



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN Y
FORMACIÓN PROFESIONAL
DIRECCIÓN GENERAL
DE FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO DE
TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

MÓDULO 6: AULAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

MÓDULO 6: AULAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

1. Introducción	3
2. Para pensar	4
3. Un currículo para todos	4
4. Respuesta desde el centro	6
5. Respuesta educativa desde el aula	9
5.1 Diseñar objetivos y contenidos	13
5.2 Programaciones accesibles	15
5.3. Diseño Universal de Aprendizaje	21
5.4. Metodología del aula.....	23
6. Diseño de adaptaciones	27
6.1 Definición	27
6.2 Fases	28
7. Actividades	30
8. Para saber más	31
9. Bibliografía	32

Por experiencia, sabemos que es posible incluir a todos los alumnos en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerles, fomentar las amistades, adaptar el currículo y graduar las prácticas. No obstante, la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia es vital que los adultos no opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr la inclusión social satisfactoria

(Stainback y Stainback, 1999)

1. Introducción

Nuestros alumnos son diferentes. Somos conscientes de que hay alumnos y alumnas con distintas formas de comunicación, con problemas de movilidad, con rasgos distintos, con capacidades diferentes, etc. Ignorar en el aula esas diferencias supone negar a esos alumnos su derecho a aprender según sus necesidades, además transmite a los alumnos una actitud pasiva y de indiferencia ante la **diversidad**.



El aula, como espacio por excelencia para la diversidad, debe comprometerse en la lucha contra las reacciones que devalúan, niegan o rechazan la misma. Fuente: Escuela 2

Podríamos decir que el aula inclusiva debe adoptar conscientemente una postura anti-racista, anti-sexista, comprensiva e igualadora, que potencie también la implicación y el compromiso del alumnado ante la **diversidad**. Trabajar con los alumnos y las alumnas en cómo combatir las desigualdades sociales (no sólo describirlas) y crear una ciudadanía comprometida con la inclusión, es una meta educativa que evidentemente debe abordarse en el aula.

2. Para pensar

📺 **Vídeo:** En el siguiente vídeo puedes conocer la estructura y la organización en el ámbito de una educación intercultural.

Fuente: Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela. Ministerio de Educación (2006)

A continuación se plantean varias preguntas relacionadas con tu aula, a las que te rogamos respondas antes de continuar con este módulo.

1. ¿Qué estructuras o «tradiciones organizativas escolares» permanecen en tu escuela que, desde tu punto de vista, no son coherentes con la respuesta educativa ante la **diversidad** que estamos planteando?
2. ¿Qué elementos favorecen o entorpecen la transformación de nuestra aula en una «comunidad donde todos aprenden»?
3. ¿Crees que sería posible llevar a cabo en tu centro escolar un «libro de la semana» como en la escuela del video? ¿y asambleas?

3. Un currículo para todos

Uno de los instrumentos básicos a la hora de plantearse cómo hacer realidad la inclusión es a través del enfoque, diseño y desarrollo del currículo escolar. Éste puede constituirse en un elemento favorecedor o, por el contrario, ser una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia

y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje (**Echeita**, 2006).

El currículum escolar tiene que proporcionar **oportunidades** a los estudiantes para que todos logren los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades. Lo que se enseña y aprende en la clase dependerá de las características personales de cada alumno, de sus experiencias previas, **valores** y bagaje escolar.

Para hacer realidad un currículum de este tipo, éste debe alejarse de los planteamientos prescriptivos y rígidos, centrados en muchas ocasiones exclusivamente en el libro de texto.



Figura 6.2.: Los libros de texto son una ayuda didáctica para el profesor pero nunca puede ser la única. Fuente: Banco de imágenes del ITE

Se debe partir de la consideración de que cada alumno tiene su propia base de conocimientos, un ritmo de aprendizaje propio, diferentes expectativas e intereses, etc., por lo que difícilmente, a través de una única forma de concebir la cultura (currículum planificado de forma rígida e idéntico) y a través de un único libro (por muy completo que sea) se puede considerar las peculiaridades de cada alumno.

Según **Arnaiz** (2003), un currículum abierto a la **diversidad** de los alumnos no es solamente un currículum que ofrece a cada uno de ellos lo que

necesita de acuerdo con sus capacidades, cultura o género. Ni tampoco es un currículo que incorpora alguna unidad didáctica relacionada con las distintas etnias, la igualdad social o el papel de la mujer, por ejemplo.

