, al respecto la M3 comento “me doy cuenta mediante una evaluación de las actividades quincenalmente y valorando si se cubrió el objetivo establecido en el plan anual”. Al respecto, durante las observaciones, no pudo constatar, el comentario de la M3, pues no se observaron adecuaciones en la evaluación, por ejemplo, en el grupo de 3° y 4°, sé evaluó por medio de la retroalimentación, se considera que hace falta, llevarlo a algo más vivencial y funcional para la vida cotidiana, como describir objetos manipulados y utilizados por los alumnos logrando con ello el acceso a algunos de los indicadores de la competencia curricular propuesta para la educación básica.

e) Criterios de funcionalidad

De acuerdo con lo observado en cada uno de los grupos se presenta a continuación en la siguiente tabla comparativa, el análisis de lo que sucede en los tres grupos, tomando como indicadores los criterios de funcionalidad, pues cada docente debe considerar las prioridades y estrategias que se debe llevar a cabo con el alumno. Toda la información de está tabla, aparece en los ejemplos de las competencias que trabajaron cada una de las maestras, así como las reseñas y descripciones de lo observado en los grupos, en este mismo apartado en sus incisos: a) Puesta en marcha de las adecuaciones curriculares y la utilización del currículo regular, b)

Planeación y necesidades reales de los alumnos y c) Apoyo individualizado.

Tabla 5. 5. La institución en relación con los criterios de funcionalidad

Criterios	G1 (1º y 2º)	G2 (3º y 4º)	G3 (5º y 6º)
Compensación	Por las características de los alumnos, no era necesario utilizar algún equipo especial.	Por las características de los alumnos, no era necesario utilizar algún equipo especial.	Aquí si se requiere de equipo especial, ya que en el grupo hay un niño con debilidad visual, como compensación a esto, la maestra realizó adecuaciones en los materiales y metodología, implementando actividades como manipular plastilina y utilizar punteado en relieve.
Autonomía y Funcionalidad	En este grupo se llevaron a cabo actividades que favorecen la autonomía de los alumnos, por ejemplo: cuando salieron a lavarse las manos, colgaron sus toallas, sacaron su lunch y mantel, al momento de asearse la nariz, poniendo en juego hábitos de limpieza y aseo personal.	Se observó que los alumnos ejecutan habilidades que favorece el desarrollo autónomo, por ejemplo, cuando los alumnos solicitan salir al baño.	Se observó el desarrollo autónomo cuando los alumnos se desplazaron hacia la planta baja para ir al baño, en este grupo la maestra inculcó hábitos de orden, limpieza y responsabilidad, que resultan necesarios para su adaptación diaria.
Probabilidad de Adquisición	Se observó al dar prioridad al lenguaje durante la actividad del árbol genealógico, los alumnos repetían los nombres de los integrantes de la familia, con ayuda de la maestra.	La maestra parte de los conocimientos previos de los alumnos, para realizar preguntas, por ejemplo, cuando pregunto formas, colores, lugares, etc.	No hubo un vínculo de las actividades con el tema del día del trabajo (1º de mayo), sin embargo, se observó para aquellos alumnos que no copian del pizarrón, que la maestra les escribe en el cuaderno el texto para que ellos remarquen; cuando le guió la mano a un niño que tiene bajo tono muscular y durante la actividad de plastilina con otro alumno, aunque no tuvo relación con lo que los demás trabajaron, se notó que se realizan diversas actividades dependiendo del grado de adquisición de cada alumno.

Tabla 5.5. Continuación...

Criterios	G1	G2	G3
Sociabilidad	Se observó cuando la maestra pidió respeto para escuchar las exposiciones. También cuando comienzan el desayuno al mismo tiempo.	La maestra propicia respeto durante la jornada, los alumnos estuvieron atentos y comprendiendo lo que sus demás compañeros exponían.	Al propiciar la interacción y comunicación en los alumnos, realizando preguntas acerca de las actividades y acciones realizadas en el día de descanso (1º de mayo).
Significación	La maestra eligió medios de aprendizaje significativos para los alumnos, estos fueron aquellos árboles que contenían fotografías, por el contrario se dio el caso de algunos alumnos que llevaron su árbol con nombres, los cuales no se utilizaron, la maestra se percató que no era material pertinente para trabajar, puesto que los alumnos no encuentran mucho significado.	La actividad fue significativa para los alumnos, al utilizar material visual, porque hay un contacto con las ilustraciones que de alguna manera le recuerdan experiencias vividas, por ejemplo en ilustraciones de playa, campo, deportes, etc.	En el caso de la actividad que se llevo a cabo al copiar y remarcar, no se observó algún significado para que los alumnos comprendieran lo del 1º de mayo, de igual forma con el alumno que manipulo la plastilina, la actividad no tuvo vinculo alguno con el tema.
Variabilidad	En este grupo no hubo gran variación en la actividad, debido a la metodología planteada.	En este grupo no hubo gran variación en la actividad, debido a la metodología planteada.	Fue una actividad habitual por lo que no hubo variación.
Preferencias personales	Solo se observó cuando la maestra pregunta "ahora quién quiere pasar", dando la libertad de participación.	La maestra dio libertad de elección a sus alumnos, cuando les pidió que seleccionaran su ilustración.	No se observó.
Edad cronológica	Durante la actividad de ubicación espacial, las preguntas realizadas, se manifestaron de forma clara y sencilla, las cuales fueron adecuadas para la edad de los alumnos.	Las instrucciones, preguntas y comentarios que la maestra hizo se adecuaron a la edad cronológica de los alumnos.	Sí, se tomó en cuenta, cuando la maestra explicó el tema.

Tabla 5.5. Continuación...

