



ESCUELA DE POSGRADO

El proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la
inclusión de estudiantes con discapacidad
intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primar la UGEL N° 06

Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Currículo que presenta

Ana María Inocente Huamán

Mg. Patricia Nakamura (asesora)

Mg. María Elena Stuva Silva

Mg. Claudia Vargas Ortiz de Zevallos

San Miguel, diciembre de 2015

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme fortaleza y
A mi asesora por su invaluable acompañamiento y dedicación a la investigación.



DEDICATORIAS

Dedico este trabajo que ha demandado mucho esfuerzo, dedicación y sacrificio a
Mi familia y mis compañeras de trabajo.



RESUMEN

La presente investigación responde al siguiente problema: ¿cómo se realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones educativas públicas del nivel primario de la UGEL N° 06? Para responder este problema, se formuló el objetivo general “analizar cómo se diseñan y realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizajes para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones educativas públicas del nivel primario de la UGEL N° 06”. A partir de este objetivo general, se desprende dos objetivos específicos, que son “identificar los criterios que utilizan los docentes para las adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual” y “describir los procesos que siguen los docentes para realizar las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual”.

Esta investigación pertenece a un caso de estudio desde un enfoque cualitativo, en un nivel descriptivo. Para ello, se consideró dos categorías de estudio: la primera, relacionada a los criterios y la segunda, a los procesos de las adaptaciones curriculares. Por otro lado, la recogida de información se realizó a través de una entrevista semiestructurada con la participación de seis docentes del nivel primario, perteneciente a cuatro instituciones inclusivas.

Al término de la investigación, se concluyó que los docentes conocen y consideran importante elaborar las adaptaciones curriculares para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no existen criterios y procesos unificados para la elaboración de las adaptaciones. En efecto, estos varían entre los profesores, incluso, los que pertenecen a una misma institución.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	II
DEDICATORIAS	III
RESUMEN	IV
ÍNDICE	V
INTRODUCCIÓN	1
PARTE 1 MARCO TEÓRICO	4
CAPÍTULO 1 LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL MARCO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN	4
1.1 La discapacidad y el derecho a la educación.....	4
1.2 El enfoque inclusivo en el marco del derecho a la educación.....	8
1.2.1. <i>Normas internacionales</i>	11
1.2.2 <i>Normas nacionales</i>	14
1.3 La diversidad en el aula.....	16
1.4 La discapacidad intelectual desde las necesidades educativas especiales (NEE).....	17
1.5. Rol de los colaboradores en el proceso de las adaptaciones curriculares	21
1.5.1 <i>Docente tutor y docentes de la institución</i>	21
1.5.2 <i>Docentes especialistas</i>	22
1.5.3 <i>La familia</i>	23
1.5.4 <i>Los estudiantes</i>	24
CAPÍTULO 2 LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL AULA: LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE	26
2.1 Las adaptaciones curriculares en un currículo flexible	26
2.1.1 <i>Características de las adaptaciones curriculares</i>	30
2.1.2 <i>Criterios de adaptación curricular</i>	31
2.1.3 <i>Clasificación de las adaptaciones curriculares</i>	32
2.2 La evaluación psicopedagógica como referente de las adaptaciones curriculares	34
2.3 Niveles de concreción curricular y las adaptaciones curriculares	37
2.4 Pasos para la elaboración de las adaptaciones significativas	41
2.5 Las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje	43
2.4.1 <i>Las unidades de aprendizaje</i>	43
2.4.2 <i>Las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje</i>	44

PARTE II DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
CAPÍTULO 1 DISEÑO METODOLÓGICO	47
1.1 Enfoque metodológico, tipo y nivel.....	48
1.2 Problema, objetivos de la investigación y categorías de estudio.....	49
1.3 Método de investigación. Descripción y criterios de selección : caso/ fuentes	51
1.4 Técnica e instrumentos de recojo de la información.....	53
1.5 Procedimientos para asegurar la ética en la investigación.....	57
1.5.1 <i>Elaboración del texto del protocolo del consentimiento informado.....</i>	<i>57</i>
1.5.2 <i>Descripción de la forma en que se comunicó y registró la declaración al participante.</i>	<i>58</i>
1.6 Procedimientos para organizar la información recogida.....	59
1.7 Técnicas para el análisis de la información	59
CAPÍTULO 2 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	61
2.1 Conceptos generales de adaptaciones curriculares	61
2.2 Criterios de las adaptaciones curriculares	65
2.3 Proceso de las adaptaciones curriculares.....	69
CONCLUSIONES.....	73
RECOMENDACIONES.....	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXO.....	83

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se inicia en el plano internacional como propuesta para mejorar los sistemas educativos y brindar educación de calidad para todos los estudiantes dentro de un marco de derecho. En el Perú se sigue también esta misma tendencia, implementando políticas y lineamientos educativos para el desarrollo de una educación inclusiva.

Esta educación inclusiva se produce dentro de un currículo flexible, el cual permite elaborar las adaptaciones curriculares y responder a las necesidades educativas especiales. Por ello, el tema de investigación, vinculado con las adaptaciones curriculares de aula para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, se desarrolla dentro de este enfoque inclusivo, en donde esta flexibilidad curricular permite realizar ajustes a fin de brindar respuestas a las necesidades educativas especiales.

Esta investigación corresponde al programa de maestría en Educación con mención en currículo dentro de la línea de investigación: “Diseño y desarrollo curricular”, en el sub-tema del diseño y la diversificación curricular en la educación básica. De acuerdo con esta línea de investigación se plantea el siguiente problema: **¿Cómo se realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en instituciones educativas públicas del nivel primario?**

Para ello, se formuló un objetivo general, el cual fue “analizar cómo se diseñan y realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones educativas públicas del nivel primario de la UGEL N 06”. A partir de este objetivo general, se desprenden dos objetivos específicos, que son “identificar los criterios que utilizan los docentes para las adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual” y “describir los procesos que siguen los docentes para realizar las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual”.

Se consideró, para el desarrollo de la investigación, el enfoque cualitativo, ya que, según Bisquerra (2004), “es una investigación sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios educativos y sociales, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p. 279). Al respecto, es importante considerar las ventajas y desventajas de este enfoque, como lo afirman Zubiría y Ramírez (2009): “una ventaja es su flexibilidad, sistematicidad y posibilidad de ajuste sobre la marcha de la investigación. Una desventaja es que resulta muy difícil de aplicar en temas de amplia cobertura, por lo que su aplicación ideal ocurre en estudios de casos donde no se pretende generalizaciones” (p.45). Por ello, esta investigación asumió el enfoque cualitativo, ya que buscó comprender en profundidad cómo los docentes realizan las adaptaciones curriculares en sus unidades didácticas con estudiantes incluidos con discapacidad intelectual de las instituciones de Educación Básica Regular del nivel primario de la UGEL N 6.

A su vez, se desarrolló en un nivel descriptivo, porque, como lo afirma Bisquerra (2004), este nivel “consiste en obtener datos de acuerdo a una definición previa de lo que se quiere observar (el contenido) a quienes o en qué contexto se observarán (la muestra o el escenario)...” (p.215). En esta línea, se pretendió, en esta investigación, analizar el problema recogiendo datos para, luego, analizar y comprender cómo se realizan las adaptaciones en las unidades de aprendizaje desde un enfoque inclusivo.

El método de investigación que se empleó fue el estudio de casos, pues, por sus condiciones, es el más apropiado, ya que este método nos permite describir y analizar detalladamente unidades sociales y entidades educativas únicas (Bisquerra, 2004).

Para el recojo de la información, se utilizó la entrevista semiestructurada con un grupo de seis docentes de cuatro instituciones diferentes, pero que tenían en su aula un estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual.

La presente investigación concluyó que los docentes conocen y consideran importante elaborar las adaptaciones curriculares para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no existen criterios y procesos unificados para la elaboración de las adaptaciones, pues estas varían de un docente a otro, incluso dentro de una misma institución.

Una de las limitaciones del presente estudio fue la imposibilidad de utilizar más instrumentos de recogida de información para ampliar y conocer en profundidad cómo realizan los docentes las adaptaciones en sus unidades de aprendizajes para brindar respuestas a las necesidades educativas especiales. Por esto mismo, se podría realizar futuras investigaciones no solo a partir del uso de una mayor cantidad de instrumentos de recolección de datos, sino también contando con la participación de la totalidad de docentes de cada una de las instituciones para mejorar la intervención con los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Este informe final se divide en dos partes. La primera parte de la investigación aborda el marco teórico, que está, a su vez, subdividido en dos capítulos. En el primer capítulo se enmarca la inclusión de los estudiantes con discapacidad dentro de un enfoque de derecho a la educación, con base de normas internacionales y nacionales, la diversidad en el aula y la discapacidad desde las necesidades educativas especiales. El segundo capítulo se aproxima a las adaptaciones curriculares ubicándolo dentro de un currículo flexible, así como se describen las características, criterios, clasificación, niveles de concreción y los pasos que se realiza para la elaboración de las adaptaciones en las unidades de aprendizaje.

Finalmente, en la segunda parte de la investigación, se desarrolla el diseño metodológico y el análisis de los resultados de la investigación. A partir de los hallazgos identificados, se incluyen, además, algunas conclusiones y recomendaciones.

PARTE 1
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1
LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL EN EL MARCO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

1.1 La discapacidad y el derecho a la educación

Para referirnos a la inclusión de los estudiantes con discapacidad dentro de un marco de derecho, es importante revisar la historia y cómo han sido percibidas las personas con discapacidad a través de los siglos. Es por ello que se presenta a continuación, en cuatro etapas, la evolución de la concepción de “discapacidad” y cómo la sociedad ha entendido dicha condición.

En una primera etapa, llamada de exclusión, se concibe la atención de las personas con discapacidad en términos de un modelo asistencial, con propósitos y resultados asistenciales, y no como un proceso educativo. Este modelo clínico-terapéutico estaba a cargo de médicos, que estaban orientados más al diagnóstico y tratamiento de la discapacidad.

Dentro de este modelo, resalta Jean Marc Gaspard Itard (1774-1826), médico-pedagogo francés, quien realizó un estudio de un niño “salvaje” (conocido como “el salvaje de Aveyron”, pues fue encontrado en un bosque) y propuso un plan para su rehabilitación e incorporación a la sociedad. Posteriormente, Itard

promueve la creación de centros especializados para la educación de personas con similares características, por lo que se le considera un pionero de la educación especial.

Luego, Edoard Seguin (1812-1880), considerando el método utilizado por Itard, lo aplica a la enseñanza general, y lo instituye como el tratamiento educativo sistemático de niños con discapacidad, llamados en esa época “deficientes mentales”. De esta manera, supera el sentido médico y asistencial, y establece escuelas especiales que refuerzan la importancia del desarrollo de la independencia de las personas con discapacidad combinando los desafíos físicos e intelectuales.

A este avance que se produce a partir de 1800 se le llama la etapa de la segregación, cuando se crean escuelas solo para la atención de las personas con discapacidad con el propósito de brindar atención exclusiva a este grupo de personas con discapacidad. Sin embargo, los resultados han sido, principalmente, excluir sin participación en todos los ámbitos de la sociedad, incluyéndoseles solamente en ciertas actividades dirigidas a personas con esta clase de limitación.

Esta educación segregadora es respaldada por el surgimiento del conductismo y el estudio científico de la conducta en las primeras décadas del siglo XX. Así, se difunde la idea de que todas las personas son educables independientemente de su condición siempre que se preparen los medios adecuados para su aprendizaje. Estos estudios, si bien es cierto ofrecen una educación para las personas con discapacidad, insisten en la segregación para su práctica profesional que refuerza una educación paralela y produce el inicio a la educación especial (Slee, 2012).

Luego, surge la etapa llamada integradora o de integración educativa, como lo denomina Ruiz (2014). Esta fase está ligada al concepto de normalización, que, en un inicio, se produce por las luchas de padres y profesionales que apoyan el derecho de todas las personas con discapacidad a participar en las mismas instituciones que los demás. Es así que, en esta etapa, se asume que todas las instituciones educativas tienen que recibir a todas las personas sin considerar su discapacidad.

Coincidimos con el autor al afirmar que esta etapa significó un gran avance como es el caso de España, que promulgó un decreto que apoyaba esta integración. No obstante, en tal caso, eran las personas con discapacidad las que debían adaptarse al sistema educativo. De este modo, se reconoció la igualdad de oportunidades en educación, pero ello no garantizaba el derecho a recibir respuestas a sus necesidades.

A la última etapa se le denomina inclusión educativa, en la que todos los sistemas educativos tienen que orientarse hacia la consecución de esa meta. Si bien es cierto que guarda relación con la etapa anterior que reafirma el derecho a la educación, la diferencia radica en que, en vez de que las personas se adapten al sistema educativo, en esta etapa son los sistemas educativos los que tienen que modificar su estructura organizativa, su currículo, su proceso de enseñanza y aprendizaje, su metodología, su sistema de evaluación y su estilo docente para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, incluyendo de las personas con discapacidad.

Es así que se elaboran normas, foros y acuerdos internacionales donde se exige que a las personas con discapacidad se les reconozca el derecho a la educación como un derecho universal, y que, independientemente de su discapacidad, estudien junto con sus pares, dentro de un enfoque inclusivo, con las mismas oportunidades que el resto de los estudiantes. Estas oportunidades deben garantizar que cada individuo desarrolle competencias básicas para que se pueda enfrentar a las exigencias de la sociedad donde se desenvuelve, lo cual trasciende el simple acceso a la escolarización.

Este derecho universal se incluye en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), donde, en el artículo 1, se menciona que toda persona nace libre e igual en dignidad y derecho. En el artículo 26, se reitera que toda persona tiene derecho a la educación. El objeto de esta educación es el desarrollo pleno de la personalidad humana (...). El derecho a la educación es para todas las personas y abarca el desarrollo integral en los diferentes ámbitos de la sociedad y se incluyen también aquellas personas vulnerables de la sociedad, es decir, a

todos sin excepción alguna. Por ello, se reafirma que este derecho a la educación debe ser considerado en igualdad de condiciones de calidad educativa para todos. Como señala Blanco (2014), se debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, así como la posibilidad de educarse en cualquier escuela en iguales condiciones que el resto de los estudiantes.

A partir de este derecho, la educación actual basada en una educación inclusiva, bajo un modelo de calidad y educación para todos, “por primera vez en la historia, abandona la pedagogía de la exclusión y supone llevar a efecto la igualdad de oportunidades de trato para todos los niños y niñas, de forma que las diferencias sociales, económicas, de género, de discapacidad, de salud, etc., no se conviertan en discriminaciones y limitaciones educativas” (Fernández, 2003: 5).

Las características de la pedagogía de la exclusión se basaban en un modelo curricular, en donde el currículo era prescrito. Las escuelas se habían caracterizado por ser altamente selectivas, discriminatorias y excluyentes. En las escuelas se encasillaba a los estudiantes, pues se respondía a un currículo rígido como lo define Casanova (2011); una concepción curricular adscrita a un programa de conocimientos y un plan de estudios instructivos, donde no había posibilidad de modificación alguna.

Hoy en día, se abandona esta pedagogía antigua. De esta manera, se plantea un modelo de educación inclusiva e integradora para todos y todas, con calidad y equidad con acceso al sistema educativo. Además, se equiparan condiciones y recursos para atender a la heterogeneidad. Esta educación inclusiva promueve aprendizajes esenciales para que el estudiante desarrolle al máximo sus capacidades que les sirva para la vida donde la igualdad de oportunidades implica brindar a todos los alumnos las mismas opciones, aceptando las diversas diferencias sin que la discriminación ejerza un papel preponderante. A su vez, esta pedagogía permite lograr el desarrollo integral como personas dentro de la sociedad.

Esta inclusión, basada en una educación para todos, nos orienta hacia un modelo democrático e igualitario donde se promueve el compromiso social y proactivo,

brindando las condiciones necesarias y coherentes, asegurando a los estudiantes el acceso a una educación de calidad, con equidad. Dentro de estas condiciones, es necesario y urgente desarrollar una escuela nueva, donde exista un compromiso permanente de toda la comunidad educativa y se implementen nuevas metodologías y estrategias curriculares que permitan responder a las demandas y necesidades plasmadas en el diseño curricular.

De acuerdo con Fernández (2009), esta educación de calidad con equidad son conceptos inseparables. Se considera desde una posición democrática y comprometida con los derechos humanos. Esta calidad educativa incluye la defensa de la equidad e igualdad de derecho para todas las personas, así como para aquellos que se encuentran en situaciones desfavorecidas. Ello, también, implica establecer las mismas condiciones para que el currículo básico o común sea desarrollado para todos los estudiantes, en donde se consideren las mismas competencias que les permitan participar y actuar en la sociedad para el desarrollo de su proyecto de vida. La educación para todos, basada en el derecho a la educación, se produce bajo un enfoque inclusivo.

1.2 El enfoque inclusivo en el marco del derecho a la educación

Duk (2013) afirma que el mayor desafío que enfrenta la mayoría de los países es cómo viabilizar el derecho que poseen los/as niños /as para acceder a una educación de calidad según sus necesidades de aprendizaje. Este desafío debe enfrentarse en el marco de una visión de la educación basada en la diversidad (Fernández ,2009).

Para la UNESCO (2008), este enfoque inclusivo se define “como una estrategia dinámica que responde en forma proactiva a la diversidad de estudiantes y concibe las diferencias no como problema sino como oportunidad para enriquecer el aprendizaje” (p.15).

