

# PROCESOS DE FLEXIBILIZACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: NUEVOS RETOS DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO PARA FAVORECER LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD<sup>1</sup>

Flor Deisy Arenas<sup>2</sup> & Mónica Sandoval Sáenz<sup>3</sup>

Fecha de Recepción Noviembre 10, 2013.

Fecha de Aprobación Diciembre 10, 2013

## RESUMEN

El siguiente artículo se basa en la observación de campo en diez colegios de Bogotá en el año 2011 y en una revisión documental, presenta estrategias que contribuyen al desarrollo de programas y propuestas educativas contextualizadas a las realidades del país, cuyo propósito es la protección del derecho a la educación de escolares con discapacidad. El conjunto de estrategias se propone desde el marco de la inclusión educativa que implica a su vez la autoevaluación institucional, reformulación de los currículos tradicionales a flexibles, la creación de ambientes universales de aprendizaje y la eliminación de barreras para el aprendizaje. Por su parte el diseño de ambientes universales de aprendizaje implica la inserción de didácticas flexibles que facilitan la eliminación de barreras que impiden la participación activa de los estudiantes en un contexto escolar e incluyen la diversificación y la flexibilización curricular. Estas prácticas pedagógicas son mecanismos que permiten a los escolares alcanzar sus metas educativas y también validar la importancia del diseño de currículos diversificados de acuerdo a las características, potencialidades e intereses, favoreciendo de esta manera escenarios que permiten la autonomía de las personas.

**Palabras clave:** Inclusión, flexibilización curricular, diversificación curricular, diseño universal de aprendizaje, didácticas flexibles.

## FLEXIBILITY PROCESSES AND CURRICULAR ADAPTATION: NEW CHALLENGES IN THE COLOMBIAN EDUCATION SYSTEM TO PROMOTE PARTICIPATION PROCESSES IN SCHOOL SETTING FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

## ABSTRACT

The following article is based on field observation in ten schools of Bogotá in the year 2011 and a documentary revision, presents strategies that contribute to develop programs and educational proposals that are contextualized to realities of the country, whose purpose is protecting the right to education of scholars with disability. The sum of strategies is proposed from a frame of educative inclusion that also implies an institutional self-evaluation, reformulation of traditional curriculums to flexible ones, the creation of universal ambientes of learnage and elimination of barriers for learning. In tern, the design of universal ambientes of learnage implies insertion of flexible didactics that facilitate the elimination of barriers that impede an active participation from students in a scholarly context and include a curricular diversification and flexibilization. These pedagogical practices are mechanisms that allow scholars to achieve their educational goals and also validate the importance of designing diversified curriculums in accordance to characteristics, potentialities and interests, favoring in such manner contexts that allow the autonomy of people.

**Key words:** Inclusion, curriculum flexibility, curricular adaptation, universal learning design, flexible teaching.

<sup>1</sup> Investigación realizada en la Fundación Centro de Aprendizaje y la Secretaría de Educación Distrital.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, Especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa, Candidata a Magister en Educación, Directora General Fundación Praxis.

<sup>3</sup> Psicóloga de la Universidad de los Andes, especialista en Neuropsicopedagogía, Magister en Educación con énfasis en evaluación escolar, candidato a Doctorado en Neurociencia Cognitiva Aplicada.

A partir de la promulgación de la Constitución Política (1991), Colombia ha adelantado importantes acciones que favorecen los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad, desde la construcción y desarrollo de políticas públicas por parte de entidades como el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales y municipales; las cuales se adhieren a tendencias mundiales<sup>4</sup> y tienen como objetivo común la creación e implementación de programas y propuestas que promuevan el goce efectivo de los derechos fundamentales en materia de educación, salud, trabajo, política, accesibilidad, transporte, comunicación e información, deporte, recreación, cultura y el arte.

Este marco de políticas se fundamenta principalmente en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) elaborada por la Asamblea de las Naciones Unidas, en el que se cita con frecuencia su artículo 2º, que proclama que todas las personas tienen derecho al goce efectivo de sus derechos fundamentales independiente de sus características de étnia, cultura, religión, género, entre otras variables.

