

TEMA 3

LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD: CURRÍCULUM COMÚN, DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA) Y NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

1. EL CURRÍCULUM COMÚN: COMPRENSIVIDAD Y FLEXIBILIDAD CURRICULAR

La búsqueda de una Educación Inclusiva, junto con la idea de diversidad, ha traído, un cambio en la respuesta curricular. Lo que en un principio se constituye en una respuesta exclusiva para el alumnado con deficiencias, pasa a la necesidad de adaptaciones a partir de un único currículum caracterizado por su apertura y flexibilidad (comprensividad) en el que se potencia lo heterogéneo frente a lo homogéneo, lo diferente frente a lo igual (respeto a la diversidad). En este sentido, la defensa de la comprensividad se centra en ofrecer la misma cantidad y calidad de servicios educativos al alumnado, independientemente del sector social de procedencia y de las diferencias individuales inherentes a la variabilidad humana. Como señalan Bolívar y Moreno (2023):

La comprensividad no es un mero experimento social ni tampoco una reforma estructural de un tramo del sistema educativo. Es el resultado de una tendencia histórica global hacia una educación secundaria masiva, obligatoria y gratuita (Bolívar y Moreno, 2023, p. 89)

Unir ambas tendencias no es una tarea fácil y no existe una única fórmula para ello. Así continuando con estos autores:

(...) hacen falta estrategias múltiples y simultáneas para atender a una población escolar cada vez más heterogénea. Así, junto a la expansión del acceso a la educación secundaria se plantea también su «diversificación», que es paradójicamente la clave de su inclusividad (p. 89).

Los planes y programas de estudios, los libros de texto y los materiales de aprendizaje flexibles y accesibles, pueden ser la clave para el establecimiento de la escuela para todos. En muchos planes y programas se espera que el alumnado aprenda las mismas cosas, al mismo tiempo, y por los mismos medios y métodos. Sin embargo, el alumnado es diferente y tiene aptitudes y necesidades diversas, por ello, estos planes y programas sean suficientemente flexibles como para permitir su adaptación a las necesidades individuales.

En esta forma de entender el currículum, el profesorado cobra importancia en su diseño y desarrollo, ya que a partir de la investigación de las condiciones de su aula y de las características del alumnado que la componen, crea el currículum más adecuado, caracterizado por la flexibilidad, adaptación y revisión continua.

Así, el diseño y desarrollo de este currículum único y abierto, propicia un proceso de toma de decisiones no solo entre el profesorado, sino entre todos los miembros del centro educativo a fin de llegar a un proyecto consensuado que atiende a la diversidad de tal forma que, el diseño curricular se convierte en una oportunidad para que el profesorado revise sus roles y la naturaleza de sus prácticas y descubra que las teorías y principios de enseñanza de los que parte no sirven para atender a la diversidad y que, por tanto, es necesario que mediante la investigación y la reflexión de su acción genere nuevos conocimientos que les permitan adecuarse a estas diferencias.

Desde el centro escolar como organización, como escenario desde el que se plantea el currículum, su desarrollo e implantación, la comunidad educativa debe preguntarse: qué enseñamos y por qué, a qué modelo de persona y de sociedad estamos contribuyendo, y a cuál queremos contribuir. Partiendo de estas consideraciones, las características que debe reunir un currículo concebido como herramienta de trabajo del docente, y no como programa educativo cerrado, con capacidad para asistir a todo el alumnado partícipe de un centro escolar son las siguientes:

a) Currículum abierto, dinámico y flexible. Las escuelas que pretenden desarrollar prácticas inclusivas se obligan a apostar por un currículum abierto y dinámico, en función de las necesidades y flexible a los cambios sociales, metodológicos y estructurales.

Los términos cerrado y abierto se refieren a la influencia que ejerce el currículum en sus exigencias: objetivos, contenidos o calificaciones a nivel de aula y centro escolar. Si partimos de estándares cerrados, el currículum se verá definido por criterios inflexibles y muy definidos; si por el contrario nos basamos en estándares abiertos, nos postularemos de parte de una concepción que no restringe la aplicación y desarrollo del currículum: no se singulariza la forma en la que el alumnado demuestra lo que sabe, podrán realizar preguntas, manipular materiales, observar y hacer producciones orales, escritas o habladas, representaciones, grabaciones, etc.), y se abren los diseños curriculares, en el sentido de la flexibilización de lo que se enseña en el aula, cuándo y cómo (Wehmeyer, 2009).

Necesitamos un currículo que ayude al alumnado a desenvolverse en sociedad, que lo dote de las competencias que le hagan realizarse en la misma como miembros trabajadores y activos. Para ello, hay que abandonar la centralización en contenidos abstractos y aislados de la realidad.

Por ello, el currículum ordinario, para responder a la diversidad, debe romper con el carácter estático e inflexible que le caracteriza, con objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, unidades de tiempo y evaluación idénticos para todo el alumnado y, por consiguiente, debe ser único, común y flexible, ya que cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las medidas específicas de atención a la diversidad.

De acuerdo con estas premisas, un currículum que pretende ser inclusivo debería caracterizarse por:

- Elaborarse e implementarse con flexibilidad, de forma que permita integrar los diferentes ritmos y formas de aprendizaje del alumnado.
- Promover una cultura más tolerante en las escuelas y en la sociedad. De esta manera, su contenido debe representar valores humanos comunes. Un currículum abierto a la diversidad del alumnado es un currículum que se plantea a todo el alumnado para que cada uno aprenda quiénes son los otros, es decir, se incluya la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela.
- Promover las competencias necesarias para poder perseguir las mayores cuotas de calidad de vida, lo cual supone incorporar en el currículum objetivos relacionados con la autodeterminación, conducta adaptativa, habilidades personales y sociales, etc.
- Reconocer y desarrollar aspectos múltiples del conocimiento, centrándose así en el alumnado y en el fomento de un aprendizaje activo.
- Las políticas curriculares deben integrar componentes flexibles, que permitan al profesorado modificar el currículum con arreglo a la diversidad de necesidades del alumnado.
- Por último, es fundamental la participación del profesorado, en la elaboración e implementación de las políticas curriculares. El diseño y desarrollo de este currículum único y abierto propicia un proceso de toma de decisiones entre los miembros del centro educativo que los lleva a la determinación de un proyecto consensuado que atiende a la diversidad.

El currículum para muchos escolares puede suponer un escollo que dificulta sus avances académicos y su desarrollo social: primero, por su alto grado de abstracción; segundo, por su fragmentación en áreas independientes y sin conexión alguna entre sí; y tercero, por la metodología con la que se imparte, centrada en el profesorado y no en el alumnado, inflexible, limitada en lo que estrategias se refiere, pobreza de recursos materiales, etc. Estas características se agudizan y se convierten en barreras organizativas que impiden que el alumnado con NEE, especialmente, avance con éxito en la carrera académica y social.

La LOE-LOMLOE texto consolidado. En su Art. 6.2 establece que:

En ningún caso, el currículum, puede ser barrera que genere abandono o no disfrute del derecho a la educación

Así mismo, es importante proveer de un clima de desarrollo del currículum, cálido y acogedor en el que el alumnado comparta y participe de procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con sus propias experiencias, en contextos donde se sienten valorados, se respeten las diferencias individuales, participen activamente, intervengan en la toma de decisiones y se les dé la oportunidad de beneficiarse junto con los demás de progresar académica y socialmente.

La flexibilidad significa, por tanto, variar el tiempo que los alumnos dedican a determinadas materias, conceder mayor libertad a los docentes para que elijan sus métodos de trabajo, permitir más tiempo para el trabajo orientado en el aula, etc.

El currículo ha de ser flexible y proporcionar una respuesta integral a las necesidades de los niños relacionadas con su desarrollo, aprendizaje, protección y supervivencia. Además de que el currículum sea común y flexible, para que éste respete la diversidad, debe pasar de un currículum que gira en torno al contenido a un currículum centrado en el alumnado. Estos planes y programas de estudios, se caracterizan por el abandono relativo del aprendizaje memorístico en favor de un mayor énfasis en el aprendizaje cooperativo, activo, basado en la experiencia y práctico.

b) Currículum diversificado, multicultural, interdisciplinar y funcional. Si sabemos que cada alumno aprende de forma diferente, necesariamente el currículum ha de diversificarse. Como advierte Fernández Batanero (2005, p. 141), diversificar es adaptar, adecuar la enseñanza a los intereses de cada alumno.

Desde nuestra legislación nacional y autonómica, se advierten distintas fórmulas para diversificar el currículum, en caso de que un alumno por sus características así lo requiera. Las especificaciones organizativas y curriculares a nivel de centro, aula e individuo se vuelcan en las llamadas adaptaciones curriculares, que se configuran como la medida de adaptación del currículo por excelencia de la etapa de la Educación Primaria, aunque hay que decir que se han convertido en una tarea burocratizada lejana de atender a la diversidad, finalidad que le es propia.

Las medidas de atención a la diversidad con las que adaptamos el currículo deben procurar, no sólo el avance del alumnado al que se dirige, sino de todo el grupo en el que éste se incardina. Es más, desde nuestra apuesta se debe agotar la propuesta curricular común y ofrecida en el aula ordinaria, antes de llegar a usar este tipo de adaptaciones recogidas en nuestra legislación para instrumentalizar la respuesta a la diversidad.

El currículo ha de ser además intercultural y plurilingüe en el caso de sociedades multiétnicas y plurilingües, y promover el desarrollo de las múltiples inteligencias. Ha de atender a la creciente interculturalidad presente en las aulas, lo cual hace que la procedencia, costumbres, tradiciones, etc., hayan de ser tenidas en cuenta para que el contexto desde el que el currículo parte, se adapte correctamente al alumnado que procede de diferentes culturas.

Por su parte, una organización interdisciplinar del currículum hace que éste sea significativo y se presente con la funcionalidad que requiere para preparar para la vida. El trabajo colaborativo entre las diferentes disciplinas que componen nuestro currículum aúna objetivos, evita las repeticiones de contenido, se enriquece metodológicamente, se dota de actividades que trabajan de forma interconectada un mismo contenido desde los diferentes planteamientos disciplinares, y plantea una evaluación dirigida a valorar la aplicación real de los mismos. De esta forma llegamos a un currículo funcional, que pone el acento en la preparación para la vida y no en las etapas académicas y en una enseñanza descontextualizada centrada en el alumnado.

c) Currículum accesible. Este término se acuña desde el movimiento del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), cuyos principios básicos se asientan en un currículum inclusivo que, apuesta por el desarrollo de competencias, la realización de adaptaciones para todos y no solo para algunos casos, desde un currículum común y el

establecimiento de una diversificación en los materiales, actividades, recursos y la evaluación, así como en la organización del contexto y de los propios escolares. Se trata de que todos puedan aprender desde un currículum común que es alcanzable por la mayoría o por todos porque en su diseño se asume y respeta la diversidad, quedando integrada en el mismo.

Nos encontramos, en definitiva, ante un nuevo currículum que cumple unos parámetros y unas finalidades:

- «Diseñado en función de los principios, la visión, los valores y las competencias definidas en el perfil del alumnado que se desea formar, capaz de ejercer una ciudadanía activa, responsable y comprometida en un futuro incierto.
- Que defina unos aprendizajes esenciales que garanticen un aprendizaje común, respondiendo al mismo tiempo a las necesidades de un alumnado y unos contextos de aprendizaje cada vez más heterogéneos.
- Que sea inclusivo, comprensivo y flexible, para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado y reducir la repetición, el absentismo, el fracaso y el abandono temprano.
- Que, sin producir rupturas radicales con el modelo anterior, favorezca los enfoques multidisciplinares y las innovaciones metodológicas que favorecen la adquisición de las competencias.
- Que favorezca la convergencia con los sistemas educativos de la UE». (La reforma del currículum en el marco de la LOMLOE. Documento Base. Claves para el Diálogo, noviembre 2020, pág. 6).

Así, el currículum se dota de múltiples oportunidades que hacen posible que todos y todas participen proporcionando: múltiples medios de representación, porque tiene en cuenta el “qué del aprendizaje”, es decir considera que hay diferentes formas de percibir y comprender la información que se presenta; múltiples medios de acción y expresión, porque asume que hay diferentes formas en las que el alumnado interacciona con la información y sus conocimientos, y por tanto en la manera de expresar lo que ha aprendido; y múltiples formas de implicación, porque se hace eco de que las motivaciones de los alumnos son diferentes debido a su funcionamiento neurológico, cultura, intereses personales o experiencias previas y que por tanto hay muchos factores propios del medio que modulan la motivación de cada uno de ellos de una u otra manera.

2. DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE (DUA)

Las bases del necesario replanteamiento curricular se encuentran en el movimiento del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) (también conocido como “Diseño para todas las personas”, “Diseño de Enseñanza Universal”, “Diseño Universal para la Enseñanza” o “Diseño Universal para la Educación”, entre otras acepciones) con el que se apuesta por un “currículum accesible” a todos y cada uno del alumnado que convive en un mismo aula y en los propios de la Educación Inclusiva, totalmente afines y complementarios entre sí.

El movimiento de Diseño Universal tiene su origen en las disciplinas relacionadas con la ingeniería y la arquitectura y la tecnología. Así, Marc Harrison (1928-1996), profesor de ingeniería de la Escuela de Diseño Industrial de Rhode Island (EE.UU.) promovió la idea de que los productos y los espacios físicos deberían diseñarse pensando en la amplia diversidad de personas que los pueden utilizar. Por su parte,

Ronald Mace, fundador del Center for Universal Design (1997) en la Universidad Estatal de Carolina del Norte (EE.UU.), define el concepto de Diseño Universal como el diseño de productos y entornos para ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado. Se trata de un proceso de creación de productos y espacios de vivienda que pueden ser utilizados por el mayor número posible de personas, teniendo en cuenta la edad, las habilidades, así como las limitaciones físicas y sensoriales.