Para apoyar esta definición, se proponen cuatro postulados básicos:

- La inclusión como proceso para aprender a vivir con las diferencias

- La inclusión para identificar, remover y eliminar las barreras para el aprendizaje
- La inclusión referida a la presencia, participación y logros de los estudiantes
- La inclusión que orienta su atención hacia los estudiantes de riesgo de ser marginados y excluidos de las escuelas

El enfoque inclusivo implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, e incluso aquellos que presentan una discapacidad (Blanco, 2000). Dentro de esta perspectiva, el autor Ainscow (2001) explica que el alumno puede desarrollar procesos de experimentación que lleven a que los profesores desarrollen nuevas formas de enseñar y que, de esta manera, mejoren la calidad de enseñanza en la escuela para el beneficio de todo el alumnado. Esto implica que estas condiciones personales representadas por la diversidad no son impedimentos para que todos los niños y niñas estudien juntos en el desarrollo de la convivencia en espacios democráticos, con aprendizajes cooperativos e integradores con valores. Así, podemos notar que este enfoque se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, se observa un creciente convencimiento de que la educación inclusiva es la vía más expedita para reducir las inequidades de nuestros sistemas escolares, incrementar las oportunidades de los grupos más vulnerables, promover el ejercicio de la plena ciudadanía y lograr una mayor integración y cohesión social. Así, la inclusión ha comenzado a considerarse como una dimensión de calidad o elemento indicativo del buen desempeño de las escuelas (Duk & Murillo, 1999: 29).

Entonces, es importante la difusión de una educación inclusiva desde las escuelas para garantizar una educación de calidad en el alumnado, considerando que este enfoque es uno de los indicadores de la calidad educativa. Del mismo modo, resulta relevante garantizar una educación de calidad para todos/as los/as estudiantes, y asegurar su presencia y participación para los logros de

aprendizaje otorgando mayor importancia a los que están en riesgo de ser excluidos por diferentes razones (Booth & Ainscow, 2004; Unesco, 2005). Esta presencia y participación se debe producir en todos los ámbitos de la escuela concediendo las mismas oportunidades que se le ofrecen al resto de los estudiantes.

De acuerdo con Vieira (2010), la práctica de la inclusión se efectúa a partir de los 80, y se consolida en los 90. Este “modelo social de la discapacidad” presenta valores basados en los derechos humanos: la tarea es generar sociedades inclusivas. Esto se debe lograr en las escuelas, empresas, programas, servicios, ambientes físicos, etc., para que todas las personas sean protegidas en el marco de un derecho para todos.

La aplicación del enfoque inclusivo conlleva un cambio significativo tanto para la educación regular como para la educación especial, e implica la realización de un trabajo en conjunto para, paulatinamente, generar las condiciones de este cambio, a partir del análisis del contexto y de los recursos disponibles (Duk, 2010). En la medida en que se consideren estos cambios y se realice el trabajo en conjunto, se van a producir las condiciones adecuadas para el desarrollo de este enfoque.

La importancia del enfoque inclusivo radica en la construcción de un sistema que incluya a todos y todas los y las estudiantes con una estructura para compensar las necesidades de cada uno respetando la diversidad, y no solo en lo referido a los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares. Al hablar de diversidad, nos referimos a cualquier tipo de diferencia que manifieste el alumnado en general. Con la enseñanza inclusiva, se ofrece la posibilidad de satisfacer las necesidades de todos los alumnos (Vieira, 2010).

Para que este enfoque inclusivo se construya, es importante considerar el Index for Inclusión que, traducido, es “Índice para la Inclusión”. Este fue elaborado por los autores Ainscow y Both (2006), que es una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Este documento es reflexivo, práctico y nos presenta los pasos secuenciados de un proceso de mejora de los procesos de enseñanza y

aprendizaje con una orientación inclusiva en sus tres dimensiones: cultura, política y de prácticas inclusivas. Está elaborado por medio de preguntas e indicadores que guían la indagación y la concreción de un plan de acción coherente y contextualizada a las necesidades de cada centro educativo.

Es por ello que el Index for Inclusion constituye una propuesta importante, pues organiza los procedimientos en la creación y auto-evaluación de centros inclusivos en sus tres dimensiones básicas, que son las siguientes:

- A. Creación de culturas inclusivas. La cultura está compuesta por los principios y valores que guiarán las decisiones y actuaciones cotidianas de toda la comunidad educativa y que se transmitirán a los nuevos miembros. Ha de orientarse hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada alumno es valorado, para que todos tengan mayores niveles de logro.
- B. Elaboración de políticas inclusivas. La cultura inclusiva del centro ha de concretarse en políticas específicas que articularán, a su vez, las prácticas o actividades de apoyo dirigidas a atender la diversidad del alumnado.
- C. Desarrollo de prácticas inclusivas. Dichas prácticas se reflejan en la cultura y en las políticas inclusivas, de forma que las actividades del aula y las extraescolares motiven el aprendizaje activo de todo el alumnado.

1.2.1. Normas internacionales.

En la búsqueda de cambios y reformas educativas ejecutadas por varios países latinoamericanos, en la última década, se han planteado diferentes normas internacionales que avalan el enfoque de la educación inclusiva como propuesta para una sociedad solidaria en donde la diversidad es enriquecedora. Para nuestra investigación, contemplamos tres acuerdos que Duk (2010) considera por ser la más relevantes y recientes. Además, agregaremos otras más para conocer las normas que nos sirven de lineamientos para el desarrollo de centros inclusivos.

Estas normas son las siguientes:

1. En la conferencia Mundial de Jomtien-Tailandia en 1990, se acordó que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños para, así, reducir masivamente el analfabetismo antes de finales del decenio. Es ahí que se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental y se enfatiza

que en los países se realicen los mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos los estudiantes que requieran una educación inclusiva.

2. Por otra parte, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad (Salamanca, 1994), se promueve un acuerdo mundial para lograr la integración en la escuela ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales. Esta denominación se refería, en ese momento, específicamente, al alumnado con algún tipo de discapacidad y la integración estaba orientada a las actuaciones educativas en los estados mediante prestaciones especiales dirigidas a cualquier alumno que se encuentre en situación desfavorecida. Su objetivo era lograr escuelas que incorporen a todos los alumnos y alumnas, apoyándolos en función de las diferencias de cada uno y ofreciendo respuestas adecuadas a las necesidades individuales. Es un documento de referencia obligada en muchos países.
3. En otros acuerdos como la VII Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996), se brindaron recomendaciones fundamentales en la formulación y ejecución de políticas educativas nacionales de las cuales se ha considerado la educación como política de estado, donde se prioriza los aprendizajes y la formación integral, así como el fomento de la cultura de paz en la educación. A ello se incorpora los valores fundamentales del ser humano al programa de la transformación educativa, en el cual la educación debe estar más vinculada a sociedad, así como a los medios de comunicación, el mundo laboral y la familia.
4. Posteriormente, en el Marco de Acción de Dakar (2000) - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, los participantes en el foro reiteraron su acuerdo con la perspectiva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada a la fecha en el marco de acciones regionales, a nivel de planes nacionales. Por otra parte, la Evaluación de la Educación para todos (EPT) en el año 2000, realizada en el plano nacional, regional y mundial, indicó que, en el último decenio, se ha avanzar hacia la

visión consagrada en la Declaración de Jomtien. Esta evaluación muestra que se puede avanzar considerablemente hacia los objetivos de la EPT si existe una decidida voluntad política, sustentada por nuevas alianzas con la sociedad civil y un apoyo más estratégico de los organismos de financiación.

5. El propósito de la convención sobre derechos de las personas con discapacidad (2007) es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente”.
6. En la conferencia de Ginebra (2008), se afirmó que la educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Asimismo, se consideró por acuerdo que todos los demás actores sociales son importantes para proporcionar una educación de calidad para todos respondiendo a las necesidades de todos los estudiantes y que esta educación debe ser equitativa, pertinente y efectiva.
7. La Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata” (2010) es uno de los últimos documentos de carácter internacional, donde se reitera la educación como derecho humano, fundamental e inalienable, que debe ser protegido y garantizado por todos los estados a toda la población sin discriminación alguna. El punto 7 del documento mencionado se refiere específicamente a la educación inclusiva en donde se acuerda incorporar en los sistemas educativos el principio de inclusión para que ninguna persona resulte privada una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad. Entre otras propuestas indispensables, se propone construir sociedades justas y democráticas en el contexto mundial.

Todos los acuerdos mencionados se difunden a nivel internacional, e insisten y promueven que la educación básica se base en un sustento formativo, humano con un enfoque inclusivo, y que los estudiantes con necesidades educativas especiales ejerzan los mismos derechos y oportunidades que el resto de los estudiantes.

1.2.2 Normas nacionales.

A partir de estos acuerdos internacionales mencionados anteriormente, en el Perú, se ha promulgado una serie de Leyes y Normas a favor de la educación inclusiva. A continuación, se describe algunas de ellas:

1. La Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley 27050) del 1998 presenta como meta la integración e inclusión social, económica y cultural de niños, jóvenes y adultos con discapacidad con un apartado específico en donde se plantea adecuaciones curriculares, accesibilidad de las infraestructuras públicas, entre otras medidas.
2. La Ley General de Educación N° 28044 (2003) reconoce que la educación de calidad es un derecho fundamental de todos y una condición indispensable para lograr el desarrollo sostenido del país. Dicha ley, que sitúa a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo, es el marco normativo hacia donde debe orientarse la educación de todos los peruanos. Se basa en un enfoque inclusivo en materia de educación para personas con necesidades educativas especiales.
3. En el reglamento de Educación Básica Regular, promulgado en el 2004, se norma la Ley General de Educación. Este reglamento evidencia los principios genéricos que rigen la educación actual, entre los que se incluyen la inclusión, interculturalidad y la perspectiva de género.
4. La Ley N°29973, Ley General de la persona con Discapacidad, es uno de los últimos documentos promulgados por el Poder Legislativo, en el cual se contempla el derecho pleno de la persona con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, y reconoce el derecho a recibir una educación de calidad con un enfoque inclusivo que responda a sus necesidades y potencialidades en igualdad de oportunidades, así como el acceso a cualquier institución pública o privada. Es relevante mencionar la importancia del artículo 36, en el que se garantizan las adecuaciones de

acceso tanto de infraestructura como en mobiliarios educativos. Por último, en el artículo 37, se estipula que las adaptaciones metodológicas y curriculares se deben producir en las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo a fin de garantizar la permanencia y acceso del estudiante con discapacidad.

5. El documento normativo del D.S 011-2012-ED, Reglamento de la Ley General de Educación, incorpora, en su artículo 11, el tema la inclusión educativa. En este, se garantiza la atención de calidad a la población de vulnerabilidad, la que incluye aquella que posee una condición de discapacidad. En uno de los puntos, establece lineamientos para realizar diversificaciones y adaptaciones curriculares oportunos a las características de cada uno de los estudiantes.
6. La Directiva N° 001-VMGP/DINEIP/UEE es el documento que norma la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas inclusivas, y en centros y programas de Educación Básica Especial.

A nivel de políticas nacionales articuladas, se cuenta con planes nacionales y con un enfoque netamente inclusivo como las mencionadas y el Acuerdo Nacional que agrupa a diferentes organizaciones de la sociedad civil y del gobierno. Este documento presenta, en la decimosegunda política del Estado, un enfoque inclusivo que enfatiza el desarrollo de valores éticos, sociales y culturales hacia la formación de una conciencia ecológica para la incorporación de las personas con discapacidad.

Si relacionamos estas normas con respecto a las reformas educativas en el Perú y, en particular, al currículo, los cuales se emitieron a partir de 1970, como lo mencionan las autoras Manrique, Revilla y Lamas (2014), ha habido cambios trascendentales. Hace décadas, se contaba con planes de estudios de carácter eminentemente normativo, pero sin aunar la Educación Básica Regular y la Educación Especial. A partir del 2005, se diseña una propuesta curricular a nivel nacional, en la cual se considera un solo currículo para ambas, y su fundamento

principal es la característica común de los currículos y la flexibilidad curricular, lo que permite, de esta manera, realizar adaptaciones curriculares según la realidad del entorno.

Estos aspectos normativos a favor de la educación inclusiva y de contar con un solo currículo común influyen plenamente en el avance progresivo, sistemático y real de la educación en favor de los y las estudiantes sin distinción alguna, y brindando conscientemente oportunidades para todos en el plano nacional y local.

1.3 La diversidad en el aula

Considerando a los autores Sánchez y García (2013), se describe la diversidad como variedad, pues cada persona posee características propias, que nadie más presenta. A su vez, se reconoce la diversidad como enriquecimiento y no como motivo de discriminación. Fernández (2009) agrega que la diversidad es un valor de todos los seres humanos y, al pertenecer a la misma especie, son iguales en dignidad y derecho.

El autor Lopa (2012) complementa que la diversidad no implica en realidad la existencia de grupos, clanes o etnias diferentes a la mayoría social. Esto implica que todos somos diferentes ante el desarrollo, e iguales ante derechos y deberes. Finalmente, la diversidad ya no es una cuestión de grupos, pues implica variabilidad tanto inter grupal como intra grupal.

Duk (2010) reconoce que una característica del ser humano, como somos distintos los unos de los otros, es que las diferencias no constituyen excepciones. Este concepto de diversidad lo remite al hecho de que todo el alumnado posee necesidades educativas comunes, que pueden ser propias, individuales y especiales. Se entiende, entonces como diversidad, el hecho de cada persona manifiesta cualidades específicas, lo cual se considera como valor que enriquece a la sociedad.

Esta diversidad se manifiesta en el ámbito educativo como lo describe Fernández (2009), pues es una realidad consustancial al ser humano y debe ser abordado

por la escuela como una realidad ineludible. Esta respuesta a la diversidad supone un reto que se debe asumir y afrontar para brindar una oferta de calidad para todos /as y cada uno de los/ as estudiantes. Además, cada institución presenta sus propias características que la distinguen del resto. Esta diversidad, según el autor, no solo identifica a las personas, sino también se refiere a las relaciones entre sus integrantes, a la forma de trabajar, organizar y desarrollar la tarea diaria en las instituciones educativas.

Tal diversidad se manifiesta en las escuelas, según Casanova (2015), con las diferencias generales que pueden presentar los estudiantes, tales como estilo cognitivo, ritmo de aprendizaje, interés y motivaciones personales, inteligencias múltiples, diferencias de capacidades, altas capacidades, talento. También, se encuentran, en este grupo diverso, aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje intelectual, sensorial, motor, así como los que adolecen de trastornos generalizados del desarrollo. Es relevante, además, considerar dentro de este grupo los que evidencian diferencias por salud, ya sea por hospitalización, convalecencia o trastornos crónicos.

Frente a esta diversidad presente en las aulas, debemos asumir, como tarea educativa, el afrontamiento de nuevos retos sobre la diversidad, la cual debe ser reconocida como un hecho universal y necesario. Frente a ello, se puede ofrecer una respuesta en el plano educativo a través de la planificación que favorece una educación de calidad y mejora la convivencia dentro de un marco de respeto a las diferencias (Fernández, 2009). En esta diversidad, surge la educación inclusiva como respuesta a todas estas diferencias, que deben ser abordadas definitivamente desde la escuela con un currículo para todos.

1.4 La discapacidad intelectual desde las necesidades educativas especiales (NEE)

Necesidades educativas especiales (NEE) es un término que se incorpora desde el informe de Warnok (1978), en donde se menciona que las necesidades son comunes a todos los niños y que ya no existirán dos grupos de alumnos: los “deficientes”, que se insertan en la educación especial, así como los “no

deficientes”, que gozan de la Educación Básica Regular. De esta manera, se recomienda la abolición de las clasificaciones legales de “los deficientes”. Así mismo, se usa el término “dificultades de aprendizaje” para la descripción de los alumnos que necesitan ayuda especial.

Duk (2010) se remite al hecho de que todos los alumnos evidencian necesidades educativas comunes, compartidas por la mayoría. Estas pueden ser propias, individuales y, dentro de estas, pueden ser especiales. Las NEE, como lo menciona el autor Ruiz (2014), no surgen directamente del alumno por su discapacidad, sino de la interacción del estudiante con su entorno educativo. A partir de esta perspectiva, se elabora clasificaciones basadas en los apoyos que necesita cada estudiante con discapacidad.

Estas necesidades educativas comunes se refieren a las necesidades que comparten todos/as los/as alumnos /as, como referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización. Las necesidades educativas individuales se refieren a la diferencia de capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje. En cambio, las necesidades educativas especiales aluden a las necesidades educativas que no pueden ser resueltas a través de medios y los recursos metodológicos cotidianos, sino que requieren ajustes, recurso o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario.

Estas N.E.E no pertenecen a la misma naturaleza ni el mismo origen; por tanto, no requieren las mismas actuaciones ni medios extraordinarios para ser atendidas. Es necesario distinguir que existen N.E.E que se manifiestan en forma temporal o transitoria, mientras que otras son de carácter estable o permanente. Las causas pueden el contexto familiar, social o cultural y las condiciones personales derivadas de sobredotación intelectual o de discapacidad física, psíquica o sensorial. A su vez, pueden ser clasificadas desde las más leves hasta las más graves.

En cuanto al grupo de estudiantes con necesidades graves y permanentes, este suele ser muy heterogéneo. Además, estos alumnos expresan limitaciones específicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y requieren, a lo largo de

toda su etapa educativa, adaptaciones curriculares significativas y ayudas pedagógicas diferentes que ofrece la escuela. Por ello, deben ser atendidos en su propio medio escolar, es decir, en las escuelas especiales ofreciéndoles una respuesta educativa adecuada (Carbonell, 2009).

En cambio, el grupo de estudiantes con N.E.E asociadas a una discapacidad intelectual leve o moderada, que es nuestro foco de estudio, manifiestan estas necesidades educativas especiales de manera permanente y pueden ser matriculados en Educación Básica Regular. No obstante, requerirán un apoyo personalizado y adaptaciones curriculares a lo largo de su periodo escolar.

Para entender las necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, debemos conocer la definición de discapacidad. Para ello, se ha considerado la Ley de la Persona con Discapacidad del 2012, que señala que “la persona con discapacidad es aquella que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos, en su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás”.