Criterios	G1	G2	G3
Transferencia	Puede observarse en las actividades que implican acciones para favorecer situaciones cotidianas, de tal manera que se utilizaron fotografías.	La actividad fue significativa para representar algunas vivencias cotidianas, porque el alumno describe su ilustración haciendo comentarios de sus vivencias relacionándolo con lo que esta observando.	Cuándo los alumnos comentaron lo que hicieron con sus papás, porque representa una vivencia en el alumno. La maestra rescato normas de comportamiento que los alumnos pueden utilizar en otros contextos.
Ampliación de Ámbitos	Solo se observó cuando algunos alumnos relacionaron las fotografías de sus familiares.	Al comentar los alumnos experiencias vividas en otros contextos, enriquecen y estimulan sus intereses relacionando actividades familiarizadas.	Se observó, cuando los alumnos platican sus experiencias en otros contextos.

Como se dijo anteriormente, es importante considerar las prioridades y estrategias que se deben de llevar a cabo con el alumno que presenta NEE, creando así las mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos, aproximándolos al conocimiento tomando muy en cuenta sus diferencias y posibilidades para conseguirlo.

Producto

En este apartado se describe y analiza hasta qué punto las maestras y la institución han logrado sus objetivos de acuerdo a su proyecto educativo, tomando como indicadores a) Continuidad de los contenidos y adecuaciones, b) Promoción de grado, c) Intervención del entorno familiar, d) Valoración, beneficios y obstáculos de las adecuaciones curriculares y e) Medidas y logros.

a) Continuidad de los contenidos y adecuaciones

De acuerdo con lo entrevistado, los aspectos que se evalúan, están en función de los objetivos, tomando en cuenta los contenidos, las actividades grupales e individuales y habilidades; esta evaluación la llevan cabo en tres periodos: inicial, intermedio y

final, cabe mencionar que las maestras comentaron dar mayor prioridad a evaluar aspectos educativos, conductuales y sociales, sin embargo, de acuerdo a lo observado, se pudo ver que de estas tres partes, se da mayor énfasis a lo social, pues se trabaja y la evaluación se orienta más en las habilidades que implican resolver situaciones básicas y brindar pautas para interactuar con mayor adaptación al entorno social.

En cuanto a la evaluación de contenidos, pudo observarse que no siempre se realiza una evaluación de las competencias, por otro lado, durante la entrevista, las maestras manifestaron que sus acciones ante los objetivos no alcanzados, son continuar el trabajo con el alumno; la M3, por ejemplo, continúa trabajando pero con un nivel diferente de complejidad en las actividades o presta atención individualizada; la M2 señala que trabaja más en forma individual, mientras que la M4 continúa hasta lograr la mayor parte de los objetivos.

b) Promoción de grado

En cuanto a la promoción de grado, las maestras junto con la institución lo manejan de la siguiente manera: los criterios considerados son M2 “intereses, edad y convivencia social”; es decir, se promueve a los alumnos de acuerdo a la edad sin tomar en cuenta el nivel alcanzado, “cada grupo tiene un rango determinado de edades y cuando algún alumno no alcanza el nivel del siguiente ciclo o nivel, de todas maneras lo promueven, siendo la siguiente maestra quien se haga cargo de realizar las adecuaciones pertinentes para el alumno” (comunicación personal de M3). Entonces, el criterio primordial para promocionar a los alumnos es la edad.

c) Intervención del entorno familiar

Por otro lado, el papel de los padres en el desarrollo de las adecuaciones curriculares varía en las maestras, por un lado se tiene que la M2 y la M4 consideran fundamental la participación y colaboración de los padres de familia; sin embargo, de

acuerdo a lo observado y entrevistado se encontró que sólo algunos padres de familia son los que intervienen y se involucran más en el proceso de aprendizaje de sus hijos y regularmente lo que se les pide para que colaboren son materiales y tareas; por el contrario, la M3 involucra más a los padres de familia, ella les envía el tema que se va a trabajar y cada quince días le entregan sus observaciones con materiales y actividades propuestas; la diferencia entre estos puntos se atribuye a la metodología de las maestras, pues lo que realiza la M3 es una estrategia que maneja durante el ciclo escolar para obtener mayor participación e interés por parte de los padres de familia.

d) Valoración, beneficios y obstáculos de las adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares son la mejor estrategia para favorecer y facilitar el acceso de los alumnos a aprendizajes más significativos, de acuerdo con lo entrevistado la M3 y M4 están de acuerdo a esta postura, ya que comentan “depende de esta parte que nosotros detectemos cuando un niño no esté alcanzando cierta competencia hacer adecuaciones curriculares para que llegue a generarse el aprendizaje correcto, a la habilidad de ello, estilo de aprendizaje y ritmo de aprendizaje” (comunicación personal de M3); mientras que la M2 opinó que no solo las adecuaciones curriculares son la principal estrategia, “no, también hay otras, seguridad, lúdica y parte armónica”.

De acuerdo con el comentario anterior, se puede rescatar que es necesario la seguridad como característica personal de los alumnos, pero si nos vamos a todo lo que encierra el concepto de adecuaciones curriculares, encontramos que seguridad es parte del desarrollo personal y que tiene que ver con los intereses y motivación del alumno. Un punto importante que debe considerarse para realizar adecuaciones curriculares, en lo que se refiere a la parte lúdica que es todo lo que incluye a las actividades en las que se utiliza el juego, es parte de la metodología, de hacer adecuaciones a ella y la parte armónica, se cree que es deber de todo docente crear ambientes de confianza y armonía para un mejor aprendizaje; se ve entonces que las

adecuaciones curriculares son la estrategia principal para generar condiciones más favorables que permitan el aprendizaje de los alumnos.

Acerca de los logros y objetivos que las maestras han alcanzado al utilizar las adecuaciones curriculares son: la M2 ha tenido resultados positivos; pues ha llegado a alcanzar la mayoría de sus objetivos, la M3 profundizó más en ello, resaltando que no siempre llegan a alcanzarse todos los objetivos propuestos y está consciente de que a veces uno como docente puede estar fallando, por otra parte la M4 comentó que se han alcanzado “el logro de varias competencias y la convivencia se ha modificado”. De acuerdo con lo anterior se destaca en la M3 un punto muy favorable para los docentes que es la autoevaluación, como estrategia que lleva a la reflexión y, por consiguiente, mejorar la acción docente.

