



Proceso de Revisión y Actualización Curricular
VICEMINISTERIO DE SERVICIOS TÉCNICOS Y PEDAGÓGICOS
Dirección de Educación Especial

Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad

Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)

VERSIÓN PRELIMINAR PARA REVISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN



Proceso de Revisión y Actualización Curricular
VICEMINISTERIO DE SERVICIOS TÉCNICOS Y PEDAGÓGICOS
Dirección de Educación Especial

Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad

Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)

VERSIÓN PRELIMINAR PARA REVISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

CRÉDITOS

Orientaciones generales para la Atención a la Diversidad. Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI).

Ministerio de Educación

Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos Dirección General de Educación Especial

Cristina Amiama Espaillat

Directora General

Equipo técnico que participó en la elaboración de este documento:

Autoría

Claudia Castillo De León

Clara Elena Cruz Marte

Cristina Amiama Espaillat

Colaboración

Técnicas Nacionales:

Olga Grachova

Yadixa Messina A.

Ana Karina Corvalán

Carol Gómez

Asesora Externa.

Jeannette Chabljul

En el marco de la asesoría educativa MINERD - UNICEF

Paulina Godoy

Rossanna Godoy

Revisión del primer borrador:

Comisión de Revisión curricular:

Margarita Heinsen Guerra

Dirección de Currículo

Carmen Sánchez

Cristina Rivas

Javier Elena

Dirección General Nivel Inicial

Clara Báez

Judith Graciano

Paola Rodríguez

Dirección de Personas Jóvenes y Adultas

Isabel Gil

Dirección de Orientación y Psicología

Leyda Martínez

Carlos Suero

Dirección de Evaluación Educativa

Ancell Schecker

Diagramación y diseño

Félix R. Gómez P.



Autoridades

Danilo Medina

Presidente de la República Dominicana

Margarita Cedeño de Fernández

Vicepresidenta de la República Dominicana

Andrés Navarro García

Ministro de Educación

Denia Burgos

Viceministra de Educación,
Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Freddy Radhamés Rodríguez

Viceministro Administrativo

Víctor R. Sánchez Jáquez

Viceministro de Educación,
Encargado de Planificación y Desarrollo

Jorge Adarberto Martínez

Viceministro de Educación,
Encargado de Evaluación y Supervisión Educativa

Luis de León

Viceministro de Educación,
Encargado de Gestión y Descentralización Educativa

Manuel Ramón Valerio Cruz

Viceministro de Educación,
Encargado de Acreditación Docente

PRESENTACIÓN

El derecho a una educación de calidad para todos y todas se encuentra consagrado en la Constitución de la República Dominicana, en la Ley General de Educación 66-97, en la Ley 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, en el Artículo 45 de la Ley 136-03 que dispone el Código para la protección de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, además de otras leyes y ordenanzas del sistema educativo y múltiples planes y documentos nacionales e internacionales. Actualmente, constituye el eje central del Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030.

La Revolución Educativa que impulsa el Presidente Danilo Medina pretende constituirse en el punto de inflexión para transitar la ruta de una educación inclusiva, promotora de la igualdad de derechos y oportunidades. Ningún niño o niña debe quedar fuera de la Revolución Educativa en ninguna parte del territorio dominicano. Para esto será necesario agotar un intenso proceso de cambios institucionales y culturales en el Sistema Educativo, cuyo éxito dependerá del compromiso sostenido, tanto del Estado como de los diversos sectores sociales comprometidos con el desarrollo nacional.

En este contexto, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Especial, ha implementado una serie de políticas y estrategias con el propósito de asegurar el acceso, el aprendizaje y la permanencia de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo a la educación regular, promoviendo entornos inclusivos con los apoyos y recursos necesarios para favorecer procesos de aprendizaje de calidad, en particular de la población con necesidades específicas.

Nos complace entregar a la comunidad educativa este documento de Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad. Guía para la Realización de Ajustes Curriculares Individualizados, que se produce en el marco del proceso de Revisión y Actualización Curricular, desarrollado por mandato del Plan Decenal de Educación 2008-2018 y del Consejo Nacional de Educación.

Estas Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad pretenden constituirse en una guía orientadora que articule las respuestas educativas para asegurar el acceso, los aprendizajes y la permanencia de los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el Sistema Educativo Dominicano, desde una perspectiva de apertura, participación y flexibilidad en coherencia con las características del actual Currículo dominicano.

**Ministerio de Educación
de la República Dominicana**

INTRODUCCIÓN

Este documento surge de la necesidad de ofrecer herramientas concretas a la comunidad educativa, para la aplicación de estrategias que permitan la atención a la diversidad. Esta guía sienta las bases para promover el acceso a una educación de calidad y equidad, para los y las estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Su elaboración ha sido realizada en colaboración conjunta con instituciones de la sociedad civil y el Ministerio de Educación. Este documento ha sido enriquecido a través de un diálogo constante entre diferentes actores, sin embargo, se ameritan las aportaciones de todo el sistema educativo. Con este propósito, presentamos la versión preliminar para revisión y retroalimentación.

Está estructurado en tres capítulos. El **primero** aborda el enfoque y principios fundamentales de la educación inclusiva, así como las condiciones y características que deben cumplir las escuelas para avanzar en esta dirección. Asimismo, se explica el tránsito de terminología de Necesidades Educativas Especiales (NEE) a Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), que se asume en la Actualización Curricular. Esta nueva terminología pone el foco en las condiciones que se deben desarrollar en el sistema educativo y en las escuelas, dejando atrás el enfoque centrado en el alumno y su “déficit”. Por último, en este capítulo se explica el rol de la educación especial en el Sistema Educativo y la necesidad de repensar su modelo y práctica pedagógica.

El **segundo capítulo** aporta una serie de medidas que deben ser incorporadas en el centro educativo y específicamente en el aula para otorgar respuestas educativas oportunas y coherentes con la diversidad de estudiantes presentes en ella. Estas se refieren a opciones de escolarización, estrategias de accesibilidad y gestión de procesos educativos en contextos de inclusión, con la implementación del diseño universal de los aprendizajes como elemento fundamental en la guía de una planificación para la diversidad. Otro de los aspectos abordados en este capítulo son los procesos de evaluación para la toma de decisiones: evaluación inicial, evaluación psicopedagógica y evaluación de los aprendizajes.

El **tercer capítulo** desarrolla un tipo de respuesta educativa individualizada, que podría requerirse cuando el currículo no considera algunas competencias necesarias de desarrollar para cierta población de estudiantes o cuando los indicadores de logro, de un grado en particular, no contemplan los niveles de dominio alcanzables por algunos alumnos o alumnas.

Los Ajustes Curriculares Individualizados (ACI) se conciben como medidas que orientan de forma práctica sobre cómo diversificar el currículo, asegurando de esta forma, la posibilidad de que cada estudiante logre trayectorias educativas eficaces y de calidad.

En este capítulo se explica el procedimiento de elaboración de los -ACI-, se hace referencia a los diferentes actores que intervienen, así como también se ofrece un formato que permite sistematizar todo el proceso. Otro aspecto relevante es dar a conocer los criterios contemplados en la legislación nacional para la promoción y certificación, considerando estos ajustes curriculares significativos.

Las *Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad, Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)* es un documento que se comparte con la comunidad educativa para fines de validación, en el marco del proceso de Revisión y Actualización Curricular.

Tabla de Contenido

CAPÍTULO I: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	11
1.1. Principios de la educación inclusiva	14
1.1.1. Igualdad de oportunidades	14
1.1.2. Equidad	14
1.1.3. Aceptación y participación en la comunidad	14
1.1.4. Flexibilidad	15
1.2. Condiciones para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos	15
1.3. De las Necesidades Educativas Especiales a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	19
1.3.1. Barreras de acceso	21
1.3.2. Barreras actitudinales	21
1.3.3. Barreras para la participación y el aprendizaje	22
1.4. La Educación Especial en el marco de la educación inclusiva	23
CAPÍTULO II: MEDIDAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAD)	25
2.1. Relación del proceso de evaluación con las Medidas de Atención a la Diversidad	28
2.1.1. Evaluación inicial para la toma de decisión	28
2.1.2. Evaluación Psicopedagógica	31
2.2. Estrategias de escolarización	32
2.3. Medidas de accesibilidad	34
2.4. Medidas para el proceso educativo	37
2.4.1. Gestión educativa	37
2.4.2. Ambientes para el aprendizaje	38
2.4.3. Organización del aula	39
2.4.4. Planificación de los procesos educativos para la diversidad	39
2.4.5. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	40
2.4.6. Estrategias pedagógicas	49
2.4.7. Evaluación de los aprendizajes	57

CAPÍTULO III: AJUSTES CURRICULARES INDIVIDUALIZADOS 63

3.1. Ajustes curriculares individualizados 65

3.2. Características de los ajustes curriculares individualizados 66

3.3. Fases para la realización del proceso de ajustes curriculares individualizados 67

3.4. Plan de Apoyo Psicopedagógico Individualizado 70

3.5. Criterios para la Promoción y Certificación de Estudios 71

ANEXOS 79

Anexo 1: Plan de Apoyo Psicopedagógico Individualizado 81

Anexo 2: Medidas de accesibilidad 83

Anexo 3: Medidas para el proceso educativo 95

Anexo 4: Programa de Enriquecimiento 101

Anexo 5: Ajustes Curriculares Individuales 102



Capítulo I: Hacia una educación inclusiva

La educación es un derecho fundamental para el desarrollo del ser humano. Sin ella, no es posible la construcción de la ciudadanía. Por lo tanto, el Estado debe garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones, desde el nacimiento y a lo largo de la vida, como lo establece el Artículo 63 de la Constitución de la República Dominicana.

El país presenta grandes avances para asegurar una educación de calidad para todos y todas. Se suscribió el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). Se está concluyendo la Revisión y Actualización Curricular que tiene su fundamento en el enfoque socio-crítico-cultural y en el desarrollo de competencias de todos/as los/las estudiantes.

Bajo el enfoque de derechos, el concepto de inclusión está relacionado con la naturaleza misma de la educación, no se concibe la segunda sin el primero. La UNESCO (2009) define “la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación”.

En esta definición, la educación inclusiva se concibe como un proceso dinámico en permanente construcción con un propósito muy definido: responder a la diversidad de necesidades de todos/as los/las estudiantes de una determinada comunidad educativa.

La inclusión se preocupa de identificar las barreras que limitan el acceso y permanencia en la escuela, la participación y el aprendizaje y buscar la mejor manera de eliminarlas o minimizarlas.” (Ainscow y Booth, 2004, p. 23)

El desafío es crear una escuela y un entorno didáctico en los cuales se considere la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento de la clase y no como algo que entorpece el aprendizaje y la participación “de los/las demás”, realizando una separación entre los/las que tienen alguna condición específica y los/las que no. El enfoque de educación inclusiva considera la diferencia como la norma, de forma tal que cada estudiante es especial y tiene condiciones que son diferentes a las de los y las demás.

Blanco (2004) lo resume así:

Las escuelas comunes con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr una educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-beneficio de todo el sistema educativo. (pp. 16-17)

En síntesis, la creación de espacios verdaderamente inclusivos en las escuelas implica una importante transformación en la cultura escolar, como lo es avanzar hacia la convivencia respetuosa, y hacia una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante. Desde esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a los/las estudiantes y no estos/estas a la escuela.

1.1. Principios de la educación inclusiva

Los principios no solo permiten concretizar las características de un sistema educativo inclusivo, sino que son reglas de referencia que fundamentan las decisiones organizativas y curriculares en los distintos niveles del sistema educativo. En el sistema educativo dominicano se asumen los siguientes principios:

1.1.1. Igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades es un principio general que presenta dos aspectos: la igualdad de trato entre las personas y la igualdad entre mujeres y hombres. Este principio va muy unido al principio de la no discriminación, que promueve la adopción de medidas para luchar contra todo tipo de exclusión, ya sea por motivos de género, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual.

El principio de igualdad de oportunidades en el ámbito educativo se traduce en el principio de aprendizaje y participación para todos y todas, y remite a la metodología colaborativa que potencia el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

1.1.2. Equidad



Figura 1: Imagen de la diferencia entre igualdad y equidad.

El concepto de equidad, en materia educativa, implica hacer efectivo para todos y todas el derecho humano fundamental de la educación, proclamado en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

En este sentido, el principio de equidad educativa es fundamental para proporcionar a cada quien los recursos y condiciones que son necesarios para alcanzar la igualdad de oportunidades en su trayectoria escolar. No implica, por tanto, darles a todos/as los/as estudiantes los mismos recursos, sino lo que cada cual necesita para su acceso, participación y aprendizaje, como se observa en la Figura 0-1.

1.1.3. Aceptación y participación en la comunidad

Todo niño y niña tiene derecho a asistir a la escuela de su comunidad y educarse en la misma escuela y espacio que sus vecinos y sus hermanos, en un ambiente no solo de respeto sino también de participación y aprendizaje. Lickona en 1988 lo expresa así: "Una comunidad es un grupo de personas organizado de tal forma que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados, donde cada uno se siente respetado y se sabe cuidado por los demás dentro de un sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida".¹

¹Citado en el Módulo 1 del Diplomado de Escuelas Inclusivas. On Line.

1.1.4. Flexibilidad

El principio de flexibilidad se relaciona con las medidas de adaptabilidad para responder a la diversidad cultural, social y personal de los sujetos que conviven en una comunidad educativa.

La organización del centro debe ser lo suficientemente flexible para permitir los cambios necesarios para que todos los recursos y esfuerzos del personal se centren en dar respuesta a la diversidad de necesidades de los/as estudiantes (Jiménez, 2005).

Por otro lado, el documento de “buenas prácticas” de New Brunswick (Canadá) puntualiza las creencias y principios en los que basa la educación inclusiva, luego reafirmados por otros autores como Raymond (1995)²:

1. Todos los niños y las niñas pueden aprender.
2. Todos los niños y las niñas asisten a clases regulares, con pares de su misma edad, en sus escuelas locales.
3. Todos los niños y las niñas tienen derecho a participar en todos los aspectos de la vida escolar.
4. Todos los niños y las niñas reciben programas educativos apropiados.
5. Todos los niños y las niñas reciben un currículo relevante a sus necesidades.
6. Todos los niños y las niñas reciben los apoyos que requieren para garantizar sus aprendizajes y su participación.
7. Todos los niños y las niñas participan de actividades cocurriculares y extracurriculares.
8. Todos los niños y las niñas se benefician de la colaboración y cooperación entre su casa, la escuela y la comunidad.

1.2. Condiciones para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos

Blanco (1999) establece diez condiciones que deben estar presentes en un sistema educativo inclusivo, pero antes realiza dos considerandos. El primero señala que el desarrollo de escuelas inclusivas es un proceso y, por tanto, no hay que esperar a tener todas las condiciones para empezar; y el segundo, y no menos importante, establece que estas condiciones no favorecen solo a los/las estudiantes con discapacidad, sino a todos/as los/las estudiantes del sistema educativo.

2 <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=6>

1. Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social

La educación puede ser un factor de cohesión y de igualdad si respeta la diversidad de las personas y de los grupos humanos, valorando a cada persona por lo que es y proporcionando a cada cual lo que necesita para desarrollar al máximo sus capacidades y construir su propia identidad.

Jiménez (2005) corrobora este principio, afirmando que la diversidad en el aula no debe verse como un problema, sino más bien como una fuente de riqueza que puede ser aprovechada para ampliar el espectro de estrategias metodológicas en la acción educativa. No existe un único método o estrategia ideal para todos, porque cada niño y cada niña tiene estilos de aprendizaje, competencias e intereses distintos; una estrategia que puede ser muy efectiva para un niño/a puede no resultar con otro/a.

La aceptación de la diferencia como un elemento que enriquece es la principal condición para la atención a la diversidad, de forma tal que, sin ella, las demás no son posibles. El tema de las actitudes es, a veces, complejo, pues estas reflejan valores y creencias arraigados en la sociedad. Generalmente, y se ha comprobado, las actitudes negativas tienen más que ver con el temor a lo desconocido y a no saber manejar las diferencias que con un rechazo a la persona en sí.

En consecuencia, los docentes han de contar con un amplio repertorio de estrategias que den respuesta a distintas necesidades y situaciones de aprendizaje, lo que sin duda enriquecerá las experiencias educativas de todos/as los/las estudiantes.

2. Políticas educativas y marcos legales que promuevan la inclusión en todas las etapas educativas

El desarrollo de políticas de inclusión no es solo competencia de la Dirección de Educación Especial de un Ministerio, sino que involucra a todo el Sistema Educativo. De esta manera, es en el sistema regular de enseñanza donde se entregarán servicios especializados, ya sean recursos profesionales, metodológicos o didácticos.

“Aunque la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa, es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades, articular políticas intersectoriales y sectoriales y asegurar la prestación y mantenimiento de recursos y servicios”. (Blanco, 1999, p.13)

3. Currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales

Los fines de la educación son los mismos para todos y todas, por lo tanto el desafío principal es que todos/as los estudiantes, sin excepción, alcancen los mayores niveles de aprendizaje y de desarrollo en condiciones de equidad. El marco curricular es una de las herramientas fundamentales con que cuenta el sistema para lograr este propósito (Coll y Martín, 2006).

Un currículo inclusivo es flexible, no solo porque permite su adaptación y desarrollo a nivel de la escuela, sino también porque admite ajustes que responden a las necesidades individuales de los/las

estudiantes y a los estilos de trabajo de los/las docentes. Esto implica que el currículo debe garantizar el desarrollo de competencias fundamentales, más que contenidos detallados.

Un aspecto que beneficia la propuesta de un currículo amplio y flexible es que este esté basado en el enfoque constructivista y por competencias, lo que favorece la construcción de los aprendizajes respetando los procesos individuales y rompiendo esquemas homogeneizadores que consideran que todos los y las estudiantes aprenden de la misma manera, a la vez que cambia el centro de atención del docente que enseña, hacia el estudiantado que aprende. De esta manera, promueve el aprendizaje colaborativo y la autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje.

La flexibilidad y apertura del currículum se traduce en una configuración de las prácticas que responde adecuadamente a las particularidades de las situaciones de la enseñanza. En estos curriculums hay libertad para la acción, participación genuina por parte de los alumnos y el docente se convierte en un guía experto. (Morán, L. y Álvarez, G., 2013, p. 3)

4. Proyectos educativos institucionales que contemplan la diversidad y el compromiso con el cambio

La atención a la diversidad en un centro inclusivo no depende de un/a solo/a profesor/a, sino de una comunidad que asuma el compromiso de cambiar la cultura y la práctica escolar con el fin de eliminar o minimizar las barreras a las que se enfrentan los/las estudiantes con necesidades específicas.

La reflexión sobre la práctica en la atención a las diferencias individuales ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales, que afectan al centro como sistema, que a los puramente individuales. De una visión más centrada en el "individuo que se integra" se pasa a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos. (Giné, C., 2001, p. 5)

Este enfoque exige que todo el profesorado comparta la misma meta y visión del centro educativo y que estas se encuentren plasmadas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Si bien el Proyecto Educativo de Centro (PEC) por sí solo no garantiza una educación inclusiva de calidad, es el punto de partida para la misma. Las escuelas inclusivas demandan equipos comprometidos con su desarrollo.

5. Relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso educativo

Dentro de la cultura para la inclusión es clave el trabajo colaborativo, de modo que los centros creen una comunidad en la cual todos/as los/as involucrados/as, especialmente los/las estudiantes y sus familias, se sientan valorados. En este contexto, el liderazgo se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad y de confianza mutua. La necesidad de cambiar prácticas convencionales y de adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante hace que el contexto colaborativo cobre un mayor sentido, ya que facilita dichos procesos de cambio y mejora (Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. & Hernández, R., 2010, p. 179).

6. Enfoques metodológicos que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza

Responder a la diversidad implica romper el esquema de que todos/as los/as estudiantes de un aula deben hacer lo mismo, al mismo tiempo, de la misma forma y con los mismos recursos. Para facilitar la atención a la diversidad es necesario que las decisiones metodológicas propicien el mayor grado de participación y aprendizaje a todos. En este sentido es necesario que desde el principio se consideren las diferencias en la planificación (programación multinivel, diseño universal de los aprendizajes, etc.), se contempla diversificar las actividades para el mismo objetivo y ajustar el grado y tipo de ayudas, así como evaluar los distintos grados de consecución de un mismo objetivo. (Duran, D., Giné, C., 2011, p. 159).

7. Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción

Tradicionalmente la evaluación ha tenido como propósito fundamental constatar los logros alcanzados por los/las estudiantes y a partir de ahí decidir su promoción o repitencia. En contraste, desde un enfoque inclusivo, la evaluación se utiliza para identificar los recursos de apoyo que requieren los/las estudiantes y así avanzar en su proceso educativo.

Realizar evaluaciones a partir de las producciones cotidianas de los/las estudiantes y el desarrollo de las actividades propuestas por el/la docente, son un medio eficaz para identificar los apoyos que algunos/as estudiantes requieren para desempeñarse con éxito. Esta información es valiosa no solo para el/la docente; también lo es para el/la propio/a estudiante que necesita identificar las estrategias de aprendizaje que le resultan más efectivas.

8. Buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula

El éxito en el aprendizaje está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima. Un autoconcepto positivo permite aprender con mayor grado de confianza alcanzando, por tanto, mejores niveles de logros.

Por otro lado, un clima de aula respetuoso y armónico entre los/las estudiantes y estos/as con el/la docente genera un ambiente educativo que consigue mejores resultados de aprendizaje.