La legislación norteamericana define el Diseño Universal como un concepto o filosofía para diseñar y distribuir productos y servicios útiles para personas, independientemente de sus capacidades funcionales, que sean directamente utilizables sin la necesidad de emplear tecnologías asistidas.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006), entre sus ocho principios rectores, subraya precisamente la igualdad de oportunidades y la accesibilidad. En su Artículo 2, define Diseño Universal como el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

En España, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), y la ley 49/2007, de 26 de diciembre, de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, al introducir las definiciones de Accesibilidad Universal y Diseño para Todas las Personas en todos los niveles del ámbito educativo. Posteriormente, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, promueve su aplicación en el ámbito universitario.

La LOMLOE (2000) en su preámbulo establece que:

Entre los principios y los fines de la educación, se incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta.

En el capítulo a. Principios, indica que:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España (Capítulo 1. Principios LOMLOE, 2020)

En el capítulo II. (Artículo 4),

3. Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera. (CAPITULO II, Artículo 4. LOMLOE, 2020)

En Andalucía, Decreto 101/2023, de 9 de mayo, establece entre sus principios pedagógicos el siguiente:

e) Se potenciará el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con objeto de garantizar una efectiva educación inclusiva, permitiendo el acceso al currículo a todo el alumnado. Para ello, en la práctica docente se desarrollarán dinámicas de trabajo que ayuden a descubrir el talento y el potencial del mismo, y se integrarán diferentes formas de presentación del currículo, metodologías variadas y recursos que respondan a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado.

Frente a un diseño del currículum tradicional, se debe promover un currículo en el que todos sus elementos sean pensados para ser útiles para la gran diversidad existente en las aulas considerando las distintas dimensiones que conforman la identidad de cada uno de los educandos (género, origen cultural, social, diversidad funcional, características emocionales, biológicas, estilos de aprendizaje, etc.). El currículo que se crea teniendo en cuenta el marco de DUA, desde el principio se diseña teniendo en cuenta las necesidades de todo el alumnado.

En este sentido, el maestro debe incorporar a su práctica herramientas y materiales centrados en los tres principios fundamentales del DUA:

1. Proporcionar múltiples medios de representación. El QUÉ del aprendizaje: se activan las redes de reconocimiento. Siguiendo este principio, debemos presentar la información al alumnado mediante soportes variados y en formatos distintos, teniendo en cuenta las diferentes vías de acceso y procesamiento de dicha información.

2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. El CÓMO del aprendizaje: se activan las redes estratégicas. Siguiendo este principio, debemos ofrecer al alumnado diferentes posibilidades para expresar lo que saben, para organizarse y planificarse.

3. Proporcionar múltiples formas de implicación. El PORQUÉ del aprendizaje: se activan las redes afectivas. Se trata de utilizar diferentes estrategias para motivar al alumnado, mantener esa motivación y para facilitar su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para poder aplicarlos, deberá seguir las pautas recomendadas por el Center for Applied Special Technology CAST (2018):



Así mismo, y de acuerdo con el movimiento Diseño Instruccional Universal (DIU), serían siete los principios que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar cualquier “producto”, y que son útiles para cualquier disciplina:

1. Accesible e imparcial en todas las partes. Que proporcione los mismos significados de uso cuando sea posible o equivalentes cuando no lo sea.
2. Consistente y sencillo. Eliminando complejidades innecesarias sea cual sea la experiencia, los conocimientos, las capacidades o el nivel de concentración de los alumnos.
3. Proporciona flexibilidad en la presentación, la participación y el uso. Adaptable a un amplio rango de habilidades y en la elección de los métodos para participar en el uso.
4. Explícitamente presentado y fácilmente percibido. La información esencial debe ser presentada de forma efectiva. Se debe maximizar el uso de los medios de comunicación
5. Proporciona un entorno de aprendizaje de apoyo. La instrucción se anticipa a las diferencias individuales de aprendizaje. Con voluntad de ser acogedora e inclusiva.
6. Minimiza el esfuerzo físico y los requerimientos.
7. Asegura un espacio que se adapte a los alumnos y a los métodos de evaluación enseñanza. Espacio, postura, medidas, manipulaciones, etc.

3. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR: DE LA REGULACIÓN DEL CURRÍCULUM POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA NACIONAL Y AUTONÓMICA, A LAS PROGRAMACIONES DEL AULA

3.1. Primer nivel de concreción curricular

En el artículo 11 del Real Decreto de 1 de marzo que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014) y artículo 3 del Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, los elementos que articulan el currículo son: a) Objetivos; b) Competencias clave; c) Competencias específicas; d) Criterios de evaluación; e) Saberes básicos y f) Situaciones de aprendizaje. Definidos como:

- a) Objetivos: logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave.
- b) Competencias clave: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales.
- c) Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y, por otra, los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación.
- d) Criterios de evaluación: referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.
- e) Saberes básicos: conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.

En este último Decreto (apoyándose en el Real Decreto 157/2022), también se establece que

(...) el Perfil de salida identifica y define las competencias clave que el alumnado debe haber desarrollado al finalizar la Educación Básica e introduce orientaciones sobre el nivel de desempeño esperado al término de la etapa de Educación Primaria.

Y que:

Además de los elementos descritos (...), en la Comunidad Autónoma de Andalucía se entenderá por perfil competencial la guía que identifica y define las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al finalizar cada ciclo de la etapa e introduce los descriptores operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al término de cada ciclo, así como de la etapa.

La regulación de estos elementos debe determinarse a varios niveles, de tal forma que, para establecer qué debe y cómo debe aprender un alumno de Educación Primaria, es necesario que se lleve a cabo una concreción curricular.

Así las indicaciones de la Administraciones Educativas tanto a nivel nacional como autonómico, son el **PRIMER NIVEL CURRICULAR**, de tal forma que ellos

establecen las bases del currículum que será enseñado en todas las escuelas de ámbito nacional.

En este sentido, la reforma llevada a cabo a partir de la LOMLOE (2020), establece los siguientes cambios

- 1) Ciclos en Primaria. Vuelven a ser tres ciclos de dos cursos cada uno.
- 2) Con respecto a las asignaturas, desaparece la división que hacía la LOMCE entre asignaturas troncales, específicas y de libre configuración en Primaria y Secundaria. Se establecen materias obligatorias y optativas. Podrán agruparse en ámbitos para trabajarse conjuntamente
- 2) Las administraciones educativas establecerán, conforme a lo dispuesto en este real decreto, el currículum de la Educación Primaria, del que formarán parte las enseñanzas mínimas fijadas en el mismo, que requerirán el 60 por ciento de los horarios escolares para aquellas comunidades autónomas que no tengan lengua cooficial, y el 50 por ciento para las que la tengan (artículo 11, Real Decreto 157/2022).
- 3) Desaparecen las reválidas. Aunque de facto nunca han existido porque no llegaron a aplicarse durante el mandato del PP, las pruebas de final de etapa desaparecen de la legislación
- 4) Repetición. Se refuerza su carácter excepcional y se impide repetir más de una vez un mismo curso y más de dos veces en toda la enseñanza obligatoria.
- 5) Evaluaciones de diagnóstico. Se realizarán al alumnado en 4º de Primaria y 2º de ESO.
- 6) Con objeto de reforzar la inclusión, las administraciones educativas podrán incorporar a su oferta educativa las **lenguas de signos españolas**.

3.2. Segundo nivel de concreción curricular

A partir de lo establecido en esta normativa, cada centro escolar deberá concretar el currículum (SEGUNDO NIVEL CURRICULAR) de acuerdo con las características del entorno y de la comunidad escolar que lo integra, y más concretamente, del alumnado que acoge.

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje nace en el seno del centro escolar, mediante su Proyecto Educativo de Centro y demás documentos como: el PAD o el Plan de Convivencia, y se concreta en el aula, con la práctica de los docentes. De tal forma que centro escolar y aula son los escenarios que van a determinar el desarrollo y participación de todos los alumnos que pertenecen al mismo.

3.2.1. El Proyecto Educativo

La elaboración del Plan de Centro debe ser llevada a cabo por todo el profesorado

de una forma reflexiva y consensuada y con una visión inclusiva. En algunos casos, son sólo los miembros del centro los que lo elaboran, pero, en otros, se puede llevar a cabo mediante un proyecto de formación en **centros, en colaboración con el asesor externo (en el Proyecto Educativo)**.

El Proyecto Educativo (PE) debe ser un instrumento de debate y propiciador de la autonomía de los centros y favorecedor de la inclusión. Es la herramienta a partir de la cual la comunidad educativa debate y reflexiona sobre los objetivos, metodologías, técnicas y procesos de evaluación más acordes a la diversidad de alumnos del centro y, por ello, su elaboración debe ser llevada a cabo por todo el profesorado de una forma reflexiva y consensuada.

Las preguntas básicas que dirigen la reflexión deben ser: ¿Dónde estamos? ¿Quiénes somos? ¿De qué medios disponemos? ¿Qué pretendemos?

Para responder a la primera cuestión, la comunidad educativa debe llevar a cabo el análisis pormenorizado del contexto geográfico, social, económico y cultural que rodea al centro. La segunda cuestión conlleva el análisis de la identidad del centro, de aquello que lo define y le lleva a identificarse con una manera determinada de enseñar y de entender el aprendizaje. Este es el momento en el que se deben analizar las creencias que sobre la diversidad y su respuesta tiene todos los miembros del centro.

El conocimiento de los medios y estructuras de las que se disponen son básicas para establecer el grado de viabilidad del PE formulado y, por último, el análisis de los aspectos anteriores permite a la comunidad educativa tomar decisiones fundamentadas sobre los objetivos a conseguir de forma conjunta, así como qué enseñar, cómo enseñar y qué y cómo evaluar.

3.2.2. El Plan De Atención a la Diversidad (PAD)

En cuanto a la atención a la diversidad del alumnado, ésta quedará recogida en el PAD en el que deberá constar: el análisis de la situación de partida, determinación de objetivos, establecimiento de medidas para la atención a la diversidad, valoración de recursos, seguimiento y evaluación del PAD y procedimiento del seguimiento y evaluación del PAD. Al igual que en el resto de los elementos del PE, el PAD debe elaborarse de forma continua y a partir de un proceso de reflexión y debate.

Para su elaboración la comunidad educativa del centro deberá dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué necesidades educativas encontramos en el centro y cómo darles respuesta para avanzar en el desarrollo de competencias clave?
- ¿Qué objetivos se establecen tendentes al desarrollo cognitivo, afectivo y social de todo el alumnado?
- ¿Qué medidas de coordinación, organización, curriculares, son necesarias para ofrecer oportunidades de aprendizaje adecuadas a cada alumno?
- ¿Qué contenido debe aparecer en el plan de refuerzo para el alumno que debe permanecer un año más en el mismo ciclo/curso??
- ¿Qué aspectos curriculares podemos modificar para eliminar las barreras al

- aprendizaje y a la participación desde las áreas?
- ¿Qué metodología nos ayuda a dar respuesta a las necesidades educativas en consonancia con el modelo de persona competente que queremos formar?
 - ¿Cómo y cuándo se va a realizar el seguimiento del PAD?
 - ¿Cómo se va a llevar a cabo la evaluación y revisión de este?

El conjunto de medidas que se pueden adoptar depende de las necesidades reales que existen en cada centro escolar y deberán estar contextualizadas, y como ya se ha dicho, han de quedar recogidas en el PAD y han de ser evaluadas de forma periódica para determinar su conveniencia o necesidad de modificación.

3.3. Tercer nivel de concreción curricular

Para llevar a cabo este nivel de concreción curricular se deberá trabajar con el Real Decreto de 1 de marzo que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014), el Decreto 101/2023 y la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía,

En el Decreto 101/2023 plantean dos nuevos elementos curriculares para facilitar el proceso de concreción:

- Los perfiles de salida del alumnado al término de la educación básica, señalando los niveles de desarrollo al finalizar la enseñanza Primaria y al finalizar la Secundaria obligatoria, los requisitos para el Graduado en Secundaria. Para cada competencia se presenta entre 4 y 6 descriptores (artículo 9 y anexo I).
- Las competencias específicas de cada área, que se presentan en el anexo II del Real Decreto, indicando las referencias a los logros de esa área para alcanzar los perfiles competenciales de etapa se asocian con los diferentes descriptores de las competencias clave. Unen los contenidos y criterios y de evaluación con las competencias.

Fernández-Gálvez y Rico (2023), señalan que ante cualquier acción programadora, los centros deben reconocer tres grandes bloques de elementos curriculares:

- I. APRENDIZAJES ESENCIALES: objetivo general de etapa; competencias clave; competencias específicas y criterios de evaluación.
- II. SABERES BÁSICOS.
- III. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS y SITUACIONES DE APRENDIZAJE (p. 103).

Y continúan indicando que la clave a la hora de programar estará por tanto en una adecuada elección de situaciones de aprendizaje y de las orientaciones y las estrategias metodológicas a emplear (ver Tabla 1 con ejemplificación de alineación de elementos curriculares).

Tabla 3.

Ejemplo de alineación curricular. Fuente: Fernández-Gálvez y Rico (2023, p.104).