En concordancia con lo anterior Colombia en febrero del 2013 aprobó la Ley 1618, la cual tiene como objeto:

Garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 del 2009.

Ello quiere decir que el Estado y todas las entidades que prestan servicios de educación, salud,

promoción de la cultura, el deporte, la recreación, el desarrollo de las tecnologías, acceso a la información, deben desarrollar estrategias para favorecer los procesos de participación de las personas con discapacidad.

Para ello, el sector de la educación ha desarrollado múltiples estrategias que favorecen los procesos de participación en el contexto educativo de las poblaciones con discapacidad, entre ellas los procesos de implementación del índice de inclusión, hacia un proceso de autoevaluación institucional y el desarrollo de didácticas flexibles, como la flexibilización y diversificación curricular.

En este sentido, el presente artículo presenta algunas estrategias que contribuyen al desarrollo de programas y propuestas contextualizadas a las realidades educativas del país.

## FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL

Las dinámicas contemporáneas que rodean los procesos educativos en contextos escolares referidas a la necesidad de construir diseños universales de aprendizaje, que permitan dar respuesta a los estilos y ritmos de aprendizaje de los escolares, independientemente de sus condiciones culturales, sociales, económicas, inclinaciones políticas y de creencias religiosas (Torres Santomé J. 2000), estilos de vida de las familias, hacen que la diversidad de sus habilidades y capacidades de aprendizaje sean la constante en los escenarios educativos.

Consciente de esta diversidad poblacional, la inclusión educativa propone que todos los escolares tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, lo que supone un reto al sistema educativo, en la medida que es necesario modificar sus currículos y metodologías, para que así se facilite la creación de ambientes escolares que protejan el derecho a la educación, siendo acorde y pertinente a las expectativas de los escolares, proveyéndoles oportunidades justas y apoyos que les permitan alcanzar el desarrollo integral.

<sup>4</sup> El Estado colombiano ha ratificado y tomado a modo de orientaciones y lineamientos para el desarrollo de sus políticas, diversas convenciones y pactos liderados por organizaciones no gubernamentales, como la ONU (Organización de las Naciones Unidas), OMS (Organización Mundial de la Salud), OIT (Organización Internacional del Trabajo), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

En concordancia con lo anterior la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, acoge el concepto dado por la UNESCO, quien la define como:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños y niñas. UNESCO

De tal manera la inclusión educativa es el principio articulador de las políticas públicas propuestas por la SED, las cuales buscan legitimar y restablecer el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos y todas sin que exista discriminación alguna. En dicho orden de ideas, la inclusión descentra al sujeto como obstáculo para su participación escolar y estudia los aspectos ambientales que generan barreras para la participación social y el aprendizaje; este nuevo discurso de la pedagogía incluyente prescinde del uso del término tradicional “Necesidades Educativas Especiales”<sup>5</sup> (NEE) e incluye la noción de “Barreras del Aprendizaje” que trabaja Barton (1996), quien define las barreras del aprendizaje como aquellas que:

Aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. Consecuentemente la inclusión implica identificar y minimizar las barreras del aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas

locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación en él. (Barton 1996 p.22).

Entonces, la inclusión escolar busca identificar y minimizar estas barreras y hacer uso de diversos recursos para que el escolar construya conocimiento y haga parte del proceso integral de las dinámicas sociales de su entorno (Consejería de educación y ciencia para la inclusión social, 2009). Por esta razón, la inclusión educativa implica que los colegios revisen sus prácticas pedagógicas, acciones docentes, curriculares, políticas y actitudes que generan exclusión e impidan la vinculación del estudiante en su centro escolar (San cristán, 1999). Y ello se logra a través de procesos de autoevaluación, implementando el índice de inclusión, el cual permite organizar acciones tendientes a beneficiar la construcción de culturas, políticas y prácticas que favorezcan los procesos de inclusión, tal como lo establece Booth (2000).