Para ser productiva, una clase debe ser coherente y tener un clima emotivo positivo. En la medida en que las relaciones dentro de la clase o de la escuela se tornan más positivas, el ausentismo decrece y se puede esperar que, al mismo tiempo, aumente el compromiso de los/las alumnos/as hacia el aprendizaje (Jonson, D., Jonson, R., 1999, p. 24).

9. Disponibilidad de recursos de apoyo para todos/as los/as que los requieran

Para dar respuestas educativas a la diversidad, los centros educativos deben contar con un sistema de apoyo que provea recursos didácticos, materiales, técnicos/as y profesionales de distintas disciplinas, etc. Lo fundamental de estos recursos de apoyo es que estén al servicio de mejorar los procesos educativos generales, evitando una focalización exclusiva en algunos/as estudiantes.

[...] ofrecer una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo. (Marchesi, A., y otros, 2014, p.5)

10. Formación inicial y desarrollo profesional

La implementación del modelo educativo inclusivo requiere dejar atrás una serie de prácticas tradicionales que han estado arraigadas en nuestros sistemas educativos por décadas. Esto implica transformar una cultura que ha intentado evadir las diferencias que presentan naturalmente los/las estudiantes; para ello es imprescindible desarrollar procesos de actualización de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de aquellos profesionales involucrados en este proceso, tanto los que son parte del sistema educativo como también los que están actualmente en formación.

Las universidades cumplen un rol fundamental en la formación de los futuros profesionales y en la renovación educativa de los actuales para liderar un verdadero proceso de cambio en la cultura y práctica inclusiva.

En este sentido, es imprescindible repensar los perfiles profesionales y los modelos formativos de cara a las transformaciones que exige la escuela inclusiva y los aprendizajes que demanda el siglo XXI a las futuras generaciones, pues se trata, a todas luces, de una necesidad urgente en Iberoamérica que tiene como fin avanzar hacia el logro de una educación de calidad para todos (Marchesi, A., y otros, 2014, p.62).

Por lo tanto, el diseño y el desarrollo de las políticas sobre inclusión, así como el avance hacia escuelas más inclusivas, (OIE - UNESCO, 2008), no deben ser entendidos como iniciativas dirigidas hacia grupos específicos que supuestamente se priorizan, sino que se trata, más bien, de facilitar y brindar oportunidades efectivas de aprendizaje a cada estudiante, a través de la provisión de un conjunto variado y complementario de ofertas que forman parte de una red escolar integrada y articulada.

1.3. De las Necesidades Educativas Especiales a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) – presente en nuestras Normativas y Órdenes Departamentales– se introduce en el ámbito internacional en el año 1978, a partir del Informe Warnock, elaborado en Inglaterra. Muchos países y organizaciones adoptaron este término en sus

reformas educativas porque introduce un cambio de paradigma, y, por tanto, de actuación en el área de Educación Especial que también afectaba el sistema educativo regular.

La concepción de las NEE abogaba por dejar atrás las prácticas de clasificar o etiquetar a las personas en función de sus limitaciones, para centrar la atención en las condiciones y oportunidades que el contexto escolar debería ofrecer para que estas pudieran participar y aprender en la mayor medida posible.

Sin embargo, a pesar de la gran potencialidad de este concepto, existen dificultades en su aplicación. Entre las más importantes, se pueden señalar las siguientes:

- La larga tradición de clasificar a los estudiantes en diferentes categorías diagnósticas ha conducido, en muchas ocasiones, a utilizar el concepto de NEE como sinónimo de discapacidad o como una nueva categorización centrada en los sujetos. Es frecuente hablar de estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad; esto muestra que, en general, las dificultades de aprendizaje o de participación siguen atribuyéndose básicamente a las condiciones personales de los/las estudiantes y no a factores del contexto y la respuesta educativa que se les ofrece. Esta distinción no es otra cosa que una subcategoría dentro de un concepto que precisamente ha pretendido evitar la clasificación en función de las personas y ciertos colectivos.
- Los/las estudiantes que presentan NEE de carácter transitorio suelen quedarse con esta etiqueta a lo largo de su vida escolar, con las consecuencias negativas que esto representa, y que permanecen, tanto en los/las estudiantes (baja autoestima y autoimagen), como en el entorno (bajas expectativas y discriminación).

Las categorías tradicionales, que atribuyen las dificultades o alteraciones solo al individuo, olvidan la enorme importancia del entorno en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

Barreras en los contextos sociales

La comprensión del concepto de barreras es fundamental en el enfoque inclusivo que promueven las políticas educativas dominicanas, ya que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva.

Genéricamente, debemos entender como barreras aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos/as o grupos de alumnos/as - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (Ainscow, M., Echeita, G., 2011).

Con el concepto de barreras se resalta que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que

impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados niños (as) [...] lo importante de esta perspectiva interactiva y contextual es que nos ayuda a pensar que tales condiciones pueden cambiar. (Echeita, 2006).

Las barreras se refieren a una amplia gama de aspectos que van desde las actitudes prejuiciosas a la utilización de un currículo rígido que no considera las situaciones contextuales y personales de los/ las estudiantes que participan de él. Si bien estos obstáculos se dan de forma interrelacionada y se traducen igualmente en una reducción de las posibilidades de aprender para algunos/as estudiantes, es necesaria una clasificación que ayude a su identificación con miras a la creación de sistemas de apoyo que requieren algunos/as estudiantes para participar y aprender.

Revisando los importantes aportes de Ainscow (2004), podemos establecer tres tipos fundamentales de barreras existentes en nuestro sistema educativo. Estas barreras son de:

1. Acceso
2. Actitud
3. Participación y aprendizaje

1.3.1. Barreras de acceso

Se refieren a todos los obstáculos de tipo físico, arquitectónico y de comunicación que impiden o dificultan a algunos/as estudiantes el acceso al centro educativo, a la comunicación y, por ende, a los aprendizajes. Por ejemplo, vías de acceso no adecuadas para personas con dificultades de movilidad, ausencia de sistemas de comunicación alternativas y aumentativas, falta de intérpretes de la lengua de señas, entre otros aspectos.

Este tipo de barreras puede disminuirse o eliminarse si se aplica el principio de **diseño universal** tanto en la infraestructura del centro educativo y sus vías de acceso, como en la consideración de otros sistemas comunicativos alternativos que complementen la comunicación oral. En este sentido, la incorporación de la lengua de señas, pictogramas, Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS), sistema Braille, etc., es imprescindible en un aula que considera las características de todos/as sus estudiantes.

1.3.2. Barreras actitudinales

Las barreras actitudinales se refieren a los prejuicios o concepciones discriminatorias que se puedan tener frente a algunos/as estudiantes, como son las actitudes sobreprotectoras, bajas expectativas, rechazo abierto o encubierto, acoso, que pueden provenir de los y las docentes, los padres o los propios compañeros y compañeras.

El contacto natural y permanente con aquellas personas frente a las cuales se tienen estas concepciones erróneas permite modificar las actitudes hacia ellos. Los procesos educativos inclusivos son una gran oportunidad para cambiar nuestra idea de la diversidad y dejar de mirarla como un problema, para

asumirla como una posibilidad de enriquecernos como sociedad y cultura. En este sentido, el rol del/ de la docente como modelador/a de la conducta de los/las estudiantes será fundamental, puesto que si asume una relación de respeto, con un trato igualitario, evitando la sobreprotección y el aislamiento, será la forma en que los y las estudiantes, en consonancia con el/la docente, interactúen entre sí.

1.3.3. Barreras para la participación y el aprendizaje

Las barreras de participación y aprendizaje se refieren a aquellos aspectos curriculares que limitan el desarrollo de competencias en algunos/as estudiantes, como metodologías poco diversificadas, recursos materiales inapropiados o que no respondan a las necesidades de los/las estudiantes, entre otras.

Participar de un currículo único, pero a la vez flexible, democratiza la enseñanza ofreciendo oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal para todos y todas.

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

Respecto a los conceptos propuestos en el marco de la política de inclusión de la República Dominicana y con la finalidad de **poner la mirada en los apoyos y recursos** de distintos tipos para eliminar las barreras que puedan limitar la participación y el aprendizaje en las escuelas, se asume el concepto de **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)**.

Bajo esta conceptualización se espera dejar atrás el enfoque centrado en el niño, en las etiquetas y en el déficit, y poner la mirada y los esfuerzos en identificar los diferentes niveles de ayuda y de recursos que deben estar disponibles para quienes lo necesiten en determinados momentos. De este modo, se entiende que:

- Cualquier estudiante puede requerir apoyos específicos de forma transitoria o permanente durante su trayectoria educativa.
- La escuela debe ofrecer un currículo flexible que se adapte a las diferencias individuales, asegurando el acceso y los aprendizajes de todos/as y cada uno/a de los/as estudiantes.
- Las diferencias constituyen oportunidades de aprendizaje y desarrollo tanto para los/las estudiantes como para los/las docentes y las escuelas como comunidad.
- **Las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo** surgen de la interacción de diversos factores y se definen en relación al contexto educativo en el cual se manifiestan.
- Las escuelas deben contar con servicios y recursos de apoyo especializado para los/las estudiantes que lo requieran.

Por tanto, se define, las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo -NEAE- como aquellas demandas de apoyo y recursos requeridos por cualquier estudiante de forma transitoria o permanente durante su trayectoria educativa, con la finalidad de eliminar las barreras que limitan su participación y aprendizaje en la escuela.

1.4. La Educación Especial en el marco de la educación inclusiva

La Educación Especial, en el marco de la actualización curricular, se desarrolla en todos los Niveles, Modalidades y Subsistema de Jóvenes y Adultos, con el fin de asegurar la participación, progreso y permanencia de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en el sistema educativo desde una perspectiva inclusiva, basada en los principios de igualdad de oportunidades, equidad, aceptación de la comunidad y flexibilidad.

La educación especial brinda una educación orientada sobre la base de la propuesta curricular y persigue los mismos fines y los mismos propósitos que los contemplados en la Ley de Educación. Ofrece un conjunto de conocimientos, estrategias y recursos especializados que contribuyen a optimizar los procesos de desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes que, por diferentes causas, enfrentan mayores barreras para participar o aprender durante su trayectoria educativa. En la Ley General de Educación 66-97 se define como “un subsistema que tiene como objeto atender con niveles de especialización requerida a los niños y jóvenes que poseen discapacidades o características excepcionales.”

En la Ordenanza 1-95 se destaca que “el currículo concibe la educación especial como un conjunto de recursos sistematizados al servicio de la educación y, en tal virtud, asume que la educación especial se desarrollará en todos los niveles de la educación integrando a los alumnos con necesidades educativas al programa regular”. Desde luego que estas acciones implican todo un marco de trabajo tendente a lograr que esta expectativa conjugue esfuerzos dentro de los centros regulares para disolver o minimizar las barreras que se van encontrando.





***CAPÍTULO II: MEDIDAS PARA LA ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD (MAD)***



De acuerdo con lo que se ha planteando, lo que dificulta el trabajo en el aula no es la diversidad en sí misma, sino la forma en la que se organizan los procesos de enseñanza. La finalidad de que todos los y las estudiantes sean educados en el mismo entorno educativo supone políticas públicas que promuevan y orienten la transformación de la cultura y práctica educativa en todos los niveles del sistema educativo.

El Estado dominicano ha asumido que la diversidad es una realidad que enriquece los procesos educativos y sociales, por lo que ha propiciado una propuesta curricular única y flexible que se adapta a las características del sujeto y de sus contextos.

Las medidas para la atención a la diversidad se elaboran sobre la base del diseño curricular dominicano “concebido como el documento normativo que establece una estrategia para la formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural. En este sentido el currículo viene a constituirse en la estrategia fundamental de la educación para el logro de sus propósitos. Expresa la fundamentación y orientación del proceso educativo y un compromiso de trabajo en la dirección de promover el desarrollo de las capacidades humanas”.

Como se observa en la figura 2.1, el diseño y desarrollo curricular se entienden como la estrategia mediante la cual las instituciones educativas procuran mantener la validez de su currículo, preservando la coherencia entre el diseño curricular, la práctica educativa y las características y necesidades de la sociedad, que normalmente se establece en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

Con el término Medidas para la Atención a la Diversidad (MAD) se engloba el conjunto de acciones que la escuela, como parte central de su oferta educativa, realiza con miras a desarrollar las competencias establecidas en el currículo, la participación y la permanencia de los estudiantes con NEAE en igualdad de oportunidades. El término Medidas para la Atención a la Diversidad (MAD) engloba todas las acciones necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades a niños, niñas y jóvenes con NEAE, desde la incorporación del diseño universal de los aprendizajes en la práctica docente hasta los ajustes curriculares, última concreción de los apoyos.

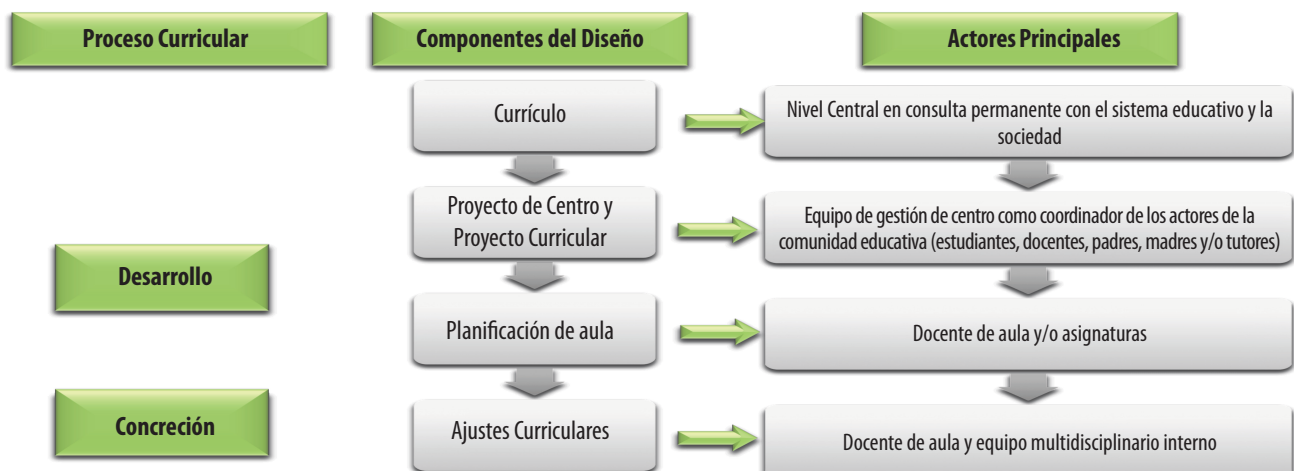


Figura 2.1 Concreción del currículo dominicano.

2.1. Relación del proceso de evaluación con las Medidas de Atención a la Diversidad

2.1.1. Evaluación inicial para la toma de decisión.

El enfoque de atención a la diversidad promueve un cambio de mirada, del “estudiante que no aprende” a los recursos y ayudas pedagógicas de distintos tipos, grado o intensidad que el sistema educativo en sus diferentes niveles y concreciones debe proporcionar a sus estudiantes para que construyan sus conocimientos y desarrollen las competencias esperadas.

El primer paso es la evaluación diagnóstica realizada por el/la docente al inicio del año escolar que le permite una primera aproximación a la situación actual del grupo en su globalidad y de cada estudiante en particular, así como detectar la presencia de potenciales barreras al aprendizaje.

Esta evaluación inicial debe contemplar el análisis y valoración de las condiciones personales que inciden en el aprendizaje de los/las estudiantes, de las condiciones del contexto, de la práctica curricular que los/las profesores/as despliegan para atenderlos/las, así como de los recursos y apoyos regulares con que se cuenta.

Los Centros Educativos deben definir y establecer procedimientos, instrumentos e instancias a través de los cuales se realice esta acción evaluativa de forma adecuada en cada nivel educativo. Un criterio esencial es que la evaluación debe ser amplia e integral, de modo que recoja información desde distintas dimensiones del aprendizaje, de sus procesos y resultados, así como de los factores del contexto escolar y familiar que inciden en el aprendizaje.

El Registro de Grado de los niveles –Inicial, Primaria y Secundaria– es una herramienta fundamental en este proceso, que permite visualizar si el/la alumno/a ha alcanzado o no determinado nivel de aprendizaje y cuán lejos está de alcanzarlo para guiarlo/la en su desarrollo. Asimismo, se dispone de información sobre los niveles de logro alcanzados por los/las estudiantes al interior del grupo/curso para planificar e implementar la enseñanza.

Los y las docentes podrán solicitar apoyo al Departamento de Orientación y Psicología del Centro Educativo, en caso de que las medidas que implementen para atender las características de sus estudiantes no permitan un avance significativo en el aprendizaje de algunos o algunas. Dentro de las funciones de los orientadores y psicólogos está el ofrecer apoyo psicopedagógico a los estudiantes, asimismo se contempla la realización de evaluaciones psicopedagógicas que permitan ampliar la información respecto a las condiciones personales, familiares y/o escolares de estos estudiantes, enriqueciendo las medidas adoptadas por el centro y/o solicitando apoyos al Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad -CAD- u otros profesionales externos.

Esta evaluación inicial debe incluir los siguientes aspectos:

- Aprendizajes establecidos en el currículo: niveles de logro y aprendizajes previos de los estudiantes en cada área. Esta información permite determinar el punto de partida o línea base y las ayudas que puedan necesitar los y las estudiantes para enfrentar con éxito los nuevos aprendizajes.

- Potencialidades de los y las estudiantes: fortalezas (habilidades y destrezas) que pueden ser consideradas como puntos de apoyo al aprendizaje, sin perder de vista que la enseñanza deberá dirigirse también a aquellas habilidades menos desarrolladas.
- Experiencias significativas e intereses de los y las estudiantes: áreas, contenidos y tipo de actividades en que muestran mayor interés, se sienten más cómodos y motivados.
- Estilos de aprendizaje: métodos o tipos de estrategias que tienden a utilizar los y las estudiantes en sus aprendizajes. Estos estilos son el resultado de condiciones personales del/de la alumno/a (edad, capacidades, intereses, motivaciones, entre otras), de las oportunidades que el/la alumno/a haya tenido para desarrollar funciones y habilidades cognitivas necesarias para resolver problemas de manera eficaz. Algunas de las dimensiones relativas a estilos de aprendizaje que resultan útiles de considerar en el proceso de caracterización de los y las estudiantes son las siguientes:
 - o Respuesta y preferencias del/ de la estudiante ante diferentes agrupamientos para realizar las tareas escolares: grupo grande, grupo pequeño, trabajo individual; grupos más o menos heterogéneos, según intereses, capacidades, etc.
 - o Nivel de atención: en qué momentos del día está más atento/a, de qué manera podemos captar mejor su atención, cuánto tiempo puede centrarse en una misma actividad, entre otros.
 - o Estrategias empleadas para la resolución de tareas: reflexivo/impulsivo, recursos que utiliza, tipo de errores más frecuentes, etc.
 - o Ritmos de aprendizaje: períodos de tiempo que requiere para el desarrollo de las actividades y el logro de determinados aprendizajes.
 - o Refuerzos que le resultan más positivos: a qué tipo de refuerzo responde, si valora su propio esfuerzo, si se siente satisfecho/a ante sus trabajos.

En relación al contexto escolar y socio familiar

- Aspectos curriculares: análisis de los aprendizajes esperados, contenidos y actividades, así como las estrategias de enseñanza utilizadas por el o la docente. Es importante observar la forma en que comunica la información, la variedad de actividades que propone y las formas evaluativas adoptadas, poniendo especial atención a su nivel de diversificación y atención a los distintos niveles comunicativos, estilos y ritmos de aprendizaje presentes en sus estudiantes.
- Interacción del aula: valoración de la calidad de las relaciones entre los/las profesores/as y sus estudiantes y entre ellos/as mismos/as. Supone prestar atención al tipo y grado de participación que se promueve en el aula, así como a las ayudas diferenciadas que el/la profesor/a les proporciona a sus estudiantes para apoyar sus procesos de aprendizaje. Supone, además, valorar

la relación que se desarrolla entre los pares, entre otros aspectos, es decir, si existe un clima de apoyo y trabajo colaborativo. Las relaciones en el aula son críticas para el desarrollo emocional y la construcción del autoconcepto y la identidad personal de los/las estudiantes.

- Aspectos socio familiares: consideración de los antecedentes socioeconómicos y culturales del contexto familiar del/de la estudiante, con especial atención a los apoyos, expectativas y vínculos de la familia con el/la alumno/a.

Quiénes participan de la evaluación inicial

Los/las docentes de aula son quienes tienen la responsabilidad de poner en marcha esta evaluación inicial en colaboración con otros/as profesores/as o profesionales de apoyo, como son los orientadores y/o psicólogos, maestros itinerantes, maestros de apoyo, en la medida en que el establecimiento cuente con estos recursos. El equipo de gestión debe definir los procedimientos, instrumentos y formas de comunicar los resultados que se utilizarán en cada nivel educativo.

Resultados de la evaluación inicial

El conocimiento obtenido sobre los diversos niveles de logro existentes al interior del grupo/curso, las formas de interacción entre profesores/as y estudiantes y entre estos últimos, las diferencias individuales en cuanto a intereses, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, así como la reflexión sobre el currículo y la valoración de las prácticas pedagógicas, permitirán al profesorado planificar procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a la diversidad de estudiantes (como las medidas que se describen en el Capítulo 3).