Es un currículo que se plantea a todos los alumnos para que cada uno aprenda quiénes son los otros y que debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela.

El respeto y el reconocimiento de las diferencias culturales nos conduce a una cuestión que señala **Gimeno** (2000) y que se constituye, en la actualidad, en uno de los debates más polémicos en educación: ¿qué cultura ha de ser la que nutra los contenidos de las escuelas?

A pesar del compromiso teórico de que el currículo sea un instrumento culturalmente plural, si no se logra que en la práctica del aula se descubran y valoren las diferentes culturas, siempre la cultura dominante eclipsará a otros acercamientos y manifestaciones culturales.

En los apartados siguientes profundizaremos en dos aspectos estrechamente relacionados a la hora de pensar en un currículo para todos los alumnos y que, por tanto, no excluya a ninguno. En un primer momento haremos referencia a la respuesta educativa desde el **centro**, para analizar, posteriormente, cómo podemos trabajar desde el **aula**.

4. Respuesta desde el centro.

Gordon Porter (experto internacional en el desarrollo de una educación inclusiva y profesor retirado de la Universidad de Maine) ya puso de manifiesto que una de las claves del éxito de la experiencia inclusiva es «la creación de una **comunidad de personas dispuestas a hacer que funcione**».



La comunidad educativa en su conjunto constituye la unidad de cambio si todos sus miembros forman parte del proyecto de la escuela. En la imagen, unos abuelos narran un cuento en un aula de infantil. Fuente:

www.escolagavina.es

El centro es una unidad de transformación social y cultural si abre sus puertas al entorno y si invita a su comunidad a formar parte del proyecto de escuela. En consonancia con lo anterior se deben establecer cauces de participación con toda la comunidad educativa (familias, alumnos, profesores, asociaciones) que permitan delimitar unas finalidades educativas y un modelo de gestión del centro acordes con el compromiso de **valores** inclusivos que vimos en el primer módulo de este curso.

Este proceso de transformación parte de unas altas expectativas hacia las posibilidades del alumnado y de toda la comunidad. No se pretende compensar los déficits, sino acelerar el aprendizaje para proporcionar a toda la comunidad educativa los aprendizajes instrumentales que se requieren en la sociedad de la información. Se parte de un **currículo de máximos** que se construye sobre la confianza en las capacidades de todo

el alumnado y sobre la certeza de que todas las personas poseemos «inteligencia cultural».

Según **Elboj** y otros (2002) esta **inteligencia cultural** permite que las personas podamos relacionarnos en un plano de igualdad, independientemente de nuestro estatus o nuestra posición de poder, para entendernos y llegar a acuerdos. Las interacciones que se llevan a cabo mediante un diálogo igualitario, democrático, horizontal en el que todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir, constituyen la base para el aprendizaje humano y un instrumento fundamental para consensuar acciones comunes en vistas a la superación de desigualdades.



Resulta mucho más efectivo introducir los cambios contando con la opinión de alumnos y alumnas. En la imagen, reunión uno de los órganos de participación del alumnado en el centro Escuela 2 (Valencia).

Fuente: www.escuela2.es

Los centros educativos tienen que planificar tanto en sus **estructuras** de coordinación y directivas, como en su **currículo** educativo, acciones y

planes concretos para responder a todos sus alumnos con excelencia y equidad. Para ello habrá que introducir objetivos del tipo:

- Analizar la **diversidad** en distintos contextos
- Conocer los rasgos culturales de los alumnos.
- Posibilitar la vivencia y la expresión de la diferencia.
- Facilitar la interacción, la comunicación y el intercambio de referentes culturales.
- Valorar la diferencia cultural por sí misma.

Es mucho más efectivo hacer modificaciones en el currículo contando con la intervención de los propios alumnos, pidiéndoles que hagan sugerencias para adaptar unidades, contenidos, ejemplos, y modificándolos de acuerdo a sus propios intereses.

Un docente que comprende la necesidad de que la enseñanza y el aprendizaje se adecuen a los alumnos busca todas las oportunidades posibles para conocerles mejor a través de conversaciones con cada uno de ellos, discusiones en clase y trabajo de los propios estudiantes. Como nos dice, **Tomlinson** (2005) lo que averigua se convierte en un «catalizador» para confeccionar la enseñanza de manera que ayude a cada alumno a sacar el mayor partido posible de su potencial.