**CREAR CULTURAS inclusivas:** esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno/a es valorado/a.

**GENERAR POLÍTICAS inclusivas:** esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro de desarrollo de la comunidad, permeando todas las políticas para que mejore la participación de todos/as.

**DESARROLLAR PRÁCTICAS inclusivas:** esta dimensión tiene que ver con asegurar que las actividades promuevan la participación de todos/as. (SED & Corporación Síndrome de Down, 2011).

Una vez realizado tal proceso de autoevaluación, las instituciones educativas deben generar un proceso de planificación escolar, que esté ligado a la toma de decisiones frente a la articulación de los procesos misionales, objetivos académicos y prácticas institucionales, teniendo como eje central que la realidad de los escenarios escolares es la diversidad de aprendizajes; para lo cual es determinante

<sup>5</sup> Concepto que además ha sido trabajado bajo el paradigma de la integración escolar.

seleccionar y organizar ambientes de aprendizaje que permitan individualizar las experiencias frente a la construcción de saberes, independiente de los desempeños particulares, además de transformar el enfoque homogenizante (Delgado, 2004) donde todos los escolares realizan las mismas actividades, de la misma forma, en los mismos tiempos y con los mismos recursos didácticos. (Delgado, p. 19)

Ello implica la reorientación en la planificación académica, que tenga como eje central los diseños universales de aprendizaje, es decir, que se generen mecanismos sobre cómo crear ambientes pedagógicos enriquecidos, que promuevan los aprendizajes de todos los escolares, para lo cual el (CAST, 2008, p. 13) propone los siguientes principios:

#### **Usar múltiples formas de presentación de contenidos**

- Proporcionar las opciones de la percepción
- Proporcionar las opciones del lenguaje y los símbolos
- Proporcionar las opciones de la comprensión

#### **Usar múltiples formas de expresión**

- Proporcionar las opciones de la actuación física
- Proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la fluidez
- Proporcionar las opciones de las funciones de la ejecución

#### **Usar múltiples formas de motivación**

- Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses
- Proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia
- Proporcionar las opciones de la autorregulación

Desde esta perspectiva, los colegios pueden reformular su actividad formativa entorno al principio de que *la diversidad es la norma y no la excepción*, y por lo tanto se dinamicen las prácticas institucionales, posibilitando la implicación de todos los agentes en la construcción de los escenarios educativos; mediante la participación de toda la comunidad

educativa en la planificación curricular es posible que sus miembros conozcan las acciones que realiza el colegio en pro de atender a los escolares, respetando su diversidad cultural y social y las apropien con mayor sentido de pertenencia. (Sandoval, Lopez, Miquel, Duran , Giné, Echeita, 2002).

Para lograr lo anterior es necesario incluir dentro de esos diseños universales de aprendizaje didácticas flexibles (Zubiria, 2004), las cuales permiten eliminar barreras de acceso a los contenidos que limitan los procesos de enseñanza y aprendizaje: la primera de ellas se denomina flexibilización curricular y la segunda diversificación curricular.

La flexibilización curricular es una estrategia que transforma las prácticas educativas, a partir de la modificación de los currículos comunes; lo que implica la transformación o supresión en logros e indicadores de logro (Acosta, 2010). Cuando un currículo es flexible, comprende la diversidad de los escolares, sus intereses, necesidades, estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje, orientándose a potencializar sus propias habilidades, dejando de lado la mirada peyorativa de incapacidad de los escolares frente al aprendizaje. (Duk & Loren, 2010).

Es necesario comprender que la flexibilización curricular implica mantener los objetivos generales propuestos para todos los escolares en el currículo, sin embargo, en las prácticas de aula, la flexibilización conlleva ajustar los procesos de acuerdo a las características de aprendizaje de los escolares:

Transformación de estrategias y recursos pedagógicos y didácticos que respondan a los estilos y ritmos de aprendizaje de los escolares.

Tiempo que se requiere para alcanzar el nivel de habilidad esperado dentro de un grado escolar, es decir la competencia curricular para superar los logros establecidos en la materia.