Se han mencionado ya los beneficios que se obtienen a partir de elaborar adecuaciones curriculares, pero también existen limitaciones con las cuales las maestras llegan a enfrentarse al momento de llevar a cabo las adecuaciones curriculares:

- a) las maestras coinciden en la falta de material, cabe mencionar que un punto positivo es que ellas buscan dar solución a esto elaborando sus propios materiales;
- b) actualización, la M3 comenta que la información sobre adecuaciones curriculares con que cuentan, es insuficiente “yo tengo que buscar afuera en otro horario, estudiarlo más, por ejemplo; las competencias que se implementaron en el 2004, nosotras no estamos empapadas de este programa”, “pero pretendemos trabajar las competencias que la SEP trabaja”;
- c) la diferencia entre el nivel de habilidades de los alumnos y el nivel de complejidad de los contenidos; por ejemplo, la M4 comentó que ella tiene dificultades algunas veces con las competencias que están muy elevadas para el grupo, además de dificultades de inasistencia y poca participación por parte de los padres.

En general, la capacitación es un factor que interviene en el mejor manejo de los programas, las maestras muestran interés por estar en constante actualización y cumplir en la medida de lo posible, los objetivos del programa regular. Aunque, el nivel de complejidad esté por encima de las habilidades de los alumnos.

e) Medidas y logros

El programa de competencias de la SEP permite elegir los contenidos en los que se considera que los alumnos pueden encontrar un significado, resolver problemas básicos y principalmente una mejor adaptación en el contexto social, pues los niveles reales de conocimiento que llegan a alcanzar están más orientados a dar solución a sus necesidades básicas, la M1 comentó “si hablamos de beneficios o de lo que aprenden los chicos, bueno, van a aprender en la medida de lo que necesitan ellos para vivir todos los días”.

Recordemos que la visión de la institución es “trascender en la vida de las personas con Síndrome de Down y sus familias, brindándoles la ayuda necesaria para que construyan su proyecto de vida y aprovechen las oportunidades que les ofrece la sociedad mexicana actual, para tener una vida independiente y de calidad” (ID, IAP., 2005. p. 2), mientras que su misión es proporcionar una formación integral a las personas con Síndrome de Down, abarcando desde la edad temprana hasta la edad adulta tratando con ello de elevar su calidad de vida y su reconocimiento dentro de la sociedad. De esta forma, la institución cumple con la parte de brindar a los alumnos de nivel de educación primaria, algunas herramientas que les ayude a adquirir habilidades para la construcción de estructuras lógicas, habilidades de lectoescritura, así como habilidades adaptativas para lograr una mejor integración en la sociedad.

Las finalidades de la institución se encuentran más orientadas a proporcionar los servicios y apoyos que incrementen las oportunidades de llevar una vida satisfactoria, acentuando así las posibilidades de crecimiento y desarrollo de los

alumnos. En el siguiente diagrama descriptivo, propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1995) se muestran los datos obtenidos de acuerdo a las cuatro etapas.