5. Respuesta educativa desde el aula

En el momento de organizar la clase, los profesores tomamos una serie de decisiones –con frecuencia de una forma más o menos intuitiva- en relación, por ejemplo, con la distribución del tiempo en la explicación de los contenidos y en la práctica, en el trabajo individual o en el colectivo. El conjunto de estas decisiones configuran una determinada estructura de aprendizaje, que no varía únicamente entre un profesor y otro, sino incluso en un mismo profesor, según las características del grupo de alumnos.

No basta con decir o llamar a un aula «inclusiva» para que realmente lo sea. No es una cuestión de nombre, sino de lo que ocurre en ella. Todos los alumnos tienen que sentir que son bienvenidos y partícipes del grupo. Además, es característico que el **clima** de clase sea de confianza, en donde los alumnos se sientan seguros para preguntar cuando no sepan algo, tengan dudas, que les permita percibir los errores como parte de su proceso de aprendizaje y oportunidades para mejorar.



El docente debe aprovechar cualquier oportunidad para conocer a cada uno de sus alumnos y crear un clima de confianza y seguridad. Fuente: Banco de imágenes del ITE

Tradicionalmente la escuela ha potenciado actividades que primaban el trabajo individual y competitivo, que se basaban en una organización igualitaria del trabajo escolar: idéntica tarea realizada por todos los alumnos en igualdad de condiciones y en un mismo tiempo. Por contraposición a este modelo, se empieza hablar de **enseñanza adaptativa o multinivel**. La **enseñanza multinivel** es el enfoque de planificación que asume la individualización, la flexibilidad y la inclusión de

todos los alumnos (en el aula ordinaria), sin distinción ni exclusión por su nivel de habilidades o capacidades. En esta enseñanza se mantiene la referencia de unos objetivos y aprendizajes comunes, se dispone de un amplio elenco de métodos y estrategias de instrucción que utilizan de manera flexible en función de las características individuales de los alumnos.



En un aula de enseñanza multinivel existen espacios multitarea para combinar diferentes metodologías: explicación del profesor, trabajo individual, trabajo cooperativo, orientación y tutoría individualizada y biblioteca de aula. Fuente: www.rinace.net

La **diferenciación curricular** es, por lo tanto, el proceso de modificar o adaptar el currículo según los distintos niveles de capacidad de los alumnos de una clase. Para llevarla a cabo es posible adecuar o diferenciar:

- a. Los objetivos específicos dentro del objetivo general.
- b. Los contenidos a aprender
- c. Las estrategias metodológicas
- d. Las tareas a realizar
- e. Los recursos y materiales que se utilizan
- f. La evaluación de los aprendizajes

La **enseñanza multinivel** permite que el maestro o la maestra planifique una lección para todo el alumnado y, así, disminuya la posibilidad de usar programas diferentes, a la vez que permite introducir objetivos individuales en los contenidos y en las estrategias educativas previstas en el aula.

📄 **Amplía:** Lee el documento sobre las **Directrices de la Unesco sobre la Educación Intercultural (2006)**. Reflexiona en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo se define en el documento la educación intercultural? ¿Y la interculturalidad?

Uno de los elementos más importantes que van a incluir las programaciones de nuestra aula es la determinación de los **objetivos didácticos**. Estos determinan el tipo y el grado de aprendizaje que los alumnos deberán alcanzar en relación a los contenidos seleccionados.

Pujolàs (2001) aconseja que los objetivos sean abiertos, operativos y alcanzables por todos los alumnos; no pueden redactarse en términos de «todo o nada». Además, tiene que haber un equilibrio entre los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, asegurándonos de que resulten asequibles para todos.



Los objetivos didácticos deben ser abiertos, operativos y adaptables a las características de los alumnos.

Fuente: www.escola2.es

¿A qué nos referimos cuando hablamos de que los objetivos tienen que redactarse de manera amplia y flexible? Veamos un ejemplo recogido en el «Curso e-learning para la diversidad y las necesidades educativas especiales» de la Universidad Central de Chile realizado en el año 2007:

- **Objetivo fundamental:** «Escuchar comprensivamente y expresarse de forma oral utilizando distintas clases de construcciones verbales, adaptadas a su edad y situación comunicativa».
- **Objetivo adaptado** «Escuchar comprensivamente y expresarse de forma oral de manera pertinente, utilizando un vocabulario adecuado que le permita participar en situaciones comunicativas».