Cursos de acción a partir de la evaluación inicial

El análisis de la información recogida en la evaluación inicial dará lugar a la activación de diferentes acciones y procedimientos. Estos no son excluyentes ni implican necesariamente una secuencia prefijada en la toma de decisiones.

Algunas barreras al aprendizaje y la participación, presentes en los centros educativos y que afectan a determinados/as estudiantes pueden minimizarse o eliminarse en la medida en que los procesos de enseñanza y aprendizaje consideren sus características y necesidades educativas.

Ante la detección, se deberán movilizar todos las estrategias, los mecanismos y los recursos con que cuenta el centro educativo para apoyar los aprendizajes de estos/as estudiantes, entre ellos sus propios/as compañeros/as, los equipos de apoyo a la inclusión, los profesionales de orientación y psicología, profesores/as de apoyo, asistentes de aula, profesionales psicopedagógicos/as de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) y las medidas expuestas en el presente documento.

Desde esta perspectiva, los apoyos deben orientarse principalmente a personalizar las experiencias de aprendizaje, con un adecuado y equilibrado nivel de desafío según las potencialidades de los/las estudiantes y a proporcionar todas las alternativas disponibles de presentación, ejecución y participación en las experiencias de aprendizaje y actividades evaluativas.

Seguimiento y evaluación

El proceso de seguimiento se sustenta en la evaluación continua que desarrolla el/la profesor/a con el objetivo de llevar un registro de los progresos del grupo/curso. De forma complementaria se implementará un proceso de seguimiento específico para estos/as estudiantes a fin de llevar un control de sus progresos y evaluar periódicamente la efectividad de las decisiones de apoyo adoptadas. Los indicadores claves para valorar el proceso son:

- La planificación del aula refleja la diversidad de características y necesidades educativas que se manifiestan en el curso.
- Los progresos en el aprendizaje de los/las estudiantes se evalúan de forma periódica y se lleva un seguimiento específico de aquellos/as estudiantes que requieren mayores apoyos.
- La planificación del aula se revisa sistemáticamente y se ajusta en función del progreso de los/las estudiantes.

2.1.2. Evaluación Psicopedagógica

Si el/la estudiante, en un plazo prudencial –entre seis y ocho semanas–, no evidencia cambios positivos o de progreso en su aprendizaje, luego de haber implementado las Medidas de Atención a la Diversidad (MAD), se activarán mecanismos para la aplicación de una evaluación específica, de carácter interdisciplinario, en este sentido el o la docente referirá el caso al orientador o psicólogo del centro, quien realizará una evaluación psicopedagógica para determinar las necesidades concretas del estudiante y las ayudas internas o externas al centro que requerirá, en caso de que se determine la necesidad de una evaluación más profunda y de otros apoyos con los que el centro no cuenta será este profesional quien la canalizará, como se contempla en diferentes documentos que orientan la Evaluación Psicopedagógica elaborados por la Dirección General de Orientación y Psicología y la Dirección de Educación Especial.

A continuación, se ofrecen algunos indicadores que pueden funcionar como alertas para remitir a una evaluación psicopedagógica externa al centro educativo:

- En la evaluación inicial, los indicadores de logro en todas las áreas o en algunas se encuentran dos años por debajo de los aprendizajes esperados.
- Presentar una condición personal de desarrollo asociada a discapacidad o trastornos del neurodesarrollo o altas capacidades.
- El centro educativo necesita orientaciones para diseñar entornos inclusivos.

Asimismo el Departamento de orientación y psicología identificará y atenderá otros indicadores, relacionados con factores del contexto escolar y socio familiar, que se presumen que pueden estar dificultando o interfiriendo en el aprendizaje, tales como:

- Programas de estudio y sistemas de evaluación rígidos, estrategias y metodologías de enseñanza inadecuadas, problemas de convivencia escolar.
- Violencia intrafamiliar, bajas expectativas de logro, falta de apoyo o abandono.

Como resultado de estos procesos de evaluación, inicial y psicopedagógico, se toman las acciones necesarias enmarcadas dentro de las Medidas de Atención a la Diversidad (MAD), como se puede observar en la Figura 2.2. Estas medidas implican decisiones en los distintos niveles de concreción del diseño curricular: a nivel de centro, del aula y de un/a estudiante de forma individual. Las principales son:

- Estrategias de escolarización
- Medidas de acceso
- Medidas para el proceso educativo
- Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)



Figura 2.2. Relación de los procesos de evaluación con MAD.

A continuación, se describen cada una de las acciones propuestas, junto con sugerencias prácticas que se deben considerar para los entornos educativos considerados regulares. Las orientaciones curriculares para Centros específicos de Educación Especial se desarrollan en otros documentos en el marco de la Revisión Curricular.

2.2. Estrategias de escolarización

Existen muchos factores que pueden originar necesidades de apoyo educativo, entre ellos el tener una condición de discapacidad. No todos los/las estudiantes con discapacidad presentan una

necesidad específica en el aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante con discapacidad visual puede solo necesitar medidas para acceder al currículo como libros en el sistema Braille, una computadora con lector de pantalla...etc.

El MINERD, con el propósito de garantizar el derecho a la educación a los/las estudiantes con discapacidad, ha dispuesto una variedad de entornos y apoyos educativos que permitan el máximo desarrollo de sus capacidades y que estén lo más cercanos posible al lugar de residencia.

Los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), junto a los profesionales de orientación y psicología, son los encargados en primer nivel para desarrollar escuelas inclusivas y brindar apoyo psicopedagógico a los niños, niñas y jóvenes con NEAE, así como para determinar, mediante una evaluación psicopedagógica, el entorno más adecuado y menos restringido posible para su educación, con pleno consentimiento de los familiares.

Las posibilidades disponibles son:

Escuelas regulares

Participación en el aula regular con:

- a. Apoyos y recursos (sillas de ruedas, materiales y recursos en sistema Braille, ayudas auditivas, apoyos tecnológicos, entre otros).
- b. Personal especializado dentro del aula (profesor/a de apoyo, intérprete de lengua de señas, logopeda, etc.).
- c. Asistencia a espacios de apoyo a los aprendizajes dos o tres veces a la semana.

Participación en el Aula Específicas para la Inclusión Educativa

Se dispone de aulas para estudiantes con discapacidad que requieran de apoyos prolongados y significativos. Se promueve la participación en aulas regulares o espacios comunes del centro educativo en determinado momento de la vida escolar. Así, el o la estudiante con discapacidad puede desarrollar las competencias curriculares a tiempo completo en el Aula de Recursos, o bien puede asistir a asignaturas específicas en las demás aulas del centro educativo.

Centros Específicos de Educación Especial

Se trata de ambientes específicos donde solo podrán acceder estudiantes con condición de discapacidad, siempre y cuando no puedan escolarizarse en la escuela de su comunidad y/o el padre, madre o tutor así lo requieran.

Es importante destacar que esta oferta no está disponible para estudiantes con discapacidad visual, pues deben participar en los centros regulares con apoyo de los/las docentes itinerantes del Centro Nacional de Recursos Olga Estrella, creado por la Orden Departamental 05-2002.

Algunas consideraciones

Los entornos no se clasifican según las necesidades específicas de los estudiantes, ya que cada niño, niña adolescente y joven es diferente, aunque compartan una misma condición. Un avance significativo que se establece en el marco de la Revisión Curricular es demostrar que no existen solo dos opciones de escolarización: educación especial o escuela regular, sino que es un continuo de servicios, no dicotómicos, que pueden coexistir en diferentes contextos y estrategias según las necesidades específicas y los apoyos y recursos disponibles.

Existen estrategias y medidas transitorias. El objetivo es lograr que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan ser educados/as en la escuela de su comunidad, pero es evidente que la construcción de políticas, cultura y prácticas educativas conlleva tiempo; en lo que se transita por ese camino, es necesario tener y disponer de entornos de escolarización que acojan a todos/as los/las estudiantes, de forma transitoria.

Los centros de Educación Especial se convierten en centros de recursos para el apoyo a la inclusión y se diseña un nuevo modelo pedagógico que incluye equipos que garanticen una trayectoria inclusiva y un tránsito ágil a los/las estudiantes que en ellos se escolaricen. (Ver documento Modelo de Atención a Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el marco de la Educación Inclusiva).

Las escuelas específicas de Educación Especial implementan el mismo Diseño Curricular de los Centros Educativos del Nivel Inicial y Primario, por tanto, promueven el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de las competencias que les permitan una participación social activa.

Se definen algunos criterios para la escolarización de estudiantes con NEAE:

- a) Los Centros Educativos regulares deben tomar las acciones necesarias para garantizar la atención a todos/as los/las estudiantes realizando los cambios necesarios en la organización y el currículo, y gestionar los apoyos y recursos necesarios.
- b) Escolarizar estudiantes con necesidades específicas en el ambiente menos restrictivo posible.
- c) Los Centros de Educación especial, de ahora en adelante, Centro Educativo de Atención Múltiple (CEAM), deben considerarse una propuesta más dentro del sector educativo, debiendo estar abiertos a la comunidad y en coordinación con los centros regulares y solo escolarizar a estudiantes con discapacidad.
- d) Estudiantes escolarizados en Centros de Educación Especial pueden movilizarse hacia la educación regular, cuando ello fuera posible, o acceder a otras situaciones que supongan participar más en los Centros Educativos de su comunidad.

2.3. Medidas de accesibilidad

La provisión de los recursos materiales y personales es un elemento esencial a la hora de proporcionar una atención educativa de calidad con equidad a los/las estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Como lo expresa Aragall (2010), “hablar de accesibilidad es hablar de igualdad de oportunidades.” Al crear entornos, programas y herramientas educativas de accesibilidad universal, se hace posible que todas las personas, sin discriminación alguna, puedan acceder a una educación no solo primaria, sino también a aquella que garantice su formación e inserción social y laboral.

Las medidas de acceso se refieren a la necesidad de modificación o adaptabilidad del contexto escolar y social acorde a las necesidades de su población estudiantil. La accesibilidad es una característica que debe permear todo el Sistema, que permite que toda la comunidad educativa use los entornos, productos y servicios sin dificultad. En otras palabras, la accesibilidad se relaciona a la actitud frente a la atención a la diversidad y eliminación de barreras a través de la provisión de recursos especiales, elementos personales, aspectos organizativos y presentación de la información, junto a las condiciones físicas, de iluminación, ventilación, sonoridad y de acceso a la información. Los entornos accesibles facilitan el desarrollo, de las competencias que forman parte del currículo.

La accesibilidad es un factor indispensable para algunos/as estudiantes con discapacidad y al mismo tiempo favorece a todos/as los/las usuarios/as del contexto educativo. Por ejemplo, las rampas son imprescindibles para que un/a estudiante con movilidad reducida tenga acceso al plantel educativo, pero al mismo tiempo facilita el uso de mochilas con ruedas para estudiantes que así lo prefieran. Por lo que, tener un centro educativo accesible y que atienda a la diversidad física, cognitiva y sensorial de sus estudiantes, permite que se haga una realidad desde el punto de vista funcional el cumplimiento de los derechos y obligaciones que tienen todas las personas.

La accesibilidad cumple con tres objetivos principales:

- Respetar la diversidad en el ejercicio del derecho a la educación que asiste a todos los y las estudiantes.
- Desarrollar capacidades a través de programas, recursos personales y técnicos adaptados a las necesidades e intereses de los/las estudiantes.
- Facilitar el desarrollo del proceso educativo con los apoyos que requiera la comunidad educativa.

Tipos de medios de acceso

Para que los objetivos de la accesibilidad propuestos anteriormente se cumplan, es necesario determinar una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el/la estudiante pueda seguir en gran medida el currículo, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje.

Los medios de acceso al currículo van a favorecer el desarrollo y aprendizaje de determinadas capacidades y contenidos que de otra forma presentarían serias dificultades. Los medios de acceso se clasifican en cuatro: condiciones físico – ambientales, recursos de apoyo, recursos humanos y acceso a la información.

1. Condiciones físico-ambientales: Eliminación de barreras arquitectónicas; insonorización de las aulas; ubicación del/de la alumno/a en lugares donde tenga pleno acceso a la información y pueda interactuar con sus compañeros/as; distribución del espacio, condiciones adecuadas de luminosidad, etc.

2. Recursos de apoyo: son aquellos recursos didácticos, equipamiento y ayudas técnicas y tecnológicas que compensen las dificultades derivadas de ciertas deficiencias personales de los/las estudiantes y les permitan participar en las actividades de enseñanza y aprendizaje con un mayor grado de autonomía. En otros casos será necesario realizar modificaciones en los materiales de uso común: incorporar imanes en rompecabezas; aumentar el tamaño o grosor de las letras de un texto; simplificar la estructura gramatical de un texto para hacerlo más asequible; sustituir algunos términos por otros más comprensibles para el/la alumno/a. En algunos casos, será necesario establecer el tipo de materiales, mobiliario o equipamiento específico que requiere el/la alumno/a para facilitar su proceso de aprendizaje, o los criterios que hay que tener en cuenta para la utilización y adaptación del material de uso común.

3. Acceso a la información: La comunicación en sus distintas modalidades está presente en cualquier actividad escolar, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje son básicamente procesos de relación y comunicación. Hay alumnos/as que para acceder al currículo necesitan aprender un código aumentativo, complementario o alternativo al lenguaje oral o escrito como por ejemplo: la lengua de señas, palabra complementada, sistema bimodal, sistema Bliss, Sistema Pictográfico de Comunicación (PEC), sistema Braille, Programa de Comunicación Total de Schaeffer, entre otros. El aprendizaje de estos códigos va a permitir que cuenten con un vehículo lingüístico que les permita representar la realidad, comunicarse y expresarse, facilitando su acceso al currículo y su participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje con un mayor grado de autonomía.

En el Anexo 2 se pueden consultar medidas específicas para la accesibilidad del currículo.

La atención de ciertas necesidades puede requerir la provisión de una serie de servicios educativos no disponibles en el centro educativo, que serán identificados en la evaluación psicopedagógica. Por ejemplo, un/a profesor/a de apoyo a la inclusión educativa, un/a asistente de clases, un/a intérprete de lengua de señas, un/a docente itinerante...

Otra decisión importante está relacionada con la definición del tipo y modalidad de apoyo que precisa el/la estudiante, que estará condicionada por el tipo de recursos humanos con los que cuente la escuela, por su ubicación dentro de la misma (fijos o itinerantes) y por la capacidad de respuesta del/de la docente del aula.

En relación con la modalidad de apoyo es necesario establecer en qué áreas hay que brindar apoyo al/a la estudiante, quién se lo va a proporcionar, en qué momentos se va a realizar en relación con la actividad general del aula (apoyo previo, durante o posterior a la actividad), si ha de ser individual o en grupo, y los tiempos en los que se va a llevar a cabo.

Es fundamental que el apoyo se brinde en lo posible dentro del aula para que el/la alumno/a no se desvincule de las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en ella, y para que el/la docente modifique su práctica, favoreciendo así el aprendizaje de todos los/las estudiantes.

2.4. Medidas para el proceso educativo

2.4.1. Gestión educativa.

La escuela debe adoptar decisiones para asegurar que todos sus estudiantes participen, disfruten y aprendan juntos. Estas decisiones deben evidenciarse en la visión y misión del Proyecto Educativo de Centro (PEC), y en cada una de las acciones que impactan la cultura, la gestión curricular y la práctica educativa.

Un elemento fundamental al momento de planificar la acción educativa –aspectos curriculares, organizativos y de funcionamiento– y de contextualizar el currículo a la realidad del centro educativo es considerar la diversidad como la norma y valorarla como elemento que enriquece y da sentido a la práctica educativa.

El equipo de gestión debe promover en la comunidad escolar una cultura de reconocimiento y la valoración de la diversidad, fomentar actitudes positivas hacia las diferencias de todo tipo, tener altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de todos/as los/las estudiantes valorando el esfuerzo y los resultados de aprendizaje que cada uno de ellos/as alcanza, así como generar un clima afectivo que favorezca el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Será fundamental implementar normas de convivencia definidas de forma participativa y respetadas por los distintos estamentos y actores de la comunidad educativa, promoviendo el trabajo en equipo e integrando a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Los/las docentes, liderados/as por el equipo de gestión del centro, han de trabajar colaborativamente en las medidas de atención a la diversidad y los ajustes curriculares que sean necesarios. Con este propósito han de:

- Implementar las medidas de atención a la diversidad, en función de las características y necesidades de los/las estudiantes.
- Establecer los principios y estrategias metodológicas, tomando en cuenta los conocimientos y las motivaciones de los/las estudiantes, promoviendo que estos/as aprendan a aprender y fomentando la funcionalidad de lo aprendido en contextos diversos.
- Establecer criterios de selección de las competencias específicas, de los contenidos curriculares y materiales didácticos, consensuando el uso diversificado y flexible de los libros de texto.
- Establecer criterios de promoción, reforzando la dimensión formativa de las prácticas evaluativas.
- Implementar el trabajo colaborativo entre el equipo de gestión y los/las docentes, en relación a la planificación y su supervisión periódica, contando con el tiempo y el apoyo para su realización.

- Crear un sistema que identifique y evalúe a los/las estudiantes que presentan necesidades de apoyo específico.
- Revisar y evaluar de forma periódica las prácticas educativas, identificando las barreras que puedan interferir en los procesos de aprendizaje, buscando soluciones y alternativas para superarlas.
- Establecer cursos optativos curriculares, tal como lo establece la actualización curricular, que consideren los intereses que las áreas curriculares tradicionales no abordan. La optatividad facilita el enriquecimiento y equilibrio del currículo, dando oportunidad a capacidades múltiples y a situaciones diversas de los/las estudiantes.

2.4.2. Ambientes para el aprendizaje

Como ya se ha señalado, dar respuestas educativas de calidad en un ambiente de aprendizaje que incluye a todos y a todas exige prestar especial atención al clima del aula, trabajando en la aceptación y el respeto mutuo y en la valoración de la individualidad de todos y todas; requiere, además, de una organización social cooperativa y de actividades diversificadas, que concretiza un amplio número de decisiones relativas a qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar.

Para apoyar la construcción de un clima inclusivo dentro del aula regular, se deben considerar algunos elementos importantes (Ainscow y otros, 2001a):

- Tener y comunicar expectativas altas en relación a todos/as los/las estudiantes.
- Mostrar confianza.
- Utilizar estrategias específicas para mejorar la percepción de competencia y estatus académico de todo el alumnado.
- Fomentar los sentimientos de pertenencia y los comportamientos pro-sociales.
- Mantener altos niveles de comunicación al tiempo que se establecen límites y se exigen responsabilidad.
- Considerar como objetivo de la acción docente el desarrollo de los componentes motivacionales, afectivos y relacionales que están en la base del equilibrio personal y de las relaciones positivas con los y las demás.
- Trabajar la convivencia y la disciplina.

2.4.3. Organización del aula

Las aulas deben ser organizadas en función de proveer experiencias de aprendizaje significativo para todos los alumnos y alumnas presentes en ellas. En este contexto, el rol del o la docente es generar un ambiente de respeto y valoración de esas diferencias individuales desarrollando actividades en

las que todos y todas puedan participar en forma activa, es decir, actividades diferentes desarrolladas por el grupo en forma simultánea y la colaboración entre pares debe ser una constante.

Tomando en cuenta la diversidad de los/las estudiantes, es pertinente considerar distintas modalidades de agrupamiento atendiendo a los distintos propósitos. Así, podemos organizar actividades para ser realizadas en forma individual, en grupos pequeños o en grupos grandes.

Las formas de agrupamiento pueden responder a propósitos como:

- **Ofrecer variedad en las actividades y tareas**, permitiéndoles a los y las estudiantes elegir entre ellas. Los grupos pueden tratar sobre distintos temas o partes de la misma unidad, lo cual favorece la diversificación y la atención a los intereses.
- **Diferenciar los niveles de profundización de los temas** o de parte de los mismos. El o la docente puede proporcionar ejercicios con distintos niveles cognitivos o trabajos independientes.
- Crear equipos **heterogéneos** de estudiantes con **diferentes capacidades**, o con distintos niveles de habilidad.
- Realizar diferentes grupos dentro del aula, en función de la actividad que se proponga -por ejemplo, taller de reciclaje, de arte, de cocina, etc.- y de sus afinidades.

2.4.4. Planificación de los procesos educativos para la diversidad.

Planificar la enseñanza para responder a la diversidad supone seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos/as los/las estudiantes (Blanco, 2000). Esto implica romper con el enfoque homogeneizador donde todos los estudiantes realizan la misma actividad, de la misma forma, en el mismo tiempo y con los mismos materiales.

Algunos elementos que deben ser considerados por los/las docentes, para tomar decisiones inclusivas son:

- Incorporar actividades de evaluación inicial y que éstas guíen el diseño de las situaciones de aprendizaje.
- Asegurar la funcionalidad de los contenidos fundamentales de las secuencias de enseñanza y aprendizaje.
- Emplear actividades abiertas que permitan diversos niveles y formas de resolución.
- Ofrecer a los estudiantes posibilidades de elección.
- Reforzar planteamientos que interrelacionan contenidos de diversas áreas curriculares.

- Diversificar el lenguaje y los apoyos de presentación de la información.
- Anticipar tipos y grados de ayuda diversos que puedan ofrecerse a distintos/as estudiantes en momentos diferentes.
- Flexibilizar los espacios y los tiempos en que se realizan las tareas.
- Incluir espacios de repaso y síntesis de lo que se está aprendiendo.
- Insertar en las actividades y las tareas la enseñanza de los contenidos y las habilidades que permiten al estudiantado regular su propio aprendizaje y aprender a aprender.
- Integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Involucrar a los/las estudiantes en los procesos de evaluación.