Dentro de este grupo de estudiantes con NEE, se ubica a los estudiantes con discapacidad intelectual (D.I). Para ello, nos basaremos la definición de Luckasson y Col. (2002), quienes afirman que la discapacidad intelectual se caracteriza por las limitaciones en el funcionamiento intelectual, así como en la conducta adaptativa que se manifiesta durante el desarrollo. Esta conducta adaptativa se divide en cinco dimensiones, que son las siguientes:

- La dimensión de habilidades intelectuales
- La conducta adaptativa
- La participación
- La interacción y roles sociales
- La salud y el contexto

Según Fernández (2009), a este grupo de estudiantes con discapacidad intelectual se les puede denominar “con bajas capacidades para aprender”. Esto se debe a que su desarrollo y maduración siguen un proceso lento en relación con otros niños.

Con respecto a la D.I. esta se caracteriza, entonces, por un funcionamiento intelectual limitado en diversos grados, que va a influir en las capacidades de razonar, resolver problemas y pensar de forma abstracta y creativa, por lo que esta discapacidad se relaciona directamente con el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado. Aparte de ello, también afectará otros aspectos del desarrollo como el de la psicomotricidad, el lenguaje y la independencia personal (auto valimiento). Por otro lado, el desarrollo y la maduración en estos niños y niñas siguen un proceso más lento. Si bien atraviesan las mismas etapas al igual que cualquier niño /a, lo hacen con algunas características propias. Cabe resaltar que la D.I. no es una enfermedad mental, sino una condición de vida permanente e irreversible, es decir, incurable.

Con respecto a las características en relación con su aprendizaje se debe considerar que, dentro de sus habilidades, retienen y comprenden mejor imágenes que palabras. Así, memorizan mejor información concreta. Además, aprenden con facilidad rutinas y son perseverantes. Igualmente, suelen estar altamente motivados y, con el apoyo adecuado, se esfuerzan por aprender. Por otra parte, presentan dificultades para asimilar la información progresivamente más compleja y abstracta, aplicar lo aprendido fuera del aula y adaptarse a las exigencias sociales. Debido a este último punto, su comportamiento es casi siempre perturbador. Asimismo, manifiestan problemas para reflexionar sobre sus procesos cognitivos, para identificar un error, así como para utilizar un lenguaje figurativo y comprender la complejidad del mundo que los rodea.

En suma, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los/as niños /as con D.I. son necesidades únicas y muy personales, y, como se ha mencionado, involucran un conjunto de rasgos o características que manifiestan y las que determinan sus NEE como grupo específico.

1.5. Rol de los colaboradores en el proceso de las adaptaciones curriculares

En este apartado, abordaremos sobre el rol que cumplen cada uno de los colaboradores que participan directa o indirectamente en el proceso de la elaboración de las adaptaciones curriculares.

1.5.1 Docente tutor y docentes de la institución.

Para Quevedo y Gonzales (2012), el rol del profesor consiste en orientar y dinamizar el trabajo de los grupos. Para ello, es importante planificar apropiadamente los objetivos y, según ello, seleccionar los medios y técnicas a utilizar, así como realizar la evaluación y autoevaluación de los resultados alcanzados. Los docentes tutores y docentes de la institución deben coordinar de manera continua para mantener la motivación en las clases habituales, con la diversidad en el aula y los estudiantes en general.

En este proceso de adaptaciones curriculares, se considera como una ventaja que los estudiantes se educan dentro de grupos heterogéneos, con diversidad de talentos y habilidades, sin señalar la superioridad e inferioridad particulares. El profesor habitual puede adaptar y modificar el programa de enseñanza y, de ese modo, responder a las necesidades de los pocos alumnos que requieren apoyo.

Esta actuación de los docentes tutores del aula es importante, ya que ellos son los responsables directos de elaborar estas adaptaciones curriculares y ofrecer respuestas a las diferentes necesidades que presentan los estudiantes con D.I. tanto en planificación, desarrollo y evaluación de dichas adaptaciones. Para ello, es necesario que, al interior de las instituciones y con otras instituciones, los docentes establezcan redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo. A su vez, ello posibilitará el avance en la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje, abiertas a todos los agentes educativos con un mismo objetivo, tal como la manifiestan Echeita y Simón (2007), cuando afirman que “these questions can be answered as they relate to education in general and to serving children with special needs in particular” (p.29).

Esta colaboración del trabajo en grupo se reconoce como una estrategia inclusiva para crear comunidades de colaboración y construir escuelas igualitarias para todos. Cabe señalar que esta participación es voluntaria, se reconoce y valora el conocimiento del otro. Además, los medios de comunicación están basados en el diálogo, la escucha y la comprensión (Parrilla, 2004).

1.5.2 Docentes especialistas

El D.S. N° 011-2012-ED, en el artículo 11° referido a la inclusión educativa, establece el apoyo a las prácticas inclusivas de los estudiantes con necesidades educativas especiales con la participación de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Este equipo de profesionales está conformado por docentes especialistas, psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales. La función de cada uno de los profesionales es importante porque realizan un trabajo transdisciplinario.

Para el autor canadiense Porter (1991), el profesor de educación especial se convierte en un profesor de “métodos y recursos”, cuya nueva función es apoyar a los profesores, y compartir con ellos conocimientos y aptitudes para atender a estos niños en clases regulares. Este profesor ofrece consejos, ayuda y apoyo para la enseñanza del alumnado. Asimismo, dentro de todo el trabajo que realiza, busca la solución activa y permanente de los problemas que surjan en la escuela. Además, trabaja conjuntamente con todos los agentes educativos de la escuela planificando, preparando y supervisando el programa. A su vez, brinda asesoramiento a los padres y diferentes agentes de la institución. Para los autores Smith, Polloway y Dowdy (2003), entre otras funciones que se debe considerar, el profesor podría plantear actividades en beneficio de los estudiantes con discapacidad, en conjunto con las familias, otros colegas y demás estudiantes.

En el Perú, estos docentes especialistas, una vez que evalúan los diferentes contextos de cada uno de los estudiantes, en colaboración con el equipo multidisciplinario, diseñan y elaboran un plan apropiado para desarrollar acciones de apoyo individualizado que se plasma en la evaluación psicopedagógica y el Plan de Orientación Individual (P.O.I.). Estos dos documentos sirven de

referencias clave para la elaboración de las adaptaciones curriculares de cada uno de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para realizar el seguimiento de la práctica en el aula, se debe programar las acciones que se desarrollarán. Asimismo, se debe acompañar y asesorar al docente en la elaboración de las adaptaciones del currículo y en las actividades planteadas. Además, los docentes especialistas deben orientar a la familia para que apoyen y realicen el seguimiento de las acciones desde el hogar, lo que posibilitará la mejora de los aprendizajes de sus hijos. Todas estas acciones de orientación deben registrarse en el folder personal de cada estudiante.

Con respecto a la institución, los docentes especialistas y todo el equipo SAANEE deben promover, desde el equipo de gestión, acciones para el apoyo de la intervención psicopedagógica. Con relación a los docentes, se les debe orientar para la búsqueda de diversas estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes, las cuales pueden incluir el trabajo colaborativo entre pares, tutoría de alumnos, socialización de procedimientos y técnicas entre docentes, y otras que se considere conveniente. Estas orientaciones, también, deben estar dirigidas a que los profesores brinden oportunidades de participación en todas las actividades del aula creando un clima de aceptación de las diferencias, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje, y estableciendo una relación de confianza y seguridad del estudiante con discapacidad para que se sienta seguro y aceptado entre sus compañeros.

1.5.3 La familia

De acuerdo con el autor Lopa (2012), las asociaciones de padres y madres han sido objetivamente el motor que han impulsado la universalización del derecho a la educación. A pesar de que se logró primero el acceso a una educación especial y luego a una educación básica, aumentaron las protestas de padres acerca de lo que sufrían sus hijos, debido a su discapacidad. En consecuencia, se han formado nuevas asociaciones dispuestas a luchar por una educación para todos, pero aun así muchos padres creen que el mejor lugar seguro y adecuado son los centros de educación especial. Frente a ello, se está demostrando que las

personas con discapacidad intelectual pueden gozar de una vida inclusiva en la sociedad con plenos derechos.

La participación de la familia en el proceso y elaboración de las adaptaciones es muy importante, porque ello permite conocer mejor a sus hijos y, así, apoyarlos en el seguimiento de las tareas en casa. De este modo, si participan durante todo el proceso, habrá un mayor compromiso en la ejecución. Por tanto, los padres de familia deben ser capacitados permanentemente en aspectos importantes como en las áreas de psicomotricidad, lenguaje y socialización, las cuales deben ser reforzadas en el hogar para luego convertirse en rutinas de trabajo a fin de que asuman su rol de agentes educativos. Además, es imprescindible la participación directa de los niños involucrados que presentan alguna discapacidad.

Es importante mencionar que, para obtener logros satisfactorios en los estudiantes con discapacidad, las familias y la escuela deben trabajar de manera colaborativa en la planificación de los programas para la toma conjunta de decisiones. Por ello, se debe motivar a los miembros de la familia para involucrarlos, de manera efectiva, en su implementación.

1.5.4 *Los estudiantes.*

La participación de los estudiantes de las aulas inclusivas es importante. Al respecto, el docente del aula ejercerá la responsabilidad de generar comunidades de convivencia para todos, en donde el estudiante inclusivo se sienta parte del aula a partir de su participación en todas las actividades propuestas.

Ahora bien, existe ejemplos de aulas que se han organizado de forma sistemática y han introducido estrategias como la asamblea, los contratos personales o grupales o diversos proyectos de educación en valores, todos los cuales son representativos por transformar el aula en un espacio social para todos (Parrilla, 2004).

Los alumnos/as de una escuela, por naturaleza, son diversos en intereses, motivaciones, capacidades y potencialidades. Cada uno posee diferentes maneras de aprender un tema, pues su asimilación puede diferir en diversos

casos. Por ello, no se puede proporcionar un solo tratamiento homogéneo en las escuelas. Se requiere de una respuesta particular para cada uno de los /as estudiantes de manera diversificada y que englobe a su realidad común.

Existen diferentes organizaciones que trabajan en favor de una educación inclusiva. Una de ellas es Save the Children, que es una organización internacional que promueve y defiende los derechos de la niñez e impulsa la elaboración de la convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Esta organización trabaja por un mundo que respete y valore a los niños, y promueve su participación como agentes de cambio, de modo que asegure su acceso a oportunidades de una vida digna.

Las experiencias de Save the Children se basan en el respeto a la diversidad en el alumnado, y resaltan el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, beneficiando a la comunidad educativa y a la sociedad en general. Bajo esta premisa, los sistemas educativos han de contar con herramientas para trabajar de manera conjunta con entidades que promuevan la inclusión y adecuar la respuesta educativa a los diferentes intereses y necesidades de los alumnos con discapacidad.

CAPÍTULO 2

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL AULA: LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE

2.1 Las adaptaciones curriculares en un currículo flexible

Las adaptaciones curriculares parten de un currículo flexible que no admiten prescripciones, ni recetas. La creatividad y profesionalismo del docente y del equipo interviniente es esencial en la elaboración de las adaptaciones curriculares.

Como ya hemos visto en el capítulo anterior, históricamente la educación especial se desarrolla en cuatro etapas y es en la última etapa que se pone énfasis en el enfoque inclusivo que considera ajustes del currículo para dar respuestas a las necesidades de los estudiantes con D.I. (Álvarez y Bisquerra, 2012). Este enfoque basado en el principio de normalización, propone la inclusión de las personas con discapacidad en las instituciones educativas adaptando el currículo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. Según Fernández (2003) “El requisito fundamental para que haya una real inclusión es la flexibilidad oportuna del currículo. Ofrece opciones que se adapten a todos los estudiantes”p.2.

Para ello se considera el currículo un elemento central y primordial que permite diseñar las diversas respuestas a las necesidades educativas de los estudiantes. El currículo debe ser elaborado por todos los agentes educativos, considerando a

la diversidad humana existente como un ser pensante, creativo y dinámico. Cabe destacar que el currículo es abierto, flexible a la diversidad y plantea una dinámica permanente y socializadora, en la cual los alumnos aprenden de los otros, incluyendo cada uno de sus elementos y la sensibilidad hacia las diferencias (Arnaiz, 2003).

Teniendo en cuenta estas consideraciones y al analizar nuestro currículo nacional tenemos que primero el Diseño Curricular Nacional de educación básica regular (proceso de articulación) del 2005 tiene como características que es diversificable, ya que cada institución educativa construye su propia propuesta curricular diversificada y abierta porque concibe la incorporación de contenidos que sean pertinentes a la realidad y flexible, porque permite modificaciones en función de la diversidad humana y social, desde las particularidades, necesidades e intereses de los grupos poblacionales. Asimismo asume principios y fines de inclusión (MINEDU, 2005).

Luego analizamos el Diseño curricular nacional de la educación básica regular del 2008, también encontramos entre sus primeras características; lineamientos de diversificación, que permiten a las diferentes instancias construir de acuerdo a su diversificación desde el ámbito regional, local e institucional; adecuándose a las características, demandas del grupo, abierto porque incorpora competencias, conocimientos y actitudes pertinentes a su realidad, respetando la diversidad; porque permite las modificaciones en función a la necesidad humana y social, a las particularidades, necesidades e intereses de los grupos poblacionales así como los diversos cambios que la sociedad experimenta y plantea (MINEDU, 2008).

A pesar de los cambios curriculares que nuestro sistema educativo ha experimentado desde el 2005, se ha mantenido la flexibilidad curricular dentro de un enfoque inclusivo, permitiendo a los docentes realizar la diversificación desde el proyecto educativo institucional (PEI) para abordarlo en el aula elaborando las adaptaciones curriculares específicas según su realidad.

Al plantearse un solo currículo general para todos los estudiantes, se necesita de un modelo pedagógico abierto y flexible, que considere como primer elemento a la diversidad, afinando y reestructurando la propuesta curricular al contexto de la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes (Arnaiz 2009 citado en Gallego y Rodríguez, 2012). En este modelo pedagógico la concepción del currículo es humanista, por que atiende la particularidad y las necesidades de los estudiantes. Esto se plasma en las intenciones, los cursos y las actividades diseñadas con fines pedagógicos que cada estudiante tiene bajo la orientación de una institución educativa (Gimeno, 1998). Si el currículo permite reajustar y modificar su estructura, entonces es factible adecuar la propuesta curricular, teniendo en cuenta la diversidad estudiantil desde su contexto.

Autores como Gimeno (1992) y Bolívar (2009) lo llaman también currículo común, ya que responde a la diversidad, este currículo posee una serie de elementos como características:

- Desarrolla una escuela única, base de la educación general con principios de igualdades educativas.
- Es prescrito como referente de calidad mínimo exigible que el docente adapta a su entorno.
- Presenta una estructura curricular prescrita en términos mínimos, como medio que posibilite igualdad de oportunidades, para el desarrollo de una escuela para todos.

De acuerdo con estas características, el currículo debe poseer un grado máximo de apertura y flexibilidad, cuya finalidad posibilite una amplia gama de adaptaciones y concreciones (Román, 2003).

Bajo esta nueva perspectiva del currículo, que es la flexibilidad curricular es posible que se den las adaptaciones curriculares, como sostiene Borsani, (2001). Este autor también menciona las adaptaciones curriculares, como un tema importante dentro del contexto educativo; ya que está estrechamente ligado al currículo. Para ello, existen diversas formas para definir las adaptaciones curriculares. Si las consideramos en relación con el aprendizaje, las adaptaciones se conciben como: la forma de hacer accesible, comprensible y/o factible la

construcción del conocimiento. Asimismo los autores Grau y Fernández (2008) consideran la adaptación como un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y en los mismos elementos que lo constituyen.

Consideramos las adaptaciones curriculares como un proceso pero a su vez como lo menciona la autora Casanova, (2009) son modificaciones que se hace a algunos o todos los elementos del currículo para responder a las necesidades educativas especiales. Consideramos dentro de los elementos del currículo a adaptar a los objetivos y contenidos del aprendizaje, las metodologías y actividades pedagógicas, la evaluación, los materiales educativos, la organización de los espacios y el tiempo (Duk, Hernández y Sius, 2005).

Esta adaptación curricular se da como respuesta a la diversidad cuando la programación del aula no asegura la participación y logros de aprendizaje de aquellos estudiantes que tienen mayores dificultades de aprendizaje y en riesgo de ser excluidos (Duk y Loren, 2010). Esto se complementa con la finalidad de las adaptaciones es favorecer una respuesta educativa adecuada y pertinente a personas con necesidades educativas especiales diversas con un currículo común y una enseñanza comprensiva (Arnaiz, 2012). Dichas modificaciones deben estar fundamentadas en los resultados de evaluación amplia, rigurosa de los alumnos en interacción con los contenidos y su repercusión en el aspecto socio familiar, en el que se dan propiamente.

Las adaptaciones curriculares deben tener relevancia y pertinencia para su presente y futuro desempeño, tanto personal como socialmente en la vida del alumno. Se utiliza como referente la programación común del aula, con el fin de asegurar la máxima participación de los estudiantes en el ambiente escolar. Los aspectos deben definirse a través de un proceso de toma de decisiones interdisciplinario y colaborativo entre todos los agentes implicados de la educación del estudiante.

Por último, deben estar sujetas a mecanismos de seguimiento, regulación y control. Por lo tanto, deben ser monitoreadas de manera sistemática para su evaluación en función a los aprendizajes alcanzados (Duk y Loren, 2010). Se consideran importantes estas adaptaciones para asegurar realmente su funcionalidad y su proyección objetiva a las necesidades de cada estudiante.

2.1.1 *Características de las adaptaciones curriculares.*

Se pueden considerar tres características fundamentales de las adaptaciones curriculares. La primera, se consideran un proceso dinámico y flexible, porque van a responder a las necesidades educativas especiales en función a sus características personales, entendida la flexibilidad curricular como un ajuste individual y progresivo.