 **Reflexiona...** En relación con los dos objetivos planteados en el párrafo anterior: *¿Cuál te parece más amplio? ¿Cuál es el que posiblemente alcanzarán todos los alumnos de tu clase? ¿Se trata de un objetivo referente a conceptos, procedimientos o actitudes?*

Gartin y otros (2002) nos proponen medidas para **ajustar el nivel de contenidos:** utilizar diferentes estrategias instructivas, omitir detalles innecesarios o superfluos, descomponer los contenidos en secciones más pequeñas, reducir el nivel de dificultad de lectura de los textos, elaborar guías de estudio de cada lección (señalando los conceptos y vocabulario importante), utilizar apoyos visuales, etc.

A continuación le ofrecemos sugerencias para diseñar objetivos y contenidos, preparar programaciones accesibles para todos los alumnos y evaluar su aprendizaje.

5.1 Diseñar objetivos y contenidos

En la siguiente tabla te mostramos sugerencias para adaptar objetivos como referencia la teoría de las **inteligencias múltiples**

<p>Verbal -Lingüística</p>	<p><i>Hacer un informe, escribir una obra o un ensayo, crear un poema, hacer una entrevista.</i></p> <p><i>Escuchar una cinta sobre ...</i></p> <p><i>Asociar nombres y etiquetas a los elementos de un diagrama, dar instrucciones para ...</i></p>
<p>Lógica -Matemática</p>	<p><i>Crear un modelo, describir una secuencia o proceso, desarrollar un razonamiento, analizar una situación, evaluar críticamente, clasificar, jerarquizar o comparar, interpretar hechos.</i></p>
<p>Espacial -Visual</p>	<p><i>Dibujar, crear un mural, ilustrar un hecho o evento, hacer un diagrama, diseñar y pintar un póster, diseñar un gráfico, usar el color para ...</i></p>
<p>Naturalista</p>	<p><i>Realizar un experimento, categorizar materiales e ideas, buscar ideas procedentes del medio natural, adaptar materiales para darles un nuevo uso, conectar y relacionar ideas del medio natural, hacer generalizaciones a partir del análisis y examen de materiales.</i></p>
<p>Rítmica -Musical</p>	<p><i>Componer un ritmo o canción</i></p> <p><i>Crear una melodía para enseñar a otros a ... , escuchar una selección musical sobre ... , seleccionar un conjunto de canciones para un propósito específico.</i></p>
<p>Corporal/ Kinestésica</p>	<p><i>Role – Playing, representaciones teatrales, actuaciones de mimo, manipular materiales, trabajar a través de simulaciones, crear acciones para ...</i></p>
<p>Interpersonal</p>	<p><i>Trabajar en pareja o grupo, discutir y sacar conclusiones al respecto, resolver un problema conjuntamente, investigar o entrevistar a otros, participar en los grupos de aprendizaje cooperativo</i></p>

Intrapersonal	<i>Pensar sobre algo o planificar, escribir un artículo, revisar o estructurar la forma de hacer algo, establecer relaciones con información o conocimientos previos, poner en práctica estrategias metacognitivas.</i>
----------------------	---

Sugerencias para diseñar objetivos y contenidos según la teoría de las inteligencias múltiples Fuente:
Gregory y Chapman, 2002, *Differentiated Instructional Strategies*, Corsin Press, Inc.)

 **Investiga y reflexiona:** Recoge los objetivos de tu propia programación didáctica quincenal o mensual. Clasificalos en función de los tipos de inteligencia. ¿Desarrollas todos los tipos? ¿Qué tipo de inteligencia trabajas más? ¿Y menos?

5.2 Programaciones accesibles

Diversos autores (**Onrubia**, 2004 y **Coll**, 2007) nos han propuesto una serie de criterios para elaborar programaciones accesibles a todos los alumnos del aula. Estos criterios se han organizado en cuatro grupos: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar.