I. APRENDIZAJES ESENCIALES				III. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	III. SITUACIONES DE APRENDIZAJE
OBJETIVOS DE ETAPA	PERFIL DE SALIDA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
			1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
	(Por competencias clave)	(Por áreas) Hay entre 6-9 por área Cada CE ya hace referencia a competencia y descriptor que trabaja	(Por áreas y por competencia específica-CE) Entre 1-5 en cada CE		
			II. SABERES BÁSICOS		
			(Por áreas, bloques entre 3-6 y ciclos)		

3.3.1 ¿Qué enseñar-aprender? Los aprendizajes esenciales

Los aprendizajes esenciales se presentan en la nueva estructura curricular en cuatro formatos: los objetivos de etapa, las competencias clave, las competencias específicas de área y los criterios de evaluación asociados a cada una de las competencias.

1) Los OBJETIVOS, los cuales, no sólo estarán basados en la adquisición de conocimiento, sino que las capacidades que debe adquirir el alumnado y que se definen en los mismos son de tipo cognitivo, instrumental y afectivo, por tanto, deben estar expresados en términos de las competencias que se pretenden alcanzar. Se debe tener claro que los objetivos didácticos a conseguir son los criterios de evaluación, redactados con verbos de procesos cognitivos aplicados sobre contenidos de las diferentes áreas.

Los objetivos están formulados para cada etapa y planteados deben permitir el desarrollo pleno de las personas y la resolución de problemas reales. Los relacionados con la respuesta a la diversidad deben tratar de compatibilizar la integración de la ciudadanía en un currículum común con la diversidad creciente. Les corresponde desempeñar un papel fundamental en el fomento de la tolerancia y la promoción de los derechos humanos, tienen en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres, la identidad cultural y el contexto lingüístico.

El Decreto 101/2023 plantea algunos objetivos de la Etapa de Educación Primaria relacionados con la diversidad tales como:

“a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas, así como las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones, así como reconocer la interculturalidad

existente en Andalucía.”

Algunos objetivos de enseñanza en el aula, de acuerdo con esta perspectiva, pueden ser:

- a. Que el joven se identifique positivamente de acuerdo con su género, raza, cultura, clase social e individual y a reconocer y aceptar su pertenencia a grupos muy diferentes.
- b. Que, a su vez, se consideren parte de una sociedad más amplia.
- c. Promover el respeto y el aprecio de las distintas formas de vivir de otras personas.
- d. Estimular la apertura y el interés por los demás.

Las **COMPETENCIAS CLAVE Y ESPECÍFICAS** son el eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Son el núcleo de la actividad escolar, por lo que los demás elementos curriculares estarán orientados a su consecución, de tal forma que el enfoque de aprendizaje basado en competencias produce una visión del proceso de enseñanza- aprendizaje transversal e integral en el que se ven interrelacionadas todas las áreas curriculares. Es decir, el aprendizaje se aborda desde todas las áreas de conocimiento de manera conjunta adquiriéndose de esta forma las competencias clave que deben alcanzar los alumnos. No existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas y el desarrollo de ciertas competencias.

Las ocho competencias clave en Educación Primaria, han sido recomendadas por la Unión Europea en 2018 y son:

1. Comunicación Lingüística.
2. Plurilingüe.
3. Matemática, científica, técnica y de ingeniería (STEM).
4. Digital.
5. Personal, social y de aprender a aprender.
6. Cívica.
7. Emprendedora.
8. Conciencia y expresión culturales.

El enfoque basado en competencias pone énfasis en los aprendizajes imprescindibles o esenciales para la vida, tiene un carácter integrado y en su puesta en práctica moviliza conocimientos, procedimientos y actitudes.

Las competencias deben ser entendidas como un desempeño, lo que significa que no son una capacidad ni una habilidad... No es un «poder hacer» ni un «ser capaz de», sino un hacer real. Es la resolución con eficacia de una tarea de la vida real en un contexto determinado (Moya y Luengo, 2023, p. 58)

En Educación Primaria se debe garantizar el dominio de aquellas herramientas que permitirán al alumnado aprender y seguir aprendiendo en etapas educativas posteriores y a lo largo de la vida. Nos estamos refiriendo a la adquisición de competencias lingüísticas (lenguaje oral y escrito), al uso de procedimientos y razonamiento matemático y a competencias de búsqueda, análisis, síntesis y elaboración de la información, a aprender a aprender, trabajo en grupo y saber estar y comportarse.

Por lo que respecta a las competencias específicas, son las que establecen los objetivos del área, del ámbito o de la materia, y constituyen un elemento de conexión entre las competencias y los saberes básicos correspondientes.

2) Los SABERES BÁSICOS (contenidos) deben ser significativos y funcionales, de tal forma que su adquisición ayude al alumnado a su adaptación a la vida cotidiana y a su incorporación a la sociedad y, posteriormente, al mundo laboral. Este elemento de la nueva estructura curricular hace referencia, esencialmente, a los contenidos necesarios para que una persona pueda alcanzar un dominio.

Los saberes básicos son conocimientos, destrezas y actitudes que conforman los contenidos de un área y que se han de aprender necesariamente para adquirir las competencias específicas suficientes de los «aprendizajes esenciales» y se formulan con una expresión nominal organizados en bloques y en subbloques.

Como ya hemos visto, en nuestro sistema educativo, Estos aprendizajes mínimos están diseñados para cubrir entre el 50 % y 60 % del horario escolar (50 % para las comunidades autónomas con lengua cooficial y 60 % para el resto), por lo que el currículo final que tomarán como referencia los centros educativos será el resultado de sumar al diseño mínimo las decisiones de cada administración educativa (Nacional y autonómica). Sin embargo, y especialmente en las aulas en las se incluyen escolares con diversos antecedentes y habilidades, el aspecto curricular debe ser adaptado y convertido en una herramienta de la enseñanza aprendizaje accesible a todos los niños y niñas del aula, descendiendo de lo general a lo local, a la comunidad en la que ha de transmitirse.

La autonomía de los centros, junto con la necesidad de buscar contenidos significativos para el alumnado que estén plenamente adaptados a sus necesidades, hace que la tarea de determinación de unos contenidos mínimos propios de cada área en los distintos sea imprescindible en la actualidad.

En este sentido cabe preguntarse por quién o quiénes serán los responsables de establecer esos contenidos imprescindibles y, por otro lado, bajo qué criterios serán establecidos. En el caso de los Centros de Primaria, serán los responsables de cada área los encargados de fijar dichos contenidos. Estos contenidos imprescindibles, que tienen que estar relacionados con las competencias clave que debe adquirir el alumno, deberán formar parte de las programaciones de aula y se integrarán en el PEC.

En cuanto a qué criterios guiarán el proceso de toma de decisiones para seleccionar los contenidos imprescindibles, estos serán: significatividad, relevancia, actualidad y adecuación, al mismo tiempo que debemos pensar que éstos contenidos deben ser transferibles y generalizables y adaptados a las características de un determinado grupo de alumnos (contextualización, probabilidad de adquisición, frecuencia en su uso). Además, a la hora de seleccionar los contenidos debe tenerse en cuenta la estructura de la propia ciencia (epistemológica), las variables del sujeto que aprende (psicológica) y las fuerzas sociales (sociológica).

Tener en cuenta el criterio de significatividad, implica que los currículos deben partir del planteamiento de problemas cotidianos, al mismo tiempo que la enseñanza

de la materia debe basarse en problemas relevantes e interesantes para el alumnado, que les despierten interés por adquirir formación y por contrastar argumentaciones que les permitan pensar distintas alternativas.

La relevancia tiene que ver con el hecho de que los contenidos sean realmente importantes en la materia que se va a enseñar. Se trata de contenidos que la comunidad científica determina que deben ser aprendidos necesariamente para poder comprender dicha materia. Por otro lado, la enseñanza de la materia debería centrarse en la actualización en los aspectos que están en debate, que han cambiado últimamente o que merecen una atención especial debido a interpretaciones erróneas o situaciones nuevas, o bien se propondrán nuevas relaciones, ordenación o estructuraciones de sus contenidos.

La diversidad e integración como criterio plantea la adecuación de los contenidos a los distintos niveles de los alumnos. Por tanto, se hace necesaria una detección de necesidades en relación con el grupo clase y a alumnos concretos, la cual tendrá como resultado establecer en qué nivel se encuentran (nivel de competencia curricular) y, por tanto, desde dónde se debe iniciar la enseñanza del contenido. De igual modo, permitirá determinar la necesidad o no de realizar adaptaciones significativas de los contenidos para algunos alumnos.

Por último, otro criterio que no debe perder de vista el profesor o profesora en la selección de qué enseñar, es la funcionalidad, debemos pensar para qué sirve y le servirá al alumno el contenido seleccionado.

De acuerdo con lo dicho, los/as profesores/as del centro deben reflexionar sobre: ¿qué deben enseñar las escuelas?, ¿qué debe aprender el alumno?, ¿Qué necesitará ese alumno cuando tenga 21 años?, ¿Por qué tradicionalmente, las escuelas se han preocupado más por el rendimiento académico que por los objetivos que preparan para la vida y por el propio niño o niña que aprende?

Fernández-Gálvez (2017) propone llevar a cabo una “reflexión metacognitiva” para determinar qué es lo que en verdad sirve de lo mucho que se estudia. Para ello propone que el profesorado de forma interdisciplinar e internivel lleven a cabo tres reflexiones progresivas en las que debatan y den respuesta a las preguntas: ¿qué crees, tras, más de 20 años de enseñanza reglada, que te ha quedado como amueblamiento en tu cabeza? (p. 6). La segunda cuestión puede responderse por grupos, según etapa de trabajo (por ciclos en el caso de primaria. Para cerrar el proceso reflexivo, se analizan en grupos reducidos, los criterios de evaluación (sus estándares o indicadores) de las áreas troncales, categorizando los verbos que establecen los procesos cognitivos según tres tipos de pensamiento: conocer-reproducir; analizar- aplicar; razonar-reflexionar. Puesta en común de los procesos cognitivos recogidos en los criterios de evaluación de diferentes áreas y de diferentes niveles. ¿Coinciden en su mayoría?

Tan importante es la selección de los contenidos, como su reorganización, la cual, hasta ahora, ha estado mediatizada por los libros de texto. Es decir, las editoriales han sido las que ha decidido cuantas unidades didácticas debían ser abordadas a lo largo de un curso académico, llegándose a veces a situaciones tan absurdas como la de dar los contenidos de prisa sin importar si todos los niños y niñas del aula los estaban entendiendo o no, con el único fin de terminar el libro de texto.

Esta medida, evidentemente ha perjudicado a muchos niños y niñas, pero de forma preferente a aquellos que tenían ritmos distintos de aprendizaje. Pero, además, la incorporación de metodologías más activas, que conllevan un mayor tiempo de trabajo y profundización, hacen necesaria una nueva reorganización de los contenidos que pasa por reorganizar los contenidos en “núcleos temáticos”, de temporalización no inferior al mes (Fernández-Gálvez, 2015).

Además de enseñar competencias clave, el currículo debe abordar contenidos que potencien valores inclusivos. En este sentido Booth y Ainscow (2015) destacan que hay dos tipos: uno que se puede encontrar en la inmensa mayoría de los centros escolares desde hace más de cien años y son familiares en la mayoría de los países del mundo y que está constituido por materias tradicionales, y otro, que está constituido por las preocupaciones comunes de las personas de todos los lugares del mundo y, como dicen los autores, dirigido “para personas desde tres a ciento tres años”.

En la siguiente tabla se recogen los ámbitos o materias que los constituirían:

Tabla 4.
Comparando ámbitos o materias del currículo.

Un currículo global basado en los derechos		Un currículo tradicional	
Comida Agua Ropa Casas/edificios Transporte Salud y relaciones El entorno La energía	Comunicación y tecnologías de la comunicación Literatura, artes y música Trabajo y actividades Ética, poder y gobernanza	Matemáticas Lengua y literatura Lenguas Extranjeras Física Química Biología Geografía Historia	Diseño y tecnología Arte Música Religión Educación Física Salud y el desarrollo personal y social

(Booth y Ainscow, 2015, p. 49)

3.3.2 ¿Cómo enseñar? Metodologías didácticas favorecedoras de la inclusión educativa

La Escuela Inclusiva asume que cualquier alumno puede aprender, sin consideración alguna hacia sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras, si se le proporciona un ambiente apropiado y estimulación y actividades significativas. Sin embargo, aunque todos los niños pueden aprender, no todos pueden aprender las mismas cosas, al mismo tiempo, y de la misma manera, por ello, quizás sea en la metodología donde se debe poner mayor énfasis a la hora de establecer un currículo que atienda a la diversidad.

La elección del método didáctico más adecuado es un proceso de toma de decisiones llevado a cabo por el profesor profesora, o, preferentemente, compartido con sus alumnos, relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe

adecuarse a distintas situaciones, alumnado, condiciones de aula, etc.

Es un conjunto de acciones que permiten la unidad y la variedad de acciones ajustándose y acomodándose a situaciones y finalidades contextualizadas (Jiménez González, 2001, p. 682), que se concreta en la práctica en una variedad de estrategias, técnicas, actividades y tareas que pueden ser de aprendizaje o de enseñanza, según quién lleve a cabo la actividad, el profesor o profesora o el alumno. Sin embargo, y puesto que la metodología didáctica no sólo es estructura, sino que tiene la función de legitimar al método, es decir, tras ella subyacen las concepciones que sobre el aprendizaje tiene el profesor o profesora o, como afirma Medina y Salvador (2002, p. 4):

La metodología de enseñanza depende de la teoría de la que se deriva y de los fundamentos en los que aquella se apoya, así una visión más socio-contextual, artística o pensativo transformadora, nos facilita modos de comprender las actuaciones metodológicas y los procesos de toma de decisión que son la base de la tarea docente en el aula.