Estas medidas implican el uso de tareas contextualizadas y realistas, personales y socialmente relevantes que evidencien la funcionalidad de los aprendizajes, mostrando coherencia entre las tareas escolares y la vida real, así como prever y usar formas variadas de presentación de la información al alumnado, de participación en las actividades, y de expresión y evidencias de lo aprendido por parte de los/las estudiantes.

En este sentido, la planificación debe ser entendida como un proceso de toma de decisiones que se articula en torno a los componentes fundamentales del desarrollo curricular - qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar - para responder a las necesidades de aprendizaje, tanto comunes como individuales, y desarrollar las competencias fundamentales en el marco del diseño curricular. Estas decisiones se concretan en una planificación de aula intencional y sistemáticamente diseñada desde el inicio ("a priori") para responder a las diferencias individuales de los/las estudiantes (CAST, 2008).

2.4.5. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (**DUA**), se fundamenta en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción, y pretende corregir la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos/as estudiantes, como son los planes de estudio diseñados e implementados de manera uniforme, sin considerar las diferencias (CAST, 2008).

La planificación de la enseñanza bajo los principios del DUA se concreta en una planificación de aula intencional y sistemáticamente diseñada desde el inicio para responder a las diferencias individuales de los estudiantes, como queda claro, en palabras de CAST (2008), al afirmar "el diseño de materiales y actividades didácticos que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, entender la lengua, prestar atención, organizarse, participar y recordar".

El Diseño Universal para el Aprendizaje (**DUA**) supone tres principios básicos para responder a la diversidad en el aula, que proporcionan la estructura para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Principio I: Proporcionar múltiples formas de presentación y representación (el qué del aprendizaje).

Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje).

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).

En el desglose de cada uno de estos principios se irá concretando la atención a la diversidad en el aula.

Principio I: Proporcionar múltiples formas de presentación y representación.

Cuando el/la docente presenta la información, es preciso que contemple distintas formas de hacerlo, de modo que involucre todos los canales sensoriales posibles y que procure que el lenguaje y los símbolos empleados sean accesibles por todos y todas, a fin de favorecer la comprensión del tema en cuestión. Así evita que las diferencias en los estilos perceptivos se transformen en barreras para el aprendizaje.

Por información accesible se debe entender que, por ejemplo, si algún/alguna estudiante no tiene un buen manejo del idioma, hay que procurar hacerle llegar esa información valiéndose de modos alternativos, como imágenes, pictogramas, adaptación del texto a una lectura más fácil, lengua de señas, dramatización, etc.

Cuando el docente considera este principio al momento de diseñar su clase, toma en cuenta que hay estudiantes que aprenden mejor manipulando, otros observando, otros escuchando.

Opciones para favorecer la percepción de la información

- Presentar la información por distintos canales perceptivos. Por ejemplo, descripciones escritas u orales, uso de gráficos, videos o animaciones, gráficos, sistema Braille, etc.
- El mismo texto escrito podría ser grabado en audio. Así un grupo de estudiantes podría escucharlo varias veces.
- La misma estrategia mejoraría si se añadiesen imágenes como gráficos, fotografías o un video.
- Para estos fines, resulta muy útil utilizar programas que permiten crear presentaciones con imágenes, textos y audio y/o videos.

En el siguiente enlace, se puede tener acceso a un programa que permite pasar textos escritos a formato de audio, <http://www.robobraille.org>. Con este programa, tanto docentes como estudiantes pueden crear archivos de audio y reproducirlos tantas veces como se desee, así también existen múltiples programas que permiten crear videos de forma sencilla y amena.

Como ya se ha mencionado, en algunas ocasiones es necesario personalizar el formato de la información. Por ejemplo, se puede variar el tamaño del texto o de las imágenes, el contraste entre fondo y texto, el color utilizado para resaltar información, etc.

Esta labor es más sencilla si se incorporan los recursos tecnológicos. Por ejemplo, la computadora les permite al/a la estudiante y al/a la docente hacer esos cambios mencionados anteriormente.

Consejos prácticos:

- Procure que haya un buen contraste entre el fondo y la letra. Por ejemplo, si usa fondo blanco, la letra debe ser negra o lo más oscura posible. Si usa un fondo oscuro, procure que la letra sea blanca. En síntesis: fondo claro, letra oscura; fondo oscuro, letra clara.
- Evite escribir sobre imágenes de fondo. Eso limita la visibilidad de las letras.
- Resalte lo esencial del texto.
- Evite el abuso de imágenes. Eso distrae de lo esencial.
- Evite escribir todo el texto en letras mayúsculas. Eso limita la inteligibilidad.
- Evite el uso de letras muy decoradas.

Opciones alternativas de lenguaje y simbolización de la información

Una imagen, una gráfica, una definición, una frase, etc., pueden ser muy claras para algunos/as; en cambio, para otros/as no. Por tal razón, se recomienda que se varíe la complejidad de la información, empezando siempre por lo más simple. Explique o proporcione una representación alternativa al vocabulario clave (etiquetas, íconos y símbolos). Incorpore -siempre que sea necesario- apoyos visuales dentro de un texto (insertando apoyos al vocabulario/ símbolos/ referencias desconocidas). Explique o pre-enseñe claramente el significado que les está atribuyendo a los símbolos empleados.

Para clarificar la sintaxis del idioma (oraciones compuestas, muy largas o muy complejas), los/las docentes deben proporcionar a los/las estudiantes representaciones alternativas que clarifiquen o hagan más explícitas las relaciones sintácticas o estructurales entre los elementos.

Otro elemento a considerar para el apoyo en la comprensión de la información otorgada tiene que ver con las opciones que reduzcan las dificultades que conlleva la decodificación de símbolos que no sean familiares.

Consejos prácticos:

- Use apoyos visuales no lingüísticos al vocabulario.
- Use mapas conceptuales para explicar las relaciones entre los elementos trabajados.
- Utilice listas de términos o palabras claves.
- Enlace palabras claves con sus definiciones.
- Represente de distintas formas las notaciones utilizadas en fórmulas y gráficos.
- Facilite el uso de traductores en la enseñanza de una nueva lengua.

Opciones alternativas para favorecer la comprensión

El propósito de la educación dominicana es permitir a los y las estudiantes transformar en conocimiento la información a la que tienen acceso, por tanto, no es suficiente con la mera transmisión de la información, sino, la participación activa en su descubrimiento y apropiación, que utilizará para resolver situaciones de su vida cotidiana, a esto llamamos aprendizaje significativo.

Para conseguir aprendizajes significativos por parte de todos los y las estudiantes debemos otorgar apoyo para acceder a la información y también para su procesamiento.

Consejos prácticos:

Juegue con el vocabulario (conceptos) que es prerrequisito para el tema que va a trabajar. Puede hacerlo a través de demostraciones, dramatizaciones, modelos, objetos concretos, uso de analogías y metáforas.

Ejemplo: antes de iniciar el tema de la Conquista de América, el o la docente debe asegurarse de que todos los estudiantes conocen las palabras "carabela", "embarcación", "marineros", "puerto", "aborígenes", "españoles", "Europa", "América", "isla", etc.

Para ello podría jugar a hacer un viaje por mar. Docente y estudiantes, dialogan, deciden y escriben una lista de lo que necesitan. Valiéndose del mapa, determinan ir a un país muy lejano que está en otro continente, como Europa, por ejemplo. Así descubren que vivimos en una isla, que es parte de un continente llamado América, que se puede viajar por barco, que los barcos salen de un puerto, entre otros conceptos relacionados. Pueden visitar incluso un puerto, si en su localidad hay alguno, o verlo en un video. Pueden hacer un viaje imaginario en el tiempo y pensar cómo eran los barcos 500 años atrás.

Emplee estrategias alternativas para activar los conocimientos previos. Por ejemplo: mediante el uso de organizadores gráficos o mapas semánticos, los/las estudiantes pueden "descubrir" todo lo que saben sobre un tema.

Ejemplo: extraer de los estudiantes todo lo que conocen sobre las plantas, a partir de un mapa semántico como el del ejemplo.

Ejemplifiquemos esta herramienta con un ejemplo creado por Tony Buzan (<http://thinkbuzan.com/>) en el mapa mental "La fruta".³

En primer lugar, el/la docente toma una idea o concepto clave y lo grafica como mejor considere o como los/las estudiantes deseen, según se ilustra a continuación; de esta idea o concepto clave, se desprenden conceptos relacionados significativamente. A esos conceptos claves, se asocian otros conceptos secundarios, hasta formarse todo un mapa conceptual.

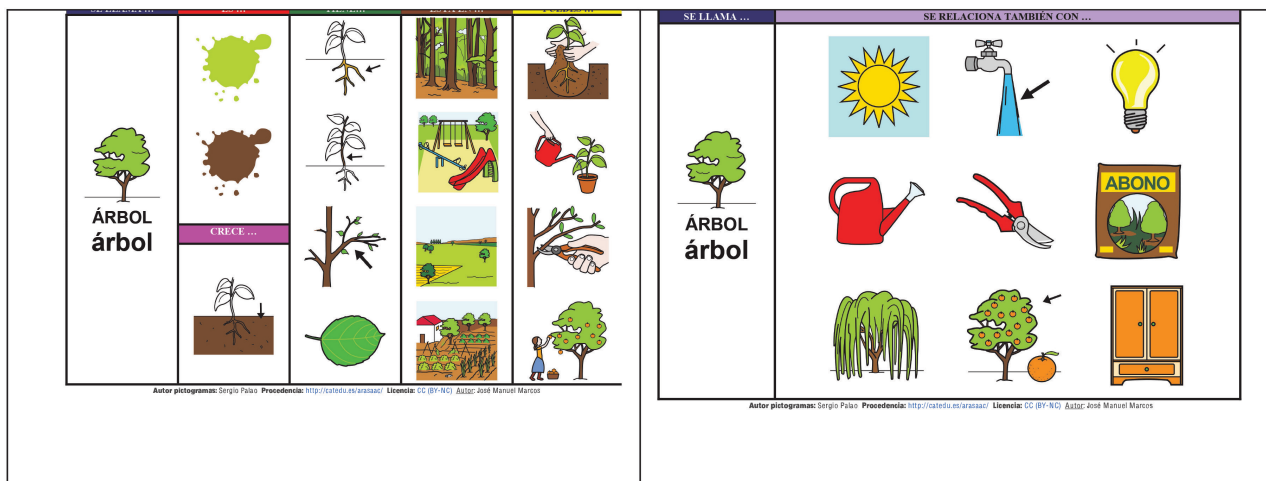


Figura 2.3. : Elaboración de mapa mental. Tony Buzan

- **Apoye la memoria y la transferencia.** Por ejemplo, listas, organizadores, notas adhesivas, preguntas para activar estrategias de memorización, mapas conceptuales para apoyar el registro escrito y toma de apuntes.
- **Guíe el procesamiento de la información.** Por ejemplo, dar instrucciones explícitas para cada paso en un proceso secuencial, u ofrecer la información en pequeñas dosis destacando la secuencia.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

Los/las estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben, de forma que no existe un único medio de expresión que sea óptimo para todos/as, por lo cual es esencial proporcionar opciones variadas para expresarse.

Proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y diferentes tareas permitirá a los/las estudiantes responder con los medios de expresión que se ajusten a su estilo de aprendizaje. Esto se puede concretar en las planificaciones de clases a través de las siguientes estrategias:

Opciones para la expresión y la fluidez:

Dentro de las diversas modalidades y medios de comunicación deben proveerse alternativas para aquellos/as estudiantes que se encuentran en diferentes niveles de expresión. Por ejemplo: permitirles y motivar a los/las estudiantes a expresarse de múltiples formas: texto escrito, discurso oral, ilustración o dibujo, con manipulación de materiales, recursos informáticos, etc.

Consejos prácticos:

- Luego de trabajar la división, para responder a la evaluación planteada, los/las estudiantes pueden:
 - o Resolver verbalmente los problemas de división planteados. (“10 panes entre 5 niños, tocan a 2 panes por niño”).
 - o Resolverlos por escrito en el cuaderno o en el pizarrón, usando la simbología correspondiente ($10 \div 5 = 2$).
 - o Utilizar objetos para resolver el problema (repartir 10 lápices entre 5 estudiantes y decir el resultado. Otra opción es representarlo con dibujos).
 - o Dramatizar, cantar, u otra expresión artística que les permita demostrar sus saberes.
 - o Usar tableros de comunicación con pictogramas. Los mismos pueden ser en formato físico o digital, por medio de un celular, tableta, laptop, etc.

Opciones para la acción física.

La interacción con ciertos medios puede aumentar las barreras para algunos/as estudiantes (por ej. discapacidad física o visual). En estos casos resulta fundamental ofrecer alternativas variadas, además de que estas pueden resultar facilitadoras también para la totalidad de la clase.

Consejos prácticos:

- Use modos alternativos de respuesta física: frecuencia, momento, amplitud y variedad de la acción motora requerida para interactuar con los materiales educativos.
- Utilice medios alternativos de exploración: por ejemplo, alternativas para interactuar físicamente con los materiales (con las manos, por medio de la voz, a través de un teclado, etc.).

- Asegure el acceso a las herramientas y tecnologías de apoyo: algunos/as estudiantes requieren utilizar tecnologías de apoyo para la exploración y la interacción. Es fundamental que la planificación no imponga barreras a la utilización de estas tecnologías que puedan interferir con el proceso de aprendizaje.

Opciones para las funciones ejecutivas:

Las funciones ejecutivas son las que nos permiten establecer metas u objetivos a largo plazo y diseñar “un plan de estrategias efectivas para alcanzar estas metas, controlar su progreso, y modificar aquellas que sean necesarias” (CAST, 2011). Nos permiten a los seres humanos el aprovechamiento de nuestro entorno. Por lo que las funciones ejecutivas, tienen una gran importancia porque son las que organizan los procesos de memoria y percepción; además, nos permiten organizar, planificar una tarea y autorregularnos para su consecución.

En las aulas, existen estudiantes que requieren ser apoyados/as para poder desarrollar la autorregulación que les permita enfrentar las tareas de aprendizaje con éxito.

Consejos prácticos:

Trabajar con los/las estudiantes el proceso para establecer metas y qué hacer para alcanzarlas. En este proceso, es útil proporcionar listas de chequeos de las tareas, cronogramas de las actividades, avisos, etc. Los mismos deben estar en un lugar visible.

Modelar la forma en que se puede dar seguimiento a las tareas, como por ejemplo “pensar en voz alta” lo que se ha hecho y lo que falta por hacer.

Dividir las metas a largo plazo en pequeñas tareas con plazo de cumplimiento. Enseñar a los/las estudiantes a emplear esta estrategia modelándola.

Ejemplo: Los/las estudiantes deben leer un libro y hacer un reporte de lectura.

El/la docente puede preguntarles a los y las estudiantes cómo hacerlo y con sus opiniones ir construyendo una lista de chequeo, por ejemplo:

- Obtener el libro. (Les puede recordar las diversas formas de obtener el libro: en la biblioteca, comprándolo, fotocopiándolo de un compañero, bajándolo de internet, etc.).
- Dividir el libro por días, considerando leer 10 páginas cada día, de lunes a viernes y fechar las lecturas.
- Subrayar lo más importante de las páginas 10-20. Resumirlas en un cuaderno que se utilice solo para este trabajo.

- Subrayar y resumir lo más importante de las páginas 20-30. (Se puede continuar así hasta concluir todo el libro).
- Leer y organizar en un reporte de lectura todos los resúmenes que hay en el cuaderno correspondiente.
- Verificar la ortografía, hacer la presentación y entregar al docente. (Poner fecha).

Esta lista de chequeo la deberán tener los estudiantes impresa, en un lugar visible del aula, en su agenda o en varios lugares a la vez.

Desarrollar la capacidad de auto-evaluación y reflexión, ayuda al control de las reacciones ante la frustración y al desarrollo del control interno.

Luego de concluida una tarea, es conveniente que el/la docente aliente a los/las estudiantes a elaborar una autovaloración de lo realizado, sus niveles de desempeño, por qué consideran que han logrado (o no) algún propósito y cómo podrían mejorar.

Principio III. Facilitar múltiples formas de implicación

Este principio se refiere a las diversas formas en que los/las estudiantes pueden participar en una situación de aprendizaje y a los diversos modos en que se motivan e involucran en ella.

Al planificar, los/las docentes deben asegurarse de que todos/as los/las estudiantes estén en condiciones y puedan participar en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío. Para este propósito, una importante estrategia es diseñar situaciones educativas que consideren y permitan distintos modos de participación. Los/las docentes deben recordar que plantear alternativas de participación no solo será algo útil para todos sus estudiantes, sino que con ello favorecerán además su autonomía.

Algunas estrategias que pueden usar los/las docentes para realizar planificaciones que proporcionen variedad de participación son las siguientes:

Opciones para captar el interés.

Los/las estudiantes difieren considerablemente en lo que atrae su atención y lo que los/las hace involucrarse en su proceso de aprendizaje. Incluso un/a mismo/a estudiante varía sus intereses a lo largo del tiempo y según las circunstancias, ante el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, cambios en su entorno, cambios biológicos, etc. Por lo tanto, es importante contar con estrategias alternativas para motivarlos/las y utilizar modalidades diversas que reflejen las diferencias individuales entre ellos/ellas.

Consejos prácticos:

- **Promueva la toma de decisiones y la autonomía.** Proporcionar a los/las estudiantes la mayor autonomía que sea posible, permitiéndoles tomar decisiones en aspectos tales como: el contexto o el contenido utilizado para la práctica de habilidades, los instrumentos utilizados para la recogida de información o la producción, la secuencia y tiempo para la realización de las tareas. Asimismo, permitirles participar en el diseño de actividades educativas e involucrarlos en la definición de sus propios objetivos de aprendizaje.
- **Asegure la pertinencia y autenticidad de las actividades.** Por ejemplo, variar las actividades y fuentes de información a fin de que puedan ser personalizadas y contextualizadas a las experiencias de vida de los/las estudiantes: que sean socialmente relevantes, pertinentes a la edad y capacidades, apropiadas para los diferentes grupos raciales, culturales, étnicos, de género, etc. Diseño de actividades con resultados auténticos y comunicados a audiencias reales.

Opciones de apoyo al esfuerzo y la persistencia.

El/la docente debe reconocer cuándo los/las estudiantes han alcanzado un nivel suficiente de aprendizaje que les permita trabajar en forma independiente o con menos supervisión y ayuda. Esto le permite identificar el momento propicio para plantearles nuevas exigencias y desafíos.

Consejos prácticos:

- Varíe los niveles de desafío y de apoyo, diferenciando el grado de dificultad o complejidad dentro de una misma actividad.
- Fomente la colaboración, la interacción y la comunicación. Se deben tomar en cuenta los momentos de trabajo con todo el grupo, momentos de trabajo colaborativo (con distintas formas de agrupamientos, funciones y responsabilidades), y los momentos en los que se realicen actividades individuales que puedan servir de refuerzo o profundización. Hacer preguntas que guíen a los estudiantes en el momento y la forma de pedir apoyo a sus compañeros/as y/o docentes.
- De oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido. Las estrategias y actividades que ofrezca el/la docente a sus estudiantes deben dar la posibilidad de utilizar y poner en práctica los conocimientos y las habilidades adquiridas en distintas situaciones y diferentes contextos.
- Otorgue retroalimentación permanente. Alentar la perseverancia, así como la utilización de apoyos y estrategias para abordar el desafío; hincapié en el esfuerzo y el progreso personal; observaciones personalizadas en lugar de comparativas o competitivas; análisis de los errores desde una perspectiva positiva, como elemento de aprendizaje.

2.4.6. Estrategias pedagógicas

En la Tabla 1, se presentan algunas estrategias pedagógicas planteadas en el currículo actualizado, que expresan diferentes formas de atención a la diversidad en relación a la organización social cooperativa y actividades y tareas diversificadas y simultáneas.

Tabla 1 Estrategias pedagógicas propuestas en el Currículo que favorecen la atención a la diversidad

Estrategia	Fundamentos para la atención a la diversidad
<p><i>Juego de exploración activa</i></p>	<p>Al poner en práctica esta estrategia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ofrecen oportunidades para explorar y aproximarse al ambiente en diferentes espacios de juego de acuerdo a los intereses de los/las estudiantes, y permite que el aprendizaje resulte personalmente significativo. • Permite la selección y organización de distintos materiales y recursos para la experimentación, expresión y socialización tomando en cuenta los estilos de aprendizaje y el nivel de dominio. • Ofrece la oportunidad de modificar las acciones, recursos y materiales de acuerdo a los niveles de desarrollo de los/las estudiantes. • Permite al/a la docente trabajar con cada niño o niña de forma individual o en pequeños grupos, brindando los apoyos necesarios en cuanto a la cantidad y variedad, para lograr las metas comunes. • Fomenta la independencia al considerar la libertad de exploración durante las actividades.
<p><i>Estrategias de socialización centradas en actividades grupales</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Da oportunidad a los estudiantes de emplear sus conocimientos previos, favoreciendo al aprendizaje significativo. • Brinda retroalimentación útil a cada estudiante de acuerdo a su nivel de desarrollo. • Permite la interacción e intercambio social. • Garantiza el uso de diferentes andamiajes para lograr metas comunes. • Permite mantener un clima emocional positivo. • Se presta para diversificar los productos de aprendizaje, de acuerdo a los intereses de los/las participantes.