Con relación al **qué enseñar**

1. Identificar los **contenidos básicos imprescindibles** desde el punto de vista de su contribución a la consecución de los objetivos del área y de la etapa, y priorizar su aprendizaje.
2. Tener un conocimiento lo más preciso posible, mediante actividades de evaluación inicial, de cuáles son los **conocimientos previos** de los alumnos del grupo.
3. Incluir de una manera equilibrada los **distintos tipos de contenidos** (conceptos, hechos, procedimientos, actitudes,...).
4. Programar y desarrollar actividades y secuencias de actividades que tengan contenidos **procedimentales y actitudinales** como ejes principales

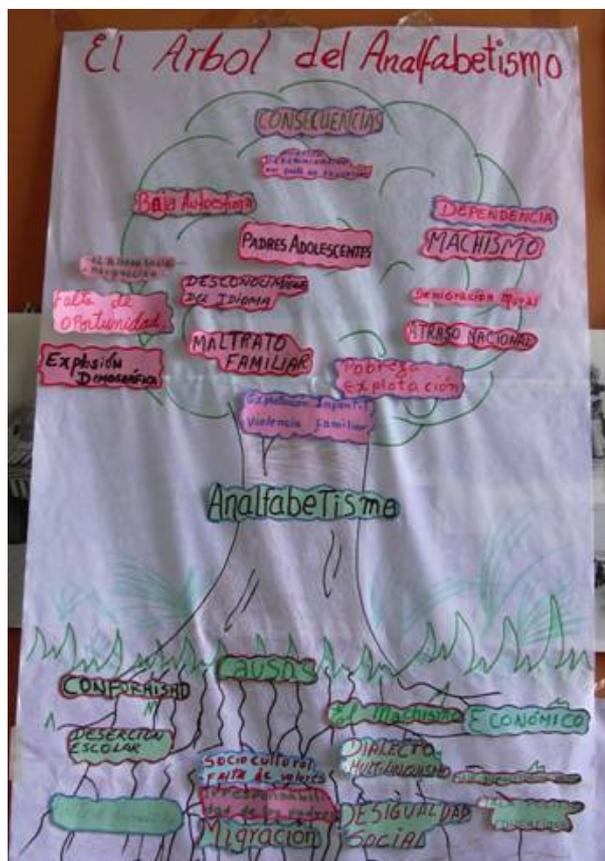
5. **Eliminar objetivos y contenidos.** En la medida de que este criterio condiciona el grado de participación y aprendizaje del alumno que la precisa, ha de llevarse a cabo con algunas **cautelos**:

- Analizar si se trata de contenidos u objetivos educativos que sustentan **competencias clave**, esto es, aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.
- Eliminar primero contenidos antes que eliminar objetivos generales o áreas enteras del currículo.
- Eliminar primero aquellos contenidos y, en su caso, objetivos que guarden menor relación con las competencias clave.
- Asegurar que **participan** en esta decisión todos los implicados (tutores, apoyos, especialistas,...) incluidos, si es posible, los propios alumnos y las familias.
- Apoyarse en una buena **evaluación psicopedagógica** de las necesidades del alumno y del contexto de aprendizaje.
- **Revisar** regularmente la decisión adoptada, lo que se favorece si el proceso está documentado.

A veces son de gran utilidad los **organizadores gráficos**, que consisten en una representación visual de hechos, conceptos, ideas, etc. y que permiten organizar y visualizar el pensamiento. Existen distintos tipos de organizadores:

- Los **circulares** que representan ideas o hechos de naturaleza cíclica, procesos que no tienen principio ni fin.
- *Los* **conceptuales** que son los que incluyen una idea principal junto con un hecho, evidencias, detalles o características que lo complementan.

- Los **secuenciales** que permiten ilustrar y estructurar una serie de pasos o de eventos y organizarlos de manera cronológica.



Resulta muy útil la organización visual de los contenidos a través de organizadores gráficos. En la imagen, ejemplo de un organizador conceptual en un círculo de alfabetización en Perú.

Con relación al **cuándo enseñar**

1. Utilizar formas de presentación de contenidos «**en espiral**». Es decir, progresivamente se remite a los contenidos anteriores y se enuncia los posteriores.
2. Incluir sistemáticamente en la secuencia y distribución de los contenidos momentos de **resumen** y recapitulación de lo que se va trabajando.

3. Incluir sistemáticamente en la secuencia y distribución de los contenidos momentos de puesta en **relación** con otros contenidos y de síntesis con los contenidos de unidades didácticas de otras áreas anteriormente realizadas.