Las estrategias de enseñanza no deben considerarse exclusivamente una táctica educativa, sino que deben estar apoyadas en una serie de consideraciones o principios teóricos que las legitiman. En la nueva reforma, los principios pedagógicos guardan una estrecha relación con el modo de articular una respuesta adecuada a las singularidades del alumnado aprovechando las oportunidades de atención a la diversidad que ofrece la nueva estructura curricular. Estos principios pueden condicionar, en gran medida, la elección de los métodos y de las técnicas de enseñanza.

Algunos de los principios pedagógicos detallados en el Real Decreto 157/2022, estrechamente relacionados con una respuesta adecuada a la diversidad de las aulas son:

- “1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones.
2. La intervención educativa buscará desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten a cada alumno o alumna una adecuada adquisición de las competencias clave previstas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, teniendo siempre en cuenta su proceso madurativo individual, así como los niveles de desempeño esperados para esta etapa.
5. De igual modo, desde todas las áreas se promoverá la igualdad entre hombres y mujeres, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual.
6. Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa, la acción tutorial y la educación emocional y en valores.
7. Se potenciará el aprendizaje significativo que promueva la autonomía y la reflexión.
9. Con objeto de fomentar la integración de las competencias, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad”.

Las técnicas deberían estar inscritas en una determinada metodología que, a su vez, configuran un modelo didáctico específico y que requerirán inscribirse en un determinado enfoque de enseñanza.

De acuerdo con esto, el modelo de enseñanza-aprendizaje en el que se sustenta la Educación Inclusiva es, básicamente, el socio-constructivista. Desde esta perspectiva, la enseñanza se concibe como un proceso de ayuda a la actividad mental del alumno, pero una ayuda «imprescindible» sin la cual el alumno no llegaría a construir por sí solo los nuevos conocimientos que constituyen el currículo.

Sandoval et al. (2009), en los documentos para la formación, elaborados por el Ministerio de Educación, nos muestran algunos de los parámetros que pueden orientar a los profesores para que, a su vez, puedan ayudar a sus alumnos en el proceso de “aprender a aprender”:

– La realización de aprendizajes significativos, esto es, la revisión, modificación, y enriquecimiento de los esquemas de conocimiento de los alumnos, es una construcción personal, que toma cuerpo en el marco de las relaciones interactivas que se establecen entre los protagonistas de la enseñanza - profesores y alumnos alrededor de un contenido o tarea.

– Es un proceso conjunto, cuya responsabilidad diferenciada recae en el profesor y en el alumno, y que requiere de la intervención de ambos para llegar a buen término. Ello supone:

- Tener en cuenta las aportaciones y conocimientos previos del niño, tanto al abordar la tarea como en su curso,
- Ayudarle a encontrar sentido a lo que está haciendo,
- Estructurar la actividad, de modo que esas aportaciones tengan cabida,
- Observarle, para que se pueda transferir de forma progresiva el dominio en relación en el contenido, y
- Procurar situaciones en que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos construidos.

Los modelos cognitivos de “enseñanza basada en estrategias” y del “aprendizaje mediado socialmente” han demostrado que la instrucción efectiva se produce en las aulas que reflejan un profundo sentido de comunidad y en las que trabajan juntos los equipos de enseñanza y los alumnos y en las que todos aprenden.

El énfasis en la comunidad deriva de la hipótesis de que la construcción de nuevo conocimiento es el resultado del aprendizaje conjunto, que se produce en el aula, más que de la comunicación del/a profesor/a al alumno/a. El poder social inherente en la actuación conjunta y colaborativa de las comunidades de aprendizaje tiene la potencialidad de hacer que los alumnos se sientan dueños y agentes de su aprendizaje. En los modelos socio-constructivistas de enseñanza se valoran las diferencias en las capacidades de cada alumno. Por eso, estos modelos son congruentes con la valoración de la diversidad, sea cultural, de capacidad o de género.

Aclarados los modelos que fundamentan una Educación para Todos, se hace necesario establecer los métodos y modalidades de enseñanza-aprendizaje que los

concretan. En este sentido, Medina y Salvador (2009) agrupan a las estrategias didácticas, tanto de aprendizaje como de enseñanza, en función de los elementos básicos del proceso didáctico: profesor/a, alumno/a, contenido y contexto.

Según los autores, el profesorado lleva a cabo un gran número de estrategias dependiendo de la función que realiza en cada uno de los momentos de su intervención didáctica (preparar el contexto o ambiente de aprendizaje, informar sobre los objetivos, centrar y mantener la atención, presentar información, organizar recursos, diseñar las relaciones de comunicación). El alumnado, según los modelos cognitivos, puede emplear estrategias cognitivas (resolución de problemas, autoinstrucción, autogestión del aprendizaje, pensamiento en voz alta, técnicas de estudio) y metacognitivas. Con relación al contenido, se distinguiría: actividades de introducción, de conocimientos previos, de desarrollo de síntesis, de consolidación, de refuerzo y recuperación, de ampliación) y, por último, por lo que respecta al contexto estarían en función de las relaciones entre los agentes del proceso didáctico (tutoría entre iguales, aprendizaje en grupos cooperativos) y con la gestión y control de la actividad desarrollada en el aula.

Las aportaciones de Medina y Salvador (2009), serán de utilidad para determinar qué tipos de métodos existen. Sin embargo, debemos hacer una serie de precisiones:

- a. No todos los métodos de enseñanza-aprendizaje potencian una Educación Inclusiva. Existen algunas estrategias metodológicas que pueden favorecer de forma más adecuada la gestión de la diversidad, desde planteamientos que facilitan la participación activa del alumnado, la construcción de su propio aprendizaje, la contextualización de los conocimientos, su vinculación con los intereses y experiencias, la interacción entre iguales, etc.
- b. Ante la individualidad que caracteriza a cada alumno como consecuencia de su diversidad, se hace necesario el uso por parte del profesorado de una variedad metodológica, así como su combinación, buscando siempre aquella que se adecua más a las características del alumnado de su aula y que propician en el aprendizaje y la participación de todos y todas. En estos métodos, el profesor o profesora no sólo es agente de educación, sino que son los propios compañeros y las situaciones de aprendizaje las que dotan al alumnado de autonomía suficiente para llevar a cabo el aprendizaje. La diversificación metodológica supone la asunción del principio de individualización didáctica exigido por la necesidad de adaptarnos a los diferentes ritmos de aprendizaje, a las distintas formas de aprender y de trabajar, de percibir, estilos cognitivos, intereses, etc.
- c. Ante la diversidad de métodos se hace necesaria la selección de la estrategia metodológica más adecuadas. Para ello, se debe tener en cuenta:
 - Curso en el que se encuentra el alumno (primer ciclo, segundo ciclo, etc.);
 - Competencia curricular, entendida como lo que sabe, lo que conoce, sabe hacer y es capaz de realizar con respecto a los objetivos que nos proponemos alcanzar con la materia;
 - Motivación para aprender (intereses, autoconcepto, etc.);
 - Estilo de aprendizaje cognitivo o de pensamiento, entendido como patrones

- diferenciales de reacción cognitiva y persona ante una estimulación recibida;
- Necesidad de apoyo específico.

d. Las estrategias de enseñanza y los enfoques no están, necesariamente, relacionados directamente con categorías de discapacidad. De hecho, en la revisión llevada a cabo por Davis et al. (2004), los autores llegaron a la conclusión de que hay evidencia de que:

(...) los métodos de enseñanza y las estrategias identificadas en esta revisión no son lo suficientemente diferenciadas de las que se utilizan para enseñar a todos los niños para justificar una pedagogía distintiva para las Necesidades Educativas Especiales.

e. Independientemente del método o estrategia didáctica empleada, el profesor o profesora del aula inclusiva debe:

- Iniciar su enseñanza teniendo en cuenta las concepciones previas y la experiencia vital del alumnado. Es fundamental averiguar lo que los alumnos saben o ignoran del tema que se va a tratar.
- Partir de problemas prácticos o cuestiones de interés para el alumnado.
- Relacionar los contenidos de la asignatura con problemas significativos para el alumnado.
- Ayudar a los alumnos en función de sus diferencias de ritmo y estilo de aprendizaje.
- La exposición debe ser motivadora, coherente, rigurosa, innovadora y selectiva y la explicación debe estar adaptada al nivel de comprensión de los alumnos.
- Emplear recursos que permitan que el alumno se vaya introduciendo en la nueva información, al mismo tiempo que la incorpora a los esquemas previos que ya poseía.
- Las actividades que se llevan a cabo en clase son variadas y, en algunos casos, diversas en función de los niveles del alumnado.

3.3.2.1. Estrategias didácticas centradas en el profesorado

Nos apoyamos en Galve (2009), para poner de manifiesto la importancia del estilo de enseñanza, de cómo el profesorado y la escuela ofrecen unas condiciones de aula que van a ser determinantes en el desarrollo académico del alumnado y para su forma de aprender, y lo necesario que es poner cara a cara estilo de aprendizaje y de enseñanza, para comprobar qué ambientes y circunstancias se les está ofreciendo al alumnado de un aula y, especialmente, a aquellos que presentan dificultades de aprendizaje. Por tanto, tal y como advierten Stainback y Stainbach (2001), no se trata solo de que el docente descubra el estilo de aprendizaje de cada escolar, sino de conocer cuáles son sus necesidades, siendo conscientes de que éstas cambian con el tiempo y según la tarea propuesta, para poder adaptar el método de enseñanza y las condiciones que lo hacen posible.

Las estrategias de enseñanza aplicadas deben tener la suficiente flexibilidad para permitir una adaptación y cambio continuo en los elementos curriculares (objetivos, contenidos, materiales, actividades, etc.), acorde con las condiciones personales y

ambientales de cada momento, y hacer posible una enseñanza diferenciada para cada escolar que así lo requiera.

La co-enseñanza es una modalidad instructiva en la que dos profesores/as enseñan juntos en el aula, ya sea el profesor o la profesora de apoyo especialista u otro/a profesor/a ordinario junto con el profesor o profesora encargado del grupo. Dicha actuación puede ir dirigida a (Huguet, 2006):

- Ayudar concretamente a un alumno, sentándose a su lado y/o disminuyendo progresivamente la ayuda.
- Agrupar temporalmente a un grupo de alumnos. El profesor de apoyo o el tutor se responsabiliza de un pequeño grupo.
- Apoyar a todos el alumnado del aula. Ambos profesores o profesoras van moviéndose y ayudando a todos los alumnos.
- Trabajar en grupos heterogéneos. Trabajo en grupos cooperativos.
- Conducir y dirigir la actividad juntos.
- El maestro de apoyo conduce la actividad de clase.
- Plantear distintas estrategias didácticas, distintos tipos de actividades y materiales no uniformes, así como utilizar distintas formas de agrupamientos, para combinar el trabajo individual con el trabajo en pequeño grupo y con actividades de gran grupo.

Los dos profesores o profesoras han de planificar conjuntamente las sesiones en las que van a intervenir, estableciendo funciones complementarias y repartiéndose las tareas a desarrollar con los distintos alumnos del aula, aunque no de manera rígida.

En las Comunidades de Aprendizaje, el aprendizaje dialógico se asegura al trabajar varios adultos en grupos interactivos. Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas donde más de un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser profesorado, o profesionales de otros ámbitos o voluntarios (alumnado de prácticas, padres, madres, etc.). Estos grupos estarán compuestos por cuatro o cinco alumnos con características distintas, tanto en género como a nivel de aprendizaje u origen cultural. La composición de los miembros de cada grupo es totalmente flexible y puede variar cada día, pero es importante asegurar la heterogeneidad de estos.

El profesor o profesora responsable del aula es quien programa las actividades didácticas con relación a unos objetivos curriculares, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. El papel del voluntario es potenciar el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre el alumnado.

Los rendimientos escolares se multiplican y los aprendizajes se aceleran a través de la interacción con personas voluntarias que colaboran con el profesorado dentro del aula y a través de la ayuda entre los mismos compañeros. Cuanto más variado sea el grupo de voluntariado, más ricas son las interacciones y más se aprende. Cada adulto voluntario dirige una actividad, de tal modo que cuando el grupo la acaba, el adulto deja ese grupo y se dirige a otro (a veces son los grupos los que cambian de mesa y los adultos permanecen). El papel del adulto es dinamizar al grupo para que sus miembros se ayuden entre sí, interaccionando para realizar cada actividad. Se pasa a la actividad siguiente cuando todos los miembros del grupo han entendido y aprendido la actividad

que en ese momento están desarrollando.