La segunda característica es individualizar la enseñanza. Como lo afirma Dewell (1989) es importante reflexionar; entender que la dificultad en el aprendizaje no solo se centra en el niño. Para ello se toma en cuenta el rendimiento del estudiante que se analiza de manera minuciosa y progresiva desde su capacidad, en su habilidad, motivación, también se considera los métodos de enseñanza, el ambiente en su totalidad y su estilo de aprendizaje. Es descubrir en el estudiante el cómo aprende, entrar en su propio mundo, en buscar, cómo acomodar un modelo diferente y singular para que el estudiante desarrolle sus objetivos basados en el principio de normalización.

La tercera y última característica se refiere a que las adaptaciones curriculares se desarrollan de manera colaborativa esto relacionado con la forma de entender los procesos continuos, los cuales permiten desarrollar un trabajo colaborativo en equipo con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, con la finalidad de planificar, ejecutar y evaluar todo el proceso de inclusión del estudiante (Gómez y Carro, 1993).

Las características anteriormente mencionadas son importantes porque permiten comprender con mayor claridad y amplitud las adaptaciones curriculares relacionadas al proceso, al estudiante y al trabajo profesional docente.

2.1.2 *Criterios de adaptación curricular.*

Para Palomares (1993) no existen estrategias únicas e inflexibles que aseguren el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Cuando se hablan de adaptaciones curriculares se refieren a un proceso para dar respuestas a las NEE a través de estrategias y actuación del docente, es por ello que se debe de hablar de criterios de adaptación curricular para guiar la toma de decisiones respecto a ¿Qué es lo que alumno debe de aprender? ¿Cómo y cuándo debe hacerlo? y ¿Cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza? El docente debe adaptar su intervención del proceso de enseñanza y aprendizaje a las características de los estudiantes, esto es individualizar la enseñanza. Los estudiantes con NEE aprenderán y progresarán si se realizan adecuadamente las adaptaciones curriculares.

Para los autores Duk y Loren (2010), los sistemas educativos deben de considerar tres condiciones que garanticen que todos los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan:

1. Acceso, que se cuente con un mecanismo disuasivo que permita incorporar los ajustes y adaptaciones curriculares para responder a las diversas realidades socioculturales individuales de cada población en su momento
2. Permanencia esto se refiere a que se dé orientaciones pertinentes a los docentes en relación a sus modos de actuación que ayuden a tomar decisiones durante todo el proceso, ya que cada estudiante es un caso particular.
3. Progreso, que cuente con un conjunto de indicadores de calidad, que permita evaluar el proceso y resultado de las adaptaciones curriculares, así como los criterios que se han tomado en cuenta para su promoción y certificación de estudios

Todas estas condiciones permiten elaborar adaptaciones de manera pertinente y progresiva. Una vez que se den las condiciones necesarias, es importante considerar ciertos principios básicos que orienten a tomar decisiones adecuadas en la elaboración de las adaptaciones curriculares como por ejemplo: todo el proceso de las adaptaciones debe establecerse a nivel de gestión curricular y debe ser plasmado en el proyecto educativo.

2.1.3 Clasificación de las adaptaciones curriculares.

El criterio que se considera en esta investigación para la clasificación es en función al grado de modificación de currículo, el cual nos permite dividir las adaptaciones curriculares en dos tipos: las adaptaciones de acceso y las adaptaciones de los elementos curriculares. Estas últimas, a su vez pueden ser adaptaciones curriculares significativas y adaptaciones curriculares no significativas (Roselló, 2001).

Las adaptaciones de acceso, para Grau (2008), son las modificaciones en los elementos personales, espaciales, materiales y organizativos para que el estudiante tenga acceso al currículo sin modificarlo. La autora Borsani (2001) agrega que las adaptaciones de acceso son las que hacen posible la eliminación de barreras urbanísticas y de transporte en relación a la escuela. Son las modificaciones físicas que realiza una escuela en beneficio de toda la comunidad educativa preferentemente a los que se encuentran con movilidad reducida, ya sea temporal o permanente. Este tipo de adaptación no requieren una adecuación en los elementos del currículo.

Dentro de esta adaptación, se considera la comunicación, como medida a tomar para lograr el diálogo asertivo entre profesores, alumnos y su participación en el grupo. En el caso específico de los estudiantes que presentan dificultades de comunicación, es necesario considerar un lenguaje alternativo o complementario para mejorar el diálogo (Vidal, 1996).

Por consiguiente, dichas adaptaciones tienen que ver con las condiciones que van a posibilitar a que el estudiante continúe su escolaridad. Estas pueden ser adaptaciones de materiales, como los recursos y adecuaciones de espacios (rampas) así como los mobiliarios de acuerdo a la discapacidad que presentan los estudiantes.

La segunda clasificación son las adaptaciones de los elementos curriculares que son ajustes que se realizan con la finalidad de dar respuestas a las necesidades educativas especiales.

Para ello consideramos a la autora Blanco (2014) que clasifican las adaptaciones de los elementos curriculares desde las menos significativas a las más significativas dependiendo del grado de dificultad que presenta el estudiante con NEE.

Las adaptaciones curriculares no significativas son aquellas que no implican un alojamiento substancial de la programación curricular prevista para el aula. Son estrategias básicas para conseguir la individualización de la enseñanza, y van de menor a una mayor significatividad (Sánchez y García, 2013). En otras palabras, son las acciones diarias que realiza el profesor para dar respuesta a las necesidades individuales de sus estudiantes.

Por otro lado, las adaptaciones curriculares significativas se refieren a las modificaciones sustanciales en uno o varios elementos del currículo, que pueden ser: objetivos, contenidos, metodología y la evaluación. Este tipo de adaptaciones son consideradas medidas de carácter extraordinario. Para la autora Grau (2008) estas adaptaciones curriculares se realizan desde la programación de aula, previa evaluación psicopedagógica la cual va a determinar las necesidades educativas y los apoyos necesarios.

Dentro de este tipo de adaptaciones se consideran adaptar los objetivos, tal como lo consideran los autores Stainback, Stainbacck y Moravec (2007). Ellos señalan que los objetivos educativos básicos de todos los estudiantes son los mismos, pero en algunos casos se adaptan los objetivos específicos de aprendizaje a las necesidades, destrezas, interés y capacidades únicas de cada uno de los estudiantes. Para ello se requiere individualizar los objetivos de aprendizaje de cada estudiante para que participen de una clase común considerando sus objetivos curriculares individuales y que sean evaluados de acuerdo a ellos. Así mismo, se puede modificar las actividades para que la participación del estudiante alcance los objetivos propuestos.

En relación a las adaptaciones de las estrategias metodológicas se exige una metodología activa y combinada hacia el estudiante, que le permitan participar de manera activa y socializadora, donde aprenda a valorar, respetando a sus pares y

adultos. Se tiene que dar el mayor número de actividades, que desarrolle su capacidad de hacer y resolver en diversas situaciones. En función a estas actividades, se seleccionan los recursos y materiales didácticos necesarios para favorecer la comprensión de los contenidos a enseñar. Este material facilita el acceso del conocimiento a través de la manipulación. Desde las diferentes situaciones deberá elaborarse este recurso para favorecer el aprendizaje (Casanova, 1995).

Las adaptaciones en la evaluación, deben ser continuas y formativas (Casanova, 1995) citado en (Casanova y Rodríguez, 2009) donde se evalúe los procesos; no los resultados. Esta evaluación se da al inicio, para considerar el desarrollo progresivo de la enseñanza y aprendizaje. Dicha evaluación debe ser continua y personalizada para cada alumno, no debe estar sujeto a parámetros. Otro aspecto importante, es realizar una evaluación descriptiva, donde se exprese con palabras, los logros y dificultades del estudiante en cada una de las áreas (Casanova, 1995).

2.2 La evaluación psicopedagógica como referente de las adaptaciones curriculares

Para iniciar la elaboración de las adaptaciones curriculares es primordial contar con una evaluación psicopedagógica, la cual es considerada como un referente en la elaboración de las adaptaciones curriculares de un estudiante con NEE. Para los autores Pérez y García (1989), la evaluación psicopedagógica consiste en valorar la realidad dentro de un proceso que recoge y analiza la información sobre las características individuales de cada estudiante para tomar decisiones. Los autores Sánchez y García (2013) complementan que esta evaluación se debe entender dentro de los parámetros de la educación y asociarla con los procesos de concreción y adaptación del currículo. Esto ayudará a prever los servicios y recursos para una buena atención a la diversidad. Esta evaluación no debe centrarse en el diagnóstico por el contrario debe de tener información relevante que permita ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades del estudiante.

Su ejecución permite identificar las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes; buscan orientar las decisiones curriculares, con especial atención a los diversos sistemas de apoyo que se van a implementar para asegurar su acceso a la participación (Duk y Loren, 2010). Además es importante la colaboración de los diferentes profesionales que valoren al alumno en sus respectivas disciplinas, estos datos luego serán analizados en un proceso de triangulación con la finalidad de integrar la información recogida y comprender al alumno en forma integral. Se considera tres ámbitos fundamentales para recoger la información la primera es el ámbito individual la segunda el contexto socio familiar y la tercera el contexto escolar (Sánchez y García, 2013).

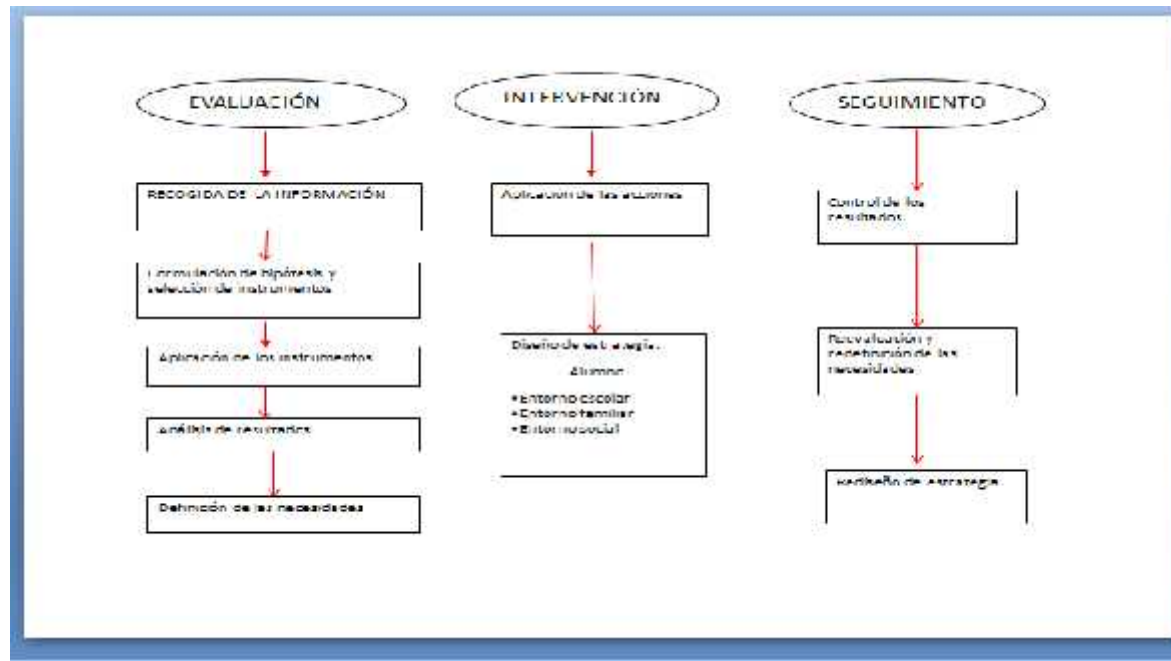
Entonces se considera la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida de información de las características individuales y el entorno del estudiante que luego serán analizadas para tomar decisiones. Esto ayudará a prever servicios y recursos y dar respuestas pertinentes a las necesidades del estudiante.

La evaluación psicopedagógica para la autora Casanova (1996) tiene dos momentos: El primero cuando se revisan los aspectos de enseñanza que puedan estar afectando el progreso del estudiante. Ello implica no solo ver las dificultades sino también determinar las ayudas del mismo. Para ello, se debe tener en cuenta como referencia, la evaluación del docente al iniciar el año escolar, esta fase es donde se detectarán las barreras del aprendizaje.

El segundo momento de la evaluación contiene un carácter especializado, ya que evalúa las diferentes dimensiones en relación al estudiante, al contexto escolar y familiar que complementa la evaluación inicial realizada por los docentes de las instituciones. En esta etapa se recoge toda la información del alumno para que el docente tenga la opción de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, respetando las diversas características de los estudiantes. La evaluación debe ser amplia e integral, que incluya procesos y resultados como también se analice y acompañe el contexto escolar y familiar.

Para los autores Peñafiel, Torres y Fernández (2014) consideran 3 etapas de la evaluación psicopedagógica que es una mirada más amplia en relación a la autora anterior. Estas etapas son: evaluación, intervención y seguimiento, que a continuación se muestra.

Tabla uno: Etapas de evaluación Psicopedagógica



Tomado de Peñafiel, Torres y Fernández (2014)

De acuerdo con la tabla uno la primera etapa es **la evaluación**. Aquí se considera la recogida de información en donde se formula la hipótesis y se selecciona los instrumentos. Luego se aplica los instrumentos. Después se analiza los resultados para finalmente definir las necesidades educativas especiales. En esta etapa se van a identificar las necesidades educativas de los estudiantes que presenten desajuste en su desarrollo personal o académico y para fundamentar y concretar las decisiones, de modo que se pueda desarrollar en todos los aspectos y adquiera competencias básicas.

La segunda etapa se llama **intervención** donde se aplica las acciones y se diseñan las estrategias para el estudiante en relación a su entorno escolar, familiar y social.

La tercera etapa se llama **seguimiento** aquí se realiza un control de los resultados, se hace una reevaluación y redefinición de las necesidades para al final rediseñar la estrategia.

En el Perú “la evaluación psicopedagógica también es considerada como un proceso a través del cual se recoge y analiza la información sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: alumno, escuela, contexto familiar y social” (MINEDU, 2006, p. 52). Todo este proceso nos va a permitir referir información del estudiante en diferentes ámbitos en que se desenvuelve.

Esta evaluación psicopedagógica se da en determinadas situaciones que en el manual de adaptaciones lo especifica, para estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, para estudiantes que empiecen a tener dificultades de aprendizaje y no pueden ser resueltas en el aula, para estudiantes que presenten necesidades educativas múltiples y para organizar un programa de complementación curricular en áreas de desarrollo (MINEDU, 2008).

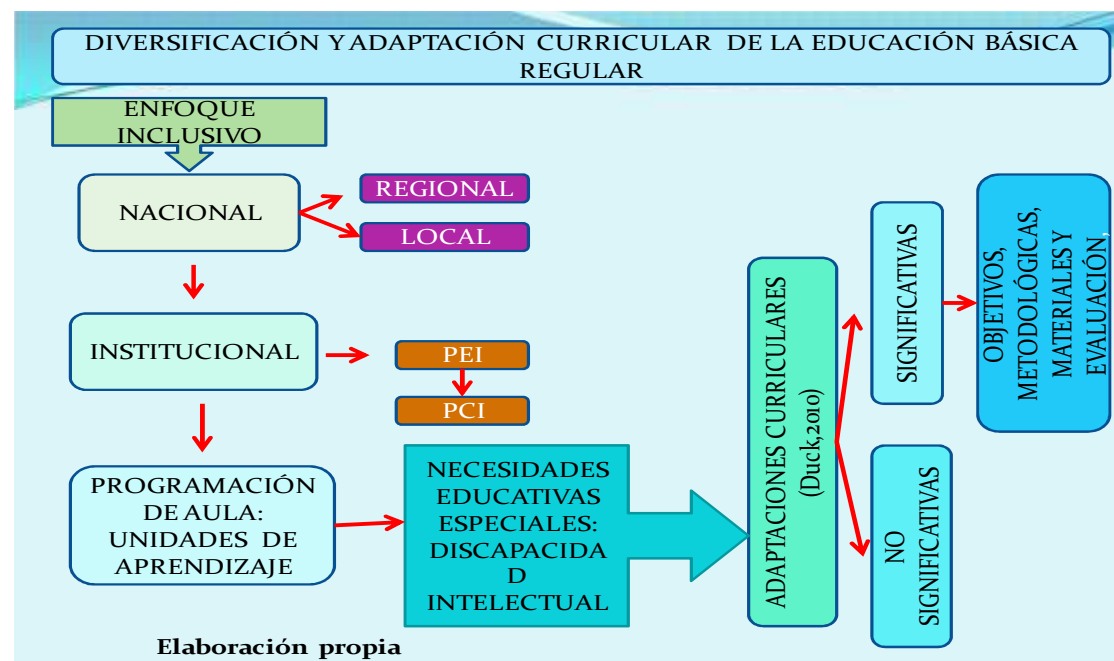
Una vez terminada la aplicación evaluativa, se emite un juicio técnico con respecto a la elaboración de las adaptaciones y se fundamentan los recursos adicionales que el estudiante va a necesitar en el proceso educativo.

2.3 Niveles de concreción curricular y las adaptaciones curriculares

La educación peruana ha optado por una educación basada en un enfoque inclusivo como respuesta a la diversidad de nuestros estudiantes y en consecuencia el currículo nacional tiene como característica la flexibilidad curricular la cual va a permitir que se realicen las adaptaciones curriculares. Se considera que el currículo posee como una función fundamental la organización de la práctica docente, es decir, la sistematización de lo que el docente realiza en el aula a través de los niveles de concreción curricular. Para entender este proceso de concreción se contempla en la siguiente tabla los niveles que van desde el currículo nacional al currículo institucional y finalmente llegar hasta el currículo del aula.

A continuación se detalla los niveles de concreción curricular.