Tiempo para llegar a niveles de competencia no alcanzados en otros grados y/o ciclos, este proceso implica que el escolar puede pertenecer a tercero de primaria, pero estudiar contenidos de materias de segundo.

Modificación de algunos niveles de habilidades requeridas (por ciclo y nivel), lo cual implica la modificación o supresión de algunas competencias (de ser necesario), en relación con las competencias curriculares que el escolar necesita para el nivel que se encuentra cursando.

Es decir que los procesos de flexibilización curricular implican comprender cuáles son las competencias curriculares del escolar y, de acuerdo a esto, determinar qué estrategias de las mencionadas anteriormente son las más pertinentes para el escolar.

Por su parte, la diversificación curricular posibilita los procesos de participación de las poblaciones con discapacidad en los contextos escolares, algo que, según la E.S.O. resulta en una medida no ordinaria que se pone en práctica, cuando las medidas ordinarias son insuficientes para resolver las necesidades de algunos escolares en particular.

Ampliando este concepto, Rohrkemper y Corno (1988) explican que los currículos que responden a la diversidad introducen variaciones y cambios en la situación de aprendizaje y en el estilo de enseñanza, además de alejarse de un formato de currículo general y homogenizante. De esta manera, la diversificación es una excelente alternativa, para aquellos escolares cuyas características de estilos cognitivos (Hederich C. et al, 1998) y ritmos de aprendizaje requieren una organización curricular diferente que potencialice sus aprendizajes.

Para que se cumplan estos propósitos y el servicio educativo que atiende la diversidad sea realmente pertinente, es necesario:

En la implementación de la diversificación curricular se tengan en cuenta aspectos como los objetivos y contenidos (qué enseñar y qué aprender), fuera de la organización y metodología (cómo aprender y cómo enseñar), partiendo de los ritmos de aprendizaje de los escolares y sus estilos cognitivos. (Meza 2012 p. 8).

Es necesario comprender que los procesos de diversificación curricular implican la estructura-

ción de programas educativos que comprenden la diversidad de los seres humanos, de manera tal que para ello la escuela debe de construir las prácticas tradicionales y orientar acciones novedosas para eliminar brechas que aumenten la desigualdad en los contextos escolares, lo cual supone combinar prácticas pedagógicas.

La diversificación curricular requiere de una actividad colectiva y participativa en la que todos los miembros de la comunidad educativa construyen y participan, en una propuesta pedagógica a partir del análisis de intereses, expectativas, necesidades y características sociales, culturales y económicas de los escolares.

Comprendida así la diversificación curricular, no debe reducirse a la construcción de talleres de formación prevocacional o vocacional, sino que implica la construcción de programas con currículos flexibles y pertinentes de acuerdo a las potencialidades de los escolares, que por su condición de vida, estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje requieren de propuestas con semejante índole.

De esta forma, un currículo estructurado a partir de las anteriores premisas, según Torres (1999), se caracteriza por:

Reconocimiento de particularidades individuales y características propias de los escolares partiendo de habilidades, saberes previos y ritmos y estilos de aprendizaje.

Potencialización de habilidades que permitan a los escolares la construcción de su proyecto de vida y el desarrollo de habilidades de competencias laborales.

Direccionamiento y organización de la educación hacia procesos significativos y de calidad. (Moriña, 2011)

Fortalecimiento del sentido de pertenencia e identidad colectiva con la cultura escolar. (Meza, 2012. p.11)



Construcción de currículos contextualizados a las realidades locales.

Fortalecimiento de la motivación del estudiante por el aprendizaje.

Optimización de los procesos de evaluación continua, permitiendo que esta sea un proceso permanente y reflexivo frente a la pertinencia de los currículos.

Disposición y facilidad en el seguimiento pedagógico de los escolares.

Surgimiento de didácticas flexibles y activas que comprendan la diversidad como punto de partida de todos los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De tal manera la diversificación curricular, en el marco de inclusión educativa, se ofrece como alternativa para aquellos escolares cuyas características de estilos y ritmos de aprendizaje requieren de una organización diferente de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, se hace necesario una organización curricular diferente a la establecida en el *colegio para todos*.