El juego

- Posibilita la interacción y el intercambio social propiciando la retroalimentación entre pares.
- Toma en cuenta el interés, la cultura y el género de los/las estudiantes.
- Permite la diversificación de materiales y recursos de acuerdo a los niveles de desarrollo e intereses de los/las estudiantes.
- Moviliza los recursos internos (conocimientos, habilidades, motivación, experiencias).
- Promueve la autonomía.

Dramatización

- Favorece el intercambio social.
- Se presta para diversificar los productos de aprendizaje, de acuerdo a los intereses de los/las estudiantes.
- Permite mantener un clima emocional positivo.
- Satisface una alta motivación.

Inserción en el entorno

- Contextualiza el aprendizaje escolar, haciéndolo individual y útil de acuerdo a las diferencias culturales y estableciendo la relación entre el estudio y la vida.
- Suprime el aburrimiento de la memorización y ejercitación en el aula.
- Satisface la curiosidad y ofrece una alta motivación.
- Posibilita una forma más rápida para la adquisición de información y exploración adicional por parte de los/las estudiantes que necesitan mayor tiempo para aprender.

Indagación dialógica o cuestionamiento

- Respetar la individualidad de conocimientos previos y niveles de desarrollo de los/las estudiantes al usar interrogaciones abiertas.
- Promueve una participación activa de todos y todas en un clima cálido, lo que fomenta la seguridad y la autoestima.
- Permite atender los conocimientos, intereses y estilos de aprendizaje de los/las estudiantes.
- Garantiza el procesamiento personalizado y responde a las diferencias de intereses culturales e individuales.
- Permite que los estudiantes empleen lo que saben para construir nuevos conocimientos de acuerdo a las diferencias relacionadas al grado de dominio de las competencias.
- Los niños y niñas reciben retroalimentación útil para construir nuevos conocimientos de acuerdo al grado de dominio de las competencias.
- Alienta a los niños y niñas a establecer conexión entre el campo de estudio y la vida real.

Exposición de conocimientos elaborados

- Se presta para la elección y el uso de recursos y materiales variados como apoyo a las exposiciones, de acuerdo a los estilos de aprendizaje.

Investigación para el aprendizaje autónomo

- Los/las estudiantes realizan actividades individuales y grupales con el propósito de construir aprendizajes de forma independiente de acuerdo a sus intereses y competencias.
- Permite la interacción social entre pares y la retroalimentación durante la construcción de aprendizaje.
- Los/las estudiantes pueden elegir su propio modo de aprender y tener su propio control sobre el proceso, estableciendo los parámetros de acuerdo a las diferencias de intereses y ritmos de aprendizaje, lo que fomenta la motivación y la independencia.

Trabajo colaborativo

- Todos/as aprenden de todos/as en un clima de ayuda mutua.
- Permite la interacción y la retroalimentación en el proceso de aprendizaje.
- Permite trabajar juntos a los estudiantes con intereses similares.

Aprendizaje basado en proyectos

- Posibilita la elección de acuerdo al interés.
- Permite estudiar temas que no están previstos por el diseño curricular.
- Permite las modificaciones en el proceso de desarrollo de acuerdo a los niveles de dominio de las competencias.
- Permite la exploración de problemas y situaciones del mundo real.
- Permite situaciones que presentan un desafío a diferentes niveles, con el respeto de los distintos ritmos de aprendizaje.
- Pone a los niños y niñas en situaciones de gestionar información, recursos y procedimientos, satisfaciendo sus intereses y necesidades.
- Despierta la iniciativa y el interés del estudiantado.
- Aprovecha la actividad natural del estudiantado, su espontaneidad, sencillez, comunicación y retroalimentación.
- Favorece el trabajo organizado, colaborativo y reflexivo.
- Facilita las agrupaciones de estudiantes con intereses similares, con niveles de competencias diferentes, evitando la discriminación.
- Ofrece situaciones de aprendizaje muy relevantes, que despiertan y mantienen el interés, a la vez que facilitan aprendizajes significativos por la capacidad de activar experiencias y conocimientos previos, así como una multiplicidad de procedimientos para ordenarlos y comprenderlos.
- Alienta a los estudiantes a establecer la conexión entre el campo de estudio y la vida real.
- Permite a los/las maestros/as elaborar las tareas y seleccionar los recursos de acuerdo al interés y estilos de aprendizaje de los/las estudiantes.
- En el caso de los estudiantes avanzados, les permite trabajar por tiempo prolongado para que puedan profundizar su estudio, asegurando mayor desafío para ellos.

Aprendizaje basado en problemas

- El planteamiento de un problema de la vida cotidiana motiva al alumnado a investigar y aprender sobre un determinado tema, y puede llevarlo a asociar contenidos de distintas áreas curriculares.
- Alienta a los/las estudiantes a establecer la conexión entre el campo de estudio y la vida real apoyándose en la dinámica natural de la vida.
- Posibilita la elección, de acuerdo al interés.
- Permite estudiar temas que no están previstos en el diseño curricular.
- Permite modificaciones en el proceso de desarrollo de acuerdo a los niveles de dominio de las competencias.
- Permite la exploración de problemas y situaciones del mundo real.
- Permite situaciones que presentan un desafío a diferentes niveles, respetando los ritmos de aprendizaje de los/las estudiantes.
- Sitúa a los/las estudiantes en situaciones de gestionar informaciones, recursos, procedimientos, satisfaciendo sus intereses y necesidades.

Además de las estrategias hasta aquí expuestas, existen diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden ser implementadas en el aula y que deben ser seleccionadas tomando en cuenta las competencias que se pretenden desarrollar, siempre partiendo de las necesidades, intereses y conocimientos de los y las estudiantes, así como de sus actitudes hacia el aprendizaje.

Tabla 2 Otras estrategias y técnicas para la atención a la diversidad

Estrategia	Fundamento para la atención de la diversidad	Orientaciones para su empleo
<p>Tutoría: los/las estudiantes estudian con un/a profesor/a especializado/a, con un/a especialista en comunicación, con un padre o madre voluntario/a, con un/a estudiante de mayor edad o con un miembro de la comunidad que pueda guiar su progreso en determinada área.</p> <p>Tipos de tutoría: diseño y ejecución de proyectos avanzados; exploración de determinados ámbitos de trabajo, desarrollo afectivo y combinación de objetivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Extiende el aprendizaje más allá del aula. • Favorece el trabajo cooperativo, ayuda a los/las estudiantes a tomar conciencia de sus opciones futuras y a cómo concretarlas. • Permite a los/las docentes aprovechar los intereses, las cualidades y las necesidades del/de la estudiante. • Permite una enseñanza más personalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asignar al/a la tutor/a adecuado/a según las necesidades (intereses, cualidades, cultura, género) del/de la estudiante. • Tener claras las metas de la supervisión y explicarlas con detalle. • Asegurarse de que los roles de tutor/a, estudiante, docente y padre/ madre sean acordados y asentados por escrito. • Brindar preparación e instrucción apropiada a los/las tutores/as, incluyendo la información clave sobre el/la estudiante. • Supervisar periódicamente el progreso de la tutoría y ayudar a resolver problemas si se producen tropiezos. • Conectar lo que se aprende en la tutoría con lo que ocurre en clase siempre que sea posible.

Preguntas variadas: en las discusiones de clase y en las pruebas, los/las docentes varían las clases de preguntas formuladas a los/las estudiantes sobre la base del grado de dominio de la competencia, intereses y estilos de aprendizaje.

- Todos/as los/las estudiantes deben ser estimulados a razonar en niveles avanzados.
- Algunos/as estudiantes se verán enfrentados/as a una pregunta que requiere de razonamiento básico.
- Otros/as estudiantes se verán enfrentados/as a una pregunta que requiera velocidad de respuesta, grandes avances en la internalización o establecer conexiones remotas.
- Los/las maestros/as usan las preguntas para conocer el nivel de dominio de la competencia e intereses de los/las estudiantes.
- La variación apropiada de preguntas propicia el interés y la motivación por parte de los/las estudiantes.
- Socialización de respuestas variadas.
- Dirigir la pregunta a determinados/as estudiantes y abrir la posibilidad para la participación de otros/as.
- Usar preguntas abiertas.
- Conceder tiempo de espera antes de recibir la respuesta.
- Permitir el intercambio de las respuestas en pareja y grupos pequeños.
- Exigir que los/las estudiantes argumenten las respuestas.
- Adaptar a cada estudiante la complejidad, la abstracción, los límites de tiempo, las conexiones necesarias al estilo de aprendizaje, el ritmo y el interés.

Tareas escalonadas/ actividades multinivel: El/la maestro/a planifica las actividades y tareas de acuerdo a los niveles y grados del dominio de las competencias de los/las estudiantes.

- Combina la evaluación y enseñanza.
- Permite aprender desde el punto en que se encuentra el/la estudiante.
- Permite realizar tareas que representan un desafío adecuado para el/la estudiante.
- Permite reforzar, ampliar conceptos y principios según el nivel de dominio de la competencia.
- Permite modificar las condiciones de trabajo, según el estilo, el ritmo de aprendizaje y del interés.
- Evita la asignación de tareas que provoquen ansiedad (demasiado difíciles) o tedio (demasiado fáciles).
- Promueve el logro de las metas de aprendizaje, por lo que tiene un efecto motivador.
- Asegurarse de que las actividades y tareas se centran en un concepto o generalización clave, esencial para el estudio.
- Emplear una variedad de materiales de diferentes niveles de complejidad y asociados a distintas modalidades de aprendizaje.
- Ajustar la tarea en cuanto a la complejidad, abstracción, cantidad de pasos, concreción e independencia para hacerla apropiadamente estimulante.
- Asegurarse de que haya criterios claros respecto a la claridad y el logro de las metas.

Contratos: los contratos pueden establecerse entre el/la estudiante y el/la docente. En ellos se describe la forma de completar las tareas y usar correctamente la libertad para diseñar y realizar trabajos programados.

- Permite combinar el aprendizaje de conceptos y procedimientos de acuerdo a las necesidades de cada estudiante.
- Permite al/a la estudiante estudiar a su propio ritmo.
- Enseña a los/las estudiantes a planificar y a tomar decisiones y desarrollar la independencia.
- Permite que el/la maestro/a tenga tiempo para trabajar en grupos pequeños y de forma individual.
- Promueve la investigación, el pensamiento crítico y creativo, la aplicación de destrezas y el aprendizaje integrado.
- Alienta el estudio prolongado de temas de interés.
- Combinar el aprendizaje de conceptos y procedimientos.
- Adecuar los procedimientos y los contenidos a los niveles de dominio de competencias de los/las estudiantes, a sus intereses y estilo de aprendizaje.
- Permite que el/la estudiante tenga opciones.
- Desde el principio, establecer estándares claros y elevados.
- Establecer las reglas del contrato por escrito.
- Cuando sea posible, centrar el contrato en conceptos, temas o problemas e integrar las destrezas apropiadas a los proyectos o productos de aprendizaje.
- Variar los niveles y el plazo de vigencia del contrato para adecuarlos a los niveles de competencias.

Condensación. Procesos en tres pasos para:

- diagnosticar lo que ya sabe el/la estudiante sobre el material que va a estudiar y lo que aún necesita aprender;
- planificar para que aprenda lo que no sabe y eximirlo/a de estudiar lo que ya sabe;
- planificar para que dedique el tiempo que le quede libre a un estudio complementario o acelerado.

- Reconoce los los saberes previos de sus estudiantes.
- Satisface el deseo de aprender más y sobre más temas de lo que la escuela suele permitir.
- Fomenta la independencia.
- Acaba con el aburrimiento y la apatía resultantes del exceso de repetición y ejercitación.

- Explicar el proceso y las ventajas a los/las estudiantes y a los/las padres/madres.
- Hacer el diagnóstico previo de los conocimientos y registrar el resultado.
- Permitir un gran margen de opción en cuanto a cómo emplear el tiempo ganado ya que parte de los conocimientos previos.
- Utilizar planificaciones y cronogramas escritos para el estudio acelerado o complementario.
- Usar estrategia de condensación para los grupos con niveles del dominio de las competencias cercanas.

Las estrategias expuestas en este apartado no agotan las posibilidades del/de la docente para crear nuevas estrategias, sino que se ofrecen como referentes.

2.4.7. Evaluación de los aprendizajes

En un currículo basado en el desarrollo de competencias, la evaluación es una guía para los actores del proceso educativo acerca de la eficacia de la enseñanza y de la calidad de los aprendizajes. La evaluación persigue identificar lo que los y las estudiantes han logrado y lo que les falta por lograr (MINERD, 2014a).

La evaluación debe ser coherente con el proceso educativo, es decir, con las situaciones de aprendizaje y las acciones que desarrollan los/las estudiantes, de modo que pueda efectivamente servir de retroalimentación y ser utilizada para la toma de decisiones de acciones futuras. Esta toma de decisiones conduce a los/las docentes a la identificación de los apoyos educativos que requieren sus estudiantes. Por lo tanto, deben tener claro que la finalidad de la evaluación, desde el punto de vista de la diversificación de la enseñanza es:

- Establecer el nivel de logro de cada estudiante con respeto a sus destrezas y conocimientos relevantes;

- Utilizar la información para la revisión de las prácticas educativas, para planificar las situaciones de aprendizaje más apropiadas para determinado/a alumno/a o grupo de alumnos/as;
- Compartir la información con la familia y otros/as docentes involucrados/as en el proceso educativo con el fin de propiciar las respuestas y apoyos educativos.

Los resultados de la evaluación nunca deben usarse para la clasificación de los estudiantes en grupos, ni para etiquetarlos. En una escuela inclusiva, es crucial que la misma establezca, en forma colaborativa, los criterios claros sobre qué se evalúa, cómo, cuándo se evalúa y cómo se transmiten sus resultados.

Uno de esos criterios debe referirse específicamente al conocimiento de la secuencia de los aprendizajes, de forma que les permita a los/las docentes situar a cada estudiante según su nivel, para trabajar al siguiente escalón. Asimismo, se debe determinar la forma de elaboración de los informes de evaluación.

Los alcances de los aprendizajes de los estudiantes están expresados en los indicadores de logro. Las situaciones de aprendizaje que plantea el/la docente y las acciones que realizan los/las estudiantes deben estar relacionadas con esos indicadores, los cuales reflejan los pasos para el dominio de los conceptos, procedimientos, actitudes y llevan a la funcionalidad.

Los indicadores de logro no pueden ser ni minuciosamente desglosados ni muy generalizados. Si son muy desglosados, probablemente el/la maestro/a trabajará más sistemáticamente sobre un aspecto, aunque el estudiante esté interesado en otro. Si son muy cerrados, se entiende que todos/as los/las niños/as de la misma edad deben pasar por los mismos aprendizajes, lo que no corresponde con la visión educativa de atención a la diversidad.

La evaluación que se fundamenta exclusivamente en el registro de la presencia o la ausencia de una habilidad o concepto dificulta la interpretación de los niveles del dominio de lo aprendido, lo que a su vez dificulta la selección de los apoyos educativos pertinentes a las necesidades de los/las estudiantes. Por esto es importante que el centro educativo establezca formas de sistematizar la información sobre los aprendizajes. En el registro de las mismas, lo más importante es que reflejen los procesos que viven los/las estudiantes y que proporcionen suficiente información para la elaboración de los informes que permitan la toma de decisiones futuras. Estas pueden ser expresadas de diversas formas:

Informe cerrado

Competencia Fundamental: Ambiental y de la Salud			
<i>Indicador</i>	<i>Sí</i>	<i>A veces</i>	<i>No</i>
Explica sobre el cuidado y los hábitos de higiene que debe tener para una buena salud		X	

Informe con un poco más de información

Competencia Fundamental: Ambiental y de la Salud	
Indicador	
Explica sobre el cuidado y los hábitos de higiene que debe tener para una buena salud solo cuando se le pregunta.	

Informe un poco más completo y personalizado

Competencia Fundamental: Ambiental y de la Salud	
Indicador	
Explica sobre el cuidado y los hábitos de higiene que debe tener para una buena salud al momento de higienización antes de merendar. Llama la atención al compañero que se sienta a merendar sin haberse lavado las manos.	

El currículo del sistema educativo dominicano hace referencia a algunas estrategias de evaluación que favorecen la atención a la diversidad.

Competencia Fundamental: Ambiental y de la Salud	
Estrategia	Fundamentos para la atención a la diversidad
<ul style="list-style-type: none"> • Observación de aprendizaje y/o registro anecdótico • Portafolios • Diarios reflexivos de clase • Debates • Entrevistas • Puestas en común • Intercambios orales • Ensayos • Elaboración del mapa conceptual • Resolución de problemas • Casos para resolver • Rúbrica • Revisión de producciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Permiten la observación de diferentes niveles de logro en el desarrollo de los niños y niñas. • Proporcionan información al/a la docente para tomar decisiones pertinentes al momento de diseñar los apoyos necesarios para los/las estudiantes tomando en cuenta sus características individuales. • Favorecen un clima cálido y respetuoso, lo que, a su vez, favorece la confianza y la seguridad. • Permiten diversificar los productos que demuestran el aprendizaje de los niños y niñas de acuerdo a sus intereses.

Opciones para diversificar la evaluación.

Algunas medidas que el/la docente puede tomar en cuenta para diversificar la evaluación, acorde con el proceso que los/las estudiantes han seguido en el aula, son:

- Incorporar la observación y su registro de forma cotidiana. Es la mejor forma para asegurar la continuidad en la evaluación.
- En los grupos numerosos es necesario integrar la evaluación de algunos aspectos específicos para obtener datos más concretos, los cuales son más difíciles de registrar con una sola observación.
- Tener un registro de calificaciones donde se anoten las fechas y valoraciones de las tareas que fueron revisadas. Esto le ayuda al/a la docente a tener claridad sobre la secuenciación de los procesos de construcción del conocimiento que lleva el/la estudiante.
- No solamente el/la maestro/a evalúa; las evaluaciones deben ser compartidas y se deben tomar en cuenta las observaciones de otros/as profesionales del centro que están en contacto con los/las estudiantes (apoyos, especialistas), así como las observaciones del/de la propio/a estudiante y de la familia.
- Usar las carpetas de trabajos de los estudiantes como herramientas de evaluación cooperativa entre docentes y estudiantes.
- Considerar que no todos los trabajos tienen que ser formalmente calificados.
- Compartir con los/las mismos/as estudiantes la responsabilidad de llevar registros: tener el calendario diario de actividades, llevar registro de lecturas, acentuar su progreso en un centro de aprendizaje empleando los formularios correspondientes a selección de tareas.
- Estudiantes "expertos/as" pueden colocar las observaciones sobre los trabajos puntuales de sus compañeros/as y llevar registro de las ayudas eficientes.
- Hacer que los/las mismos/as estudiantes escriban informes para los/las padres/madres sobre sus avances basándose en portafolios, tareas, trabajos.
- Hacer que los/las estudiantes conduzcan las reuniones con los/las padres/madres donde presentan los avances de aprendizaje.
- Otorgar puntaje adicional al procedimiento empleado para resolver un determinado problema o ejercicio, valorando más el proceso que el resultado final.
- Realizar pruebas orales cuando el/la estudiante presente dificultades para escribir.
- Otorgar tiempo adicional para la realización de trabajos y pruebas a estudiantes que lo requieran.

- Revisar pruebas y trabajos en clases, con el fin de señalar errores y confusiones de manera constructiva potenciando la evaluación formativa.
- Hacer constantemente preguntas de repaso con el propósito de reforzar los contenidos y ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje dependiendo de los resultados de la evaluación formativa.
- Durante los procesos de evaluación, evitar la solicitud de lectura en voz alta y/o disertaciones a estudiantes con dificultades de expresión oral (tartamudez, dislalias y otras).
- Reforzar positivamente las tareas encomendadas que el/la estudiante realice con éxito.
- Permitir el uso de las tablas de multiplicar, fórmulas matemáticas o químicas, calculadoras, entre otros recursos, durante las pruebas, siempre y cuando estas no provean información para fines de los resultados, sino que favorezcan el proceso de adquirirlos de forma exitosa.
- Orientar la enseñanza del idioma nacional o de uno extranjero mediante su utilización en situaciones funcionales.
- Para algunos/as estudiantes será necesario considerar evaluaciones diferenciadas, lo que puede implicar: poner en práctica otros métodos o estrategias de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, graduar las exigencias, ajustar la cantidad de contenido e incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al/a la estudiante durante la realización de la evaluación.

Por último, una buena evaluación debe aportar información respecto a la situación inicial del grupo/curso y de cada alumno/a en particular, así como del progreso alcanzado por estos/as en su aprendizaje con relación a las metas educativas previamente establecidas, identificando los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje. El referente de medición o de comparación debe ser el progreso logrado por el/la propio/a alumno/a con referencia a sus conocimientos y habilidades previas, así como a los objetivos de aprendizaje que se han determinado para él/ella (Duk & Loren, 2010).

En el anexo 2 se pueden consultar medidas específicas para el proceso educativo.

En el siguiente capítulo se abordan los ajustes curriculares individuales (ACI), último nivel de concreción curricular y de las medidas de atención a la diversidad.





CAPÍTULO III: AJUSTES CURRICULARES INDIVIDUALIZADOS



En este capítulo abordaremos la implementación de ajustes curriculares individualizados, referidos a aquellas situaciones de aprendizaje que son reflejadas en el currículo, ya sea porque no contempla una determinada competencia o no refleja trayectorias distintas que realizan algunos estudiantes para alcanzar el dominio de una determinada competencia. Por ejemplo, la lengua de señas para estudiantes sordos o Braille para aquellos que presentan discapacidad visual, en este caso los ajustes se dirigen a enriquecer el currículo con la incorporación de estas habilidades como parte del programa de educación de esos estudiantes en particular.