Cook y Friend (1995) hablan de diferentes modalidades “de apoyar” cuando hay dos maestros dentro del aula:

a. Enseñanza por secciones o grupos rotativos. El alumnado, va rotando por diferentes secciones en las que se presentan contenidos o se realizan actividades de distinta naturaleza y/o nivel de dificultad y en los que hay un/a profesor/a o voluntario. Esta modalidad didáctica permite la presentación simultánea de contenidos distintos, posibilita la adaptación de la enseñanza y facilita un alto nivel de repuesta y motivación al alumnado. El tiempo de permanencia en cada sección suele ser de unos 15-20 minutos.

b. Enseñanza simultánea o paralela. En esta modalidad se divide a los alumnos de la clase en dos grupos, de forma que: a) cada profesor/a trabaja con un subgrupo explicando el mismo contenido al mismo tiempo, o b) ambos profesores enseñan con distinto contenido simultáneamente. Finalizada su intervención, los profesores cambian de grupo para explicar el mismo contenido a la otra mitad de la clase. Este enfoque exige la planificación conjunta de los dos profesores/as. La dificultad mayor se basa en conseguir actividades apropiadas para cada subgrupo sin que el alumnado perciba la adecuación de las actividades a las características del grupo, así como con la presentación simultánea del contenido.

c. Enseñanza alternativa. En esta modalidad didáctica, se divide la clase en dos subgrupos, que trabajan contenidos o habilidades específicas. Mientras un/a profesor/a enseña al grupo pequeño, el otro enseña al resto, de manera que un/a profesor/a puede estar con un grupo reducido que necesita refuerzo o enriquecimiento, mientras el otro atiende a los demás. Este modelo permite la diferenciación en pequeños grupos y funciona bien para los contenidos de naturaleza lineal. Se pueden utilizar a través del desarrollo de las Unidades Didácticas.

3.3.2.2. Estrategias didácticas centradas en el contexto

Como ya se ha dicho, existen estrategias metodológicas que responden más que otras a la idea de atender a la diversidad del alumnado del aula y que propician la autonomía y construcción de su propio aprendizaje, la cooperación con sus iguales y con el profesorado, el fomento de la participación activa, adecuación a intereses, experiencias y capacidades, etc¹.

Por ello, de la amplitud metodológica existente centrada en el contexto, sólo

¹ **Vídeos (tomados de Pellicer; 2023):** 8 metodologías educativas que todo profesor debería conocer: https://www.youtube.com/watch?v=wkUV43u_XsM.

Nuevas metodologías educativas: https://www.youtube.com/watch?v=VDCf2DWJJ-Q0&list=PLlpqR3PkFiokvMNQuoVQvmwSvgRb_6mF1.

Robinson, Ken (Charlas TED): https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley.

Trujillo, Fernando (vídeo tutorial sobre las principales diferencias del ABP con respecto a metodologías más tradicionales): <https://www.youtube.com/watch?v=iJyhR7uCMJw>.

describiremos aquellas que nos permiten alcanzar dichas metas y que, por tanto, estarían en concordancia con el modelo educativo preconizado desde la Escuela Inclusiva. Estas estrategias deberán utilizarse desde una perspectiva holística, es decir, evitando que se traten de medidas particulares dirigidas a un alumno concreto. Algunas de ellas son:

- a) Aprendizaje Cooperativo.
- b) Tutoría entre iguales.
- c) Aprendizaje basado en proyectos.
- d) Contrato didáctico.
- e) Talleres de aprendizaje.
- f) Centros de interés.
- g) Organización por Rincones.
- h) Aprendizaje-servicio.

En la LOMLOE (art. 121.1) se concreta que en el proyecto educativo se impulsarán y se desarrollarán las metodologías propias de un aprendizaje y de una ciudadanía activos, además de un tratamiento transversal en las áreas, en las materias

o en los módulos de la educación en valores, entre otras cuestiones. En este sentido, sin duda, la autorregulación se presenta como una candidata evidente para alcanzar dichos aprendizajes, reduciendo la dependencia del alumnado hacia el profesorado y partiendo del necesario proceso de transición cuando se requiera en los centros.

- a) Aprendizaje Cooperativo: una estrategia centrada en la reconstrucción social del conocimiento.

Los modelos o métodos de aprendizaje cooperativos son estrategias sistemáticas y estructuradas que tienen en común el que el profesor o profesora organiza la clase en grupos heterogéneos de 4 a 6 alumnos, de modo que en cada grupo haya alumnado de distinto nivel de rendimiento, estilo de aprendizaje, capacidad, sexo, etnia y grupo social.

El aprendizaje en grupos cooperativos entre alumnos ha sido una de las técnicas cuya eficacia ha sido demostrada en todas las etapas educativas, como medio para desarrollar habilidades cognitivas de alto nivel, además de otras habilidades relacionadas con capacidades de socialización y cambio de actitudes. Según Medina y Salvador (2009):

Una de las modalidades genuinas y esenciales del aprendizaje es el colaborativo, que implica la interiorización y mejora de los modos de entender la realidad y de avanzar personal y socialmente mediante el apoyo entre el alumnado y el desempeño de actividades cooperativas.

Los fundamentos psicopedagógicos de esta metodología nos vienen dados desde la Psicología (Piaget, Escuela de Ginebra, Vygotsky, etc.), donde se asume que el desarrollo de las estructuras cognitivas superiores es consecuencia del intercambio, y su consiguiente conflicto cognitivo, entre los sujetos. La reconstrucción del conocimiento se produce por la interacción con otras personas más expertas que actúan como mediadores entre el alumno y la realidad, propiciando la interiorización de los conocimientos por parte de este último. También, la Psicología Social, la Didáctica, y

la Pedagogía, nos ofrecen evidencias de la superioridad en la resolución de problemas, construcción de conceptos y cambio de actitudes a partir de las interacciones grupales frente a las construcciones y trabajos individuales.

Esta metodología es especialmente efectiva cuando el maestro pretende:

- Comprensión profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia.
- Búsqueda, selección, organización y valoración de la información.
- Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales.
- Resolución creativa de problemas.
- Resumir y sintetizar.
- Expresión oral.
- Habilidades interpersonales: desempeño de roles (liderazgo, organizador, etc.) y expresar acuerdos y desacuerdos, resolver conflictos, trabajar conjuntamente, mostrar respeto, etc.
- Organización/gestión personal: planificación de los tiempos, distribución de tareas, etc.
- Aumentar el conocimiento mutuo.
- Incrementarla autoestima.

Las ventajas de este método están demostradas tanto para el alumnado, como para el propio profesorado que lo promueve. En cuanto al alumnado, le produce mayor rendimiento intelectual, incremento de la autoestima, mayor compromiso con la tarea, mayores expectativas de aprendizaje, aumenta el conocimiento mutuo y estimula el desarrollo de actitudes positivas (respeto a la diversidad de opiniones, empatía, amistad y solidaridad). Por lo que respecta al profesorado, le facilita la organización y distribución de tareas, mayor entusiasmo con su labor les permite incrementar el tiempo para planificar y diseñar el currículum, conocer con mayor profundidad a sus alumnos, etc.

A pesar de estas ventajas, debemos tener en cuenta que no todos los grupos de trabajo que se organizan en el aula son cooperativos. Para que esto ocurra, éstos deben reunir una serie de condiciones, tales como:

- Establecimiento de una interdependencia positiva entre los alumnos.
- Creación de grupos heterogéneos (equilibrados y compensados en relación a las habilidades y características de sus miembros).
- Asignación de roles de participación (planificador, portavoz, observador, etc.)
- Dominio de habilidades colaborativas (comprender y trabajar en equipo; compromiso y responsabilidad hacia el grupo; desarrollar las tareas asignadas y trabajar por los objetivos del grupo; mostrar una actitud entusiasta y positiva, etc.).
- Existencia de una corresponsabilidad individual y grupal en el aprendizaje.
- Existencia de interacción a partir del debate y la confrontación de ideas.
- Evitar “lucimiento líderes”.
- Búsqueda del consenso.
- Debate organizado y productivo.
- Exposición al grupo clase de las conclusiones o trabajo para poder ser de nuevo debatido.
- El trabajo debe tener una razón justificada para el alumno.

- El profesor o profesora ha de mediar.

Además de estas condiciones, se deberá tener en cuenta algunas dificultades que pueden surgir con esta estrategia de aprendizaje:

- Dificultad de organización, de coordinación en aspectos tanto formales como lugar y tiempo de encuentro.
- Desequilibrio en la dedicación de los miembros del grupo.
- Falta de orientación del trabajo por parte del profesor o profesora.
- Dificultades para compaginar los horarios de las clases con los de tutoría del profesorado.
- Necesidad de mayor tiempo para que los trabajos se vean culminados.

En este tipo de metodología se deben producir cambios en los roles que asumen tanto el profesorado como el alumnado. Así, el profesor o profesora se constituye en un dinamizador del grupo y estimula, orienta la tarea que éstos deben desarrollar, así mismo, escucha y hace hablar y crea responsabilidad en cada uno de los miembros del grupo. En cuanto al alumnado, adquiere compromiso con la tarea, proponen soluciones, defienden sus puntos de vista y, en última instancia, se posibilita su pensamiento divergente.

Una dificultad que suelen plantear aquellos que desean implantar en su clase la metodología cooperativa es la de cómo llevar a cabo la evaluación de los trabajos realizados por varios alumnos, quién debe realizarla, así como, en qué aspectos centrar dicha evaluación.

Por lo que respecta al qué evaluar, se evaluará tanto los aspectos relacionados con el proceso de realización del trabajo, como el resultado de este. En relación con los primeros, se valorará: las tareas realizadas, coordinación en las tareas, grado de colaboración de todos los miembros del grupo, etc. Por lo que respecta a los resultados obtenidos: la profundización, originalidad, aportación personal, características de la explicación y presentación del trabajo y la naturaleza de su contenido. En cuanto a quién debe llevar a cabo la evaluación la opción más aceptada es que deben ser todos (miembros del grupo, profesor y clase) puesto que así se valorará desde distintas perspectivas.

Las distintas formas de agrupar al alumnado en equipos, dentro del grupo clase, da lugar a una gran variedad de métodos de aprendizaje cooperativo: torneos, tutoría entre iguales, “rompecabezas”, “cabezas pensantes”, “grupos de investigación”, etc. A la hora de elegir el método a seguir hay que tener en cuenta los objetivos y los contenidos que se pretende desarrollar.

Dentro de esta modalidad, también podemos hablar de la mediación entre iguales que consiste en que algunos voluntarios sean formados para desarrollar proceso de mediación en la resolución de conflictos en el aula o en el centro.

La mayoría de estas técnicas tienen como estructura general la siguiente:

- División de la clase en grupos heterogéneos.
- Establecimiento de roles y reparto de tareas según capacidades, intereses, etc.

- Tarea individual (recogida, síntesis, etc.).
- Comentario, debate y supervisión del grupo.
- Puesta en común.

b) Tutoría entre Iguales

La tutoría entre iguales es una modalidad de aprendizaje cooperativo, basada en la creación de parejas de alumnos, entre los que se establece una relación didáctica entre ellos (uno de los compañeros hace el rol de tutor y el otro de tutorado) que es guiada por el profesor o profesora. Esta relación se deriva del diferente nivel de competencia entre ambos compañeros sobre un determinado contenido curricular. Los roles deben ser intercambiables. El profesor o profesora debe supervisar el trabajo de ambos y ayudar a estructurar las sesiones.

Los beneficios de esta estrategia son claros, tanto para el tutorado como para el alumno tutor. El alumno tutor, al tener que organizar su pensamiento y reestructurar su razonamiento para dar las instrucciones oportunas, toma conciencia de ciertos errores y lagunas en su aprendizaje y puede corregirlas. El alumno tutorado, recibe una ayuda pedagógica ajustada a sus necesidades, con un lenguaje más accesible y en un clima de confianza que se produce ante un igual.

En base a lo anterior, se puede afirmar que el trabajo entre iguales aumenta el bienestar, la motivación y la calidad de las interacciones sociales y el rendimiento escolar de todo el alumnado.

c) Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Un proyecto es una forma de plantear el conocimiento de la realidad de modo globalizado e interdisciplinar. Consiste en provocar situaciones de trabajo en las que el alumnado aprende procedimientos que le ayudan a organizar, comprender y asimilar una información. El objetivo del trabajo por proyectos es, por tanto, “aprender haciendo”.

Los proyectos pueden ser elaborados por un solo alumno o alumna pero, preferentemente, será un grupo de alumnos (entre 4 y 6) los encargados/as de realizar esta actividad.

En el proyecto, el tema es el que determina la actividad e implica trabajarlo en toda su complejidad, integrando diversas perspectivas, intenciones, finalidades, etc. Un proyecto se inicia siempre con una pregunta. La duración puede ser un trimestre o todo un curso completo.

La participación del alumnado en la elaboración del proyecto es plena, pero en todo momento, son guiados por el profesorado. Este protagonismo del alumnado en las distintas fases y actividades que hay que desarrollar en un proyecto le ayuda a ser consciente de su proceso de aprendizaje. Por otra parte, exige del profesorado responder a los retos que plantea una estructuración mucho más abierta y flexible de los contenidos escolares.

Las fases para desarrollar un proyecto son:

- Organización de la tarea y responsables.
- Búsqueda de información y análisis.
- Síntesis y evaluación.
- Presentación del proyecto al grupo clase.

Aunque es posible realizar proyectos desde una única área del currículo, la esencia de dichos proyectos es mostrar la interrelación del contenido para alcanzar los aprendizajes. Por ello, lo idóneo es trabajar un proyecto desde las diferentes áreas, diluyendo, incluso, los horarios destinados a las mismas (organización flexible del horario de cada una de ellas).

Los proyectos pueden ser competencia de cualquier docente, por lo que resulta muy recomendable que se realicen de forma coordinada por todo el profesorado que compone el equipo docente. Es decir, aunque un docente promueva una metodología de aprendizaje basado en proyectos para el grupo que tutoriza, sería aconsejable que contase con otras compañeras y compañeros en este proceso de investigación que se sumen a esta forma de trabajo.