Desde esta perspectiva, el currículo conllevará a la creación de metas para que los escolares puedan alcanzar y ello los motive, siendo aquel un logro a corto plazo y largo plazo. La validez del currículo diversificado podrá evaluarse desde distintos aspectos, como por ejemplo la incidencia del proceso de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de habilidades según las características del entorno (validez ecológica), o si el escolar adquirió aprendizajes funcionales que le permitan ser autónomo (validez educativa).

De tal forma, los colegios que deseen desarrollar esas estrategias pueden partir de los siguientes presupuestos, que definen la orientación de los programas de diversificación curricular: i) los programas incorporan didácticas flexibles y activas que comprenden a su vez la diversidad de todos los participantes en los procesos de enseñanza

y aprendizaje; ii) en su metodología se respetan y reconocen las particularidades individuales y características propias de los escolares, teniendo en cuenta sus habilidades, saberes previos, estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje; iii) los programas trabajan por la potencialización de habilidades que contribuyen al ejercicio de su proyecto de vida y al desarrollo de habilidades de sus competencias laborales; y iv) se implementan estrategias que optimizan los procesos de evaluación continua, permitiendo que sea un proceso permanente y reflexivo frente a la pertinencia de los currículos.

De esta manera, como ya se ha dicho, la diversificación curricular supone una organización diferente a la de un currículo convencional, aunque, se debe constituir recurriendo al modelo establecido por aquel. Así la estructura general debe precisar contenidos, metodología y sistema de evaluación, por lo que en consecuencia, la diversificación curricular debe contar con:

Áreas específicas: lengua castellana, ciencias sociales, ética, geografía e historia, matemáticas, ciencias naturales, artes y tecnología.

Áreas específicas del ciclo inmediatamente anterior, ajustadas a las características de los estudiantes participantes.

Áreas optativas.

Tutorías

Se hace necesario conocer el conjunto de elementos sobre los cuales es importante tener claridades conceptuales, lo que permite estructurar el proceso de manera acertada. A continuación se enuncian cada uno de estos pasos:

**Paso 1: Parámetros pedagógicos, metodológicos y de organización**, los cuales permiten garantizar una secuencia y lógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Paso 2: Criterios de selección y acceso**, en el cual se incluyen las características y pro-

cedimientos de los estudiantes participantes del proceso.

**Paso 3: Currículo y horario** en el cual se definen las áreas específicas, objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

**Paso 4: Selección de materias optativas:** Es decir aquellas materias que los estudiantes pueden elegir libremente pero que contribuyen al proceso de formación de los escolares.

**Paso 5: Parámetros de agrupación,** referente a organización de espacios, recursos materiales y definición de horarios de trabajo.

**Paso 6: Criterios de evaluación, promoción y revisión.** Criterios específicos que reflejen el proceso de valoración de los aprendizajes de los escolares.

Si bien es cierto que los programas de diversificación se han constituido a modo de estrategia de atención a poblaciones diversas para casos como España, Perú, Chile entre otros, es necesario aclarar que no es la única y que debe ser concebida como una medida que elimina las barreras de participación de los escolares en los contextos educativos; en este sentido, los participantes de este tipo de programas no deben ser objeto de estigmatización o señalamiento.

De esta manera la diversificación curricular, en el marco de inclusión educativa, se ofrece como alternativa para aquellos escolares cuyas características de estilos y ritmos de aprendizaje requieren de una organización diferente de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, se hace necesario una organización curricular diferente a la establecida en el -colegio para todos-.