Por otro lado, aquellos estudiantes que no han logrado los niveles esperados para su edad, en algunas áreas específicas, necesitarán una programación individual que contemple iniciar desde niveles más básicos que los correspondientes al grado que cursa, por tanto, se realizarán ajustes a los indicadores de logro, de manera que pueda registrarse su particular trayectoria en el logro de una determinada competencia.

La propuesta curricular tiene como referente las necesidades educativas comunes de los estudiantes de acuerdo a la etapa de vida en que se encuentren y tiene como propósito fundamental potenciar el desarrollo personal y social de todos/as los/las estudiantes. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan a las mismas experiencias familiares y sociales, ni se aproximan a los aprendizajes establecidos por el currículo de la misma forma. La realidad es que todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso.

3.1. Ajustes curriculares individualizados

Los ajustes curriculares individualizados son una vía más de respuesta a la diversidad, por lo que habrá que realizarlos cuando la planificación del aula diversificada no sea suficiente para dar respuesta a determinadas necesidades de un/a estudiante. Por lo tanto, se entiende como **ajustes curriculares individualizados** el proceso de toma de decisiones compartido entre un equipo multidisciplinario con el fin de ajustar y complementar el currículo para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo que requieren los/las estudiantes para lograr su máximo desarrollo personal y social. Este proceso implica determinar qué tiene que aprender y con qué secuencia, cómo hay que enseñarle, cuáles van a ser los criterios para evaluar sus avances y cómo hay que evaluarle. El hecho de que sea una planificación individual no significa que sea un currículo paralelo o aislado del que siguen sus compañeros/as, ya que se realiza en estrecha relación con la planificación de su grupo y del centro en el que está escolarizado/a.

Ahora bien, en este momento pueden surgir inquietudes tales como: ¿qué estudiantes requieren ajustes curriculares individualizados?, ¿cuáles son los ajustes para las diferentes dificultades que se presenten? o ¿cuándo es preciso realizar un ajuste curricular individualizado? ¿Por qué son necesarios los ajustes curriculares individuales?

Es importante aclarar que los ajustes curriculares individualizados no se restringen solo a los/las estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, sino que pueden requerirlas otros/as muchos/as que, por sus condiciones de desarrollo personal y de la respuesta educativa, presentan dificultades

de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que les corresponde por la edad. En muchos casos, los/las estudiantes con discapacidad pueden seguir el currículo común simplemente con una serie de ayudas técnicas o materiales sin la necesidad de la elaboración de un ajuste curricular individualizado.

Dado que el proceso de ajustes curriculares individualizados requiere de nuevas medidas de apoyo, estas han de ser justificadas por un proceso de evaluación psicopedagógica o interdisciplinar del alumno/a contemplando en dicho proceso los contextos tanto educativo como familiar.

Algunas de las funciones de los ajustes curriculares individualizados son:

- Asegurar que el/la estudiante reciba los medios y la respuesta educativa que precisa para acceder, participar, permanecer y aprender en el sistema educativo en igualdad de condiciones.
- Coordinar las actuaciones de los/las diferentes profesionales y servicios que sirven de apoyo al/ a la estudiante.
- Evaluar y promover al/a la estudiante de acuerdo a sus propias capacidades y logros.
- Asegurar una trayectoria educativa de acuerdo a sus potencialidades que le permita participar activamente en su contexto sociocultural.

3.2. Características de los ajustes curriculares individualizados

Los ajustes curriculares individualizados se caracterizan por:

Ser una planificación individualizada que contempla las modificaciones necesarias de incorporar en la planificación de clases con el fin de registrar las competencias que necesita desarrollar un estudiante que no se corresponde con las que planean para el resto del grupo, enriqueciendo, por tanto, con otras metodologías, actividades, recursos educativos y/o indicadores de logro pertinentes a la situación de aprendizaje que requiere un o una estudiante en particular.

La evaluación psicopedagógica es el instrumento que recogerá la información relevante para tomar decisiones respecto a los ajustes curriculares individualizados, estas modificaciones deben ser consensuadas entre los profesionales que otorgan apoyo y asesoramiento y el o la docente del aula y plasmadas en un documento escrito que de cuenta de aquella programación educativa individual, permitiendo de esta forma sistematizar el seguimiento que se dé al proceso de aprendizaje del o la estudiante que desarrolla un proceso educativo con ajustes.

Se consideran no sólo como un producto o fin en sí mismos, sino como un proceso que ayude a la reflexión conjunta con el fin de unificar criterios respecto a la respuesta educativa de un/a estudiante que tendrá impacto en la programación y en el desarrollo del proceso de enseñanza en el aula y en el centro educativo. Es un proceso dinámico y flexible.

Las decisiones que se tomen deben tener una intención pedagógica, ser funcionales y realistas, ajustadas al contexto educativo, social y familiar del/de la estudiante.

3.3. Fases para la realización del proceso de ajustes curriculares individualizados

Este proceso no debe verse como un proceso lineal que impida pasar de una fase a otra sin agotar la anterior de forma exhaustiva, sino que en la medida en que se deciden los ajustes en un aspecto, se complementará o ayudará a definir las decisiones en otro. Lo importante es seguir un proceso sistemático en el que todas las fases se hayan contemplado y que entre los ajustes haya coherencia.

- **Fase 1: Evaluación psicopedagógica**

Realización de una evaluación psicopedagógica inicial para tener claras las habilidades cognitivas, sociales, adaptativas y competencias curriculares del/de la estudiante. En esta fase también se realiza una valoración de los contextos educativo y familiar-social para determinar las barreras que pueden enfrentar para el/la estudiante.

- **Fase 2: Determinación de las necesidades específicas de apoyo educativo**

Determinación de las necesidades específicas de apoyo educativo de ese/a estudiante en particular, en la que también se tomen en consideración los intereses del/de la mismo/a y su familia.

- **Fase 3: Respuesta educativa**

Elaboración de la propuesta curricular ajustada. Tomar decisiones referentes a las medidas de atención a la diversidad que se consideran pertinentes de acuerdo a cada caso y la determinación de las competencias específicas que se van a desarrollar, valorando la complejidad de los indicadores y contenidos propuestos.

- **Fase 4: Provisión de recursos y ayuda**

Tomar en cuenta los recursos y materiales didácticos disponibles en el centro educativo, así como los apoyos de los padres y de los/las profesionales de apoyo, para determinar el alcance de los ajustes.

- **Fase 5: Seguimiento y actualización del proceso**

Como todo programa, los ajustes curriculares individualizados requieren de una evaluación dinámica para valorar su eficiencia y pertinencia durante el proceso de implementación.

Los ajustes curriculares individualizados, como toda programación, deben quedar abiertos a sucesivas modificaciones en función de los resultados y efectividad en la práctica de lo planificado. El seguimiento implica ir registrando los avances del/de la estudiante, y evaluar la calidad de las decisiones adoptadas tanto en lo que se refiere al contenido como al proceso seguido. ¿En qué medida las adaptaciones han facilitado el progreso del/de la estudiante en relación con las capacidades establecidas en los objetivos? ¿Hasta qué punto los ajustes del currículo propuestos

han facilitado su participación en situaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje comunes a todos/as los/las estudiantes? ¿En qué medida la adaptación ha supuesto un proceso compartido de toma de decisiones? ¿La modalidad de apoyo adoptada ha permitido la máxima participación del/de la alumno/a en la dinámica del aula?

Ajustes de las competencias e indicadores del logro

El ajuste de las competencias específicas se realiza en estrecha relación con la adecuación de contenidos e indicadores de logro; es decir, la modificación de unos de los elementos curriculares implica cambios en los demás componentes que deben estar vinculados con lo que se enseña y que puede estar referido a conceptos, hechos, procedimientos y actitudes.

A continuación, se presentan algunas formas en que se pueden ajustar estos componentes curriculares:

- **Priorizar** determinadas competencias, indicadores de logro y/o contenidos; es decir, seleccionar aquellos que se consideran fundamentales o claves para la adquisición de aprendizajes posteriores y el desarrollo personal y social del/de la estudiante.
- **Introducir** competencias específicas, indicadores de logro o contenidos que no estén previstos en el currículo. Puede ocurrir que un estudiante precise de algunas competencias complementarias o alternativas a las planteadas en el currículo nacional. Por ejemplo, la enseñanza de la lengua de señas en el caso de estudiantes sordos o la enseñanza del sistema Braille en el caso de alumnos/as con discapacidad visual.
- **Renunciar o eliminar** de manera temporal o permanente a ciertos aprendizajes. A su vez, el hecho de incluir otros o dar prioridad a algunos, puede conducir también a renunciar a determinadas competencias específicas. Lo importante es no suprimir aquellas que se consideran esenciales para el desarrollo de las competencias fundamentales.
- **Cambiar la temporización** de la adquisición de las competencias, indicadores y/o contenidos. Ello puede significar trasladar la competencia al siguiente período, año o ciclo escolar.

También es posible introducir cambios en las propias competencias o indicadores de logro. Por ejemplo, se puede:

- Ampliar o elevar el nivel de exigencia
- Simplificarlos
- Desglosar las competencias o indicadores en metas más pequeñas o intermedias que vayan acercando progresivamente al estudiante hacia la competencia final.

Tabla 3 Ejemplos de cambios en las competencias específicas y en los indicadores de logro

Competencia específica	Elevar el nivel	Simplificar	Desglosar
Reconoce, comprende, compara, ordena y utiliza los números hasta un millón (1,000,000), sus formas de representación y la estructura de valor posicional y de base 10 de nuestro sistema de numeración. (Matemática, 4to. de Primaria)	Revisa modelos de representación de valor posicional de números hasta el millón, siendo capaz de ordenarlos, compararlos y utilizarlos en problemas aplicados a la vida diaria.	Reconoce, comprende y ordena los números hasta el millón (1,000,000).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce los números hasta el millón (1,000,000). 2. Comprende el valor posicional de los números hasta el millón (1,000,000). 3. Ordena números hasta el millón (1,000,000) o representaciones de ellos. 4. Compara modelos de representación de valor posicional y de base de 10 de nuestro sistema de numeración, para determinar los que corresponden a numerales hasta el millón. 5. Utiliza números hasta el millón y sus formas de representación.
Se identifica a sí mismo/a y amplía los datos de su identidad: nombres, apellidos, lugar y fecha de nacimiento, señalando el documento de identidad que los contiene, expresándose con fluidez. (Lengua Española, 2do. de Primaria)	Se identifica a sí mismo/a y a una persona de su familia o contexto social y amplía los datos de identidad: nombres, apellidos, lugar y fecha de nacimiento, señalando el documento de identidad que los contiene, expresándose con fluidez.	Se identifica a sí mismo/a con nombres, apellidos, lugar y fecha de nacimiento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se identifica a sí mismo/a y amplía los datos de su identidad: nombres, apellidos, lugar y fecha de nacimiento. 2. Señala el documento de identidad que contiene los datos de su identificación personal, expresándose con fluidez.

3.4. Plan de Apoyo Psicopedagógico Individualizado

Con la finalidad de evaluar y planificar las respuestas educativas a los/las estudiantes que requieren apoyos específicos se debe elaborar un Plan de Apoyo Psicopedagógico Individualizado (PAP).

El **Plan de Apoyo Psicopedagógico Individualizado (PAP)** es un documento en el que se sistematizan la provisión de recursos, apoyos y/o los ajustes curriculares que requiere el/la estudiante, teniendo como base el proceso e informaciones adquiridas a través de la evaluación psicopedagógica.

Como se ha señalado anteriormente, una primera condición para que el sistema educativo garantice a todos/as los/las estudiantes el acceso, permanencia y progreso en el currículo a lo largo de la trayectoria escolares es contar con los mecanismos que permitan a los centros educativos incorporar los ajustes curriculares que estimen pertinentes para responder a las diversas realidades socioculturales e individuales de la población que atienden.

Dado el carácter dinámico y flexible de este proceso, un segundo aspecto para considerar es que los centros cuenten con orientaciones y modos de actuación que les ayuden a la toma de decisiones en las distintas fases del proceso, ya que no es posible definir a priori ajustes al currículo frente a situaciones, contextos y estudiantes en particular.

Un tercer aspecto fundamental es que el sistema cuente con un conjunto de indicadores de calidad que permitan valorar las medidas de ajustes curriculares adoptadas por los centros educativos, es decir, que permitan evaluar el proceso y los resultados de los ajustes curriculares, así como los criterios adoptados para la promoción y certificación de los estudios.

Se pueden resumir los principios básicos que deben orientar las decisiones en los siguientes puntos:

- El proceso de ajustes del currículo y sus procedimientos deben estar establecidos a nivel de la gestión institucional y reflejarse en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).
- Los ajustes curriculares deben estar fundamentados en los resultados de una evaluación amplia y rigurosa de los/las estudiantes en interacción con el contexto educativo y sociofamiliar en los que estos/as se desarrollan.
- Deben adoptarse ponderando su relevancia y pertinencia para el actual y futuro desempeño personal y social del/de la estudiante.
- Deben utilizar como referente la programación común del aula a fin de asegurar la máxima participación de los/las estudiantes en su grupo/curso de pertenencia.
- Deben definirse a través de un proceso de toma de decisiones por parte de un equipo interdisciplinario y colaborativo integrado por los distintos agentes implicados en la educación del/de la estudiante.

- Deben estar sujetas a mecanismos de seguimiento, regulación y control. Estas decisiones son monitoreadas de manera sistemática y se evalúan en función de los aprendizajes que demuestren haber alcanzado los y las estudiantes.

Sobre la base de estos principios, en este apartado se describen los criterios y orientaciones en cada etapa de la toma de decisiones, considerando los siguientes aspectos claves:

- Procedimientos y formas de actuación en cada fase del proceso
- Quién/es participan en la toma de decisiones
- Criterios de seguimiento y evaluación del proceso
- Implicaciones para la promoción y certificación

3.5. Criterios para la Promoción y Certificación de Estudios

Desde la perspectiva de los principios que guían la toma de decisiones de los ajustes curriculares, la promoción se determinará en función de los logros obtenidos con relación a las competencias establecidos en los Ajustes Curriculares Individuales (ACI).

En este sentido, la nueva Ordenanza de evaluación contempla disposiciones específicas de promoción y certificación para los/las estudiantes que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y que requieren de ajustes curriculares individualizados (ACI) durante su proceso educativo. En sentido general, en el caso de aquellos/as estudiantes que no cumplan con los aprendizajes necesarios al término del nivel primario o secundario, se otorgará una certificación que deberá especificar los años de estudio cursados y los aprendizajes adquiridos al egreso.

El artículo 6 de la Ordenanza N° 1-2006 lo establece de la siguiente forma “Los estudiantes que finalicen el nivel secundario y luego de tomar las pruebas nacionales correspondientes en las convocatorias de ese año, no aprobaren podrán optar por una constancia de conclusión de estudios secundarios emitida por el centro educativo y avalada por el Distrito (previa revisión de récord de nota y acta de pruebas). Esta constancia aunque no será válida para fines de estudios superiores sí tendrá validez para el plano laboral y para ingreso a cursos técnicos. También estará disponible sin tomar las Pruebas Nacionales para estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que cursan con ajustes curriculares significativos. Además se habilitará esta opción para estudiantes pendientes de años anteriores que la deseen”.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2004). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Versión original en inglés. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK, 2000.
- Ainscow, M., & Echeita, G. (2010, mayo). La educación inclusiva como derecho. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España
- Andújar, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica. Santo Domingo, República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación.
- Angulo, M., & Cols, C. (2008). Necesidades específicas de apoyo educativo. Junta de Andalucía. Andalucía, España.
- Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo educativo. Siglo XXI, 30 (1), 25-44.
- _____ (n.d.) Atención a la Diversidad. Programación Curricular. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Artigas, J. (Coord.). (2009). El niño Incomprendido. Barcelona, España: Editorial Amat.
- Aragall, F. (2010). La accesibilidad en los centros. Madrid, España: Editorial Cinca.
- Blanco, R. (1996). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. España: MEC.
- _____ (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. Desarrollo psicológico y educación, III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales (pp. 411-437). Madrid, España: Editorial Alianza Psicología.
- _____ (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 48, 55- 72.
- _____ (2004). Temario abierto sobre la educación inclusiva. Material de apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago de Chile, Chile: UNESCO/OREALC.

Casassus, J. (2003). La escuela y la (des)igualdad. Santiago, Chile: Lom Ediciones.

Coll, C., & Onrubia, J. (2003). Evaluar en una escuela para todos. Cuaderno de Pedagogía, 318, 50 -54.

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas.
Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=12&pid=497>

CEC. (1997). Effective accommodations for students with exceptionalities (Acomodaciones efectivas para estudiantes excepcionales). CEC Today, 4(3), 1-15.

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

Duk, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. Santiago de Chile, Chile: Universidad Central de Chile.

Duk, C., Hernández, A. M., & Sius, P. (n.d.). Las adaptaciones curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza. Recuperado de <http://www.adaptacionescurriculares.com/Teoria%20%20ACIS.pdf>

Duran, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 153-170.

Jiménez Fernández, C. (coord.) (2005). Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad. Madrid, España: Pearson.

Jhonson, D., & Jhonson, R. (1999). Aprender juntos y solos. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Aique S. A.

Echeita, G. (2006). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Madrid, España: Narcea.

Giné, C. (febrero, 2001). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el tercer congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo, Salamanca, España.

García, M. (2000). Orientaciones para hacer viables las estrategias de adaptación en Educación Secundaria Obligatoria. Revista de Orientación y Psicopedagogía, 11 (20), 229-240.

García Vidal, J. (1996). Guía para Realizar Adaptaciones Curriculares.: Madrid, España: Editorial EOS.

González, D., Asegurado, J., & Ripalda, J. (1993). Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración. Málaga, España: Aljibe.

- Horcas, J. (2008). La escuela inclusiva. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv7.htm
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (coord.) (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Martín, R. (2013). ¿Cómo se trabaja la autonomía en los centros de Educación Especial? Recuperado de <http://cerro.cpd.uva.es/bitstream/10324/3933/1/TFG-G%20307.pdf>.
- Meléndez Rodríguez, L. (coord.) (2012). Desarrollo y desafío de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense. Cuarto Informe del Estado de la Nación. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/melendez-et-al-adecuaciones-curriculares.pdf.
- Milicic, N. (octubre, 2009). El aprendizaje socioemocional: un aporte para la educación inclusiva. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Guatemala: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>.
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2006). Modelo de Gestión para la Calidad de los Centros Educativos. Recuperado de http://www.educando.edu.do/sitios/archivos/recursoseducando/pdfs/mgestioncalidadcentros_parte2.pdf
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2011). Escuela de directores: Programa de Certificación de Gestión de Calidad. Recuperado de <http://www.escueladedirectores.edu.do/Documentos/ESCUELA%20DE%20DIRECTORES.pdf>.
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2014). Bases de la Revisión y Actualización curricular. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2014a). Diseño Curricular del Nivel Inicial. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2014b). Diseño Curricular del Nivel Primario, primer y segundo ciclos. Santo Domingo, República Dominicana.
- Moran, L., & Álvarez, G. (2013). Currículum abierto y flexible: análisis del caso de una materia universitaria con integración de TIC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (45). Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/11>.
- Murillo, F.J. (2005). La Investigación sobre eficacia escolar. Barcelona, España: Octaedro.

- Murillo J., Krichesky G., Castro A., & Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(1), 169-168.
- Muntaner Guasp, J. J. (2010). De la Integración a la Inclusión: Un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P., Hurtado, M.D., & Soto, F.J. (Coords.), 25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Onrubia, J. (2009). La atención a la diversidad en la educación secundaria. En Coll, C. (coord.), Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. Barcelona, España: Graó.
- Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Madrid, España: Imsero.
- Paniagua G., & Palacio J. (2005). Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Parrilla, A. (1996). Recursos e instrumentos psico-pedagógicos. Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Paula Pérez, I. (2003). Educación Especial. Madrid, España: McGraw Hill.
- Pimentel, J. (Coord.). (2000). Informe Nacional: Educación para Todos. Evaluación en el año 2000. República Dominicana: Comisión Técnica Ministerio de Educación:
- Pérez, M. (Coord.). (2011). Orientaciones para el apoyo psicopedagógico y las adaptaciones curriculares. Santo Domingo, República Dominicana: MINERD.
- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes. Trabajo presentado en VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica. sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Guatemala, Guatemala. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>.
- Sánchez, M., & Galera, A. (n.d.). La Evaluación psicopedagógica: medida extraordinaria en enseñanza secundaria. Recuperado de http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/11/20_Evalpsicopedagog.pdf.
- Sánchez-Cano, M., & Bonals, J. (2007). La evaluación psicopedagógica. Barcelona, España: Graó.
- Puigdellivol, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona, España: Graó.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (marzo, 1990). Jomtien, Tailandia. Recuperado de <http://oei.es/efa2000jomtien.htm>

- Troncoso, M.V. (2003). La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años. *Revista Síndrome Down*, 20(2). Recuperado de <http://www.infonegocio.com/downcan/todo/interes/desarrollonuevo.html>
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Valcárcel, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Verdugo, M. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4). Recuperado de https://apsd.wikispaces.com/file/view/ultimos_avances+DI.pdf
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO-OEI. (2008). *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Acta final de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Suiza. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2254>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa* (9na ed.). México: Pearson Educación.
- Zubillaga, A. (2010). *La accesibilidad como elemento del proceso educativo: análisis del modelo de accesibilidad de la Universidad Complutense de Madrid para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad* (Tesis doctoral). Madrid, España.