Tabla dos: niveles de concreción curricular



De acuerdo con el artículo 33 de la Ley General de Educación, los currículos básicos nacionales como el DCN se diversifican en las instancias regionales y locales, en coherencia con las necesidades, demandas y características de los estudiantes y de la realidad social, cultural, lingüística, económico-productiva y geográfica en cada una de las regiones y localidades de nuestro país (DCN)

El **primer nivel** de concreción del currículo proviene de las políticas del Ministerio de Educación, es decir, el nivel Macro. Se da a nivel nacional y es establecido por el DCN. A partir de ello cada institución define los elementos curriculares que correspondan a su realidad y a las necesidades de su comunidad. Este nivel se concreta a nivel Regional y Local.

El **segundo nivel** de concreción corresponde a los directores y docentes de las instituciones educativas. En este nivel las instituciones formulan su Proyecto Educativo Institucional (PEI) que va a ser un documento que va a guiar la gestión educativa. Por ello se debe buscar responder a la diversidad y brindar una

educación de calidad para todos sus estudiantes como comunidades que aprenden y eliminan en forma progresiva las barreras de aprendizaje. Las escuelas deben fomentar un proyecto innovador, para comprometer y difundir un nuevo estilo de cambio en la educación con rasgos coherentes de participación, negociación, autonomía e implicación de la comunidad social y el compromiso vocacional de los docentes (Arnaiz, 2012). Se necesita un cambio en la educación, donde las instituciones muestren intereses universales por difundir, construir y mejorar su misión como escuela, a partir de un currículo que dé respuestas educativas de acuerdo a su contexto, respetando las diferencias de los estudiantes.

Con respecto a este nivel de gestión curricular es relevante considerar algunas condiciones que debe tener las instituciones para dar respuestas las NEE asociadas a discapacidad como es la valoración de la diversidad como un elemento enriquecedor que debe estar plasmado en el PEI, un currículo flexible, los enfoques metodológicos deben estar centrados en el estudiante, los criterios de la evaluación deben ser flexibles, buen clima afectivo y emocional y por último la participación de padres y la comunidad.

El desarrollo del PEI se da con un trabajo interdisciplinario, se valora el trabajo de equipo, tiene que haber compromiso y disposición individual de cada uno de los integrantes. Esta organización es un factor que va a determinar la calidad del proceso de cada uno de los estudiantes y una oportunidad para favorecer cambios a nivel organizacional.

Una vez elaborado el PEI esta se contextualiza en la propuesta curricular de la institución que permite concretar el diseño curricular base en programas adecuados a un contexto específico. Es la creación del Proyecto Curricular Institucional (PCI) donde se especifica objetivos, contenidos, define y propone metodologías, recursos y diseñan los instrumentos de evaluación.

El PCI como propuesta pedagógica parte del PEI, contienen competencias, capacidades, conocimientos y actitudes, define los roles del docente y del alumno en el proceso de aprendizaje, considera los estilos de enseñanza y aprendizaje y

los modelos de evaluación. Se debe tener en cuenta que los objetivos, deben ser formulados de manera expresiva y amplia no operativa para que puedan ser adecuados, las capacidades deben desarrollarse a través de contenidos, cabe recalcar que no están jerarquizados, pero si relacionados para el manejo interdisciplinario, se encuentran de manera general, deben ser concretados y secuenciados por ciclos.

Así como los contenidos del PEI son medios que permiten llegar a las capacidades, organizadas por áreas curriculares para su tratamiento didáctico en los diferentes niveles, se debe incluir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se adhieren los contenidos transversales y los bloques temáticos son de carácter orientador. También la metodología debe basarse en un enfoque constructivista de la enseñanza y aprendizaje, cuyos principios psicopedagógicos se detallan a continuación: Todos los aprendizajes deben ser significativos, donde las actividades son auto-estructuradas, sociales e interactivas donde todos estudiantes puedan reflexionar sobre sus propios aprendizajes. Por último la evaluación tiene que estar enfocada más a los procesos de aprendizaje y enseñanza, utilizando referentes criteriosales ajustadas a las características de los estudiantes (Vidal, 1996).

El **tercer nivel** es el último nivel de concreción curricular y se enfoca en el aula. Se considera al proceso de enseñanza-aprendizaje que se concreta en objetivos, destrezas, contenidos, procedimientos, actividades de enseñanza aprendizaje e instrumentos de evaluación. Está orientado a la intervención pedagógica del docente y su concreción en el aula. En este nivel los docentes para realizar su programación del aula consideran como base el PEI y el PCI. Por ello es importante que la institución considere desde el PEI un enfoque inclusivo esto va a ser más coherente cuando se llega a la planificación del aula. Es en este nivel que se elaboran las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual. Las adaptaciones curriculares pueden ser no significativas o significativas según el grado de dificultad que presente el estudiante.

2.4 Pasos para la elaboración de las adaptaciones significativas

Para iniciar la elaboración de las adaptaciones es importante considerar cierto pasos que nos ayudarán a guiar nuestro trabajo. Para ello consideramos los pasos que consideran algunos autores como:

Para el autor Castaño (2011) considera tres pasos para el proceso las adaptaciones curriculares significativas pero antes se debe partir del análisis del contexto educativo, de las necesidades del alumno, de su participación y aprovechamiento y de la adecuación del currículo que se está llevando a cabo para crear condiciones de enseñanza y aprendizaje y la propuesta curricular que contemple las medidas necesarias desde los ajustes generales a los más específicos. Así mismo refiere que previo a la elaboración de las adaptaciones el estudiante necesita la evaluación psicopedagógica que es realizada por los servicios de apoyo en colaboración con el docente tutor.

El primer paso es la elaboración y evaluación psicopedagógica que se lleva a cabo para detectar las NEE. Luego se elabora el plan de orientación individual.

En el segundo paso se analiza el informe psicopedagógico y el plan de orientación individual, como también se prevé los recursos para atender las necesidades educativas especiales. Se consideran los siguientes aspectos como:

- Analizan el nivel de desarrollo de las competencias y capacidades.
- Definir los objetivos, competencias y capacidades para los nuevos aprendizajes.
- Orientar en las áreas y materias.
- Elección de estrategia para el seguimiento y evaluación del plan de intervención.
- Seleccionar los recursos y estrategias metodológicas para desarrollar el plan de acción.
- Cada docente desarrollará la adaptación en el área o curso que le corresponda.

El tercer paso es el seguimiento de las adaptaciones curriculares donde cada docente adapta las condiciones de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del estudiante con el contenido de las áreas.

Para la autora León (2012) el proceso de las adaptaciones curriculares significativas se da en cuatro fases que son:

- La primera fase es la elaboración del programa básico de diversificación este es un intermedio entre el currículo ordinario y el programa individualizado. Se considera los principios pedagógicos, metodológicos, organizativos, criterios y procedimientos, programación didáctica, determinación de las materias optativas que son adecuadas para el alumno y criterios y procedimientos para la evaluación. Se debe considerar una evaluación formativa, continua e integral cuyo referente serán los objetivos generales de la etapa.
- La segunda fase es la elaboración de la evaluación y del informe psicopedagógico, en donde la evaluación psicopedagógica es considerada como un proceso de indagación que analiza la situación del alumno en el ámbito escolar, aula y familia. La evaluación es realizada por los profesionales especialistas en psicología y pedagogía con la participación del docente tutor. Una vez concluida la evaluación se redacta un informe que considera la propuesta con las medidas adecuadas para el alumno.
- La tercera fase es la elaboración del programa individualizado este es individual y totalmente adecuado a las características del alumno/a. En este programa tienen que considerar las áreas que han seleccionado a las características del alumno/a, las adaptaciones de la metodología, creación de condiciones que favorezcan el aprendizaje. En relación a la evaluación serán evaluados de acuerdo a los objetivos y los criterios de evaluación fijados en cada etapa.
- La cuarta fase es el seguimiento del programa que consiste en vigilar todo el programa, para este proceso se considera las observaciones en el lugar donde se desarrolla el programa e incluso se realiza entrevista de las

personas que participan en el programa. En esta fase se elabora un informe sobre el progreso del alumno/a y también se evalúa el programa para su modificación.

Para concluir con este apartado, se considera para la presente investigación el desarrollo del proceso de las adaptaciones en las cuatro fases mencionadas. Dentro de ellas, es importante considerar el proceso de evaluación psicopedagógica que va a definir las necesidades educativas especiales y a partir de ahí permitirá tomar las decisiones necesarias y pertinentes para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de cada estudiante. Así como considerar la cuarta y última fase el seguimiento de todo el proceso para realizar los reajustes y mejoras de las adaptaciones curriculares.

2.5 Las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje

2.4.1 Las unidades de aprendizaje

Las unidades de aprendizaje son una forma de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, estas se derivan de la programación anual y son una herramienta de trabajo del docente en el aula a corto plazo. Para elaborar una unidad de aprendizaje se debe dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los niños/as, a las demandas de los padres, a los conocimientos de la cultura local y al calendario comunal que elabora el docente en función de la programación anual. Dentro de ello se formula estrategias para desarrollar las capacidades en cada actividad a nivel de aula.

Para Tobón (2006) es un conjunto de indicaciones sistemáticas para los estudiantes que orienta el desarrollo de las diferentes actividades específicas de aprendizaje. Estas orientaciones responden a preguntas y respuestas que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla tres: La unidad didáctica y su respuesta educativa



Tomado de Santaner (2011)

Las unidades de aprendizaje van a dar respuestas y explican lo que se pretende hacer en el aula considerando los aprendizajes esperados, actividades y estrategias metodológicas, medios y materiales, el cronograma y los indicadores de evaluación.

Para la elaboración de una unidad de aprendizaje se determinará los propósitos de la unidad considerando las capacidades, valores y actitudes. Así como se determinará los aprendizajes esperados, actividades de enseñanza y aprendizaje, lineamientos para la evaluación y las actividades en el periodo lectivo.

2.4.2 Las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje.

En este apartado se considera en forma más específica las adaptaciones curriculares en las unidades didácticas, estas son consideradas como producto de una programación que contiene objetivos, contenidos diferentes para algunos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, secuencias correlativas, tiempos distintos y organizaciones específicas. Aquí se aborda de forma individual la modificación de cualquier elemento del currículo como la evaluación, metodología, contenidos, así como los objetivos.

Se programa la adaptación a partir de la evaluación psicopedagógica y el plan de orientación individual. Estos dos documentos deben concretar que capacidades se pueden desarrollar y cuáles se tiene que modificar o eliminar. Es por ello que para el estudiante NEE asociada a una discapacidad intelectual los objetivos de aprendizaje generalmente se reducen.

Este grado de modificación debe ser procesal y progresivo como por ejemplo se pueden eliminar algunos contenidos generales de las diferentes áreas como también se pueden modificar los criterios de evaluación (Álvarez y Bisquerra, 2012). El autor Castaño (2011) complementa que esta modificación afecta a los objetivos, contenidos y aprendizaje que luego van a determinar las competencias básicas que el estudiante con NEE tiene que lograr en cada nivel o grado. Esto significa que al realizar las adaptaciones curriculares el estudiante con NEE no va lograr todos los objetivos, competencias y capacidades que se ha planificado para el aula sino que se considerará los objetivos, competencias y capacidades que son imprescindibles y funcionales para él, aquellas que sean significativas y que pueda servirle para su vida diaria.

Antes de elaborar las modificaciones, se prioriza iniciar con la revisión de los aspectos metodológicos, continuando con la evaluación, los contenidos y finalmente los objetivos. El programa para el estudiante con necesidades educativas especiales debe partir de una propuesta educativa que incluya a todos los alumnos y en donde deben plantearse objetivos didácticos diferentes, respondiendo siempre a los objetivos generales (Vidal, 1996). Las adaptaciones curriculares de las competencias son propuestas en el marco de la Unión Europea para las etapas educativas obligatorias que tienen implicancia y relación con todas las áreas curriculares. Los autores, Casanova y Rodríguez (2009) mencionan que el desarrollo de las capacidades debe significar que el estudiante con NEE se involucre en los aprendizajes conseguidos realizando diferentes tareas.

La individualización de la enseñanza permite adaptarse al ritmo y necesidades de cada alumno, esto hace que el profesor considere de manera individual el proceso de aprendizaje de cada alumno (Quevedo y Gonzales, 2012).

Las adaptaciones curriculares individuales, se elaboran dentro de la unidad de aprendizaje ya que estas, no pueden separarse del resto de la planificación y actuación educativas (Calvo, 1999). Esta adaptación Curricular Individual, es una programación para un solo alumno, con el mismo objetivo que la programación del grupo. Se planifica la respuesta educativa para responder a sus necesidades desde el currículo común para todos y debe integrarse con apoyo de personal especializado (Ruiz y Rodríguez, 2003). De acuerdo con estos autores estas adaptaciones se realizan dentro de la unidad de aprendizaje, pero a su vez se especifica los ajustes que se van realizar en cada uno de los elementos del currículo para dar respuestas a las necesidades educativas especiales del estudiante.



PARTE II
DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1
DISEÑO METODOLÓGICO

Después de revisar y analizar los diferentes elementos teóricos que se usan en base del marco del tema de investigación, en esta segunda parte del trabajo se describe y sustentan los procesos metodológicos seguidos en la investigación para responder al problema, es decir, se presenta el diseño metodológico de la investigación.

Para la elaboración del diseño metodológico se explica y se sustenta el enfoque, nivel y método de investigación utilizados, el problema y objetivos de investigación, las categorías de estudio, los casos seleccionados, las técnicas e instrumentos de recojo de información y, por último, el proceso para la organización de la información recogida.

Se inicia planteando el problema de investigación: ¿Cómo se realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizajes para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones educativas publicas del nivel primario de la UGEL N 06?

1.1 Enfoque metodológico, tipo y nivel

La presente investigación se desarrolló dentro de un enfoque cualitativo. Este enfoque cualitativo según Bisquerra (2004) “es una investigación sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios educativos y sociales, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p. 279).

Es importante considerar las ventajas y desventajas de este enfoque como lo afirman Zubiría y Ramírez (2009) “una ventaja es su flexibilidad, sistematicidad y posibilidad de ajuste sobre la marcha de la investigación. Una desventaja es que resulta muy difícil de aplicar en temas de amplia cobertura, por lo que su aplicación ideal ocurre en estudios de casos donde no se pretende generalizaciones” (p.45). Esta investigación solo se quiere conocer el caso profundidad.

Por ello, la investigación se desarrolló con el enfoque cualitativo ya que se buscó comprender en profundidad cómo los docentes realizan las adaptaciones curriculares en sus unidades didácticas con estudiantes incluidos con discapacidad intelectual de las instituciones de educación Básica Regular del nivel Primario de la UGEL N 6.

La investigación se llevó a cabo en base al tipo de investigación empírica que es un tipo de investigación que se basa en la observación para descubrir lo desconocido. En este tipo de investigación se acumulan datos que luego serán analizadas para determinar su significado (Martínez, 2000).

También como lo dicen los autores Revilla y Sime (2012) este tipo de investigación se justifica en protocolos y procesamiento de información que se puede dar en dos formas, la investigación cuantitativa y la cualitativa. En relación a nuestra investigación se ha optado por la investigación cualitativa. Se tiene que tener cuidado en la selección de datos ya que luego se convierten en evidencia que aportan a la investigación. Para el caso específico de nuestra investigación se

van obtener de la realidad natural para responder el problema en forma descriptiva. Se abordó el estudio en base a categorías y la relación complementaria que hay entre ellas. Lo que se buscó en esta investigación es describir como los docentes realizan las adaptaciones curriculares en el aula identificando los criterios y procesos que siguen al elaborar las adaptaciones curriculares y a partir de ello reflexionar.

La investigación se procesó a nivel descriptivo porque, como lo afirma Bisquerra (2004), este nivel “consiste en obtener datos de acuerdo a una definición previa de lo que se quiere observar (el contenido) a quienes o en qué contexto se observarán (la muestra o el escenario)...” (p.215). Se desarrolló en esta investigación el análisis del problema recogiendo datos que luego se analizaron con la finalidad de comprender cómo se realizaron las adaptaciones en las unidades de aprendizajes desde un enfoque inclusivo.

1.2 Problema, objetivos de la investigación y categorías de estudio.

La investigación se desarrolló a través del siguiente problema:

¿Cómo se realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizajes para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro Instituciones Educativas Públicas del nivel Primario de la UGEL N 06?

Frente a este problema planteado se formuló un objetivo general:

- Analizar cómo se diseñan y realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizajes para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Intelectual en cuatro Instituciones Educativas Públicas del nivel Primario de la UGEL N 06

A partir de este objetivo general se desprende dos objetivos específicos que son:

- Identificar los criterios que utilizan los docentes para las adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.
- Describir los procesos que siguen los docentes para realizar las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

Al proponer dos objetivos específicos se determinaron dos categorías la primera relacionada con los criterios que tienen los docentes al elaborar las adaptaciones curriculares que deben de tener en cuenta antes de realizar las adaptaciones curriculares.

La segunda categoría tiene relación con el proceso de las adaptaciones curriculares en las Unidades didácticas para ello se ha considerado la perspectiva de varios autores que lo considera como una individualización de la enseñanza y lo divide en adaptaciones no significativas y las significativas.

Como el objetivo general, respondiendo al problema, es saber cómo se diseñan y realizan estas adaptaciones, el primer objetivo específico responde al diseño y el segundo objetivo específico responde al proceso. Estos aspectos se relacionan complementariamente para describir cómo se realizan las adaptaciones curriculares los docentes.

Para analizar este complemento se determinaron categorías para cada objetivo específico con el fin de analizar cada una de ellas, luego verlo en su conjunto y conocer cómo analizan y diseñan las adaptaciones curriculares los docentes.

A continuación se detallan las categorías y sub-categorías consideradas:

Tabla cuatro: Objetivos generales y específicos

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Analizar cómo se diseñan y realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizajes para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones educativas públicas del nivel primario de la UGEL N 06	Identificar los criterios que utilizan los docentes para las adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual	Criterios de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Características del estudiante. • Condiciones de la Institución
	Describir los procesos que siguen los docentes para realizar las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad Intelectual.	Proceso para la elaboración de las adaptaciones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones de los objetivos y contenidos. • Adaptaciones de la metodología • Adaptaciones de materiales • Adaptaciones de la evaluación(indicadores)

Elaboración propia

1.3 Método de investigación. Descripción y criterios de selección : caso/ fuentes

El método de investigación elegido fue el estudio de casos que por sus condiciones es más apropiado, ya que este método nos permite describir y analizar detalladamente unidades sociales y entidades educativas únicas (Bisquerra,2004).