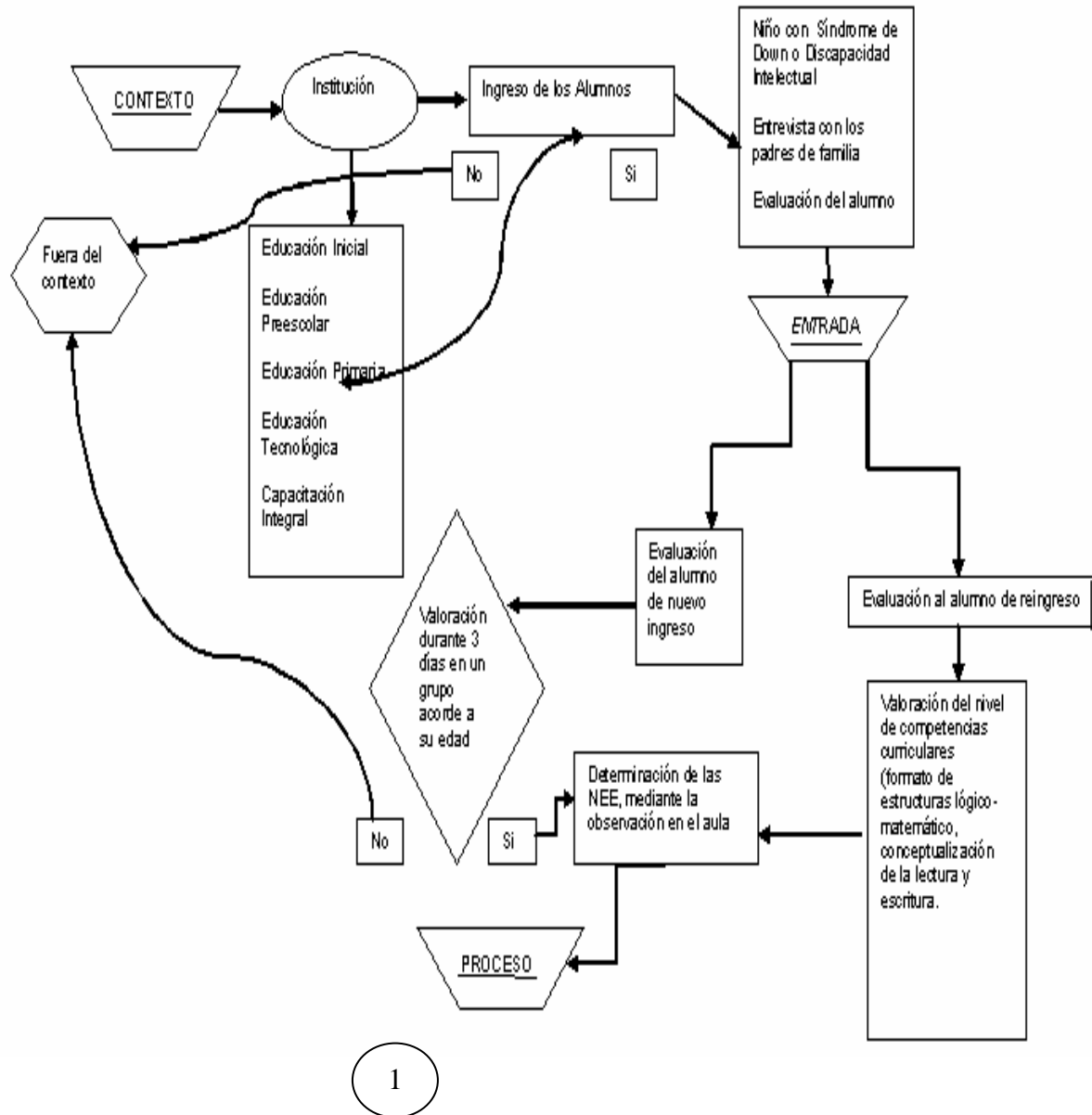


Figura 5. 7. Proceso de las adecuaciones curriculares de la institución

Fuente: Adaptado de Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p.192.

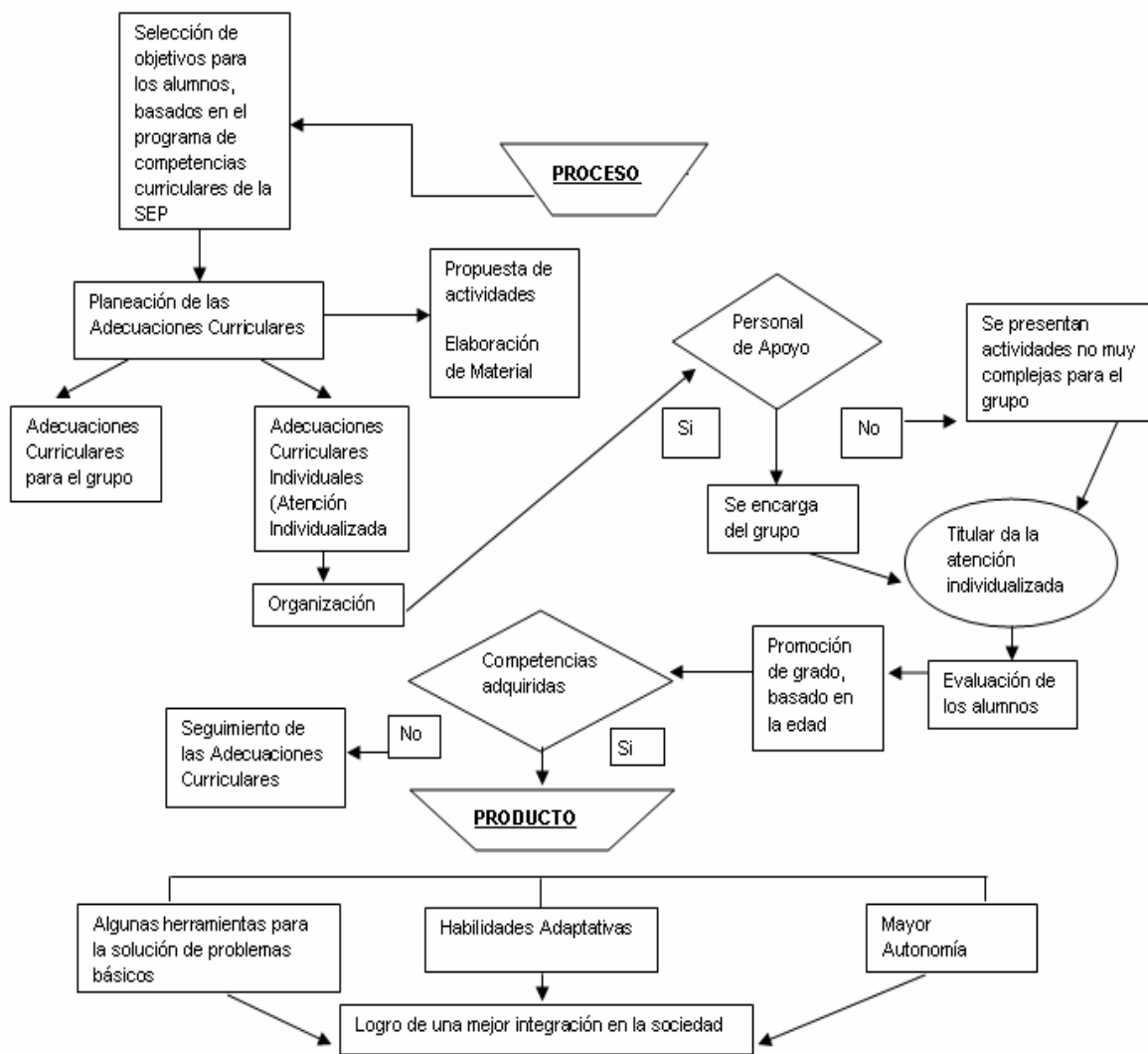


Figura 5. 8. Proceso de las adecuaciones curriculares de la institución

Fuente: Adaptado de Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p.192.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Después de haber revisado las características que tiene la población con Síndrome de Down, se encontró que efectivamente el desarrollo y proceso de aprendizaje es muy diferente, en muchos aspectos comparado con otras poblaciones que poseen o no diferentes necesidades educativas especiales, cabe señalar que de igual forma varia entre las mismas personas con Síndrome de Down, esto debido a lo señala Cunningham (citado por González, 1999, p. 114), “se debe a la combinación distinta de genes que posee cada uno”, por esta razón no existe un aprendizaje homogeneizado en los niños con Síndrome de Down. Los niños con Síndrome de Down, presentan dificultades en sus procesos cognitivos tales como: la percepción, atención y memoria; su principal dificultad en percepción es la discriminación visual y auditiva, en atención requieren más tiempo para dirigirse a un objeto concreto y en cuanto a memoria tienen dificultad para llevar a cabo el proceso que los lleve a la asimilación.