De acuerdo a esta propuesta, la diversificación curricular tiene como objetivo principal alcanzar los logros generales para cada ciclo, a través de procesos de flexibilización en metodologías y contenidos, que le permita al escolar obtener el título de bachiller. Los escolares participantes de

este tipo de programas son quienes luego de haber realizado el proceso de flexibilización dentro del currículo tradicional, no les es posible avanzar en los contenidos propuestos en el mismo y, por esta razón, es la escuela la que debe generar didácticas flexibles que propendan por el desarrollo integral de todos los escolares. En este sentido, los participantes de este tipo de programas no deben ser objeto de estigmatización o señalamiento. A continuación se brindarán algunos criterios generales de selección de estudiantes participantes de los programas de diversificación curricular:

Estudiantes que luego de haber realizado los procesos de flexibilización curricular no alcanzan los logros establecidos en el ciclo.

Aunque no se sugiere la estimación de una etapa cronológica, se pretende implementar para los estudiantes que pertenecen al 4º y 5º ciclo.

Tener una historia escolar y haber cursado los ciclos correspondientes.

Estudiantes con aspiraciones de obtener el bachillerato.

Escolares que encuentran dificultades en la autorregulación de los aprendizajes, tienen poca motivación debido al fracaso escolar y, en algunos casos, baja autoestima.

Se debe poner especial cuidado con la selección de los estudiantes, máxime si se trata de problemas en el comportamiento debido a la complejidad y conveniencia propia y grupal. Es importante diferenciar situaciones comportamentales y de aprendizaje.

Es necesario evaluar las condiciones de los escolares que presentan alguna discapacidad cognitiva ya que esta condición no debe ser decisoria para la participación en el Programa de Diversificación Curricular.

Las acciones anteriormente sugeridas como procesos de autoevaluación, la reformulación de los

currículos tradicionales para la generación de los currículos flexibles, el diseño de ambientes universales de aprendizaje, eliminación de barreras de aprendizaje y la inserción de didácticas flexibles como la diversificación y la flexibilización curricular, son estrategias que al ser ejecutadas de forma acertada tendrán una gran trascendencia en las comunidades educativas; su implementación procesual generará una mayor participación de las poblaciones con discapacidad en los contextos escolares, un mayor empoderamiento de su proceso académico y por ende los hará sujetos cada vez más autónomos.

Sin embargo, cabe anotar que la ejecución de las acciones sugeridas no podrá hacerse de manera estandarizada como un solo conjunto de directrices, sino que puedan adaptarse a la diversidad de colegios y, por lo tanto, de perfiles de escolares. La implementación estandarizada iría en contra del mismo principio de la diversificación que comprende cada sujeto y cada contexto educativo como entidades únicas que en su interior tienen un cúmulo de relaciones y estructuras particulares. La propuesta entonces es que cada colegio propenda a la inclusión educativa desde su composición de orden histórico, social, administrativo, de ubicación y desde los rasgos y particularidades de las personas que la conforman. Cabe anotar que la ejecución de un plan de diversificación implica poner en práctica estrategias pedagógicas contemporáneas que faciliten la promoción de las habilidades y operaciones mentales, la formación de personas íntegras e integrales y activas en su contexto social (Echeita, 2008).

Cabe enfatizar que la transformación de las prácticas, supone la implementación de didácticas flexibles como el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1994; Arias et al. 2005), de modificabilidad cognitiva (Feurenstein, 1980; Serrano, 2000), aprendizaje experiencial (Kolb, 1975; Fernández, 2009; Romero, 2010), enseñanza para la comprensión (Arias, 2004; Patiño, 2010), aprendizaje basado en problemas (Guevara 2010; Morales, 2004; Restrepo (sf)), método por proyectos (Orellana, 1989; Beyers, 1997; López, 2007), sólo por

nombrar algunos ejemplos. Es necesario también que se construyan programas diversificados, que se sostengan en el tiempo y que cumplan con la promoción y potencialización de las personas. Este trabajo necesita ser articulado y ejecutado por los diferentes miembros de la comunidad educativa, con la intención de convencer al cuerpo de maestras y maestros sobre su rol que es indispensable dentro de este propósito incluyente.