El estudio de caso no se puede generalizar, porque cada caso que se estudia con profundidad a pesar de que surgen determinadas actividades. La esencia del estudio de caso es la particularización. Se toma un caso particular para conocerlo bien. Se enfatiza la unidad así como el conocimiento de los otros casos para ver su diferencia pero la finalidad es la comprensión de cada caso (Stake, 1999).

Considerando estos aspectos, la investigación se desarrolló con el método de estudio de caso y específicamente es un estudio de caso único porque se tomó en cuenta el mismo caso en cinco sujetos y la comparación de los hallazgos y resultados de las entrevistas. Con esto se pretende a partir de la comparación interpretar los hallazgos y resultado de la misma.

Teniendo en cuenta estos aspectos y el tiempo que se ha designado para el desarrollo de la investigación se seleccionó seis docentes de las instituciones en las que el equipo SAANEE realiza seguimiento y asesoramiento, cuyas aulas tienen un estudiante con discapacidad intelectual, además desde el 2008 hasta el 2012 que se realizan las experiencias exitosas la UGEL N° 06 nunca ha quedado en los primeros lugares a nivel nacional, generalmente son docentes de provincias las que están en los primeros lugares.

Los criterios para la selección del caso son: docentes que pertenecen a instituciones de la UGEL N°06 y están dentro del grupo de asesoramiento y acompañamiento del equipo SAANEE del CEBE N°14. Estos docentes tienen en sus aulas a estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel primario. Se ha elegido este nivel porque existe mayor población de estudiantes con NEE, así como un mayor seguimiento y apoyo a los docentes.

Las cuatro instituciones educativas en donde se llevó a cabo la investigación son instituciones que pertenecen a la UGEL N°06 y a su vez reciben apoyo y asesoramiento de parte del CEBE N°14 "ROTARY CLUB LA MOLINA" a través del Equipo SAANEE por más de tres años consecutivos. Estas instituciones tienen estudiantes incluidos con discapacidad intelectual las cuales los vienen atendiendo con el apoyo del equipo SAANEE que brinda orientación y capacitación a los docentes. La intervención de parte del equipo SAANEE es en relación a talleres de sensibilización y capacitación en el tema de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos talleres se han realizado en las cuatro instituciones a nivel general con todo el personal docente de cada institución. Se considera que el docente realiza una adaptación curricular cuando lo plasma en sus unidades de aprendizaje teniendo en cuenta las características de sus estudiantes.

Cada uno de los docentes entrevistados se encuentra asesorado por una docente especialista del equipo SAANEE que recibe la visita a su aula una vez a la semana para trabajar de manera conjunta las adaptaciones curriculares y otros aspectos que lo requiera el estudiante con NEE.

Cada una de las instituciones por lo general tiene solo un estudiante con NEE a excepción de una institución que tiene más de 2 estudiantes con NEE. Por ello se consideró tres docentes que pertenecían a una sola institución y las tres docentes restantes de tres diferentes instituciones respectivamente.

Esta investigación seleccionará cada caso en forma dirigida ya que se necesita que cumplan ciertas condiciones como: Docentes nombrados del nivel primario, que pertenezcan a la UGEL N° 06, asesorados por el equipo SAANEE del CEBE N° 14, y además que tengan matriculado en su aula a un estudiante con discapacidad intelectual.

Los docentes seleccionados tienen una edad entre los 40 y 60 años, y el tiempo de servicio varía de 15 años a 30 años en la institución a la que pertenecen. A si mismo cuatro de los docentes ya tiene experiencia trabajando con niños con

discapacidad y han tenido capacitación en educación inclusiva y las dos docentes restantes es la primera vez que trabajan con estudiantes con discapacidad y no tienen capacitación en educación inclusiva. Los docentes seleccionados tienen una edad entre los 40 y 60 años, y el tiempo de servicio varía de 15 años a 30 años en la institución a la que pertenecen. A sí mismo cuatro de los docentes ya tiene experiencia trabajando con niños con discapacidad y han tenido capacitación en educación inclusiva y las dos docentes restantes es la primera vez que trabajan con estudiantes con discapacidad y no tienen capacitación en educación inclusiva.

Tabla cinco: Muestra de docentes de educación primaria para la investigación.

INSTITUCIÓN	DOCENTES	EDAD	AÑOS DE SERVICIOS	CÓDIGO DEL SUJETO	NIVEL DE FORMACIÓN	EXPERIENCIA EN INCLUSIÓN	CAPACITACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
I-1	1	51 años	21	D-1	secundaria	sí	sí
I-1	2	44 años	28	D-2	primaria	no	no
I-1	3	57 años	17	D-3	primaria	sí	sí
I-2	4	42 años	17	D-4	primaria	sí	sí
I-3	5	40 años	18	D-5	primaria	no	no
I-4	6	45 años	20	D-6	primaria	sí	sí

Elaboración propia

1.4 Técnica e instrumentos de recojo de la información.

Tomando en cuenta a Bisquerra (2004) que considera las características de las técnicas de recogida de datos dentro de una investigación cualitativa en el proceso es emergente y cambiante. La información se va complementando en la medida que se contacta con los informantes y se comprende a la realidad del objeto de estudio. También considera la flexibilidad de lo se quiere saber desde una perspectiva de proceso. Pues este enfoque se centra en el estudio de las realidades subjetivas como objetos legítimos de conocimientos.

Como en esta investigación se tiene que lograr una comprensión completa de la realidad y no el punto de vista del investigador, esto obliga mayor proximidad con la situación y con los participantes para tener una representación personal compartiendo sus experiencias. Una de las técnicas que se alinea con estos propósitos es la entrevista que está orientada a ahondar la situación. El autor considera dos categorías para la técnica de recogida de la información de las cuales elegimos las técnicas directas e interactivas que permiten obtener información de primera fuente y de forma directa.

La presente investigación está relacionada con esta técnica porque para recoger información sobre como hacen los docentes las adaptaciones curriculares se necesita desarrollar un trabajo de campo entrevistando a los docentes en sus mismos contextos y realidades educativas.

Tabla seis: técnica e Instrumentos de Recojo de Información

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICA	INSTRUMENTOS
Analizar cómo se diseñan y realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizajes para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones educativas públicas del nivel primario de la UGEL N 06.	1. Identificar los criterios que utilizan los docentes para las adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.	Entrevista Semi estructurada	Guía de entrevista semi estructurada
	2. Describir los procesos que siguen los docentes para realizar las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.		

Elaboración propia

El acercamiento sistemático a los casos se realizó por medio de instrumentos que fueron elaborados por la investigadora. De acuerdo con Bisquerra (2004), la entrevista es una técnica que se usa para obtener información de forma oral y personalizada sobre las opiniones de el proceso cómo realizan las adaptaciones curriculares en sus unidades de aprendizajes.

La técnica para la recolección de datos es la entrevista semiestructurada y el instrumento que se elaboró fue la guía de entrevista semiestructurada ya que concordamos con Ianfrancesco, (2003) en afirmar que esta “da flexibilidad a la forma de recoger la información, permite la relación personal investigador-entrevistado, hace posible profundizar y encontrar datos no previstos en el cuestionario” (p 97). En esta fase nos interesa conocer las realidades concretas profundizando con los datos encontrados.

La entrevista se elaboró considerando las dos categorías que se complementan entre sí para recoger información del proceso, para la elaboración de las adaptaciones que se visualizan en los criterios y tipos de adaptaciones curriculares.

Se ha considerado para la investigación la entrevista semiestructurada porque parte de un guión para saber la información que queremos recoger y al cual el entrevistador tiene que ceñirse. Es relevante que en este tipo de entrevista se elabora en forma abierta lo cual permite una información más valiosa.

Luego de que se identificaron las categorías y se elaboró el diseño de la entrevista con catorce preguntas generales, siete preguntas para los criterios de las adaptaciones y siete preguntas para los procesos de adaptaciones. (Anexo 1)

Para el proceso de **validación** del instrumento se consideró la participación de tres jueces, el primer juez que validó el instrumento fue la asesora que lo entregó en forma física con las observaciones y sugerencias. Después a través del correo virtual se les envió a los otros dos jueces con copia al asesor los siguientes documentos: la carta formal, diseño del instrumento, el instrumento y la hoja de registro del juez para su posterior validación. La comunicación con los dos jueces fue en forma virtual, que hicieron llegar sus comentarios y sugerencias, que a partir de ello se reformularon las preguntas.

Luego que se concluyó el proceso de validación, se aplicó el guión de entrevista al grupo de seis docentes seleccionados en el transcurso de un mes dentro del plazo determinado previa coordinación sobre el lugar, fecha y hora a

disponibilidad de los entrevistados. Es pertinente mencionar que la investigadora no pertenece a ninguna de las instituciones seleccionadas pero si conoce a algunos de los docentes entrevistados porque ha trabajado con estas instituciones realizando asesoramiento y seguimiento. Esta situación en un inicio dificultó para realizar las coordinaciones ya que se tenía que realizar varias visitas en fechas diferentes a las cuatro instituciones, una para coordinar con los directores y otras fechas para coordinar con los docentes sobre la fecha de la entrevista y hacerles conocer el protocolo informado. Estas fechas de las entrevista se le pidió a los docentes que ellos disponga el día y la hora y que la investigadora estaba a su disposición de cada una de ellas.

En relación estas coordinaciones con los directores no se presentaron ninguna dificultad, en cuanto los docentes de igual manera se mostraron con total disponibilidad para colaborar con la investigación a excepción de una docente que no brindo las facilidades para coordinar la fecha para la entrevista, siempre decía que no tenía tiempo y a veces no tenía la delicadeza de decirlo pero al final se llegó a coordinar la fecha para la entrevista después de varias visita de coordinación.

Una vez coordinada la fecha y hora de cada una de las entrevistas, estas se desarrollaron dentro de la jornada escolar de cada uno de los docentes y en los ambientes de sus instituciones y la mayoría de las entrevistas duraron menos de 45 minutos. Estos ambientes fueron la sala de profesores y en tres entrevistas fueron las mismas aulas pero cuando los estudiantes estaban en clase de educación física.

Todas las entrevistas fueron grabadas y registradas en audio, pero antes fueron autorizadas por los participantes cuando se les dio a conocer el protocolo informado. Las grabaciones fueron transcritas para su posterior análisis.

1.5 Procedimientos para asegurar la ética en la investigación

1.5.1 *Elaboración del texto del protocolo del consentimiento informado.*

Para el desarrollo de la investigación se ha considerado el procedimiento ético que tiene toda investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1996) pues la ética en este tipo de investigación es aún mayor porque el trabajo de campo conlleva la sumersión del investigador en la realidad estudiada, la relación con personas e instituciones. En la medida que el investigador pueda actuar con el participante para conocer e interpretar la realidad puede surgir ciertos dilemas éticos que afecten la tarea de la investigación. Para ello se considera los códigos éticos que es una guía para un correcto proceder, alertar y sensibilizar a los investigadores sobre dilemas y cuestiones morales que se van a enfrentarse. Los códigos éticos de otros ámbitos han inspirado en la investigación educativa.

Para el desarrollo de la investigación se ha considerado el procedimiento ético que tiene toda investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1996) pues la ética en este tipo de investigación es aún mayor porque el trabajo de campo conlleva la sumersión del investigador en la realidad estudiada, la relación con personas e instituciones. En la medida que el investigador pueda actuar con el participante para conocer e interpretar la realidad puede surgir ciertos dilemas éticos que afecten la tarea de la investigación. Para ello se considera los códigos éticos que es una guía para un correcto proceder, alertar y sensibilizar a los investigadores sobre dilemas y cuestiones morales que se van a enfrentarse. Los códigos éticos de otros ámbitos han inspirado en la investigación educativa.

De estas consideraciones asumimos los cinco principios del comité de ética de la PUCP que son el respeto a las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica y responsabilidad. Además se ha tomado en cuenta los cuatro criterios básicos que considera la escuela de posgrado de la facultad de educación que son la autenticidad, rigurosidad, criticidad y pertinencia.

Teniendo claro todas estos principios y criterios básicos también se considera la norma ética de la investigación aprobada por el consejo de la escuela de posgrado el 15 de abril del 2015 en donde menciona que toda investigación que

obtenga datos mediante la participación de personas en este caso como las entrevistas se tiene que incluir en la investigación un protocolo de consentimiento informado.

Para ello se adaptó el protocolo de consentimiento informado en donde se consideró el objetivo de la información y sus beneficios a la comunidad educativa, la participación del participante a través de una entrevista, el tiempo que será de 45 minutos, su derecho a participar en forma voluntaria y retirarse en cualquier momento, se mantendrá la identidad de cada participante en el anonimato durante toda la investigación, también se indicó que la entrevista será grabada, y una vez concluida será destruida la grabación y para terminar al final se mencionó el compromiso de informar los resultados de la investigación una vez terminada.

Una vez elaborado el documentado adaptado para los fines de la investigación se envió en forma impresa y por correo a la asesora para su corrección y aprobación, que fue devuelta en forma física con las correcciones. Una vez que se corrigió las sugerencias recién se procedió a llevar el documento a las personas para su consentimiento.

1.5.2 *Descripción de la forma en que se comunicó y registró la declaración al participante.*

Primero se llevó una carta de presentación a la directora de la Institución, para informar sobre la investigación a realizarse, luego a los directores de cada una de las cinco instituciones seleccionadas, informando la participación de los docentes con las entrevistas para el desarrollo de la investigación.

Luego se llevó la hoja del protocolo de consentimiento informando a cada uno de los docentes que participaron en la entrevista. Primero se dio lectura a la hoja de consentimiento informado a cada uno de los entrevistados en forma personal y al final se invitó a firmar el documento en forma voluntaria, documento que se recogió y se anexó al trabajo de la investigación y al final se coordinó las fechas para las entrevistas.

1.6 Procedimientos para organizar la información recogida

Una vez realizada todas las entrevistas con el instrumento de la guía de entrevista, se procedió a organizar y procesar toda esa información recogida se analizó y al final llegar a las conclusiones y recomendaciones del caso estudiado.

La información se organizó en primer lugar definiendo las sub categorías con las teorías que se consideró en el marco. Luego en un cuadro se codificó las sub-categoría planteadas. En cada una de las entrevistas transcritas se colocó al costado las sub categoría que se iban encontrando.

Luego se elaboró una matriz donde se transcribió tal como estaba la entrevista de cada uno de los entrevistados con las sub- categorías y se colocó extractos de las entrevista de cada uno de los docentes.

La segunda matriz se procedió a resaltar lo que se iba encontrando en relación a las sub-categorías y separados por categorías o sea en dos tablas.

Una tercera matriz se vació solo el texto resaltado depurando el resto que no se consideraba relevante. Esta matriz ayudó a comparar y contrastar la información dada por los entrevistados.

1.7 Técnicas para el análisis de la información

Para el análisis de los datos se eligió la interpretación directa de las respuestas recogidas en las entrevistas, considerando los criterios y procesos de las adaptaciones curriculares como categorías de estudio. Se tomó en cuenta el énfasis de la metodología cualitativa que según Bisquerra (2004) es un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación de la realidad registrada en todas las fases de la investigación con el único objetivo de encontrar sentido a la información.

Previamente al análisis se ordenó sistemáticamente y se revisó los datos para revisar la calidad de la información obtenida. Se eligió la interpretación directa

tomando en cuenta que la investigación cualitativa es principalmente interpretativa. Comprendimos que esta representación de la realidad se desarrolló en todo el proceso de la investigación a través de la percepción.

Así mismo se consideró para el proceso del análisis de la información los tres tipos de operaciones básicas que propone el autor Bisquerra (2004) que son la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción y verificación de conclusiones que a continuación detallamos.

Para la reducción de la información seleccionó, focalizó y se sacó los datos de las categorías de contenido de acuerdo con las definiciones de contenidos considerados en el marco teórico de la investigación. Esto se realizó con la finalidad de buscar temas comunes en las entrevistas recogidas como datos de base. Luego se codificó asignándole a cada unidad de contenido el código propio de acuerdo a las categorías consideradas. Esta codificación se realizó de forma descriptiva con la finalidad de identificar patrones, similitudes y diferencias para luego llegar a un nivel más teórico y abstracto.

En la exposición y extracción de datos se organizó y se sintetizó en matrices descriptivas de las dos categorías que permitió obtener una perspectiva global de los datos estudiados y elaborar las conclusiones finales

En la extracción y verificación de las conclusiones se inició con la recogida de datos ya que durante todo el proceso es una reflexión permanente sobre el proceso y contenido de los datos. Se logró identificar patrones y se estableció vínculos de similitudes y diferencias teniendo cuenta la tercera matriz de las entrevistas en relación a las categorías, extrayendo las citas más relevantes para el análisis, no tomando en cuenta nuestra percepciones y opiniones respecto al tema.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este segundo capítulo, se realizará el análisis y discusión de resultados después de aplicar la entrevista semiestructurada, organizarla y describir lo que hemos identificado en las dos categorías establecidas.

Si bien las dos categorías de nuestro estudio son los criterios y los procesos de las adaptaciones curriculares, para poder comprender cómo se diseñan y realizan las adaptaciones los docentes, es necesario conocer previamente qué concepto manejan los docentes respecto de las adaptaciones y si las consideran importantes. Igualmente, es necesario identificar quiénes participan en la elaboración de las mismas, lo cual se les preguntó al inicio de las entrevistas. A continuación, analizamos cada uno de nuestros hallazgos.