Por otro lado, otra de las dificultades que posee la mayoría de los niños con Síndrome de Down, es la evolución del lenguaje, de acuerdo con Bautista (2003) las dificultades de audición y memoria a corto plazo, traen como consecuencia problemas en la apropiación de las reglas gramaticales. De acuerdo con lo observado se pudo constatar que la mayoría de los niños con Síndrome de Down, presentan problemas de lenguaje en cuanto a la pronunciación y articulación de palabras cabe señalar que algunos sólo emiten sonidos agudos.

Debido al desfase en el nivel cognitivo que provoca la misma discapacidad intelectual de los niños con Síndrome Down, se exige en cuestión educativa que se diseñen programas de aprendizaje en las cuales se tomen en cuenta sus características, por tanto, el proceso que debe seguirse para dar respuestas a las necesidades de estos niños tiene que ver con las adecuaciones curriculares. García y cols., definen a las adecuaciones curriculares como “la respuesta específica adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común” (2000 p. 132).

Como primer paso en su realización, es detectar las NEE de los alumnos, para lo cual los autores anteriormente mencionados proponen tres fases (Evaluación de todo el grupo, Análisis más individual centrado en las características de algunos alumnos y Evaluación Psicopedagógica), esta última es un proceso realizado por maestros, psicopedagogos, trabajador social, psicólogos y especialistas para recopilar información útil y conocer las necesidades de los alumnos, con el fin de realizar una adecuada intervención que de respuesta a estas; algunos de sus elementos son: datos personales, motivos de evaluación, apariencia física, conducta durante la evaluación, antecedentes de desarrollo, situación actual (aspectos generales de desarrollo del alumno, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, información relacionada con el entorno escolar y familiar del alumno), necesidades educativas especiales y propuesta de adecuaciones curriculares.

La institución por su parte realiza una evaluación orientada a obtener información de algunos aspectos actuales de los alumnos, sin tomar aspectos que tienen que ver con los antecedentes de desarrollo o del contexto familiar, de igual manera como se menciona en Madrid y Mitre (2005) una de las debilidades que encontraron en su investigación, fue la falta de información sobre los antecedentes de desarrollo de los alumnos en la entrevista inicial que realizan a los padres de familia.

A la institución le podría ser de utilidad considerar en su evaluación los aspectos que propone García y cols., (2000), para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los alumnos; en el contexto de integración educativa podría ser de utilidad, principalmente a los profesores de educación regular, quienes pueden orientar mejor sus acciones para satisfacer las NEE, recordemos que la evaluación psicopedagógica juega un papel esencial para llevar a cabo la elaboración de las adecuaciones curriculares, pues son la base en la cual se pueden sostener las decisiones que deben tomarse en cuenta, para plantear estrategias más efectivas que den respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

El planteamiento de estrategias encaminadas a dar respuesta a las NEE de los alumnos, da lugar a la propuesta curricular, que se refleja en la planeación del docente y va en función de un conjunto de actividades educativas encaminadas, para que los alumnos puedan llegar a un determinado aprendizaje, en el caso de los niños con Síndrome de Down, sus necesidades se derivan de la discapacidad intelectual, el hacer adecuaciones curriculares tiene por objetivo garantizarles la respuesta educativa, García y cols., (2002), habla de dos tipos de adecuaciones: adecuaciones de acceso al currículo y adecuaciones a los elementos de currículo, las adecuaciones de acceso de la institución, no sólo permite a los alumnos trasladarse libremente o acceder a espacios físicos, también apoya a la interacción y comunicación entre la comunidad escolar.

Respecto a las adecuaciones a los elementos del currículo que se refiere al cómo, qué enseñar y cuándo evaluar, de acuerdo a lo observado en algunas actividades propuestas por las maestras de la institución pareciera que el sentido se apunta a cumplir con las competencias del programa; se tendría que hacer una correcta selección de los objetivos con un carácter más concreto, realista y funcional apropiado para los alumnos cuya relación tenga que ver con las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades de los alumnos, cabe mencionar, que al hacer adecuaciones a los propósitos y objetivos el docente debe tener una visión objetiva y a partir de ella tomar en cuenta las prioridades de los alumnos.

En cuanto a la organización para la atención individualizada dentro del aula, las maestras de la institución manifiestan una desventaja cuando no se tiene un apoyo de alguna auxiliar, cayendo de nuevo en la homogeneización, desviándose de la atención individual. De acuerdo con Pamblanco (1986) quien es citado por Sánchez, (2001, p. 139), habla del programa de desarrollo individual orientado, a programar para cada alumno de acuerdo a sus necesidades, dificultades y posibilidades reales para su acceso a determinados aprendizajes, sin dejar de lado las actividades grupales.

Para favorecer la desventaja de las maestras, podría funcionar utilizar un documento en el que se lleve el registro de las principales necesidades del alumno, las prioridades que se deben de trabajar y las adecuaciones que requiere, así como sus resultados y el seguimiento, como el DIAC que proponen García y cols., (2000), mismo que se describe en el capítulo II, los aspectos que menciona, tendrían un sentido para la propuesta curricular adaptada, en donde se podría cambiar o adecuar los procedimientos utilizados por la maestra, si la evaluación diera resultados positivos se podría replantear la propuesta o por el contrario si los resultados fueran negativos, se intensificarían las estrategias, así mismo la evaluación de los resultados obtenidos tendría dos sentidos, uno, evaluar la propia adaptación curricular y dos, como elemento para tomar decisiones relacionadas con la promoción del alumno.