Con relación al **cómo enseñar**

1. Diversificar los tipos de **actividades** de enseñanza y aprendizaje que se utilizan habitualmente en el aula.
2. Plantear tareas que pueden tener distintos **niveles** de resolución/realización.
3. Incluir en la programación actividades de **refuerzo** y/o de ampliación que puedan ser utilizadas en momentos y contextos diversos.
4. Proponer actividades que permitan una graduación de la **ayuda** del profesor (de mayor a menor) y el desarrollo de la autonomía del alumno (de menor a mayor).
5. Variar, de modo sistemático y planificado, el nivel de las **ayudas** a los alumnos en el transcurso de una determinada actividad o tarea.
6. Realizar un **seguimiento** y una valoración sistemática del desarrollo de las actividades de enseñanza/aprendizaje con criterios lo más explícitos posible.
7. Construir un **clima** relacional en el aula que se base en la aceptación, la seguridad, y la confianza mutuas entre profesorado y alumnado.
8. Proponer tareas que puedan ser planificadas, desarrolladas y evaluadas de una manera relativamente **autónoma** por el alumnado.
9. Ofrecer al alumnado la posibilidad de **participar** en el proceso de elección/selección de las actividades que se van a desarrollar.
10. Emplear sistemáticamente estructuras de aprendizaje **cooperativo** en el aula.

11. Estructurar situaciones y formas de trabajo que permitan la confluencia simultánea de distintas tareas y **ritmos** de trabajo en un mismo momento.
12. Diversificar las formas de organización y agrupamiento del alumnado.
13. Diferenciar las formas de estructuración y los usos del espacio y del tiempo en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.



Es esencial utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula. Fuente: Escuela2

Con relación al qué, cómo y cuándo evaluar

La evaluación es una parte fundamental del diseño de nuestras programaciones. Tradicionalmente la evaluación se ha centrado más en los productos o resultados de aprendizaje que en los **procesos** de enseñanza aprendizaje. Los docentes tenemos que tener claro por qué evaluamos y qué queremos evaluar y los alumnos deben saber previamente qué es lo que el profesor va a evaluar y cómo lo va a hacer.

En este sentido, se pueden distinguir **dos tipos** de evaluación: de **actuación** y de **producto**. Hay que delimitar la diversidad de **contenidos**

a evaluar y seleccionar los **procedimientos** de evaluación más adecuados a cada contenido. Por tanto, habrá que planificar recoger información de hechos, conceptos, habilidades o valores con diferentes instrumentos de **recogida de información** (como registros anecdóticos, diario del profesor, registro de observación, autorregistros, exámenes).



Los docentes tienen que seleccionar los procedimientos de evaluación más adecuados para cada contenido.

Fuente: Escuela 2

Entre los **criterios** que pueden guiarnos en el diseño de la evaluación se encontrarían:

- Incluir de una forma equilibrada en los criterios y las actividades de evaluación, los distintos tipos de capacidades y de contenidos.
- Obtener informaciones lo más variadas y completas sobre el aprendizaje del alumnado, que permitan conocer tanto sus dificultades como sus progresos.
- Diversificar los momentos de evaluación (evaluación inicial, procesual y final).

- Diversificar las situaciones y los instrumentos de evaluación.
- Fomentar la implicación y participación del alumnado en el proceso de evaluación.
- Ayudar a los alumnos a aprender a evaluar y regular por sí mismos el propio proceso de aprendizaje.

5.3. Diseño Universal de Aprendizaje

Los contenidos que desarrollamos en este módulo nos vinculan directamente con el denominado **Diseño Universal de Aprendizaje (UDL)**, que es uno de los enfoques más prometedores para asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario (Giné y Font, 2007). Como señalan estos autores, se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de **barreras** físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.



No todos los alumnos tienen que hacer exactamente la misma tarea. Fuente: Banco de imágenes del ITE

En realidad es una apuesta más determinante para considerar un «**entorno discapacitante**» en lugar de «persona discapacitada». Este modelo asume que los problemas generados por la falta de accesibilidad son problemas directamente relacionados con el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes y, por tanto, no son problemas que se puedan atajar mediante la mera supresión de **barreras** físicas cuando éstas se producen. De acuerdo con el Diseño Universal de Aprendizaje es necesario identificar **por qué** se producen esas **barreras**, **qué** se puede hacer para que no se vuelvan a originar y **cómo** desarrollar las medidas, programas y políticas necesarias para avanzar hacia la igualdad de oportunidades de los ciudadanos en el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes.