El proyecto educativo será cada vez más sostenible si la comunidad educativa interna del colegio se articula con otras entidades independientes, por ejemplo instituciones de salud, de convivencia, como también alianzas y trabajos en red con la comunidad externa al colegio favoreciendo así el cuidado integral de todos los escolares y cubriendo las diversas necesidades de los padres de familia, reduciendo así aún más las barreras que obstaculizan el proceso formativo, además de dar las garantías para que éste finalice.

En definitiva, son los colegios y sus comunidades educativas los encargados de empoderarse del reto de la diversificación curricular. Más que un conjunto de políticas o normatividades, el éxito de los proyectos de diversificación dependerá de la voluntad de personas, cuyos principios sean los de igualdad y la equidad, creando las estrategias y herramientas necesarias para que todos/as los niños y las niñas tengan un acceso real a la educación y el sistema potencialice el cúmulo de sus talentos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta E. (2010.) *Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes con trastornos del aprendizaje*. SED Neuroharte, Bogotá, Colombia.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/OREALC. Recuperado en <http://neuroharte.com/multimedia/documentos/Indice%20de%20Inclusion.pdf>.
- Ardila, A. (2004) en *Enfoques y Didácticas Contemporáneas*. Capítulo 4 Estructuración Cognitiva. Ed. FIPC Bogotá, Colombia: Ed. Guadalupe. Págs. 119-141



- Arias J., Cárdenas R. y Estupiñán F. (2005) *Aprendizaje Cooperativo*. Segunda Edición. Bogotá, Colombia. Ed. Guadalupe Ltda. p. 36
- Alcaldía mayor de Bogotá, Secretaria de Salud. (2006). *Transversalidad de discapacidad lineamientos*. 2006. Documento elaborado con el concurso de los referentes de discapacidad de las localidades y profesionales especializados del grupo de discapacidad de la Dirección de Salud Pública. SDS. 2006.
- Barton L. (1996) *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España. Ed. Morata, Pág. 22
- Beyer L. (1997) William Heard Kilpatrick. Rev. Perspectivas, trimestral de educación comparada, Paris Unesco págs. 503-521
- Booth T., Ainscow M. (2000) Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión en Castellano. UNESCO Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: CAST. Consejería de educación y ciencia para la inclusión social, (2009) Estrategias organizativas y metodológicas. Centro territorial de recursos para la orientación, la atención a la diversidad y la interculturalidad.
- Delgado, E., García, D.P., y Rodríguez, S.N. (2009). Primera parte: Capítulo I., *Modelos y propuestas de inclusión a la educación superior que se han desarrollado en el periodo comprendido entre 1970 y 2003*. (pp. 68). Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- Delgado F. (2004) Cultura, curriculum educativo. Rev. Presente y pasado. Historia. Vol., 9 pag 153-161
- Duk, C. Loren C. (2010) *Flexibilización del currículo para atender la diversidad*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad Central de Chile. pp 187 210
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión educativa: Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 10-16.
- El Congreso de la República de Colombia. (2007). Ley No. 1145. Por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-146166.html>.
- Ergas, J., Ferrari, M., Y Machado, M.L. (2001, Diciembre). Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. *Ciclo de debates, Desafíos de la política educacional*. Recuperado de [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/47/debate8.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf).
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Fernández R. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. Universidad de Valladolid
- Guevara, G. (2010). Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad. *Revista de las Sedes Regionales*. Costa Rica. vol.11-20. 142-167.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1993). *Liderando la Escuela Cooperativa* (Segunda ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kolb. D. y Fry, R. (1975) "Acerca de la aplicación de la teoría del Aprendizaje experiencial" en C. Cooper (ed.) *Teorías de Procesos de grupo*, Londres: John Wiley. Pág. (35)
- LOGSE. Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Resolución 28 de mayo de 1993. España.
- López A. (2007) Enseñanza por proyectos, una investigación .acción en sexto grado. *Rev. Educación* 342 Abril Pag. 579-604
- López, T, M.(2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVv15n1\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVv15n1_5.htm).
- Hederich Ch. et al (1998) Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información Pag 12 Ed. Universidad Pedagógica Nacional
- Meza J. (2012) Diseño y desarrollo curricular. Pág 8 Ed. Red Tercer Milenio. México
- Milla, R.J. (Ed).(2010). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Recuperado de <http://www.neuroharte.com/pdf/orientaciones2.pdf>.