El modelo de escolarización e integración que la institución maneja es muy similar al del CAM, recordemos que su objetivo, es proporcionar el desarrollo integral de los alumnos con NEE para favorecer su integración escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses según el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (2002). Por su parte la misión de la institución, está enfocada a proporcionar una formación integral a las personas con Síndrome de Down.

Ambas instituciones coinciden en proporcionar a las personas con NEE, una educación integradora que favorezca el desarrollo social, autónomo y escolar, tomando como base el programa de competencias curriculares. Así mismo la institución, se ubica, de acuerdo con el modelo de integración de Deno (citado en Castañedo, 2002, p.58.), en el nivel 5, alumnos que asisten a un Centro Especial Específico y que tiene contacto extracurricular con los colegios del sector, además de contar con algunos servicios de apoyo, por ejemplo una universidad privada cercana a la institución, para llevar a cabo actividades de educación física. En general la institución con todos sus niveles considera en sus contenidos curriculares puntos parecidos a los que propone Dunn (citado en Castañedo, 2002, p. 60.), autonomía,

lectura básica, habilidades de la vida independiente, comunicación, lenguaje verbal y habilidades de desarrollo cognitivo, socialización, ámbito laboral, recreativo y ocio.

El modelo de evaluación del CIPP utilizado en la presente investigación tuvo como finalidad servir de guía, como señalan Stufflebeam y Shinkfield (1995) “el propósito más importante de una evaluación no es demostrar si no perfeccionar” (p.190); es así como este modelo nos da pautas, para resaltar las acciones positivas de la Institución, así como aquellas que podrían ser mejoradas. Este modelo puede promover el desarrollo en la toma de decisiones para mejorar la calidad de los programas, en el caso de la institución, la información puede utilizarse para mejorar el proceso de las adecuaciones curriculares a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos.

El modelo CIPP comparado con otros modelos, como el de Stake y Scriven, es más flexible para el ámbito educativo y área de humanidades, ya que permite delimitar los puntos fuertes y los puntos débiles de una institución con respecto a su compromiso con la población. Por ejemplo, De León (2004) lo utilizó para evaluar la integración educativa de dos niños autistas dentro del aula regular, en el cuál se reflexionó sobre las dificultades y acciones positivas observadas en el proceso de integración educativa de cada niño. Otro ejemplo, en Madrid y Mitre (2005) en donde se utilizó para evaluar el proceso de integración educativa en aula regular de niños con Síndrome de Down, en esta investigación se reflexionó acerca del cumplimiento por parte de la institución con los objetivos del plan de los alumnos integrados y maestros participantes en el proceso.

Como conclusiones, tenemos que las características generales de los niños con Síndrome de Down, son dificultades de atención, memoria y percepción, además de tener limitaciones en dos o más habilidades adaptativas como: comunicación, cuidado personal, habilidades académicas y habilidades sociales; su edad mental siempre es inferior a la edad cronológica. Por lo que requieren, de una enseñanza diferente del programa regular con objetivos más fragmentados, para ello se necesita

que haya una correcta selección de los objetivos, que sean más realistas, concretos, accesibles y funcionales, mayor variedad de actividades con instrucciones en las que se utilice un lenguaje claro y concreto.

La institución tiene un efecto integrador ya que pretende acercar a sus alumnos a los programas regulares de la SEP, mediante las adecuaciones que realizan, favoreciendo su desarrollo personal y social, además de brindarles herramientas útiles para la solución de problemas básicos y el logro de algunas competencias, tomando en cuenta sus limitaciones y condiciones de discapacidad, la mayoría de las adecuaciones curriculares que se realizan son grupales. Es decir, que se plantean los mismos objetivos y actividades para todo el grupo, por el contrario, las adecuaciones curriculares individuales no se elaboran o son escasas, un problema que manifestaron las maestras es la falta de personal de apoyo para brindar atención individual, recordemos que las adecuaciones curriculares individuales son la respuesta específica y educativa a las NEE de los alumnos y que de estas dependerán que ellos logren la adquisición de aprendizajes significativos.

Las maestras realizan adecuaciones curriculares a los elementos del currículo, en materiales, contenidos, objetivos y metodología, al respecto, se detectó que falta mayor priorización en los objetivos, pues lo esencial es buscar aprendizajes que realmente sean funcionales para los alumnos, creemos que es importante enseñar habilidades y contenidos que puedan ser utilizados en diversos contextos, es importante que al planear se tomen en cuenta los criterios de funcionalidad: el de compensación, dirigido a compensar los efectos de discapacidad; el de autonomía o funcionalidad, para destacar el aprendizaje que favorece el desarrollo del niño para resolver sus necesidades básicas.

El de probabilidad de adquisición, que considera los propósitos al alcance del alumno según sus capacidades; el de sociabilidad, encaminado a propiciar habilidades de interacción, contacto personal y de comunicación; el de significación, hace hincapié a incorporar actividades realmente significativas para lograr aprendizajes funcionales;

el de variabilidad, encaminado a favorecer el interés a partir de actividades en diferentes ambientes; adecuación a la edad cronológica, supone valorar el interés del alumno acorde a su edad; el de transferencia, encargado de conectar el aprendizaje con situaciones cotidianas y ampliación de ámbitos, destinado a favorecer y estimular experiencias y desarrollar habilidades. También pensamos que es importante planear la evaluación de los objetivos para conocer los avances de los alumnos.

Es preciso que la institución lleve una evaluación y un seguimiento de los resultados obtenidos, como un proceso sistemático que aporte información con datos objetivos sobre la respuesta real y si esta es favorable, continuar el trabajo o de lo contrario replantear la organización del procedimiento de las adecuaciones curriculares, el modelo evaluativo del CIPP, es un instrumento de tipo cualitativo que puede ser utilizado para tomar decisiones, en torno a las acciones realizadas por la institución para dar respuesta a los alumnos con Síndrome de Down. En el caso de esta investigación, el modelo evaluativo del CIPP en función de cada etapa, permitió conocer el procedimiento para realizar adecuaciones curriculares, así como resaltar los puntos favorables en su acción y detectar aquellos puntos que pueden mejorarse.