Por otro lado, para el desarrollo de los proyectos se podrá contar con otras personas externas al centro que se integren en el aula como colaboradores y colaboradoras (del mismo modo que, en las Comunidades de Aprendizaje, funcionan los grupos interactivos).

d) El Contrato Didáctico o Pedagógico

El contrato didáctico o pedagógico, también llamado pacto, es una estrategia didáctica que supone un acuerdo negociado después de un diálogo entre dos partes que se reconocen como tales para llegar a un objetivo que puede ser cognitivo, metodológico o de comportamiento (Przesmycki, 2000).

Los contratos son especialmente útiles para aquellos alumnos que rechazan la institución escolar, tienen problemas de aprendizaje o generan conflictividad a su alrededor. El contrato les permite expresarse y tomar conciencia de su realidad y sus posibilidades.

A la hora de redactar el contrato didáctico se debe tener en cuenta que se trata de un contrato que se acepta por ambas partes y que entre las mismas se negocian los elementos que lo componen, así como que es necesario que exista un seguimiento de los compromisos adquiridos.

Los contratos pedagógicos pueden ser de diferentes tipos:

- Según las personas implicadas:
 - Individuales: profesor-alumno, profesor-familia, etc.
 - Grupales: profesor tutor, padres, madres, alumnos, resto de profesorado.
- Según la temática:

- Resolución de diferentes tipos de conflictos (conducta, cumplimiento de trabajos, etc.)
- Negociaciones relacionadas con los aprendizajes (recuperaciones, realización de proyectos, etc.).

e) Talleres de Aprendizaje

En los talleres de aprendizaje se trabaja un conjunto de actividades cuyo objetivo es adquirir y/o perfeccionar estrategias, destrezas y habilidades para el desarrollo de las competencias clave del currículo. Cada taller se organiza en grupos reducidos de alumnos y pretende apoyar y profundizar, desde una perspectiva instrumental, aprendizajes que se desarrollan en las distintas áreas. Como resultado final del taller, éste debe desembocar en un producto o trabajo final.

Las ventajas de este tipo de modalidad educativa son:

- En los talleres de aprendizaje se puede trabajar a distintos niveles de competencia, dificultad, etc.
- Permiten realizar tareas que implican reflexión y razonamiento.
- Tienen un carácter activo y participativo.
- Favorecen la motivación, ya que las actividades de cada taller se diseñan en base a intereses comunes del alumnado.
- Potencian un clima de cooperación. El alumnado se adscribe a los mismos de acuerdo con sus intereses y se caracterizan por la implicación y participación del alumnado y por un clima de cooperación.

f) Centros de Interés

Consiste en organizar los contenidos curriculares de acuerdo con los intereses de los alumnos de cada edad. De este modo, además de favorecer la motivación del alumnado, se ofrece estímulos para observar y experimentar, asociar hechos, experiencias, recursos, informaciones actuales e informaciones del pasado, etc.

Principios de actuación:

- Los centros de interés se desarrollan a través de grupos heterogéneos reducidos.
- Se parte de los intereses del alumnado.
- Los contenidos se globalizan, formulándolos y organizándolos a través de los centros de interés.

g) Trabajo por Rincones

El trabajo por rincones permite responder a los distintos ritmos e intereses del alumnado del aula y consiste en dividir el aula en distintos espacios físicos, denominados rincones en los que hay materiales específicos. Este sistema permite trabajar de forma simultánea en distintas actividades a distintos grupos y a alumnos individuales y, por tanto, permiten utilizar el espacio y el tiempo de forma diferenciada.

Otras ventajas de esta forma de trabajar son:

- Permiten la participación activa en la construcción de los conocimientos por parte del alumnado.
- Permiten una cierta flexibilidad en el trabajo.
- Fomentan la creatividad y permiten tanto el trabajo dirigido como el libre.

h) El Aprendizaje-Servicio (APS)

De las definiciones que se han dado sobre esta estrategia didáctica recogemos aquellas que destacan los elementos claves de la misma: combina proceso de aprendizaje y servicio a la comunidad, voluntario y solidario, basado en las necesidades detectadas en la comunidad más cercanas.

Así, Puig y Palos (2007) lo conciben como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.

Para Martínez-Odría (2007), el APS es un método de enseñanza que enfatiza tanto el aprendizaje académico que se desarrolla en el aula, como la realización de un servicio voluntario a favor de las necesidades detectadas en la comunidad próxima.

Y, por último, según Tapia (2005) el APS se define como un servicio solidario protagonizado por el alumnado, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje del alumnado.

Las características básicas de esta propuesta es que:

- Es un método apropiado para la cualquier edad y contexto.
- Desarrolla un servicio real a la comunidad en un marco de reciprocidad.
- Desarrolla procesos sistemáticos de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
- Incide en el desarrollo personal, educativo y social.
- Requiere el compromiso de todos los implicados.
- Fomenta la experiencia y la reflexión.

Las etapas para su desarrollo son:

- Detección de necesidades del entorno y los posibles servicios.
- Establecimiento de vínculos entre el currículum y los servicios.
- Definir y organizar el proyecto.
- Distribuir las tareas.
- Obtener información.
- Ejecutar el servicio.
- Valorar los resultados del servicio.
- Proyectar futuras acciones.

El informe que debe presentar el alumnado al terminar el proyecto deberá tener la

siguiente estructura:

- Introducción.
- Objetivos del trabajo.
- Justificación teórica.
- Descripción del proceso de trabajo en grupo (pasos y tareas realizadas).
- Análisis y conclusiones.
- Bibliografía.

3.3.3. Situaciones de aprendizaje/Actividades/tareas de aprendizaje

El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas define las situaciones de aprendizaje como «Situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas» y son la base para la ordenación de los saberes básicos (contenidos).

Su diseño puede partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible o de alguna noticia de actualidad, situación de la vida real que suponga un reto para el alumnado, etc. Una situación de aprendizaje es una secuencia ordenada de tareas cuya realización, mediante el uso adecuado del conocimiento adquirido, permite alcanzar unos determinados niveles de dominio de las competencias.

Las situaciones de aprendizaje suponen la resolución de una o más tareas o actividades complejas que implican diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado asuma responsabilidades personales y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado.

La metodología que debe tenerse en cuenta para el desarrollo de estas tendrá

“(…) un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales mediante la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género, al respeto a las diferencias individuales, a la inclusión y al trato no discriminatorio, e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato “ (Decreto 101/2023, de 9 de mayo).

Las tareas de aprendizaje son el conjunto de actividades por medio de las cuales el alumnado va a aprender contenidos y a desarrollar competencias.

Es necesario distinguir entre tarea y actividad. Una actividad es breve, repetitiva y está orientada a consolidar un aprendizaje concreto en un corto período de tiempo. La tarea, por el contrario, es una secuencia de actividades entrelazadas para que el alumnado descubra de forma consciente ese contenido o ese aprendizaje. Lo ideal es que el proyecto conste de tres o cuatro tareas, compuestas, a su vez, por varias actividades que durante su desarrollo ayuden a ir construyendo el producto final que hemos ideado desde el comienzo.

Para su mejor elección, el docente debe tener en cuenta aspectos tales como: el curso escolar, la competencia curricular del escolar (qué sabe y qué sabe hacer con

respecto a los objetivos planteados), grado de motivación, estilo de aprendizaje o las necesidades de apoyo específico, a lo que añadiríamos los condicionantes del contexto: recursos materiales y humanos disponibles (Medina y Salvador, 2009).

Por ejemplo, se puede diferenciar una actividad proporcionando varias opciones establecidas por diferentes niveles de dificultad (por ejemplo, la opción 1 es fácil, opción 2 es algo difícil, o la opción 3 es muy difícil). U ofreciendo varias opciones que se basen en los diferentes intereses de los escolares. Además, se pueden brindar apoyos diferenciados tanto en cantidad como en las características cualitativas de las diferentes actividades.

En este sentido, en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 se hace una propuesta (p.76) a fin de diseñar actividades que respondan a todas las diversidades del aula.

Área:.....Unidad didáctica:.....Curso:.....			
ACTIVIDADES Y TAREAS			
Actividades comunes (compartidas por todo el grupo)	Actividades de refuerzo o ampliación (para cualquier alumno o alumna)	Actividades adaptadas (para alumnado NEAE con ACNS, ACAI, desarrolladas por el profesor o profesora en el aula ordinaria)	Actividades específicas (para el alumnado NEE con ACS desarrolladas por el PT/AL)
			En el aula ordinaria:
			En el AAI:
Actividades y tareas en el entorno familiar			

Por lo que respecta a las Tareas Integradas, al igual que las Situaciones de Aprendizaje, están orientadas al desarrollo de competencias clave. En una tarea integrada se plantea a los alumnos un problema real y auténtico común que tiene una alta probabilidad de presentarse a lo largo de su vida en distintos contextos y que le permitirá resolver determinados problemas.

Estas tareas surgen de las propias áreas curriculares (esta es la principal diferencia con las Situaciones de Aprendizaje), de los intereses de los propios alumnos, de hechos accidentales o de actividades generales programadas en el propio centro (Ej: preparar una visita guiada a...; elaboramos un periódico escolar; redactamos un cuaderno de normas de la clase; creamos una obra de teatro, etc.)

Las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia en un momento determinado de su proceso de aprendizaje son valoradas teniendo en cuenta los criterios de evaluación, los cuales son referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado.

3.3.4. Recursos didácticos que atienden a la diversidad

Los recursos y medios didácticos permiten al profesor/a adaptar el contenido, motivar al alumno y adecuarse a las diferencias de los mismos. Por ello, son uno de los instrumentos básicos de atención a la diversidad. La adaptación de los recursos de uso

común, así como la utilización de ayudas técnicas para los alumnos con NEE son consideradas adaptaciones de acceso al currículum.

Desafortunadamente, muchos profesores y profesoras nunca se han guiado mediante la planificación de las lecciones. Se les ha enseñado a confiar en los libros de texto. De hecho, en algunos casos, el libro de texto es el único recurso disponible para llevar a cabo la enseñanza. En cualquier caso, cuando es utilizado por el profesorado, éste debería planificar cómo transmitir la información recogida en el libro de texto de manera que el alumnado pueda entender lo que en el libro de texto se recoge.

Los materiales y recursos didácticos han de ser variados y adaptados a la diversidad de capacidades y características del alumnado, de modo que utilicen códigos comunicativos diversos (visuales, verbales, escritos, auditivos, orales, etc.), formas y texturas distintas, etc. Además, los recursos deben poseer una serie de características para ser utilizados por la diversidad de alumnado que hay en las aulas: funcionalidad, accesibilidad, adaptación, multisensorialidad. La funcionalidad, tiene que ver con la manera en que el recurso didáctico ayuda a cumplir con el objetivo educativo que pretendemos alcancen nuestros alumnos. Los objetivos educativos y las capacidades del alumnado no dependen tanto del recurso, como del uso educativo que se haga del mismo.

En cuanto a la accesibilidad, la necesidad de que los centros educativos posean condiciones de accesibilidad, así como recursos suficientes y adaptados a las características del alumnado, preferentemente, para aquellos que poseen discapacidad, es recogida en la normativa española. En este sentido, la Ley Orgánica de Educación (2006) establece que los centros educativos deben reunir las condiciones de accesibilidad exigidas por la legislación vigente en la materia, y determina que serán las Administraciones educativas las que promuevan programas para adecuar las condiciones físicas, incluido el transporte escolar, y tecnológicas de los centros y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículum adecuados a las necesidades del alumnado que escolarizan, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todo el alumnado.

Así mismo, la aplicación de dichos principios deberá extenderse a la progresiva incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los centros educativos, y se deberá velar por que se asegure la accesibilidad del alumnado con discapacidad a dichas tecnologías, tanto por lo que se refiere a la navegación como al acceso a los contenidos y a la información contenida. Utray y Ruiz (2000) definen la “accesibilidad audiovisual” como:

Condición que deben cumplir los medios de comunicación audiovisuales, los sistemas de recepción y los contenidos audiovisuales para ser comprensible y utilizables por todas las personas independientemente de sus capacidades sensoriales y destreza física (p.43).

Por lo que respecta a la adaptación, Moliner (2008) parte de la idea de que favorecer la funcionalidad y accesibilidad de los juegos y materiales didácticos para alumnos con NEE o sin ellas, implica la realización de pequeñas adaptaciones que pueden ser ideadas por el maestro haciendo uso del “sentido común” y de una buena

dosis de creatividad, utilizando materiales de uso cotidiano, a disposición de cualquier maestro, muy sencillos y que forman parte de la vida diaria.

En la actualidad el número de recursos con carácter específico, así como de su común que pueden ser adaptados al alumnado con discapacidad, hacen imposible su descripción exhaustiva. Algunos de estos recursos específicos ya son tradicionales, y su uso se ha hecho cada vez más frecuente, no sólo en los centros específicos, sino en los centros ordinarios.

La mayoría de ellos son de acceso al currículum, pero también se pueden encontrar para trabajar las distintas áreas curriculares.

Por último, destacamos, por su gran utilidad, la Guía Multimedia de Recursos Educativos para alumnos con NEE, editada por el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón, y que puede ser consultada en:

<http://sauce.pntic.mec.es/falcon/GuiaMultimediaNEE.pdf>

Se trata de una guía en la que se recoge información sobre recursos webs a utilizar por el profesorado, para el alumnado de educación primaria e infantil, y equipos específicos para alumnos con NEE.

A continuación, y sin pretender ser exhaustivos, se describe con más detalle algunos de los recursos que están emergiendo con fuerza y que se caracterizan por su adecuación a la diversidad y su amplitud a la hora de difundir información.