2.1 Conceptos generales de adaptaciones curriculares

En este aspecto, se les preguntó a los docentes cómo conceptualizan las adaptaciones curriculares, para conocer las concepciones que tienen al elaborar las adaptaciones curriculares en el aula. De los seis docentes entrevistados, tres docentes coincidieron en definir el concepto de adaptación curricular como cambios de un objetivo, reajustes al programa curricular y adecuaciones del indicador para el logro de una competencia. Estas respuestas guardan relación con la definición de las adaptaciones curriculares. Sin embargo, difieren en el documento o aspecto en que se realiza, ya que solo una se refirió a estos

cambios al programa curricular, mientras que las dos restantes, al logro de objetivos e indicadores para el logro de competencias. Ahora bien, para entender el concepto, nos basamos en Casanova (2009), quien menciona que las adaptaciones curriculares significativas son modificaciones de algunos o de todos los elementos del currículo para responder a las necesidades educativas especiales. Esto se puede reflejar en las respuestas de uno de los docentes.

“Adaptaciones curriculares son reajustes que se le hacen al programa curricular para adaptar a los niños con necesidades especiales” (D-3, C-1).

Los otros tres docentes se refirieron a características específicas, acciones significativas y aprendizaje. Si comparamos la tabla de datos acerca de los docentes entrevistados, vemos que estos tres docentes registran que es la primera vez que trabajan con un estudiante con NEE. Son justamente aquellos que dan respuestas más vagas y generales que no muestran claridad en la definición del concepto de las adaptaciones curriculares. En consecuencia, ello podría evidenciar que recién están involucrándose en este trabajo.

Si se considera el análisis a partir de la relación con las instituciones, se puede afirmar que, de los tres docentes entrevistados que coincidieron en relación con la conceptualización de términos, dos de ellos pertenecen a una misma institución. Ello podría estar vinculado con su experiencia en educación inclusiva y la capacitación que han recibido, y se evidenciaría el apoyo que podrían estar recibiendo de su institución.

Continuando con las preguntas que se les planteó, se les solicitó identificar la **importancia de las adaptaciones curriculares** con la finalidad de conocer si las consideran relevantes o no y por qué. En este caso, se evidencia un patrón común en todas las entrevistadas que afirman que sí son importantes las adaptaciones curriculares. Esto revela la existencia de concordancia con el marco teórico que considera las adaptaciones curriculares importantes porque van a dar respuesta a la diversidad y se realizan cuando la programación del aula no asegura la participación y logros de aprendizaje de aquellos estudiantes que

manifiestan mayores dificultades de aprendizaje y en riesgo de ser excluidos, tal como lo señalan Duk y Loren (2010).

“Sí, porque de hecho de que si tiene una necesidad intelectual no va a tener el mismo ritmo de aprendizaje que el resto de los alumnos” (D-4, C-2)

Ahora bien, cuando se les preguntó por qué son importantes las adaptaciones curriculares, tres docentes entrevistados coincidieron en que el nivel académico de aula es muy alto para el estudiante con NEE y, por eso, requiere las adaptaciones curriculares. Por otro lado, las tres docentes restantes refirieron que es una necesidad ya sea intelectual, especial y discapacidad, y, por ello, requirieron elaborar las adaptaciones para ofrecer una respuesta ante esta necesidad. Es decir, tres docentes se centran en relación al nivel académico del grupo y los otros tres docentes en relación al estudiante que requiere la adaptación. Cabe resaltar que ambas posturas son válidas porque para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes se tiene que tomar en cuenta ambas miradas: la del estudiante en particular y la del grupo en general para poder elaborar las adaptaciones curriculares.

En relación con la **participación en la elaboración de las adaptaciones**, se les preguntó, según su experiencia, quiénes participaron en la elaboración de las adaptaciones con la finalidad de conocer si lo realizan con la participación de los agentes educativos de la institución ya que una de las características de las adaptaciones curriculares es la participación colaborativa de todos los agentes educativos de la institución como lo menciona los autores Echeita y Simón (2007). Se entiende como colaboradores a los docentes tutores, a los directores, docentes especialistas del equipo SAANEE, padres de familia y a los estudiantes.

Como se aprecia en la tabla cinco, existe un patrón común entre los docentes entrevistados en mencionar que la primera persona responsable de las adaptaciones curriculares es la docente del aula o docente tutor directamente. Esto evidencia que los docentes son conscientes de su responsabilidad y son coherentes con las políticas educativas de las leyes y normas que respaldan este enfoque inclusivo. En la tabla 1, se detalla cómo los docentes entrevistados

consideran la participación de los diferentes agentes educativos en el proceso de las adaptaciones curriculares.

Tabla seis: Responsables en la elaboración de las adaptaciones curriculares

PARTICIPANTES		RESPONSABLES					TOTAL
		Docentes tutores	Director	Docentes especialista del SAANEE	Padres de familia	Estudiantes	
I-1	D-1	X	X		X		3
	D-2	X	X		X	X	4
	D-3	X		X			2
I-2	D-4	X	X		X		3
I-3	D-5	X					1
I-4	D-6	X		X			2

Elaboración propia

Es importante resaltar que ninguno de los docentes entrevistados considera a la totalidad de los agentes educativos mencionados, como responsables de la elaboración de las adaptaciones. En relación con la participación de los directores, solo tres docentes entrevistados reconocen que el director debería participar de estas adaptaciones curriculares que se elabora para los estudiantes con discapacidad. Es importante considerar como una estrategia inclusiva el trabajo colaborativo de todos los agentes de la institución (Parrilla, 2004).

Con respecto a la participación de los docente especialistas considerados como docentes de apoyo que realizan el asesoramiento y seguimiento de los estudiantes con NEE, solo dos docentes entrevistados reconocieron su participación directa en la elaboración de las adaptaciones a pesar que todos los profesores que conformaron la muestra de estudio reciben un acompañamiento y asesoramiento del equipo SAANEE. Tal resultado no es coherente, porque, en un

modelo inclusivo, los docentes especialistas trabajan colaborativamente con los docentes tutores en las adaptaciones curriculares de los estudiantes incluidos con discapacidad intelectual según las normas y los lineamientos educativos nacionales. Además, las instituciones de educación especial se convierten en centros de recursos de las instituciones de la Educación Básica Regular, brindándoles apoyo y asesoramiento, pero, al no reconocerse este apoyo y participación en la elaboración de las adaptaciones, se puede afirmar que no se está trabajando en forma colaborativa o los docentes entrevistados no consideran importante el apoyo que se les brinda.

De la misma forma, la participación de los padres debería ser considerada como parte importante en este proceso de la elaboración de las adaptaciones curriculares, ya que son ellos los que están permanentemente apoyando a sus hijos, pero, a pesar de eso, solo tres docentes entrevistadas reconocieron su participación. Por otro lado, sabemos que la participación del estudiante es también primordial en la elaboración de las adaptaciones. A pesar de ello, solo una docente mencionó la participación de los estudiantes en este proceso.

Otro aspecto que se puede analizar es en relación a las respuestas de las tres profesoras entrevistadas que pertenecen a una institución. Cabe señalar que estas no coinciden, ya que mientras para una sola participan tres agentes educativos, para la segunda entrevistada, se involucran cuatro agentes educativos. Finalmente, según la tercera profesora entrevistada, participan solo dos agentes educativos. Cabe señalar, adicionalmente, que en el caso de esta última entrevistada, la referida es una docente que ya cuenta con experiencia en educación inclusiva.

2.2 Criterios de las adaptaciones curriculares

En relación con esta categoría, se ha considerado como una de las sub categorías las **características de los estudiantes**. Para ello, se les preguntó a las docentes entrevistadas qué características de los estudiantes son claves para la elaboración de las adaptaciones curriculares. Las profesoras consideraron que, entre estas, resaltan el lenguaje, atención y concentración, el nivel, ritmo de aprendizaje, el coeficiente intelectual y la seguridad, los cuales están por debajo

de su grupo de referencia. Además, una docente mencionó como características las necesidades educativas especiales que presenta el estudiante. Esto se aprecia en una de las respuestas de una de las docentes entrevistadas:

“No es acorde con la edad. Por ejemplo en cuanto a su lenguaje que sea mínimo inferior a su pronunciación a su forma cómo él se expresa. Algo inferior que haya detectado. Claro, con relación a todo el grupo.” (D-1, C-3)

La mayoría de los docentes entrevistados considera aspectos relacionados a las necesidades educativas especiales, asociados a la discapacidad intelectual, pero siempre tomando como referencia al grupo en el que se encuentra el estudiante. Así, se corroboró que, al momento de planificar la adaptación curricular, todavía se concibe al estudiante en comparación con el grupo en el que está incluido, por lo que se tiende a dejar de lado aspectos individuales referidos a la discapacidad específica del estudiante. Es decir, se tiende a poner mayor atención en lo que el estudiante “no puede hacer” o “no puede lograr” en relación a sus compañeros.

Si se tomara en cuenta como característica fundamental la discapacidad intelectual, se comprendería que este grupo de estudiantes manifiesta ciertas tipologías propias de su discapacidad, como lo mencionan los autores Luckasson y Cols (2002), que son las limitaciones en el funcionamiento intelectual, así como en la conducta adaptativa que se manifiesta durante el desarrollo.

Para complementar la pregunta anterior, se consideró una pregunta en relación con la **evaluación psicopedagógica** para saber si consideran importante la evaluación psicopedagógica y por qué. Las docentes entrevistadas respondieron de forma unánime que sí es importante la evaluación psicopedagógica y, cuando se les repreguntó por qué, respondieron que este procedimiento les ayuda a cimentar, como línea de base, un marco límite hacia donde llegue el alumno. En efecto, su ejecución permite identificar las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes para orientar las decisiones curriculares, con especial atención a los diversos sistemas de apoyo que se van a implementar para asegurar su acceso a la participación, como lo mencionan los autores Duck y Loren (2010).

Esta definición guarda relación con las respuestas de las docentes que respondieron que sí es importante y lo consideran como base o marco referencial que les orientará al momento planificar y elaborar las adaptaciones curriculares. Esto se puede reflejar en la respuesta de una de las entrevistadas que mencionó lo siguiente:

“Sí, porque uno ahí ya tiene, como un, un marco de cómo, hasta dónde pueda llegar, qué es lo que tiene que lograr, qué es lo que necesita más el alumno.”(D-4, C-5).

Solo una entrevistada refirió que es una evaluación psicológica y que le va ayudar a confirmar algunas sospechas en relación con su estudiante.

Por todo esto, se puede inferir que los docentes entrevistados consideran la evaluación psicopedagógica como un referente para conocer las características de los estudiantes y, a partir de ella, podrán elaborar las adaptaciones curriculares.

En relación a las condiciones **que presenta la institución**, se les preguntó qué dificultades existen en su institución con la finalidad de conocer si este aspecto puede estar interfiriendo para la elaboración de las adaptaciones. Las respuestas fueron variadas; sin embargo, dos docentes coincidieron en cuanto a la falta de tiempo para las coordinaciones, debido a la función de la responsabilidad en otra actividad. Además, una de los docentes mencionó como problema el cambio de la estructura curricular que dificulta la elaboración de la programación del aula, ya que todavía no conocen con exactitud el documento. Por otro lado, mencionó la falta de materiales, lo que coincide con lo expresado por otra docente entrevistada. Cabe resaltar que solo una docente mencionó que, en su institución, no adolece de ninguna dificultad, porque todos los docentes están adecuadamente comprometidos y trabajan en forma coordinada.

Con respecto a los tres docentes de una misma institución, las respuestas son totalmente diferentes, pues, mientras que para la primera docente entrevistada, el

principal problema es el tiempo, para la segunda, es la nueva estructura curricular y, para la tercera, son los materiales. Resulta importante señalar que esta última ya ha trabajado en años anteriores con estudiantes incluidos.

En relación con las **condiciones** que debe poseer su institución para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Todos los docentes entrevistados se refirieron al nivel de aula, ambientes físicos, en especial las rampas y materiales. Solo dos entrevistados aludieron al clima, y a la predisposición de los docentes y directores.

En relación con el clima y organización del aula, en general, los docentes manifestaron que existe un clima adecuado, porque el estudiante es aceptado en el aula y la organización del aula está en función de la participación de todos los estudiantes. De hecho, entre las actividades desarrolladas uno de los docentes enfatizó la elaboración de normas que han sido adaptadas con figuras para el estudiante con NEE, como se aprecia en la siguiente respuesta.

“El clima del aula, yo pienso que primero, la adaptación que se ha hecho, ha sido primero elaborar reglas, ¿no? Normas. Con los mismos chicos y que de esa manera, lo puedan cumplir pues, ¿no? Y bueno, el clima del aula, yo pienso que es un, un clima bueno, bonito, de armonía, de paz y sobre todo, me agrada mucho que los niños compartan”(D-5, P-4)

Esto demuestra que la inclusión en las instituciones educativas ayuda a que todos los estudiantes puedan compartir sin ninguna diferencia y aprendan a estudiar juntos en armonía.

Todo esto, definitivamente, influirá en el aula al no considerarse como condiciones otros aspectos como un currículo flexible, metodologías centradas en el alumno y criterios flexibles de evaluación dentro de un proyecto educativo como institución. De este modo, las adaptaciones se van a realizar solo a nivel de aula, y no desde una mirada y compromiso como institución.

2.3 Proceso de las adaptaciones curriculares

Para la segunda categoría, que se refiere al **proceso**, se les preguntó a los docentes entrevistados qué pasos realizan para la elaboración de las adaptaciones. De los seis entrevistados, solo una docente respondió de acuerdo con este referente:

“Primero está la evaluación psicopedagógica. Luego, el POI. En cuanto a eso, entonces me guío y dosifico, dosifico más o menos o hago un cuadro de lo que es lo que necesita trabajar yo con los chicos voy a las, a las competencias y a la unidad en sí que voy a trabajar con los, con el resto de los alumnos” (D-4, P-1)

Los demás docentes respondieron que su primer referente es el DCN y su programación de aula, y especificaron que, de acuerdo con el logro de sus alumnos, se busca adaptarlos para el estudiante con NEE. En relación a los tres docentes que respondieron primero consideran el DCN se puede interpretar que la institución no ha realizado el proceso de diversificación por ello no cuenta con un PEI y PCI de la institución que son documentos normativos que se toma en cuenta para la elaboración de las adaptaciones curriculares.

Como lo menciona León (2012), el proceso de elaboración de las adaptaciones se da en cuatro fases que se debe de tener en cuenta al momento de la elaboración de las adaptaciones curriculares. Entre ellas se encuentra la evaluación psicopedagógica que se considera un primer referente para el inicio porque primero se tiene que conocer al alumno en todos sus ámbitos como escolar, familiar y social y a partir de ahí elaborar las adaptaciones en base a la planificación del aula.

Se puede interpretar que en la mayoría de los docentes entrevistados se evidencia poca claridad en el proceso, probablemente por la falta de experiencia y la falta de información. Esta falta de información se debe a que en muchos de los casos, el estudiante que asume la docente ya ha estado matriculado (es decir que no acaba de ingresar al colegio sino que ha pasado de grado dentro de la misma

institución) y la docente recibe de las maestras anteriores la información del estudiante con NEE, pero esta no ha sido revisada adecuadamente o simplemente no tiene la información psicopedagógica.

La segunda fase, referida a la revisión de la evaluación psicopedagógica es necesaria para incorporar los cambios en los diferentes elementos del currículo. A pesar de ello, solo una docente consideró esta fase y la otra parcialmente, ya que solo mencionó la necesidad determinar la dificultad, que implícitamente está dentro de la evaluación psicopedagógica.

En relación con la sub categoría de las **adaptaciones de la metodología**, cuando se les preguntó cómo realizan las adaptaciones en la metodología, la mayoría de las docentes respondió que utiliza una metodología general, o sea para todos y no específica para el estudiante con NEE. Solo una de ellas especificó que una de esas estrategias es hablarle más despacio y utilizar figuras grandes.

“No tanto específica porque siempre trabajamos, este, de acuerdo a lo que se presente ¿no? y se trabaja con diversas metodologías. Claro, para todos.”(D-4, P-3)

Una docente mencionó que trabaja “una metodología especial con indicadores sencillos” para el estudiante con NEE, porque “es un alumno especial” pero en realidad el hecho de adaptar los indicadores está referido más a la evaluación del estudiante que a la metodología que aplica la docente.

Con respecto a la **evaluación de proceso**, se les preguntó a los docentes entrevistados cómo realizan la evaluación de procesos con los estudiantes con NEE. Todos los docentes entrevistados respondieron que elaboran hojas de aplicación, suministran exámenes, aplican fichas diferentes al común del aula, así como prácticas objetivas y preguntas directas. Cabe resaltar que una evaluación de procesos no debería centrarse en los resultados, pues es continua y personalizada para cada estudiante. Asimismo, no está sujeta a parámetros, como lo menciona Casanova (1995), quien explica que este tipo de evaluación debe ser descriptiva y, además, expresar los logros y dificultades de los alumnos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, según las respuestas brindadas por todas las entrevistadas, se puede afirmar que entienden la evaluación de proceso como la evaluación bimestral, para lo cual utilizan las hojas de aplicación, fichas, exámenes, prácticas objetivas y pruebas orales, como se observa en la siguiente respuesta, pero no estarían realizando una evaluación de procesos verdaderamente.

“Al igual que el resto de los alumnos, la evaluación diaria, semanal, mensual. Lógicamente que sus pruebas ¿no? son distintas a la de los chicos porque se está trabajando con otros indicadores.”(D-3, P-6)

Asimismo, en cuanto a **los indicadores de evaluación**, los entrevistados refieren, en su mayoría, que estos se adaptan de acuerdo a la capacidad y a sus sesiones de clase. Una de ellas, incluso, refiere que gradúa la acción y luego al resto de los elementos como se evidencia en su respuesta.