Creemos que la labor de la institución es muy grande pero aún le hace falta enfatizar la atención individualizada, por medio de estrategias orientadas a compensar las necesidades; así mismo, la falta de personal de apoyo no es indispensable ya que se pueden distribuir espacios, es decir mientras se da atención individual, los demás niños podrían realizar actividades de destreza para favorecer su nivel de atención.

LISTADO DE REFERENCIAS

- American Association on Mental Retardation. (2002). *The AAMR Definition of Mental Retardation*. Recuperado el 15 de mayo de 2006 de http://www.aamr.org/policies/faq_mental_retardation.shtml
- Ábalo, V. y Bastida, F. (1993). *Adaptaciones Curriculares. Teoría y Práctica*. Madrid.;España: Escuela Española.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. (2ª.ed.). Málaga.; España: Aljibe.
- Buendía, L., Colas, M. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid.; España: Mc Graw Hill.
- Calvo, R. y Martínez, A. (2001). *Técnicas y Procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. España: CISS PRAXIS.
- Comunidad Down, A.C. *Quienes Somos*. Recuperado el 10 de abril de 2006 de http://www.e-migrantes.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Comunidad_Down_ACSindrome_de_Down
- Castañedo, C. (1999). *Deficiencia Mental. Aspectos teóricos y tratamientos*. Madrid.; España: CCS.
- Castañedo, C. (2002). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e Intervención*. Madrid.; España:CCS.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículo*. México: Paidós.
- Coll,C. (s/f).” *Hacia la Elaboración de un Modelo de Diseño Curricular*”. En *cuadernos de Pedagogía*, No.139 (pp.8-11).
- De León, P. (2004). *Integración educativa del niño autista en escuela regular*. Tesis de literatura no publicada, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.; México.
- Fundación Jonh Langdon Down, A.C. (s/f). *Quienes somos*. Recuperado el 10 de abril del 2006 de <http://www.fjldown.org.mx/qs.html>
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La Integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, Secretaría de Educación Pública: Fondo Mixto de Cooperación, México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., Puga, I., Calatayud y Ruíz (2000). *Curso Nacional de Integración Educativa. Actualización permanente*. México: SEP.
- Gimeno, S. (1998). *El Currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid., España: Morata.
- González, E. (1990). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid., España: CCS.

- González, M. (1995). Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración. Granada., España: Aljibe.
- Guajardo. (1994). Comentarios de la Ley General de Educación. Artículo 41. En: Cuadernos de Integración Educativa (No.2). México: D.E.E./SEP.
- Guarro. (1987). Diseño del currículo: Conceptualización e implicaciones. En Hernández, P. Diseñar y Enseñar (pp.23-41). Madrid., España: Nancea.
- Illán,R. (coord.), Arnáiz , S., Escudero, M., González, G. y Nieto, C. (1999). Didáctica y Organización en Educación Especial. Málaga., España: Aljibe.
- Integración Down, IAP (2005). Porque también tenemos derecho a soñar. Folleto.
- Integración Down, IAP Quienes somos. Recuperado el 10 de abril de 2006 de <http://www.integraciondown.org/index.php?option=content&pcontent=1&task=view&id=55&Itemid=100>
- Jasso, L. (2001). El Niño Down. Mitos y Realidades. (2ª. ed.). México: Manual Moderno.
- Madrid, A. y Mitre, A. (2005). Evaluación del Proceso de Integración Educativa para niños con Síndrome de Down que realiza una institución de Asistencia Privada. Tesis de literatura no publicada, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco., México.
- Munich, I. y Ángeles, E. (1988). Métodos y Técnicas de Investigación. México: Trillas.
- Narvarte, E. (s/f). Diversidad en el Aula. Argentina: LESA.
- Pérez, J. (1993). "Evaluación de las adaptaciones curriculares". En: Revista Ciencias de la Educación, 1993, no.153 (pp.51-68)
- Plazola, D. (1991). Evaluación Curricular: Un análisis Crítico. Tesis de literatura no publicada. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco., México.
- Poder Ejecutivo federal. (2002). Programa Nacional de fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración educativa. México.
- Ruíz, J. (1998). Cómo hacer una evaluación de centros educativos. México: Narcea.
- Sánchez, C., Botías, P. e Higuera, E. (2001). Supuestos prácticos en Educación Especial. España: CISS PRAXIS.
- Sánchez, M. (2001). Principios de Educación Especial. Madrid., España: CCS.
- Secretaría de Educación Pública (2003). Mapa de competencias curriculares para la educación primaria. México: SEP.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona., España: Paidós/M.E.C.
- Suárez, R. (1998). La educación. México: Trillas.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2ª. Ed.). (1988). Criterios de Evaluación. Ajusco., México: SEP.