La Pizarra Digital Interactiva (PDI). Es una superficie, semejante a un encerado tradicional, que recibe la imagen desde un ordenador o desde un video proyector, y desde la cual podemos controlar todas las utilidades del primero. Nos permite manejar todo tipo de objetos y de iconos, facilita el acceso a las tecnologías informáticas a todo tipo de personas y nos ayuda a preparar y a proponer simulaciones comunicativas de manera fácil y atractiva.

Lledó et al. (2008) basándose en el informe “Red.es” del Ministerio de Educación del año 2006, destacan una serie de beneficios de este recurso para el trabajo del alumnado con NEE:

- El alumnado con discapacidad visual se benefician al tratarse de una superficie de gran dimensión que les facilitará la visión de los materiales de apoyo a las explicaciones del profesor, tanto imágenes como texto; también les facilita la manipulación de todos los iconos que, en pantalla de ordenador normal, son extremadamente pequeños para ellos.
- El alumnado con problemas motores, los cuales presentan dificultades insalvables a la hora de manejar un ratón o un teclado, podrán manipular textos, imágenes, iconos y comandos de forma fácil, pues las superficies de contacto se amplían y la manipulación puede realizarse directamente con la mano prescindiendo de todo tipo de periféricos intermediarios.
- Al alumnado con problemas de atención se les ofrece un foco de atracción extraordinario, donde el profesorado puede proyectar programas, soportes y

ayudas llamativos y donde ellos pueden actuar con lo que esto puede suponer de refuerzo y de motivación para ellos.

Las webquest han sido creadas como estrategia didáctica para guiar al alumnado en la investigación en Internet. Debido al gran número de información que actualmente se puede encontrar en Internet, es necesario llevar a cabo un proceso de selección por parte de una persona conocedora del ámbito que se esté trabajando. Por ello, las tareas que han de realizar los alumnos están planificadas por el profesorado, de modo que les van facilitando el uso de recursos de la red para obtener información sobre un tema propuesto. Se trata de una herramienta muy útil para el aprendizaje por proyectos.

El comunicador Sc@ut es un programa informático elaborado por investigadores de la Universidad de Granada que se ejecuta sobre un dispositivo PDA o sobre un ordenador con sistema operativo Windows (se puede descargar de forma gratuita desde la página (<http://asistic.ugr.es/scaut/>)).

La principal ventaja del programa es que se hace a medida para cada persona, incluyendo fotografías, pictogramas o dibujos con las que el alumno está familiarizado, en el orden y con la estructura de enlaces que se desee. Además, también pueden personalizarse los sonidos que se escuchan y el tiempo de presentación de las imágenes.

Se trata de un conjunto de plantillas enlazadas y relacionadas que se denominan “escenario” y que representan la información relativa a una acción o lugar de la vida real del niño (desayuno, almuerzo, aseo, acostarse, etc.), mostrando los conceptos que él conoce. Para cada niño se crean los escenarios que necesite y se insertan en ellos los componentes o actividades específicos para él.

Cuando el niño selecciona un componente de una plantilla, está diciendo lo que quiere. Sus educadores pueden verlo y oírlo, haciendo un seguimiento de todos los componentes que haya seleccionado, facilitando así la comunicación.

El uso de este dispositivo ha permitido alcanzar muy buenos resultados en cuanto a: mejora de intención comunicativa, mejora del lenguaje, reducción de conductas disruptivas y mejora en la comprensión de personas del entorno.

Los textos enriquecidos (Annotations) son textos a los que se les añaden distintos recursos (definiciones de vocabulario, visiones conceptuales, imágenes, etc. que facilitan su lectura y que producen un aumento en la comprensión de lo leído. El trabajo con textos enriquecidos ofrece la posibilidad de personalizar el trabajo e individualizarlo ofreciendo a cada alumno la mejor respuesta a sus características y, al mismo tiempo, permite que todo el alumnado del aula, trabajen en el mismo formato o tarea, individualizando únicamente el contenido.

Por tanto, se trata de una herramienta que facilita la atención a la diversidad y favorece el clima de aula. Los documentos en Hipertexto dan a los lectores un gran número y variedad de opciones que se pueden personalizar presentando el material rápidamente y sin ser disruptivo para los alumnos.

Para su elaboración, el maestro y maestra pueden valerse de una aplicación informática llamada “Cuadernia”. Para obtener más información sobre la aplicación puede accederse a:

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/alajuela1.pdf>

Para terminar este apartado, destacamos que en la actualidad la mayoría de los recursos didácticos pueden ser encontrados físicamente en los llamados Centros de Recursos para la Educación Especial y en los Centros de Profesores y electrónicamente en las páginas webs de dichos centros.

Los CREE son un servicio educativo especializado integrado dentro de algunos centros de Educación Especial, que colabora con el profesorado de los centros ordinarios y el resto de los profesionales de apoyo para ofrecer una respuesta adecuada a las NEE graves del alumnado asociadas a discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, graves trastornos de la personalidad, de la conducta o el desarrollo y graves retrasos o trastornos de la comunicación y el lenguaje. Los centros de recursos ofrecen a los centros educativos la posibilidad de acceder de manera fácil y rápida a estos materiales.

Asimismo, en los Centros de Profesores (CEP), así como de las distintas Consejerías de Educación, e incluso en las páginas Webs de dichos centros, puedan ser bajados por los maestros y por el alumnado para su uso en el aula aquellos recursos que son de tipo electrónico. A continuación, se muestra algunas de estas páginas.

Tabla 4.

Direcciones electrónicas sobre recursos para la atención a la diversidad.

ENTIDAD/ORGANISMO	DIRECCIONES
Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (Centro de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación)	https://sid-inico.usal.es/centros_servicios/creade-centro-de-recursos-para-la-atencion-a-la-diversidad-cultural-en-educacion/
Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (CREENA)	https://creena.educacion.navarra.es/web/
Gobierno de Canarias. Conserjería de Innovación, universidades y sostenibilidad	https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/redes-educativas/red-canarias-innovas/
Junta de Extremadura (Rincón didáctico de orientación y atención a la diversidad)	https://orientacion.educarex.es/
Junta de Andalucía. Averroes. Manuales de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/publicaciones/contenido/manual-de-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo

Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación, Cultura y deporte	https://www.cantabria.es/web/consejeria-de-educacion
CTROADI, Centro Territorial de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad de Cuenca	http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/es/resources

3.3.5. El contexto social del aprendizaje del aula inclusiva

Desde la perspectiva de la Escuela Inclusiva y de dar respuesta educativa a las necesidades de todo el alumnado, se asume que las dificultades de aprendizaje de los alumnos están relacionadas con factores escolares y contextuales, por lo que se hace necesario desplegar, por parte del centro, una respuesta global centrada, no tanto en ofrecer un “tratamiento especializado” de intervención terapéutica y excluyente, sino en ayudar al profesorado para que éstos puedan actuar más eficazmente con este alumnado, dentro del contexto del grupo ordinario.

Tomlinson (2001), utiliza el término de aula diversificada para referirse a aquellas aulas:

(...) apropiadas para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y para quienes aportan a la escuela talentos e intereses variados. Además, estas aulas, funcionan mejor para una amplia gama de alumnos que las clases en que se trata a todos los alumnos como si estuvieran cortados por el mismo patrón. Los profesores de las aulas diversificadas tienen contacto más estrecho con los alumnos y su manera de entender la enseñanza se parece más a un arte que a un ejercicio mecánico (Tomlinson, 2001, p. 29).

El aula inclusiva es una “comunidad de aprendizaje”, que se caracteriza por poseer un sentido de pertenencia, preocupación colectiva por cada individuo, responsabilidad individual por el bien colectivo, y por el aprecio por los rituales y las celebraciones del grupo (Noddings, 1996, p. 266). Es decir, el aula es un contexto donde las interacciones sociales producen el enriquecimiento de todos sus miembros y la construcción común del conocimiento y de la cultura, pero para que esto se produzca, es necesario que existan una serie de condiciones relacionadas con los espacios y el tiempo, el clima, las relaciones, etc.

Se trata de satisfacer las necesidades educativas del alumnado en el ambiente natural de clase, fomentando las redes naturales de apoyo y compartiendo la responsabilidad del aprendizaje (Stainback, 2004).

Asimismo, la organización de los espacios y los tiempos debe favorecer el que se produzcan situaciones de aprendizaje diversas dentro del aula: trabajo individual, en pequeño grupo y en gran grupo, actividades comunes y actividades diferenciadas, etc. Por otro lado, debe permitir el que se incorporen otros profesores y profesoras dentro del aula y que compartan con los tutores o tutoras o con los profesores y profesoras de área el proceso de enseñanza aprendizaje.

El clima del aula debe ser positivo y para ello todo el alumnado debe participar en

la creación de normas consensuadas, incluyendo al profesor. Es importante centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo de modo que todos los niños puedan aprender adecuadamente y aprovechar al máximo sus aptitudes. Para ello se requieren métodos de enseñanza centrados en el educando y la elaboración de materiales de aprendizaje adecuados. Las TIC y la utilización de las nuevas tecnologías son un aspecto esencial de las sociedades modernas y deberían emplearse siempre que sea posible.

Otra forma de mejorar el clima de aula es propiciar el debate y la reflexión los escolares sobre cómo se deben de comportar, siendo ellos mismos los que dan solución a los problemas. Siempre, siendo el profesor o profesora el mediador o mediadora y nunca participe de su reflexión.

Según la teoría de la interacción social, el aprender es social y la construcción social del conocimiento se produce por medio de la interacción de sus miembros. En el aula inclusiva, el alumnado necesita implicarse en debates con los profesores y sus iguales para poder aprender y, por tanto, los profesores deben emplear estrategias para propiciar la participación y la colaboración. Las preguntas para el debate son fundamentales en la construcción de ese conocimiento. Por ello, el análisis del discurso oral y escrito de los miembros del aula (estudios de interacción sociolingüística) nos puede ofrecer información sobre las oportunidades que se les ofrecen a los distintos miembros del aula de participar en las normas sociales y en la construcción del conocimiento académico. Estos estudios revelan que un alumno, para aprender las normas y el conocimiento académico, necesita sentirse miembro del grupo y ver que el grupo le aporta y él aporta al grupo. La mayoría de las veces, estas situaciones deben ser favorecidas por el profesor o profesora, creando estructuras de aula que faciliten el aprendizaje y la interacción.

A modo de conclusión, mostramos un cuadro-resumen con las condiciones que caracterizan y hacen que un aula posea un ambiente de aprendizaje amigable.

Tabla 5.

Características de un aula inclusiva con un ambiente de aprendizaje amigable (UNESCO, 2009)

	Clase tradicional	Clase inclusiva
Relaciones	Distante (el maestro enseña de espaldas al alumnado)	Amable y cálido. El maestro se sienta al lado y sonríe al niño con una discapacidad auditiva. El padre-ayudante alaba a este niño y ayuda a otros niños
¿Quién está en la clase?	El profesor o profesora, así como aquellos alumnos que tienen habilidades similares.	El profesor o profesora, los alumnos con una variedad de orígenes y habilidades, y otros como el padre-ayudante.
Asientos	Asientos idénticos alienados a lo largo de la clase (todos los niños sentados en los pupitres en filas; las niñas a un lado y los chicos en otro).	Asientos diferentes, y las niñas y los niños están sentados juntos en el suelo en círculos o sentados en los pupitres formando grupos.
	Clase tradicional	Clase inclusiva

Materiales de aprendizaje	Libro de texto, cuaderno de ejercicios y pizarra para el profesor o profesora.	Variedad de materiales para todas las materias (Ej., materiales hechos de periódicos o carteles y títeres para la clase de lengua).
Recursos	El profesor está interactuando con los niños sin necesidad de utilizar materiales adicionales.	El profesor involucra a los niños para que traigan ayudas para el aprendizaje a clase, y las ayudas que éstos traen no cuesta nada.
Evaluación	Con exámenes estándar escritos.	Observaciones, muestras del trabajo de los niños, portafolios, etc.

3.3.6. La evaluación inclusiva: continua y formativa

La idea de una evaluación inclusiva significa disponer de los procedimientos necesarios para ajustar la planificación y la práctica educativa con el proceso de construcción que realiza el escolar, con el objetivo de mejorar, atendiendo a las necesidades emergentes del alumnado en función de cada una de las individualidades. El paso de una escuela fundamentalmente selectiva, academicista y uniformizadora a una escuela abierta a la diversidad, en la que tengan cabida las capacidades, las experiencias, los intereses y las motivaciones de todos y cada uno de los escolares de un aula, requiere necesariamente una transformación profunda de las prácticas educativas.

La práctica de la evaluación ha de ir más allá de las calificaciones, notas o exámenes que de un modo artificial representan grados o niveles de rendimiento diferenciado, ya que cuando hay alumnos que no progresan en el aprendizaje, la evaluación es el instrumento que posibilita indagar sobre los motivos que suponen las barreras para la evolución positiva y que frenan el progreso hacia el conocimiento. Una vez identificados los desajustes producidos, causas y razones de su producción, el profesorado está en disposición de orientar, mejorar, estimular y superar las dificultades que obstaculizan la producción de aprendizajes significativos (González Lajas, 2013).

Para que la evaluación suponga para el docente una herramienta que convierte en eficaz su toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo y sus resultados, es necesario que el profesor o profesora aprenda a conocer su propia práctica con el objetivo de mejorar su quehacer diario y guiar con total garantía al alumnado hacia el aprendizaje tratando de identificar y analizar las dificultades que han de superar en cada momento según los requerimientos, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. Todo ello, para permitirles aprender desde y a partir de la propia evaluación mediante una corrección constructiva, que ha de ser objetiva, crítica y perceptible, pero nunca nociva, descalificadora o penalizadora (González Lajas, 2013).