ANEXOS





Anexo 1: Plan de Apoyo Psicopedagógico Individualizado



Viceministerio de Servicios Técnicos y pedagógicos
Dirección de Educación Especial

Plan de Apoyo Psicopedagógico Individualizado (PAP)

No. de expediente: _____

Fecha de emisión: _____

DATOS GENERALES:

Regional: _____ Distrito: _____ Centro Educativo: _____

Código: _____ Tanda: _____

Nombre del estudiante: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Grado: _____ Atención externa: _____

DESCRIPCIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN:

Medidas de accesibilidad:

Son medidas que proporcionan una ayuda técnica, personal o de accesibilidad necesaria para que el alumno pueda acceder al currículo.

Medidas para el proceso educativo:

Consiste en una lista de acciones que tienen el fin de facilitar la respuesta de los y las docentes, coordinadores docentes, orientadores y psicólogos a las necesidades educativas individuales del alumnado (Orientaciones para el Apoyo Psicopedagógico y las Adaptaciones Curriculares, 2011).

Programa de apoyo a los procesos cognitivos:

Es un conjunto de actividades y ejercicios que tienen como propósito favorecer el desarrollo y fortalecimiento de los procesos cognitivos básicos que el estudiante requiere para obtener mejores resultados académicos. El mismo se prepara a partir de distintos programas y de las necesidades presentadas por el estudiante.

Programa de apoyo conductual:

Es un conjunto de acciones dirigido a lograr cambios y modificar aquellas conductas consideradas como disruptivas o indeseables, desarrollando habilidades adaptativas y de afrontamiento, y los entrena para desenvolverse de forma correcta en su ambiente.

Ajustes curriculares individuales:

Es una selección de las principales competencias curriculares e indicadores de logros que debe alcanzar el estudiante de acuerdo a sus necesidades y grado académico, basándose en los resultados obtenidos en el proceso de evaluación psicopedagógica.

Recursos Educativos

Humanos

Apoyos	Observaciones
<i>Maestro de apoyo (Intérprete de lengua de señas, braille, conductual)</i>	
<i>Apoyo logopédico</i>	
<i>Apoyo conductual</i>	
<i>Apoyo fisioterapéutico</i>	
<i>Otros (especificar)</i>	

Didácticos

Apoyos	Observaciones

Técnicos y tecnológicos

Apoyos	Observaciones

Anexo 2: Medidas de accesibilidad

Condiciones físico – ambientales

Acceso al centro

- El acceso al recinto debe ser totalmente viable. Cualquier persona, independientemente de sus capacidades físicas, sensoriales e intelectuales, debería poder entrar y salir sin ayuda.
- La puerta de acceso principal debe ser fácilmente localizable, con una anchura mínima de paso de 0.80 m y estar dotada de un mecanismo de apertura fácil de utilizar por toda la población.
- Si el edificio está ubicado dentro de un recinto con jardines o pavimentos no compactos debe existir un camino de acceso con el pavimento compactado que permita llegar a todas las personas con facilidad hasta la puerta principal.
- La señal que avisa del inicio del horario escolar debe ser acústica, para llamar la atención de las personas que van distraídas, y luminosa para que la perciban las personas con limitaciones auditivas.
- En el caso de que existan timbres, deben ser sencillos de manipular, con alto contraste tacto-visual y estar ubicados a la altura adecuada para ser utilizados por niños/as y adultos/as.
- Colocar rampas, ascensor o barras de seguridad en las escaleras, permitiendo así la movilización independiente y sin barreras por todo el plantel.
- Si existen pequeños desniveles (de uno o dos escalones) se deberán cubrir con rampas adaptadas.
- Deben existir pasamanos a ambos lados de las rampas, a todo lo largo de las mismas.
- El ancho de los pasillos debe contemplar el cruce entre diferentes usuarios. Además, debe existir un espacio que permita el giro en silla de ruedas (1.20 m, como mínimo, para giros de 90°).
- Los pasillos deben estar libres de obstáculos.
- Los pasillos deberán disponer de avisos de alarma sonoros y luminosos.
- Las puertas interiores deben permitir el acceso de todos los usuarios (mínimo: 0.80 m de ancho).
- Las puertas de vidrio y las grandes superficies acristaladas deben señalizarse con franjas de color que contrasten claramente con el fondo, colocadas a la altura de los ojos (1.10 m-1.70 m) para ser detectadas correctamente a nivel visual.

- Detrás de las puertas no se deben colocar objetos que dificulten la apertura de las mismas.
- La distribución, la temperatura, la iluminación y la acústica/sonoridad de las diferentes salas deben ser coherentes con el uso que se hace de ellas (aula ordinaria, biblioteca, oficina, comedor, salón de audiovisuales), así como con las características arquitectónicas del edificio (combinación luz natural / luz artificial).
- Las alfombras que no están fijadas al suelo pueden causar diferentes accidentes producidos por deslizamientos al pisarlas, de manera que es preferible no colocarlas a menos que se garantice que queden bien adheridas al piso.
- En el patio, los juegos deben ser diseñados para que cualquiera, independientemente de sus características, los pueda utilizar con seguridad.
- Para todos los niveles educativos, en el interior del centro debe existir una señalización, organización y delimitación clara de los espacios que permita una buena orientación a la hora de acceder a los diferentes servicios (aula, comedor, sala de profesores, etc.) y desplazarse por todos ellos.
- Las salidas de emergencia deben estar bien señalizadas, tener un color vivo y contrastado con el resto de la pared y totalmente diferente al resto de las puertas.

Aulas

- La distribución espacial, la transmisión de los diferentes sonidos (voz, música), la iluminación, el mobiliario, etc., deben estar pensados para fomentar la comunicación y el trabajo, tanto individual como en equipo.
- La disposición del aula debe permitir la movilidad cómoda de todos los usuarios, por lo que es necesario respetar los espacios entre los diferentes elementos del mobiliario.
- El mobiliario fijo (estanterías, armarios) debe estar pegado a la pared, llegar hasta el suelo para que las personas con discapacidad visual los detecten con el bastón y no tener salientes que puedan ser peligrosos.
- El tipo de mobiliario debe permitir el cambio de distribución del aula cuando sea necesario.
- El acceso al pupitre debe ser cómodo para todos/as los/las alumnos/as, independientemente de sus capacidades físicas y características (alumnos/as que usan sillas de ruedas, muletas, obesidad, altura).
- La ubicación de la pizarra con respecto a las mesas o pupitres debe permitir a todos/as los/las alumnos/as leer y/o copiar con facilidad lo que en ella se escriba.

- Es vital la correcta señalización de los espacios, objetos del aula, y de las actividades que se desarrollan en ella, a través de pictogramas o fotografías.
- La acústica del aula debe estar pensada para que tanto alumnos/as como profesores/as puedan oír correctamente y se puedan expresar sin necesidad de forzar la voz. En este sentido, es importante mantener un nivel de sonoridad confortable al oído, por lo que se debe trabajar en la cultura de eliminar el exceso de ruido en las aulas.

Comedor

- El espacio entre las mesas debe permitir el paso cómodo. Se necesita un espacio mínimo de 90 cm para que pueda pasar una persona en silla de ruedas.
- En el caso de los comedores en los que los/las alumnos/as pasan con la bandeja a buscar los platos, la altura, total o parcial, del mostrador no debería superar los 0.85 m, y su diseño debe permitir el acercamiento del usuario.
- Los utensilios (cubiertos, vasos, platos, bandejas, jarras de agua, etc.) deben ser fáciles de manipular y adecuados para ser utilizados correctamente sin que supongan un peligro para los/las estudiantes. Hay que citar, por ejemplo, el caso de cuchillos que o bien cortan mucho (peligroso para los/las pequeños/as que tienen tendencia a jugar con todo) o, por el contrario, casi no cortan (lo que dificulta la adquisición de posturas correctas en la mesa).
- Las dimensiones de mesas y sillas deben guardar las proporciones idóneas para que los/las usuarios/as mantengan una postura correcta.
- La superficie destinada para dejar los platos, los vasos y los cubiertos sucios debe ser lo suficientemente baja para que ningún/a usuario/a se vea obligado/a a levantar los brazos para alcanzarla, ya que esto puede ocasionar accidentes más o menos graves, como por ejemplo que los cubiertos resbalen del plato y le caigan encima al/a la estudiante, o que le caiga el agua.

Baños

- La altura y las dimensiones del mobiliario de estos espacios deben responder a la medida de los usuarios para fomentar la adquisición de la autonomía personal.
- En cada escuela debe existir por lo menos un baño adaptado con las siguientes características:
 - o La amplitud de la puerta debe permitir el paso de cualquier persona (0.80 m).
 - o El espacio interior debe permitir la movilidad cómoda de las personas con discapacidad física (espacio de giro libre de obstáculos de 1.50 m de diámetro), así como la orientación y utilización por parte de las personas con discapacidad visual.

- o La puerta debe abrir hacia afuera de la cabina o ser corrediza. Se debe evitar que la cabina de aseo esté totalmente aislada del exterior: puerta con abertura superior o inferior.
- o El pestillo debe ser de tipo balda, es decir, un mecanismo que se accione con un movimiento horizontal, sin tener que realizar un giro de muñeca. La puerta debe contar asimismo con una con indicación de libre u ocupado.
- o La altura para colocar el interruptor debe oscilar entre 0.80 y 1.20 m.
- o El lavamanos debe ser sin pie para permitir el acceso frontal en silla de ruedas y estar a una altura comprendida entre 0.70 y 0.80 m. El borde inferior del espejo no debe situarse por encima de 0.90 m. de altura.
- o El mecanismo de accionamiento recomendable para las llaves es el de presión, palanca o célula fotoeléctrica.
- o Los accesorios sanitarios, tipo jaboneras, secador de manos, etc., deben estar colocados a una altura que les permita ser utilizados por todas las personas y cerca de la llave para evitar desplazamientos innecesarios.
- o Los baños deben estar dotados con barras de ayuda a ambos lados del inodoro. Al menos una de ellas debe ser abatible con un espacio libre lateral de al menos 0.80 m.
- o No se debe ocupar el espacio lateral ni el de giro con papeleras, contenedores para compresas, etc.
- o La ubicación del accesorio del papel higiénico debe permitir su uso sin levantarse del inodoro.

Iluminación

- El exceso de luz es tan contraproducente como la falta de ella.
- Se recomienda la utilización, siempre que sea posible, de la luz natural. Una de las ventajas de utilizar la luz solar es la reducción del tiempo de adaptación visual que acarrea el cambio de intensidad de luz al pasar de un espacio iluminado con luz solar a uno con luz artificial, además del ahorro que representa.
- La luz directa puede crear sombras y reflejos, directos o indirectos, producidos por la superficie iluminada. Para disminuir estos efectos se puede utilizar luz semidirecta
- Las fuentes de luz se deben ubicar por encima de la línea de visión.

- Otro factor que se debe tener en cuenta a la hora de iluminar los espacios son los efectos ópticos:
 - o Deslumbramiento: se puede producir por la incidencia de la luz directa sobre los ojos o bien por la reflexión de la luz sobre materiales brillantes (espejos, suelos encerados, superficies de cristal, etc.). Reduce el contraste y disminuye la visión. El deslumbramiento directo puede ocasionar daños irreversibles en el ojo y al alumnado con sordera le dificulta y/o impide el acceso visual a la información (le impide ver la boca del profesor o de sus compañeros para poder realizar lectura labial o ver la lengua de señas), así como la localización de la fuente sonora.
 - o Contraste entre los colores: algunas personas con discapacidad visual no pueden identificar los colores, pero, sin embargo, pueden distinguir los diferentes tonos cuando el contraste entre ellos es claro.
 - o Contraste entre las superficies y los diferentes elementos que en ella se ubiquen (puertas, ventanas, cuadros, información, tiradores de puertas, timbres, interruptores, papeleras, etc.). Es decir, la iluminación debería contribuir a marcar los contornos, respetando y, dentro de lo posible, remarcando la nitidez de los mismos.
 - o Reflejos y sombras: la ubicación de las diferentes fuentes de luz debe evitar la aparición de reflejos y sombras. Por tanto, es aconsejable que la luz provenga de varias direcciones, ya que, de esta manera, se anulan las sombras unas a otras.

Sonoridad

- Es importante cuidar la acústica de las aulas en beneficio de todo el alumnado, pero especialmente para aquellos/as que presenten dificultades en el acceso a la información auditiva y a la comprensión de los mensajes que se transmiten oralmente (alumnado proveniente de otros países, alumnado con trastornos disfásicos, alumnado con sordera que utiliza prótesis auditivas).
- De ser necesario, las paredes del aula se pueden recubrir de paneles de corcho u otros materiales que absorban las vibraciones evitando la reverberación del ruido y las interferencias.
- Las patas de las mesas y de las sillas deben tener protectores de fieltro.
- El proyector de diapositivas, el retroproyector y el sistema de aire acondicionado deben ser lo más silenciosos posible.
- Los sistemas de emergencia y su señalización deben respetar las medidas que marca la normativa contra incendios, de seguridad y de accesibilidad.
- En el área del comedor es necesario utilizar materiales que amortigüen el sonido y la

reverberación (cortinas, paneles de corcho) y evitar el uso de aquellos que puedan incrementarlo (cristal). Se deben utilizar protectores en las patas de las sillas y de las mesas y evitar el uso de bandejas metálicas.

Recursos didácticos, equipamiento y apoyo técnico

Los centros deben contar con un material utilizable por todo el alumnado desde el punto de vista de las dimensiones, la facilidad para manipular y usar (incorporando instrucciones accesibles para su uso, a través de pictogramas o fotografías tomando en cuenta la prevención de accidentes y el reciclaje).

- Materiales didácticos de uso común
- Maquetas
- Materiales gráficos
- DVDs subtítulos
- Cuentos
- Libros (en diferentes idiomas, pictogramas, sistema Braille y lengua de señas)
- Videoteca subtítulada
- Computadoras con teclados adaptados
- Proyector
- Reproductores de videos
- Materiales para adaptar recursos comunes
- Calendarios
- Fotos

Diferentes tipos de lupas: con forma de

- Regla para poner encima del documento que se está leyendo, plegables con diferentes aumentos y tamaños, etc.
- Lupa de monitor: consigue un aumento de la imagen de hasta un 175%.
- Adaptadores de agarre para utensilios: son estructuras en forma de tubo que sirven para engrosar utensilios facilitando su manipulación.
- Adaptadores para bolígrafos: dispositivos ultraligeros que se fijan al bolígrafo para facilitar la presión.
- Licornio: casco de plástico que lleva incorporada una varilla de aluminio que permite trabajar con teclados.
- Carcasa para teclado: carcasa transparente agujereada que se coloca encima del teclado permitiendo el acceso individual a cada tecla, evitando la presión involuntaria de las teclas adyacentes.

- Etiquetas de ampliación de caracteres: etiquetas adhesivas del tamaño de las teclas, que tienen impresas las letras en un tamaño mayor que las del teclado convencional.
- Pasapáginas: con ángulo ajustable, telescópico, electrónico, varilla de boca, etc.
- Pantalla táctil.
- Tableta digitalizadora.

Materiales para la utilización de diferentes sistemas comunicativos

- Lenguaje oral
- Palabra complementada
- Lengua de señas
- Pictogramas
- Gráficos
- Sistema Braille

Materiales para estudiantes con necesidades específicas

Discapacidad visual

- Textos transcritos al sistema Braille (documentos legislativos, libros con variedad de lecturas, literatura, etc.).
- Libros de texto (matemáticas, geografía, física, etc.), con el texto en el sistema Braille y las ilustraciones (mapas, gráficos, dibujos) en relieve.
- Maquetas y planos en relieve.
- Softwares especiales para la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual.
- Dispositivos electrónicos para facilitar la comunicación.
- Máquina de Perkins
- Impresora Braille
- Ábaco Cranmer

Consejos para su selección y diseño

- Que tengan un diseño sencillo, realista y fácil de identificar al tacto.
- Que incluyan objetos o complementos fáciles de manipular.
- Que incorporen efectos sonoros y distintas texturas.
- Que no incluyan muchas piezas de pequeño tamaño o que permitan una cómoda y rápida clasificación de las mismas al tacto.
- Que sus colores sean muy vivos y contrastados para que puedan ser percibidos por niños/as con resto visual.

- Que sean compactos y no se desmonten fácilmente.

Sugerencias para la realización de adaptaciones

- En los juegos con textos o instrucciones, traducir al sistema Braille o dotar de relieve las indicaciones o ilustraciones, o bien, incluir grabaciones de voz que sustituyan informaciones textuales.
- Incorporar sonidos, relieves o texturas que sustituyan o acompañen al estímulo visual, y acompañar con estímulos visuales los estímulos sonoros.
- En los juegos de mesa, dotar de relieve el tablero y las fichas con algún sistema de sujeción (velcros, salientes, etc.), para que no se desplacen involuntariamente.
- En estructuras para el juego simbólico que consten de varias piezas puede resultar útil pegarlas para evitar que se desmonten.

Discapacidad auditiva

Equipos de uso individual, como el sistema de frecuencia modulada (formado por un emisor que lleva el/la profesor/a y un receptor que lleva el/la alumno/a conectado al audífono o implante coclear).

Equipos que pueden ser de uso individual o colectivo como el bucle magnético que recoge la voz del/de la profesor/a a través de un micrófono y la transmite a través de ondas magnéticas mediante un aro o bucle magnético a la prótesis auditiva del/de la alumno/a.

Tanto el sistema de frecuencia modulada como el bucle magnético son recursos técnicos que acercan la señal auditiva eliminando los efectos negativos que la distancia, el ruido y la reverberación tienen sobre la calidad del mensaje oral.

Consejos para su selección y diseño

- Los recursos lúdicos con sonido deben tener control de volumen y salida opcional de auriculares, para poder facilitar el acceso a aquellos/as niños/as con restos auditivos funcionales.
- Si tienen efectos sonoros, deben acompañarse de otros efectos perceptibles para estos niños/as (luces, imágenes, vibraciones, etc.).
- Para evitar posibles acoplamientos es necesario consultar a un especialista que oriente en la selección, dependiendo del tipo de audífono o implante coclear usado por cada niño/a.

Sugerencias para adaptar los recursos lúdicos para todos

- Dotar al recurso lúdico de los elementos necesarios para poder usar simultáneamente auriculares y sonido por el canal habitual del recurso, con el fin de posibilitar el juego compartido de niños/as con y sin deficiencia auditiva.

- Colocar dispositivos electrónicos que traduzcan los efectos sonoros en otro tipo de efectos perceptibles por el niño o la niña, amplifiquen las vibraciones del objeto al producir efectos sonoros, o tengan su equivalente luminoso.
- Traducir los mensajes orales a mensajes escritos.

Discapacidad motora

Consejos para su selección y diseño

- Que se manipulen mediante técnicas motrices controladas por los propios niños/as.
- Que sus pulsadores o botones sean muy accesibles y fáciles de accionar.
- Que sus piezas sean fáciles de encajar.
- Respecto a estructuras grandes, como mobiliario (cocinas, bancos de trabajo, etc.), que sus dimensiones permitan introducir las sillas de ruedas, o que puedan ser desglosadas en módulos para poder utilizarlas desmontadas sobre una superficie.
- Que permitan un fácil acceso a todas sus posibilidades o funciones.
- Que los recursos lúdicos de sobremesa tengan antideslizantes en su parte inferior.
- Que no exijan mucha rapidez de movimientos o que se puedan regular los tiempos de respuesta.
- Que no obliguen a movimientos simultáneos (presionar dos teclas a la vez, por ejemplo).

Sugerencias para adaptar

- Fijar las bases de los objetos (con velcro, imanes, gatos, etc.) para evitar movimientos no deseados durante el juego.
- Diseñar los vestidos de las muñecas de modo que se facilite su manipulación (con velcro en las costuras, por ejemplo).
- Engrosar piezas, mangos o agarradores para facilitar su agarre y manejo.
- Colocar reposacabezas, chalecos o cinturones de sujeción para mantener la postura.
- Añadir cuerdas o varillas para facilitar el arrastre de algunos recursos lúdicos.
- Diseñar las dimensiones del recurso (altura, profundidad, etc.) de modo que se permita el acceso al mismo de forma frontal.

- Incorporar elementos en relieve (tacos, palancas, anillas, etc.) que faciliten el giro o agarre de las piezas.
- Adaptar el recurso lúdico para poder accionarlo a través de un pulsador externo.

Discapacidad intelectual

Consejos para su selección y diseño

- Que todas sus funciones tengan fácil manejo, para que permitan al niño/a poder jugar con autonomía.
- Que su diseño sea sencillo y realista, lo que permitirá al niño/a trabajar la transferencia y generalización de los aprendizajes.
- Que resulten atractivos desde el principio hasta el final de su uso, lo que permitirá mantener la atención y el interés durante todo el juego.
- Que permitan tiempos de respuesta largos, para que todos/as puedan jugar aunque su ritmo sea un poco más lento.
- Que no requieran altos niveles de concentración o razonamiento.
- Si son juegos de reglas, que tengan la posibilidad de reducir el número de reglas y la complejidad de las mismas.

Recursos Humanos

Una de las principales medidas de acceso es contar con recursos humanos que apoyen la inclusión educativa en diferentes dimensiones y aspectos para garantizar una respuesta educativa acorde a las características de los/las estudiantes y de los contextos. Los/las profesionales pueden brindar apoyo interno o externo al centro educativo y directo o indirecto al/a la estudiante.