Anexo1. Entrevista semiestructurada dirigida a la Directora

Nombre_____

Edad_____ Profesión_____

Años de experiencia laboral_____

Tiempo de laborar en la institución_____

- 1.- ¿Cuál es la misión de Integración Down I. A. P?
- 2.- ¿Cuáles son los objetivos de la institución?
- 3.- ¿Cuáles son los servicios que ofrece la institución?
- 4.- ¿Cómo es la organización administrativa de la institución?
- 5.- ¿Cuántos alumnos se encuentran inscritos actualmente?
- 6.- ¿Cuál es el rango de las edades de estos alumnos?
- 7.- ¿Entre qué nivel socioeconómico se encuentra la población en general?
- 8.- ¿Cuáles son los criterios que se toman en cuenta para que los alumnos ingresen a la institución?
- 9.- ¿Se realiza una evaluación de las áreas de debilidad y fortaleza en capacidades motrices, cognitivas, sociales y personales?
- 10.- ¿Qué pruebas psicopedagógicas o instrumentos se utilizan?
- 11.- ¿Se evalúan competencias curriculares?
- 12.- ¿Se identifican condiciones personales de discapacidad?
- 13.- ¿Se evalúan las condiciones del contexto escolar y socio familiar?
- 14.- ¿Cuáles son los criterios que se utilizan para que los niños estén en determinado grado?
- 15.- ¿Cómo se realiza el proceso de toma de decisiones respecto a las necesidades de los alumnos?
- 16.- ¿Quién detecta las necesidades de los alumnos?
- 17.- ¿A partir de cuando se implementaron las adecuaciones curriculares en la institución?
- 18.- ¿Se han hecho adecuaciones para facilitar el acceso físico de la institución?
- 19.- ¿Se han hecho adecuaciones para mejorar sonoridad e iluminación en las aulas?
- 20.- ¿Hay distribución y organización de espacios en la institución?
- 21.- ¿Existe alguna modalidad de apoyo dentro de la institución?
- 22.- ¿Existe alguna modalidad de apoyo fuera de la institución?
- 23.- ¿La institución brinda algún tipo de capacitación al personal docente? ¿Cuál?
- 24.- ¿Cuáles son los niveles reales de conocimientos que alcanzan los niños con Síndrome de Down?
- 25.- ¿Llegan a lograrse los objetivos planteados por la institución?
- 26.- ¿Cuáles han sido los beneficios obtenidos a partir de realizar adecuaciones curriculares?
- 27.- ¿Cuáles han sido las limitantes a las que se enfrenta la institución para llevar a cabo adecuaciones curriculares?
- 28.- ¿Qué hace la institución al respecto?

Anexo2. Entrevista semiestructurada dirigida a las profesoras de aula especial de la institución

Nombre_____

Edad_____ Profesión_____

Años de experiencia laboral_____

Tiempo de laborar en la institución_____

- 1.- ¿Realiza alguna evaluación inicial de carácter diagnóstico a sus alumnos?
- 2.- ¿Cómo determina las NEE en sus alumnos?
- 3.- ¿Se realizan adecuaciones curriculares individuales o al grupo en general?
- 4.- ¿Maneja algún documento especial para realizar las adecuaciones curriculares?
- 5.- ¿Cuáles son el tipo de adecuaciones curriculares más comunes que realiza usted, en su grupo considerando las necesidades de los alumnos?
- 6.- ¿Toma en cuenta el desarrollo cognitivo y la edad de los alumnos al momento de realizar las adecuaciones?
- 7.- ¿La propuesta curricular elaborada es una adecuación del currículo regular o parte de materiales y consideraciones ajenas al mismo?
- 8.- ¿La propuesta curricular se orienta al máximo desarrollo personal y social para una vida autónoma plena?
- 9.- Los criterios que se toman en cuenta para la adecuación curricular ¿Se ajustan a las necesidades de los alumnos?
- 10.- ¿Se realizan adecuaciones curriculares específicas para el niño en cuanto a contenidos, objetivos y métodos?
- 11.- ¿Se elaboran materiales y actividades de acuerdo a las capacidades e intereses de las NEE?
- 12.- ¿Considera que se le de mayor prioridad a los objetivos de aprendizaje y optimización del lenguaje?
- 13.- ¿Cómo es el sistema de comunicación entre sus alumnos y usted?
- 14.- ¿Se toman en cuenta los entornos naturales de aprendizaje?
- 15.- ¿Qué estrategias utiliza para favorecer el marco de experiencias de sus alumnos?
- 16.- ¿Qué estrategias utiliza para favorecer la motivación y ampliar los intereses de sus alumnos?
- 17.- ¿Se realizan modificaciones o sustitución de la metodología de enseñanza?
- 18.- ¿Se realizan modificaciones individuales a la metodología?
- 19.- ¿Realiza modificaciones al horario de actividades?
- 20.- ¿Se determinan horas u horarios para actividades de atención individualizada?
- 21.- ¿Cómo se organiza en el aula la atención individualizada?
- 22.- ¿Qué estrategias individuales de enseñanza utiliza para facilitar el aprendizaje del alumno?
- 23.- ¿Dispone de materiales de acuerdo a las necesidades de los alumnos?
- 4.- ¿Son pertinentes y suficientes?

- 25.- ¿Cómo se observa el progreso en el proceso de aprendizaje de los alumnos?
- 26.- ¿Cómo es su sistema de evaluación considerando el estilo de aprendizaje de cada niño?
- 27.- ¿Qué aspectos evalúa?
- 28.- ¿Qué actividades de evaluación utiliza?
- 29.- ¿Qué ocurre cuándo un niño no llega a alcanzar los objetivos propuestos?
- 30.- ¿Se establecen criterios de promoción del niño y cuáles son?
- 31.- ¿Cuál ha sido el papel de los padres y del entorno familiar en el desarrollo de adecuaciones curriculares?
- 32.- ¿Se les pide algún tipo de colaboración?
- 33.- ¿Son las adecuaciones curriculares la principal estrategia para generar las condiciones más favorables que permitan el aprendizaje de los alumnos?
- 34.- ¿Qué resultados ha obtenido al aplicarlas?
- 35.- ¿Se llegan a alcanzar los objetivos planteados para su grupo?
- 36.- ¿A qué obstáculos se enfrenta para llevar a cabo las adecuaciones curriculares?

Anexo 3. Formato de observación

Fecha_____		Sitio_____	
Observador_____		Hora de inicio _____	Hora de término_____
Criterios	Observación	Notas	
Compensación			
Autonomía y Funcionalidad			
Probabilidad de Adquisición			
Sociabilidad			
Significación			
Variabilidad			
Preferencias Personales			
Adecuación a la edad cronológica			
Transferencia			
Ampliación de ámbitos			