Además de ser necesaria la reflexión y el trabajo analítico sobre la propia práctica docente, es fundamental que el profesorado transforme la forma de concebir el fracaso o desajuste escolar del alumnado, aceptando que éste puede proceder de sus capacidades

personales pero también de factores ambientales, socioculturales o económicos, abandonando así los prejuicios que por las condiciones personales convierte al proceso evaluativo en algo inflexible, rígido y poco coherente y razonable (González Lajas, 2013).

Una evaluación inclusiva dispone de tres dimensiones básicas, según Coll y Onrubia, (2002):

1. Dimensión formativa. Referida a la regulación de la enseñanza y el ajuste de la ayuda educativa. La evaluación en contextos inclusivos tiene una intención formativa y debe ser entendida como una actividad crítica de aprendizaje, porque su objeto no es clasificar, etiquetar o examinar para calificar, sino el de comprometerse con las características personales de todo el alumnado, con la finalidad de asegurar su participación y minimizar barreras, ya que la “negatividad” de éstos supone uno de los mayores perjuicios para su aprendizaje así como su vulnerabilidad, que en muchas ocasiones los hace posicionarse en situaciones proclives a la exclusión de la participación del saber. En este sentido la evaluación ha de fundamentarse en la comprensión procesual del rendimiento académico, es decir, debe estar orientada a la praxis, ser dinámica, flexible e integral y permanecer inagotablemente al servicio de quienes más lo necesitan (González Lajas, 2013a).

2. Dimensión formadora. Referida a la regulación del aprendizaje por parte del alumno y el desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo. La evaluación pasa a concebirse como una tarea conjunta entre profesorado y alumnado, dejando de ser tarea exclusiva del docente, en la que se secuencian de forma continua una serie de tareas y actividades que deciden en los resultados obtenidos, ya no se ciñe a una última prueba. Así se van a compartir decisiones acerca de: elaborar conjuntamente criterios de corrección y calificación, concebir diferentes tipos de actividades que permitan aprovechar de distintas maneras los resultados de la evaluación (actividades complementarias, detección y análisis de errores, etc.), preparación de diferentes pruebas de evaluación, etc.

3. Dimensión orientadora y de apoyo al proceso de transición. Vinculada con la función acreditativa de la evaluación.

Así, presentamos el proceso de evaluación, por un lado, entendida como herramienta que nos proporciona la información necesaria para realizar una toma de decisiones efectiva en el aula, y por otro, como el instrumento que nos permite comprobar el progreso del alumno.

Según la UNESCO (2004e), el instrumento que nos va a proporcionar los datos sobre los que reflexionar para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al grupo-clase, en un aula inclusiva ha de destacarse por tres características, ser continua, auténtica y activa:

1. Evaluación continua. La evaluación debe ser continua, lo que significa hacer registros permanentemente para identificar lo que el niño o la niña sabe, entiende, y lo que puede hacer. Estos registros se realizan al principio, al medio y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso con mayor frecuencia.

a. Al principio, al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje, está al servicio de la toma de decisiones sobre el tipo y calidad de las ayudas que conviene adoptar para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado, para tomar conciencia de lo que éstos saben y de lo que no saben, además de sus propios procesos de aprendizaje. Por tanto, ya asume funciones formativas y formadoras.

b. A lo largo del proceso y al final de este, la evaluación sirve para tomar decisiones de ajuste y adaptación didáctica sobre los procesos educativos que se están dando o han finalizado. Volviendo a asumir funciones formativas y formadoras, y en última instancia de certificación y acreditación (Coll y Onrubia, 2002).

La evaluación continua se puede lograr reduciendo el número de pruebas escrito e introduciendo técnica de evaluación más cualitativas como observaciones, cuadernos de evaluación, listas de verificación de destrezas, conocimientos y comportamientos, pruebas y cuestionarios, auto-evaluación y diarios de reflexión. Así, los docentes deben aprender a evaluar el aprendizaje usando diferentes instrumentos.

Las evaluaciones deben describir los resultados del aprendizaje, es decir, recoger las habilidades, conocimientos y comportamientos que se quieren conseguir mediante una actividad de aprendizaje, tema o unidad curricular, identificados normalmente con los objetivos de aprendizaje marcados. En un aula inclusiva los resultados esperados para una actividad específica deben considerarse en diferentes niveles y grados, de acuerdo con las características y habilidades de los diferentes alumnos.

Bajo esta concepción de la evaluación como secuencia articulada de tareas que incluye diferentes momentos y tipos de actividades interrelacionadas bajo la responsabilidad compartida de docente y alumnado tiene implicaciones directas en la tarea principal de planificar la evaluación, respecto de flexibilizar y diversificar: formatos y tipos de actividades, lenguajes, condiciones en las que se lleva a cabo, exigencia de resultados..., con el objetivo de conocer lo que sabe el alumno y cómo lo sabe, y no tanto de conocer cuánto sabe o lo que no sabe.

Desde el punto de vista del qué evaluar, según Coll y Onrubia (2002, p. 6), la planificación de la evaluación debe permitir valorar:

- El grado de significatividad del aprendizaje realizado por los alumnos.
- La evolución en el tiempo de ese aprendizaje y el progreso personal realizado.
- La funcionalidad del aprendizaje en distintos contextos y situaciones de uso.
- El sentido personal que los alumnos atribuyen a lo que están aprendiendo y al hecho de aprenderlo.
- El grado en el que van adquiriendo autonomía en el uso del conocimiento.
- La capacidad progresiva para autorregular el propio conocimiento.
- Tipo de ayudas educativas que han recibido para avanzar en su aprendizaje.

La evaluación continua, además, puede integrar a los padres y madres o cuidadores para tener acceso a una mayor información acerca de las fortalezas y debilidades del escolar, y vincular así las actividades de clase con los de la casa. Por lo general, los resultados de los exámenes de fin de año o trimestre son escasos para que los padres y madres estén informados del progreso de sus hijos e hijas, y puedan ayudarles.

2. Evaluación auténtica y activa. Una evaluación auténtica y activa implica

involucrar al escolar en la evaluación de sus propios logros:

Ya que quién aprende debe ser tenido en cuenta y escuchado porque tiene mucho que decir sobre lo que aprende y de la forma en que lo hace. Llegar a descubrir la calidad de lo aprendido, el modo en qué aprende un escolar, las dificultades que encuentra, la naturaleza de las mismas, la profundidad, la consistencia de su aprendizaje y la capacidad de “aprender a aprender” es un valor añadido a la enseñanza que facilita el aprendizaje significativo y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente ya que es infinitamente más importante la manera en que uno aprende que aquello que aprende (González Lajas, 2013a, p. 3).

Las cualidades de una evaluación auténtica y activa son: ser realista, basarse en la evaluación del desempeño y los resultados, y ser apropiada a nivel educativo:

a) La evaluación del desempeño. Esta valoración puede incluir actividades tales como: investigaciones científicas, resolución de problemas matemáticos utilizando objetos reales, un espectáculo de danza, un juego de rol con una o dos personas, una lectura dramática o sirviendo en un partido de voleibol, entre otros.

Con todas estas fórmulas para evaluar el desempeño debemos favorecer en el momento de la evaluación dos aspectos esencialmente: la retroalimentación y la autoevaluación.

La retroalimentación es un elemento esencial en la evaluación del aprendizaje. Antes de dar retroalimentación, es importante que exista una relación sana, segura y de confianza entre el docente y el alumno.

En la evaluación inclusiva la comunicación, el análisis y la valoración conjunta de los resultados por parte del docente y alumnado alcanzan una importancia capital. Es el momento idóneo para identificar, subrayar y manifestar los logros alcanzados, así como valorar la adecuación de las ayudas proporcionadas, la significatividad de los aprendizajes o la eficacia de las estrategias practicadas. Por tanto, como señalan Coll y Onrubia (2002), el momento de la comunicación de los resultados va más allá de una mera valoración numérica de cara a los alumnos y familias, sino que se presenta como un momento idóneo para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido y los resultados conseguidos, dotado de una doble dirección, retroactiva y proactiva.

Las características de una retroalimentación efectiva son las que a continuación se recogen (UNESCO, 2008):

- Los comentarios son más eficaces si se centran en la tarea, les estimula la corrección de errores y les permite avanzar a buen ritmo.
- Las propuestas de mejora deben actuar como “andamiaje”, es decir, los alumnos deben tener tanta ayuda como sea posible en el uso de sus conocimientos. No se debe dar las soluciones completas, hay que ayudarlos a pensar en las cosas por ellos mismos y paso a paso.
- La calidad de la discusión en la retroalimentación es importante y la investigación indica que la retroalimentación oral es más eficaz que la

información por escrito.

- Los alumnos necesitan tener las habilidades para pedir ayuda y sentirse seguros en el aula para ello.

Pero en la evaluación inclusiva no solo el docente comunica información acerca del proceso o resultados, sino que los niños y niñas se benefician de las oportunidades de retroalimentación que les brinda el trabajo en grupo. Cuando este trabajo funciona bien, no solo se recibe información de los resultados obtenidos por parte del docente, sino que también los compañeros están evaluando. El alumno recibe así información acerca de lo que hay que hacer para mejorar, y luego poder discutirlo con su profesor.

Por su parte la autoevaluación, como segundo aspecto definitorio de la evaluación del desempeño se lleva a cabo cuando el alumno describe sus propias habilidades, conocimientos o progresos. Cuando el escolar reflexiona sobre su propio trabajo, recibe ayuda para admitir los problemas generados y dispone de tiempo para solucionarlos, se produce la autoevaluación. Todo esto permite construir el conocimiento y le motiva para aprender.

Cuando una actividad de aprendizaje o unidad de estudio se ha completado, el docente puede pedir a cada alumno que reflexione sobre su progreso. Además, la autoevaluación puede ocurrir en las discusiones con los niños o por escrito, pidiéndole que haga alguna redacción.

Podemos traer a nuestro trabajo, como ejemplares las técnicas o instrumentos que usan para evaluar el proceso de aprendizaje, y por tanto la evaluación del desempeño, en las escuelas (inclusivas) que llevan a cabo el llamado sistema Amara Berri (Martín y Guerrero, 2013):

- La observación sistemática, de los procesos que se ponen en marcha cuando el alumno aprende y no solo de forma individual sino también en grupo. Se trata de observar cómo adquiere los contenidos, cuáles son las actitudes y estrategias usadas, etc., en los distintos contextos de aprendizaje.
- El seguimiento, la revisión y el análisis de los trabajos que elabora el alumnado, acciones que solo cobran sentido cuando se le devuelve al alumno información acerca de tal elaboración, con el objeto de darle las herramientas que le hagan avanzar.
- La entrevista personal, llevada a cabo no solo por el tutor sino también por aquellos otros docentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.
- La autoevaluación y la coevaluación, configuradas ambas acciones como generadoras de mejora a partir de la crítica constructiva. Lo aprendido, el cómo ha aprendido o cómo se ha sentido aprendiendo, son objeto de reflexión para la mejora.

b) Evaluación del producto. Esta evaluación no puede reducirse a la fórmula del examen, porque la valoración del resultado no puede limitarse a una valoración meritocrática, porque no todo lo que se enseña en un aula es objeto de evaluación ni todo lo que se aprende es evaluable. La enseñanza orientada al examen condiciona el aprendizaje parcelándolo en partes insignificantes de información que se consideran

más o menos importante para ser objeto de evaluación.

Para evaluar los productos se pueden incluir: una ilustración o dibujo, un modelo relacionado con un fenómeno de la ciencia, un ensayo o un informe, o una canción que ha sido escrita y compuesta por el niño o la niña.

El resultado final para los alumnos debe estar relacionado con lo que podían hacer antes y lo que pueden hacer ahora, y no con una prueba estandarizada al final de un año o de un trimestre. De igual modo, un docente, padre y madre o cuidador no deben ver estas pruebas finales como la evaluación más importante en cuanto al progreso del escolar. Una de las mayores causas de baja autoestima en los niños es el uso de comparaciones, sobre todo en la escuela, a lo que contribuye este tipo de pruebas finales.

Así, la evaluación auténtica y continua puede identificar lo que los alumnos están aprendiendo, así como algunas de las razones por las que éstos no avanzan en su aprendizaje (a veces descrito como “aprendizaje vacilante”). Algunas de estas razones pueden ser las siguientes (UNESCO, 2008):

- El alumnado no ha aprendido las habilidades necesarias para realizar la tarea, lo cual puede ser debido a la errónea secuenciación de aprendizajes para resolver la misma con éxito. Muchas tareas de aprendizaje son secuenciales, particularmente en matemáticas e idioma. Por ejemplo, el alumnado tiene que aprender la habilidad de contar hasta 10, antes de que pueda intentar restar números.
- El método de instrucción no es el adecuado para el alumno.
- El alumno puede necesitar más tiempo para practicar lo que ha de aprender.
- El alumno tiene problemas emocionales o físicos que le causan dificultades en el aprendizaje.

Si un escolar tiene dificultades, la evaluación continua aplicada con métodos auténticos pueden revelar estas dificultades, lo cual nos permite diseñar ayudas para hacer avanzar al niño. Debemos entender que no todos los alumnos aprenden de la misma manera y a la misma velocidad. En las programaciones de las unidades didácticas integradas los criterios de evaluación permiten valorar el progresivo grado de adquisición de las cc.bb y de los objetivos. Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de las áreas son el referente fundamental para establecer la secuencia de desarrollo, logro y evaluación de las competencias clave en cada ciclo/curso.