Apoyo interno al centro educativo

- ***Equipo de gestión del centro y docente de aula***

Dentro del centro educativo todos los/las docentes deben estar informados/as y capacitados/as para atender la diversidad en su salón de clases y organizar situaciones de aprendizaje que favorezcan a todos y todas sin importar su condición. En este contexto, cada profesional del centro educativo tiene su propio rol. El equipo de gestión, por su propia naturaleza, debe velar y tomar las decisiones correspondientes para garantizar que todos/as los/as estudiantes reciban el apoyo y los recursos necesarios en el contexto menos restringido posible dentro del centro educativo.

- ***Docente de apoyo a los aprendizajes.***

Los/las docentes de apoyo a los aprendizajes son un recurso que se comenzó a introducir en el sistema educativo dominicano a partir de múltiples experiencias positivas. Su función principal es desarrollar habilidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas y socioemocionales de acuerdo a las características y necesidades individuales de los y las estudiantes que asisten al Espacio de Apoyo a los Aprendizajes, en colaboración con el/la docente del aula, orientador/a o psicólogo/a y con las familias de los estudiantes que atienden.

Apoyo externo al centro educativo

- ***Técnicos/as psicopedagógicos/as de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD).***

Los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) son una estrategia de la Dirección de Educación Especial (DEE) para impulsar la educación inclusiva en el país, mediante el apoyo al proceso de mejora de los centros educativos de forma que se garantice el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los/las estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), asociadas o no a discapacidad, de forma que todos y todas tengan éxito en sus aprendizajes y participen en igualdad de condiciones.

Los objetivos generales de los CAD son:

- Colaborar, mediante el asesoramiento y acompañamiento psicopedagógico, con el proceso de mejora del centro educativo, a fin de generar políticas, prácticas y culturas inclusivas.
- Ofrecer apoyos y recursos educativos a los/las estudiantes que presentan NEAE con el fin de asegurar su trayectoria académica en igualdad de oportunidades.

Otros profesionales de apoyo son:

- Docente itinerante: especialista en sistema Braille, orientación y movilidad, entre otros/as.
- Profesionales de apoyo: fisiatras, psicomotricistas, logopedas, docentes de educación especial, intérpretes de lengua de señas.

En algunos casos, los/las docentes itinerantes o profesionales de apoyo pudieran quedarse de forma permanente y considerarse como apoyo interno al centro educativo, a modo de respuesta a las necesidades de su población estudiantil y los recursos disponibles en ese centro específicamente.

Acceso a la información

El espacio destinado a la recepción debe disponer de los recursos necesarios para la eliminación de las barreras arquitectónicas y para el acceso a la información y la comunicación. Algunos recursos

que pueden ayudar son: teléfonos de texto, teléfonos con amplificadores, paneles informativos y señalización, tablón de anuncios con información actualizada, megáfonos y avisos luminosos.

La señalización en general debe permitir una identificación clara y rápida: tamaño y tipo de letra, utilización del alfabeto Braille y/o relieve y contraste de color entre el fondo y el texto. Es importante, además, que la señalización incorpore imágenes que permita identificar cada espacio a quien no tiene manejo de la lectura.

En el comedor es recomendable la señalización a través de fotografías o pictogramas de los lugares donde se pueden encontrar los diferentes utensilios (cubiertos, platos, servilletas), así como otros objetos de relevancia (cubo de basura, llave para el agua...). Se debe considerar el contraste de la vajilla y los cubiertos sobre la mesa y la zona de almacenaje.

Para leer y consultar los carteles en el aula, tanto informativos como ilustrativos de diferentes temas debe existir la posibilidad de acercarse hasta 5 cm y, además, deben estar colocados a una altura que permita su lectura a todo el alumnado.

La puerta de acceso al baño, así como otros elementos del cuarto de baño (lavamanos, etc.), deben estar señalizados con un pictograma fácilmente reconocible. Para las cabinas adaptadas se debe utilizar el símbolo internacional de accesibilidad.

La agenda escolar debe tener una organización clara y funcional. Por ejemplo, el espacio destinado a cada día debe ser suficiente para que los niños/as puedan anotar las diferentes informaciones (deberes, fiestas de cumpleaños, excursiones, etc.). Debe adaptarse para aquellos/as niños/as que no empleen exclusivamente el lenguaje escrito sino que también utilicen apoyos visuales, como pictogramas o fotografías, para que puedan indicar la secuencia de actividades, tareas pendientes y otras informaciones de interés.

En las circulares informativas se debe utilizar un lenguaje claro y fácil de entender por parte de los/las alumnos/as y con un tamaño de letra no inferior a 12 y con caracteres sin adornos, como por ejemplo tipo Arial. Cuando sea necesario, se deben imprimir en sistema Braille y, para los/las más pequeños/as, o para niños/as con dificultades cognitivas de acceso a la información, se deben utilizar dibujos representativos de la información o pictogramas.

En la información académica debe quedar claro qué informes son para los padres, así como si han de volver firmados al centro.

La información destinada a los padres o tutores/as, es imprescindible utilizar diferentes formatos o procedimientos para transmitirla, teniendo en cuenta la diversidad de la población, para evitar la desigualdad de oportunidades de acceso a la información. Por ejemplo, los padres y tutores/as que utilizan el transporte escolar no tienen acceso cotidiano a la información que se ubica en diferentes sitios del centro referente a becas, menú del comedor, espectáculos de interés familiar, objetos perdidos o encontrados, etc.

Anexo 3: Medidas para el proceso educativo

Opciones para favorecer la percepción de la información

- _____ Procurar que haya un buen contraste entre el fondo y la letra. Fondo claro, letra oscura. Fondo oscuro, letra clara.
- _____ Evitar escribir sobre imágenes de fondo.
- _____ Resaltar lo esencial del texto.
- _____ Evitar el abuso de imágenes.
- _____ Evitar escribir mucho texto en letras mayúsculas.
- _____ Evitar el uso de letras muy decoradas.
- _____ Pedir al estudiante que utilice atenuadores o tapones de oídos para minimizar los ruidos, si éstos le irritan o distraen.
- _____ Usar marcadores que sirvan como guía en las líneas mientras lee un libro de texto.

Opciones alternativas de lenguaje y simbolización de la información

- _____ Resaltar o explicar las relaciones entre los elementos (ej. mapas conceptuales, organizadores gráficos).
- _____ Establecer conexiones con estructuras previas, enlazar ideas.
- _____ Reducir la complejidad de muchos materiales escritos que representan una carga cognitiva poco manejable por el estudiante. Ej: listas con las palabras claves de una lectura, clase o actividad, cartel de vocabulario gráfico con esas palabras clave; pre-enseñar ese vocabulario, grabar los textos escritos, utilizar videos del vocabulario en lengua de señas, videos en lengua de señas con explicaciones de los aspectos relevantes del tema, entre otros.

Opciones alternativas para favorecer la comprensión

- _____ Planificar alternativas de decodificación para reducir los obstáculos a aquellos estudiantes que no están familiarizados o no dominan la lengua predominante (Ej. Intérpretes, traductores, uso de abundantes imágenes, ente otros).
- _____ Jugar con el vocabulario (conceptos) que es pre-requisito para el tema que se va a trabajar. Puede hacerse a través de demostraciones, dramatizaciones, modelos, objetos concretos, uso de analogías y metáforas.
- _____ Emplear estrategias alternativas para activar los conocimientos previos. Por ejemplo: mediante el uso de organizadores gráficos o mapas semánticos, en los que los estudiantes descubran todo lo que conocen sobre un tema.

- _____ Usar estrategias alternativas para apoyar la memoria y la transferencia: Por ejemplo, listas, organizadores, notas adhesivas, preguntas para activar estrategias de memorización, mapas conceptuales para apoyar el registro escrito y toma de apuntes.
- _____ Pegar la hoja con la descripción de la instrucción en el escritorio del alumno.
- _____ Emplear estrategias alternativas para guiar el procesamiento de la información. Por ejemplo, dando instrucciones explícitas para cada paso en un proceso secuencial, ofrecer la información en pequeñas dosis destacando la secuencia.
- _____ Resaltar los conceptos esenciales y las relaciones. Utilizar señales y mensajes para llamar la atención sobre los aspectos a los que hay que prestarles atención.
- _____ Proveer instrucciones de transición entre una actividad y otra.
- _____ Ilustrar palabras clave que indican el mandato (ej.: encierra en un círculo, subraya, define, etc.)
- _____ Repetir o recapitular los puntos principales durante y al final de la lección.
- _____ Dar pautas mientras se desarrolla una explicación (Ej.: "Primero, segundo, etc.", "No escriban esto", "esto es lo más importante", etc.)
- _____ Dividir las instrucciones en segmentos. Proveer las instrucciones secuencialmente, paso a paso, asegurándose de que el estudiante ha comprendido.

Opciones para la expresión y la fluidez

- _____ Permitir a los estudiantes expresarse de múltiples formas: texto escrito, discurso oral, ilustración o dibujo, con manipulación de materiales, recursos informáticos, etc.
- _____ Dramatizar, cantar, u otra expresión artística que le permita demostrar sus saberes.
- _____ Usar tableros de comunicación con pictogramas. El mismo puede ser en físico o digital, a través de un celular, tableta, laptop, etc.
- _____ Asegurar el acceso a las herramientas y tecnologías de apoyo para la exploración y la interacción, como por ejemplo: teclados, mouse, switch, rejillas para teclado, puntero manual y/o cefálico, pantallas táctiles, pasa páginas, tableros de comunicación, etc.

Opciones para las funciones ejecutivas

- _____ Trabajar con los y las estudiantes el proceso para establecer metas y qué hacer para alcanzarlas. En este proceso, es útil proporcionar listas de chequeos de las tareas, cronogramas de las actividades, avisos, etc.
- _____ Apoyar la planificación de las tareas y metas con recursos gráficos.

- _____ Modelar la forma en que se puede dar seguimiento a las tareas “pensando en voz alta” lo que se ha hecho y lo que falta por hacer.
- _____ Dividir las metas a largo plazo en pequeñas tareas con plazo de cumplimiento. Enseñar a los estudiantes a emplear esta estrategia modelándola.
- _____ Utilizar recursos para la memorización o mnemotécnicos.

Opciones para captar el interés

- _____ Permitir a los estudiantes participar en el diseño de actividades educativas e involucrarlos en la definición de sus propios objetivos de aprendizaje.
- _____ Proporcionar alternativas para asegurar la pertinencia y autenticidad de las actividades. Por ejemplo, variar las actividades y fuentes de información a fin de que puedan ser personalizadas y contextualizadas a las experiencias de vida de los alumnos; socialmente relevantes; pertinentes a la edad y capacidades; apropiadas para los diferentes grupos raciales, culturales, étnicos, género, etc. Diseño de actividades con resultados auténticos y comunicados a audiencias reales.
- _____ Asociar la temática a trabajar con experiencias personales o situaciones del entorno.
- _____ Cambiar el tono de voz (Ej. alto a susurrar) e inflexión (Ej. alto a bajo).

Opciones para focalizar y mantener la atención en la tarea

- _____ Sentar al estudiante lejos de las puertas o ventanas.
- _____ Estar atento al trabajo del estudiante para chequear la precisión de las notas de la clase.
 - _____ Colocar el asiento del estudiante más cerca de la pizarra.
- _____ Ayudar al estudiante a organizar la información y los pasos a seguir para lograr la meta, para lo cual el docente debe tener claridad sobre lo que se espera que haga, cómo, cuándo, con quién, por qué, etc.
- _____ Entregar las instrucciones de manera fraccionada, paso a paso.
- _____ Cada cierto período, reforzar la atención con preguntas específicas como ¿qué estamos buscando? ¿Dónde lo debemos buscar? ¿Qué es lo que sigue ahora?, etc.
- _____ Usar señales acordadas y establecidas con el estudiante, que le ayuden a mantenerse alerta. (Ej: pasar por su lugar y pasarle un post-it con un recordatorio, dejarle una pegatina por cada paso concluido, etc.).

Opciones de apoyo al esfuerzo y la persistencia

- _____ Variar los niveles de desafío y de apoyo: Por ejemplo diferenciar el grado de dificultad o complejidad dentro de una misma actividad.

- _____ Fomentar la colaboración, la interacción y la comunicación. Organizar la rutina de trabajo en función de diversas alternativas de agrupamiento. Tomar en cuenta momentos de trabajo con todo el grupo, momentos de trabajo cooperativo (con distintas formas de agrupamientos, funciones y responsabilidades), y momentos en los que se realicen actividades individuales que puedan servir de refuerzo o profundización. Preguntas que guían a los alumnos en el momento y la forma de pedir apoyo a sus compañeros y/o docentes.
- _____ Sentar al estudiante cerca de alguien que le sirva de modelo.
- _____ Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido. Las estrategias y actividades que ofrezca el docente a sus alumnos deben dar la posibilidad de utilizar y poner en práctica los conocimientos y las habilidades adquiridas en distintas situaciones y diferentes contextos.
- _____ Retroalimentar permanentemente. Alentar la perseverancia, así como la utilización de apoyos y estrategias para abordar el desafío; hacer hincapié en el esfuerzo y el progreso personal; realizar observaciones personalizadas en lugar de comparativas o competitivas; analizar los errores desde una perspectiva positiva, como elemento de aprendizaje.
- _____ Emplear elogios específicos en vez de generales.

Opciones de apoyo para retener y recuperar información

- _____ Ofrecer abundantes experiencias multisensoriales, en las que estén involucrados varios sentidos o todos a la vez.
- _____ Apoyar la memoria y la recuperación de información con juegos, canciones, dramatizaciones, poemas, código de colores, de sonidos o cualquier elemento que sea del interés o del estilo de aprendizaje de los estudiantes. Los poemas y canciones pueden ser creados a partir del tema, situación o procedimiento a memorizar. (Ej: para memorizar los productos agrícolas de la región norte, los estudiantes pueden crear un poema, canción, retahíla, etc., podría utilizarse la canción de Juan Lockward "Que Dios bendiga al Cibao" o parodiar alguna canción de moda.
- _____ Practicar los nuevos aprendizajes de manera reiterativa, aplicándolos en los distintos contextos y situaciones. Por ejemplo: identificar y contar todos los rectángulos que hay de camino de la casa a la escuela.
- _____ Asociar los conceptos con objetos del entorno. (Ej: para memorizar los conceptos "prisma rectangular" y "cilindro", los estudiantes pueden asociarlo con prismas y cilindros del hogar, como la nevera, la estufa, el gabinete, el tanque de gas, el termo del jugo, los vasos, la tubería, etc.
- _____ Enseñarles a registrar por escrito para recordar informaciones relevantes.

Medidas relacionadas con la evaluación:

- _____ Considerar que no todos los trabajos tienen que ser formalmente calificados.
- _____ Dar prioridad a la expresión de las ideas. La ortografía puede no tomarse en cuenta para la calificación y luego permitir al estudiante que la corrija.
- _____ La información puede ser aceptada en gráficos, cuadros, bosquejos o borradores procesuales.
- _____ Las respuestas a las pruebas pueden ser tomadas en diversas forma de expresión (en lengua de señas, oralmente, en pictogramas, entre otros).
- _____ Las preguntas de las pruebas pueden ser parafraseadas o explicadas en otras palabras para ayudarle al estudiante a comprender mejor.
- _____ El estudiante puede marcar la respuesta directamente en las hojas de la prueba en vez de utilizar una hoja especial de respuestas.
- _____ Evitar asignar sesiones de pruebas consecutivas.
- _____ Usar recursos y estrategias de evaluación alternativos como:
 - Proveer un banco de palabras.
 - Proporcionar preguntas en formato de selección múltiple en vez de completar la oración o preguntas abiertas.
 - Reemplazar un examen escrito por preguntas orales/ respuestas dadas para ser completadas, proyectos, prácticas de experiencia personal, etc.
- _____ Permitir tomar las pruebas o exámenes en un ambiente alternativo.
- _____ Registrar las observaciones de las actividades cotidianas del estudiante, las fechas y valoraciones de las tareas que han sido revisadas. Esto le ayuda al docente a tener claridad sobre la secuenciación de los procesos de construcción del conocimiento que lleva el estudiante.
- _____ Compartir con los mismos alumnos la responsabilidad de llevar registros: tener el calendario diario de actividades, llevar registro de lecturas, anotar su progreso en fichas que evidencien sus progresos.
- _____ Otorgar puntaje adicional al procedimiento empleado para resolver un determinado problema o ejercicio, valorando más el proceso que el resultado final.
- _____ Realizar pruebas orales cuando el estudiante presente dificultades para escribir.
- _____ Otorgar tiempo adicional para la realización de trabajos y pruebas a estudiantes que lo requieran.

- _____ Revisar pruebas y trabajos en clases, con el fin de señalar errores y confusiones de manera constructiva potenciando la evaluación formativa.
- _____ Hacer constantemente preguntas de repaso con el propósito de reforzar los contenidos y ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje dependiendo de los resultados de la evaluación formativa.
- _____ Durante procesos de evaluación, evitar la solicitud de lectura en voz alta y/o disertaciones a estudiantes con dificultades de expresión oral (tartamudez, dislalias y otros).
- _____ Reforzar positivamente las tareas que el estudiante realice con éxito y reforzar pequeños logros.
- _____ Permitir el uso de las tablas de multiplicar, fórmulas matemáticas o químicas, calculadora, entre otros recursos durante las pruebas, siempre y cuando éstas no provean información para fines de los resultados, sino que favorezcan el proceso de adquirirlos de forma exitosa.
- _____ Permitir que el estudiante realice pruebas en un salón aparte, acompañado por otro docente o miembro de la comunidad escolar.
- _____ Eximir de la evaluación en un área del aprendizaje cuando el caso lo requiera. Por ejemplo, un niño/a en silla de ruedas no hará la prueba de Educación Física de manera práctica cuando requieran movimientos que su condición les impida realizar.
- _____ Permitir tiempo extra al estudiante. Aumentar el tiempo de espera para contestar una pregunta. Darle tiempo para elaborar la respuesta y expresarla en el formato que mejor maneje.
- _____ Reducir el número de ítems requeridos en una tarea o prueba con los que pueda demostrar que se han logrado los objetivos.
- _____ Permitir utilizar la computadora para realizar tareas de escritura.
- _____ Proveer o permitirle un intérprete en lengua de señas o un docente itinerante.
- _____ Permitir que alguien que le corrija las asignaciones realizadas fuera de la clase y/o permitirle utilizar el corrector ortográfico.
- _____ Entregarle lo más temprano posible literaturas, artículos de revistas y todas las asignaciones de lectura para permitirle que lea el material, lo grabe u obtenga el material adaptado en braille, pictogramas, fácil lectura o cualquier formato. De igual modo, proporcionarle el tema anticipadamente a la familia para que pueda trabajar el vocabulario en caso de ser necesario.
- _____ Poner a disposición del estudiante, las copias de las notas del docente o un estudiante aventajado, guías adicionales, copias del material proyectado o cualquier otro recurso de apoyo.

Anexo 4: Programa de Enriquecimiento



Viceministerio de Servicios Técnicos y pedagógicos
Dirección de Educación Especial

PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO

No. de expediente: _____

Fecha de emisión: _____

Datos generales:

Nombre del alumno/a: _____

_____ Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____

Centro Educativo: _____

Tanda: _____

Atención externa: _____

Duración del apoyo: _____

Cantidad de sesiones: _____ Frecuencia: _____ Días: L M Mi J V

Tiempo: _____

Planificación de los apoyos

Fecha	Propósitos específicos	Actividades/Estrategias	Recursos	Observaciones

Responsable: _____ Responsable del seguimiento: _____

Anexo 5: Ajustes Curriculares Individuales



Viceministerio de Servicios Técnicos y pedagógicos
Dirección de Educación Especial

AJUSTES CURRICULARES INDIVIDUALES

No. de expediente: _____

Fecha de emisión: _____

Datos generales:

Nombre del alumno/a: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____

Centro Educativo: _____

Tanda: _____

Calificación: Logrado/siempre En proceso/ en ocasiones No logrado

LENGUA ESPAÑOLA					
Indicadores de logro					
Comprensión oral	Grado	Ag.-dic.	En.-mar.	Ab-Jun.	Observaciones
Producción oral	Grado	Ag.-dic.	En.-mar.	Ab-Jun.	Observaciones

Comprensión escrita	Grado	Ag.-dic.	En.-mar.	Ab-Jun	Observaciones
Producción escrita	Grado	Ag.-dic.	En.-mar.	Ab-Jun	Observaciones
MATEMÁTICAS					
Indicadores de logro					
Razonar y argumentar	Grado	Ag.-dic.	En.-mar.	Ab-Jun	Observaciones
Comunicar	Grado	Ag.-dic.	En.-mar.	Ab-Jun	Observaciones

Modelar y representar	Grado	Ag.-dic.	En.-mar.	Ab-Jun	Observaciones
Conectar	Grado	Ag.-dic.	En.-mar.	Ab-Jun	Observaciones
Resolver problemas	Grado	Ag.-dic.	En.-mar.	Ab-Jun	Observaciones
Utilizar herramientas tecnológicas	Grado	Ag.-dic.	En.-mar.	Ab-Jun	Observaciones

Seguimiento y revisión:

FECHA	INCIDENCIAS
	Participantes: Situación: Conclusiones: Acuerdos:

Profesionales implicados en la elaboración y ejecución

NOMBRE Y APELLIDOS	Responsabilidad

Por el centro educativo

Padre, madre o tutor

Responsable del seguimiento



REPÚBLICA
DOMINICANA



MINISTERIO DE
Educación



@educacionrdo