“Este se gradúa en cuanto a la acción, a la acción primero, ¿no? Y luego, ya, este, al resto de elementos, pero siempre, pues, viendo en el nivel en el que ellos puedan lograrlo.” (D-5, P7)

Esto demuestra que se considera la graduación de los indicadores de evaluación de acuerdo con el nivel que los estudiantes con NEE puedan alcanzar.

Con relación a **la evaluación final**, cuatro docentes entrevistados refirieron que trabajan la misma libreta que el resto de los niños brindada por el Ministerio de Educación, sin contemplar ningún tipo de adaptación. Además, dos docentes refirieron que, recién con el apoyo de SAANEE, se está adaptando los indicadores para reflejar lo que realmente se trabaja con el estudiante con NEE, pero que, en su mayoría, entrega la misma libreta al padre de familia. Esto se aprecia en el siguiente extracto de la entrevista, que es de una de las docentes que primera vez tiene estudiante con NEE a su cargo.

“Este, al comienzo, sí se está trabajando con las mismas libretas, ¿no?, pero después con el apoyo de, de los, de, de los profesores del SAANEE, se quedó en que es mejor trabajar, este los indicadores, bajarle las capacidades también ahí y explicarle, especificar ahí, cuáles son las capacidades que se está trabajando con el alumno para que no se vea pues, esa diferencia. Sí. Eso, eso se le entrega.”(D-5, P-8)

Con relación a **los instrumentos de evaluación** que utilizan los docentes, los seis docentes entrevistados tienen como patrón realizar adaptaciones en los instrumentos de evaluación y utilizan diferentes y variados instrumentos como hojas de aplicaciones adaptadas, evaluación oral, pruebas escritas, lista de cotejo, fichas personalizadas. Al respecto, es relevante mencionar que una de ellas enfatizó en la necesidad de que estos recursos sean más gráficos. Como se aprecia en la siguiente respuesta:

“Sí. Por ejemplo, he utilizado la lista de cotejo, pero nosotros, yo la he orientado para que marque. También para que señale, para que indique, para que trabaje con su, de acuerdo a sus posibilidades. Con el lápiz, los colores para que coloreé, para que encierre, etc.” (D-5, P5).

Se interpreta que los docentes entrevistados consideran una evaluación diferenciada para los estudiantes con NEE evidenciada en la elaboración de los instrumentos de evaluación.

Con respecto a esta segunda categoría que se refiere a los procesos de las adaptaciones curriculares, los docentes entrevistados no consideran como un referente la evaluación psicopedagógica para la elaboración de las adaptaciones curriculares. Sin embargo, realizan las adaptaciones en los diferentes elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes ya sea en la metodología o los instrumentos de evaluación.

CONCLUSIONES

- Se encontró que las concepciones de las adaptaciones curriculares de los docentes entrevistados están relacionadas con su experiencia y capacitación en educación inclusiva, pues los docentes recién se involucran en el tema de las adaptaciones curriculares cuando tienen en su aula un estudiante con NEE.
- Todos los docentes entrevistados reconocen que las adaptaciones son importantes y que ellos son los responsables directos en su elaboración; sin embargo, algunos docentes todavía lo conciben como actividades que deben ser realizadas a nivel del aula y no a nivel institucional con la participación de todos los agentes educativos.
- Se identificó que uno de los criterios que utilizan los docentes para la elaboración de las adaptaciones son las características de los estudiantes pero consideran algunos aspectos de su propia condición y lo comparan en relación a su grupo de aula. Sin embargo todavía no reconocen la NEE como características principal para la elaboración de las adaptaciones. Así mismo reconocen la evaluación psicopedagógica como línea de base para la elaboración de las adaptaciones.
- Otro de los criterios identificados son las condiciones que debe tener una institución para la elaboración de las adaptaciones curriculares desde un enfoque inclusivo. La mayoría de los docentes entrevistados considera el aspecto físico como las rampas y materiales como condiciones para el desarrollo de las adaptaciones curriculares sin embargo falta abordar otros aspectos que tiene más relación con el currículo y debe estar plasmado en el PEI y el PCI.

- Para describir los procesos de las adaptaciones curriculares, los docentes entrevistados contemplan, como primer paso su programación del aula y el DCN. Sin embargo, no hay coherencia con la afirmación anterior en la que afirman que la evaluación psicopedagógica es importante y es una línea base para la elaboración de las adaptaciones.
- Los docentes entrevistados manifestaron que elaboran las adaptaciones curriculares significativas en los diferentes elementos del currículo como la metodología, cuando le dan las indicaciones precisas para el estudiante con NEE. También en la evaluación, indicadores e instrumentos de evaluación cuando le brindan al estudiante una prueba o práctica escrita adaptada
- En las adaptaciones de la evaluación, se evidencia confusión respecto de cómo debe realizarse la evaluación de procesos, ya que todavía utilizan instrumentos que evalúan únicamente los resultados.

RECOMENDACIONES

- Se debe continuar capacitando a los directores, docentes y padres de familia a nivel institucional en temas relacionados con educación inclusiva y adaptaciones curriculares con una hoja de seguimiento para evaluar sus avances, logros y dificultades.
- Se recomienda complementar las futuras investigaciones con más instrumentos de recojo de información como la ficha de observación y documentos tales como el PEI, PCI y las unidades didácticas así como considerar a todos los agentes educativos para profundizar y contar con una visión más amplia de cómo se concibe y se realiza las adaptaciones curriculares en las diferentes instituciones.
- Motivar a las instituciones para que reflexionen y autoevalúen los documentos de gestión tomando en cuenta los indicadores de la educación inclusiva para realizar adaptaciones adecuadas y pertinentes y dar respuestas a las NEE
- Los Centros de Educación Básica Especial a través de los equipos SAANEE deben de trabajar colaborativamente con las Instituciones de la Básica Regular para informar a través de diferentes medios sobre la evaluación psicopedagógica y su importancia en la elaboración de las adaptaciones curriculares a si como el proceso de las adaptaciones curriculares a todos los agentes educativos de cada institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A
- Ardanaz, L., Armejach R. y Asensio, C. (2004). *La escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. España: Editorial Laboratorio Educativo.
- Arnaiz P. (2010). *Curriculum y atención a la diversidad*. Recuperado de www.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education*. London: British Library. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Blanco, (2000). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del curriculum. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (eds.). *Desarrollo Psicológico y educación*. Tomo III. Madrid : Alianza.
- Blanco, R. (2014). *Los desafíos de Chile para la plena Inclusión social de las personas con discapacidad*. II Dialogo Participativo sobre la Inclusión-Chile. Recuperado de http://www.senado.cl/los-desafios-de-chile-para-la-plena-inclusion-social-de-las-personas-con-discapacidad/prontus_senado/2014-05-14/084359.html
- Bolívar, A. (2009). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Booth T., Ainscow M. & Kingston D. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. CSIE and EENET websites.
- Borsani, M. (2004). *Adecuaciones Curriculares*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación N*, 21(40), 43-58. Consultado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505/2450>
- Carbonell, R. (2009). *Educación Especial en Europa*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Casanova M. y Rodríguez, H. (2009). *La Inclusión Educativa un Horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, (2011)
- Casanova, M.A. (2015). Video-Conferencia
- Castaño, Raimundo. (1989). Las adaptaciones curriculares y otras medidas de carácter general en el contexto de la LOE respecto a la diversidad de los alumnos. Hekademos. *Revista Educativa Digital*. Año IV (9), 21-36. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746919>
- Coll C., Palacios J. y Marchesi A. (2001). Desarrollo Psicológico y educación. Alianza Editorial S.A. Madrid, España.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Duk, C. (2010). El enfoque de la educación inclusiva. Fundación Integrar. 2010 12-42. Recuperado de <http://fundacionintegrar.blogspot.com/2010/03/el-enfoque-de-educacion-inclusiva-2da.html>
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Universidad Central de Chile. 1-24 Recuperado de www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf
- Duk, C. y Murillo, J. (1999). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana en Educación Inclusiva*. 2011 (N° 2) 11-12 Recuperado <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3num2/Rev.%2520Ed.%2520Inc.%2520Vo>
- Duk, C., Hernández, A. y Sius, P. (2005). Las adaptaciones curriculares. Una estrategia de individualización de la enseñanza. Recuperado de www.adaptacionescurriculares.com/Teoria%20%20ACIS.pdf

- Echeita, G. & Simón, C. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández J.M. (2003) *Educación Inclusiva*. Universidad de Sevilla. XXI, Revista de Educación, 5(2003): 191-198.Universidad de Huelva.
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y aprender en la diversidad. Revista digital Umbral 2000-N 13-Setiembre. Recuperado de www.reduc.cl
- Fernández, F. (2002). El Análisis de Contenido como ayuda Metodológica. Ciencias Sociales, 2002. Junio, Vol. II. (N96) 35-64.
- Fernández, J.M. (2009.) *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fletcher, J, Lyon, G , Fuchs, L y Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities. From identification to intervention*. New York : The Guilford Press.
- Gallego, J. & Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gimeno, S. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ediciones Morata.
- Gómez y Carro, L. Análisis de las adaptaciones curriculares desde los presupuestos de la investigación-acción. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n 17, Mayo/Agosto 1993, pp 105-115.
- Gonzales, M. y Bisquerra, A. (2012). *Orientación Educativa*. España. Wolters Kluwer.
- Grau, C. y Fernández, M. (2008). *La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española*. Revista Iberoamericana de educación. N° 46. P. 1-16. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6564/gordon_porter.pdf
- http://ocw.mit.edu/courses/sloan-school-of-management/15-902-strategic-management-i-fall-2006/lecture-notes/dyn_theo_strat.pdf
- Ianfrancesco, G. (2003). *La Investigación en Educación y Pedagogía*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Informe de VII Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996) Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001043/104322S.pdf>

- Lamas, P. L.; Manrique, L. & Revilla, D. M. (2014). Theoretical approaches underlying Primary Education curricula in Peru. En *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 376-390). New York: Routledge - Taylor & Francis Group. Recuperado de: <http://www.ewidgetsonline.net/dxreader/Reader.aspx?token=2df0ff0d736c400db8fbcaa3cc95466a&rand=19103>
- León, M.A. (2012). *Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid : Editorial Síntesis.
- Lerner, J. (1997). *Learning Disabilities. Theories, diagnosis, and teaching strategies*. 7th Edition. Boston : Houghton mifflin Company.
- Ley N 29973 Ley general de la persona con discapacidad Noviembre de 2012 recuperado http://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/13649/PLAN_13649_Ley_General_de_las_Personas_con_Discapacidad_2013.pdf
- Lledó, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial hacia una educación Inclusiva*. Lima: Editorial CCS.
- Lopa, D. (2012). La educación más allá del aula. Una experiencia comunitaria con la discapacidad intelectual. Universidad de Huelva p 1-10 Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/305>
- Luckasson y col. (2002). *Mental retardation: definition, classification and systems of supports* (10th). Washintong, D. C. American Asociation on Mental Retardation.
- Martínez, E. (2000). *Fundamentos básicos en el diseño de la investigación empírica*. Cursos de doctorado. Recuperado de http://www4.ujaen.es/~emilioml/doctorado/l_investigacion_empirica_1_parte_word.pdf
- Méndez, L., Moreno, R. & Ripa, C. (2006). *Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular nacional de la educación básica regular. Proceso de articulación*. Lima: Dirección General de Educación.
- Ministerio de Educación (2006). *Educación Inclusiva*. Lima: Biblioteca nacional del Perú.
- Ministerio de Educación (2008). *Diseño curricular nacional de la educación básica regular*. Lima: MED-Dirección General de Educación Básica Regular.

- Ministerio de Educación (2009). *Manual de Adaptaciones Curriculares*. Lima : MED- Dirección General de Educación Básica Especial.
- Ministerio de Educación. Reglamento de la educación básica especial. 2005 recuperado <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/RegEducacionBasicaEspecial.php>
- Ministerio de Educación. Reglamento de la Ley General de Educación, Decreto Supremo. N°011-2012-ED. (2012).
- Moliner, V. (2013). Inclusión de todos en la escuela: ilusiones y posibilidades. *Educación*, 2008 (N32) 25-46.
- Montaner, J. (2011) *Escuela y discapacidad intelectual: propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Madrid: Editorial MAD.
- Muntaner, J. (2010). *Escuela y discapacidad intelectual*. Bogotá: Eduforma.
- Palomares, A. (1993). Las adaptaciones Curriculares requisito básico para una escuela integradora. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 8, p.p.143-152. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282525>
- Parrilla, M.A. (2004). *Grupos de apoyo entre docentes*. *Cuadernos de Pedagogía*, 331,66-69.
- Peñafiel, F, Torres,J y Fernandez, J.M. (2014). *Evaluación e intervención didáctica*. Madrid : ediciones Pirámide.
- Porter, M. (1991). *Towards a Dynamic theory of strategy*. Recuperado de Quevedo, V. & González R. (2012). *Planificar y Programar en los Centros Educativos*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Revilla, D & Sime, L. (2012). La investigación en la maestría de educación y en el doctorado. Escuela de posgrado. Recuperado de <http://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/11/lineas-inves-posgrado-edu-pucp4.pdf>
- Román, M. & Díaz, E. (2003). *Aprendizaje y Curriculum*. España: Ediciones novedades educativas.
- Rosselló, M. (2001). *Sentido, alcance y limitaciones de las adaptaciones curriculares individualizadas*. Universidad de Coruña. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/11117>
- Ruiz, E. (2014) *Inclusión Educativa: Un paso adelante*. 5to Congreso Síndrome de Down Monterrey 16 al 18 de Octubre de 2014.

- Sánchez, M. y García, R. (2013). Diversidad e inclusión educativa. Aspectos Didácticos y organizativos. Madrid: Catarata.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Smith, T., Polloway, E. & Patton J. (2003). Teaching students with special needs. (4ta ed.) United states of America: Pearson education.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Morata.
- Stainback, W, Stainback,S & Moravec, J. (1991). *Using Curriculum to build Inclusive Classrooms. In Stainback,S – Stainback, W. Curriculum considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada por competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Twomey, C. (2005). *Constructivism*. USA : Columbia University.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO. (2008). “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Conferencia internacional de educación. 48° reunión Ginebra, Suiza 25-28 de noviembre del 2008. Informe Final. Recuperado de www.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Verdugo, A. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental*. Instituto Universitario de Integracion en la Comunidad Universidad de Salamanca.
- Vidal, J. (1996). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- Vieira, L. (2010). Un estudio de casos dentro del proyecto de comunidades de aprendizaje. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, España.
- Vlachou, A. (2007). *Caminos hacia una educación Inclusiva*. España: Editorial La Muralla.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: The Warnock report*. London: Her

Zubiría, J. & Ramírez, A. (2009). *¿Cómo investigar en Educación?* Colombia:
Editorial Magisterio Pedagogía Dialogante.





ANEXO 1

INSTRUMENTO: GUIÓN DE ENTREVISTA

DATOS DE LA INVESTIGACIÓN:

Tipo: Semiestructurada

Fuente: Docente del nivel primaria

Duración: 45 minutos

Lugar: Sala de profesores de las diferentes Instituciones donde labora cada Docente.

Fecha: Junio

Hora de Inicio:.....Final de la Entrevista:.....

DATOS DEL ENTREVISTADO:

Nombre:

.....

Edad:.....

Estudios realizados:.....

Capacitación en Educación Inclusiva: si no Año:.....

Condición Laboral:.....Tiempo de servicio:.....

PRESENTACION:

Soy la Licenciada Ana María Inocente Huamán, Docente de Educación Especial del CEBE N°14 "Rotary Club La Molina" que actualmente estoy estudiando la Maestría en mención Currículo en la Pontificia Universidad Católica del Perú en la Escuela de posgrado de la Facultad de Educación y estoy realizando una investigación, que es el motivo de mi presencia, para optar el título de Magister.

Gracias por aceptar esta entrevista que busca conocer cómo se elaboran las adaptaciones curriculares con estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas. Las respuestas de esta entrevista no serán calificadas lo que nos interesa solo su punto de vista respecto al tema.

Es importante para esta entrevista recoger algunos datos personales y laborales que será de total confidencialidad y discreción de la información y quedara en anonimato.

Enseguida Ud. deberá responder a las preguntas que serán formuladas, es importante informarle que todo el desarrollo de la entrevista serán registradas por un equipo de audio que luego serán analizadas.

Criterios de adaptación curricular en las Unidades de aprendizaje:

1. ¿Cómo define usted las adaptaciones curriculares?
2. ¿Considera necesario elaborar las adaptaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad intelectual? ¿Por qué?
3. ¿Qué características de los estudiantes son claves para la elaboración de las adaptaciones curriculares? ¿Por qué?
4. ¿Considera indispensable la evaluación psicopedagógica para la elaboración de las adaptaciones curriculares? ¿Por qué?
5. ¿Con qué condiciones cuenta su Institución para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad intelectual?
6. Para usted ¿Quiénes participan en la elaboración de las adaptaciones curriculares? ¿Por qué?
7. En su Institución ¿Qué dificultades encuentran para la elaboración de las adaptaciones?

Tipos de adaptaciones curriculares en los elementos del currículo:

1. ¿Qué pasos realizan para la elaboración de las adaptaciones curriculares? ¿Por qué?
2. ¿Qué metodologías consideran en la elaboración de las adaptaciones curriculares?
3. ¿Cómo se realiza las adaptaciones en la organización y clima del aula?
4. ¿Cómo realiza la evaluación de proceso de los estudiantes con discapacidad intelectual?
5. ¿Cómo se realizan las adaptaciones en los indicadores de la evaluación?

6. ¿Cómo realiza la evaluación final de los estudiantes con discapacidad intelectual?
7. ¿Qué técnicas e instrumentos utilizan para la evaluación de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Le agradezco en nombre de la Pontificia Universidad Católica del Perú y el mío propio por su valiosa colaboración y apoyo en esta investigación que contribuirá en la mejora de nuestra intervención en el aula en la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual. Los resultados de dicha investigación serán sistematizados y se le hará llegar un informe para su conocimiento.