- Ministerio de Educación de Brasil. Educar en la diversidad, Material docente. Recuperado [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar\\_diversidad.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional Bogotá, Colombia. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado de [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia\\_politica\\_vulnerables.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional Bogotá, Colombia. (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales-nee. Recuperado de [http://redes.colombiaaprende.edu.co/foro\\_gestion/sites/default/files/FUNDAMENTACI%C3%93N%20CONCEPTUAL%20Necesidades%20Educativas%20Especiales.pdf](http://redes.colombiaaprende.edu.co/foro_gestion/sites/default/files/FUNDAMENTACI%C3%93N%20CONCEPTUAL%20Necesidades%20Educativas%20Especiales.pdf)
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216 Perú. Departamento de Ciencias. Perú. Vol. 13. pp.145-157.
- Moriña, A. (2002). Lecturas sobre inclusión educativa. *Revista de Educación*, (327). 123-137. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270810520.pdf?documentId=0901e72b812598af>.
- Orellana A. (1989) El proyecto Kilpatrick, metodología para el desarrollo de competencias. *Rev. Reflexiones y experiencias en educación*. ISSN 1989-9564.
- Patiño S. (2010) La enseñanza para la comprensión propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante. *Rev. Humanizante* Año 5 No 8. ISSN 2145-129x
- Pérez L. y cols. Defensoría del Pueblo. "La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación". Pág. 6. [www.defensoria.org](http://www.defensoria.org) (sin fecha de publicación).
- Quijano, G. (2008, junio, 03). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación* 32(1), 139-155, ISSN: 0379-7082, 2008. Recuperado de [www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/528/561](http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/528/561).
- Renato, O. (2007). Inclusión Educativa, El cambio del Futuro. En UNESCO (Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina – Regiones Cono Sur y Andina, Montevideo.
- Quijano, G. (2008, junio, 03). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación* 32(1), 139-155, ISSN: 0379-7082, 2008.
- Restrepo B. (Sin año). Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Pedagogía universitaria*. Universidad de la Sabana. Facultad de educación. Vol 8. [www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article-download/528/561](http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article-download/528/561).
- Romero M. (2010) El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Rev. Antropología experimental*. No. 10 Pag 89-102
- Rohrkemper, M.- Corno, L. (1988): Success and failure on classroom tasks: Adaptative Learning and Classroom Teaching. *The elementary School Journal*, 88 (3), 297- 311.
- Sandoval M., Lopez M.L., Miquel D., Duran D., Giné C., Echeita C. (2002) Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Center for Studies on Inclusive education. *Revista Contextos Educativos* 5, 227-232.
- Sandoval, S. M. (2002). Escuelas inclusivas tercera generación. *Fundación centros de aprendizaje*. 1-19.
- San cristán G. (1999) La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato.
- Serrano M. y Tormo R. (2000) Revisión de programas de Desarrollo Cognitivo, el programa de Enriquecimiento instrumental (PEI). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Volumen 6. Número 1-1 ISSN 1134-4032 // D.L. SE-1138-94 <http://trgmcbcr.haygroup.com/Products/learning/bibliography.htm>
- Torres A. (1999) Educación y Diversidad. Bases Didácticas y Organizativas" Ed. Aljibe.
- Torres Santomé J. (2000) Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado 4ª ed. Madrid Morata
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO.

Wehmeyer, M. L. (Mayo-Agosto.2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación* (349), pp.45-67. Recuperado de [http://www.ince.mec.es/revistae-ducacion/re349/re349\\_03.pdf](http://www.ince.mec.es/revistae-ducacion/re349/re349_03.pdf).

Zubiría M. (2004) Enfoques y Didácticas Contemporáneas. Capítulo 1 Introducción a las pedagogías y didácticas contemporáneas. Ed. FIPC Colombia