El Diseño Universal del Aprendizaje se fundamenta en **tres principios**:

- Proporcionar múltiples medios de **representación** (el «**qué**» del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por tanto, hay que ofrecer distintas opciones para abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que permita lo más posible ser ajustado por el alumno.
- Proporcionar múltiples medios para la **acción** y la **expresión** (el «**cómo**» del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en que pueden «navegar» en medio del aprendizaje y expresar lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos los alumnos puedan interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, de la motivación hacia una meta).
- Proporcionar múltiples medios de **compromiso** (el «**porqué**» del aprendizaje). Los alumnos difieren en la forma en que pueden sentirse

implicados y motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones amplias que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas, etc.

📄 Amplía...

La **Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje** (DUA) elaborada por el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST) ofrece diferentes opciones de enseñanza para cada uno de estos principios.

Puedes acceder a su página web: <http://udlguidelines.wordpress.com> (en inglés)

5.4. Metodología del aula

Dar respuesta a la **diversidad** significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños y niñas hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. En este sentido, además del diseño de **materiales** diversos teniendo en cuenta las características de los diferentes alumnos, es necesario considerar diferentes modalidades de **agrupamiento** de alumnos (individual, pequeño o gran grupo) que permita la puesta en práctica de **metodologías** variadas (enseñanza tutorada, colaborativa o cooperativa), así como la **flexibilización** de los grupos y tiempos. Así, por ejemplo, ¿por qué han de durar todas las sesiones lo mismo? Sería conveniente diversificar los tiempos dependiendo del tipo de actividad, del tamaño de grupo, el nivel de los alumnos, etc.

En definitiva, se puede constatar que cualquier metodología que se planifique con la intención de atender a la **diversidad** tendría que ser variada en función de las capacidades, los intereses, las actitudes y la respuesta de grupo.



La diversidad no requiere una respuesta específica sino una mejora de las prácticas de clase. En la imagen, un grupo de alumnos de infantil trabajan en diferentes tareas. Fuente: <http://www.escueladeolvega.com/>

Como hemos adelantado anteriormente, esa flexibilidad se refiere, entre otros aspectos prácticos, a la forma en que se **agrupan** los alumnos, también a la **distribución espacial** del aula que ha de planificarse en previsión de la **diversidad** de alumnos, posibilitando el trabajo en diferentes tipos de agrupamientos en función de nuestros objetivos. En este sentido debemos contemplar:

→ **Variedad en las actividades y tareas**, dando la oportunidad, en la medida de lo posible, de elegir entre ellas. Estas actividades no tienen que ser siempre las mismas ni idénticas para todos los alumnos, favoreciendo de este modo la diversificación.

→ **Diferenciación en el estudio de temas** o en parte de los mismos, con distintos niveles de realización. El docente deberá propiciar la realización del trabajo independiente por parte de los grupos o de cada alumno para favorecer asimismo el desarrollo individual.

→ **Distribución del tiempo del docente entre subgrupos de alumnos/as.** Para que esto se pueda llevar a cabo se requiere que el trabajo esté previamente estructurado. Las tareas simultáneas permiten al docente repartir su tiempo y atender a las diferencias dentro de su clase.

→ **Distribución de alumnos y alumnas para trabajos en pequeños grupos,** que pueden versar sobre distintos temas o partes de la misma unidad, permitiendo también la diversificación.

Por otro lado, hemos hablado de la necesidad de considerar diferentes formas de agrupar a los alumnos en función de nuestros **objetivos**. En este sentido las actividades pueden organizarse atendiendo a dos criterios. Por un lado, atendiendo al **número** de alumnos, de forma que se pueden proponer actividades para su realización individual, en pequeño grupo y en gran grupo. Por otro lado, en función de la **actividad**. En relación con este aspecto contamos con diferentes formas de configurar grupos de trabajo. A continuación hacemos referencia a algunas de las más relevantes en el marco de los objetivos de este Módulo:

- Los **grupos heterogéneos** son una forma de agrupamiento que consiste en crear equipos en los que haya estudiantes con **diferentes capacidades**, desde aprendices a expertos en un tema específico, o con diferentes niveles de habilidad. Estos equipos pueden realizar tareas en común, de tal manera que aprenden a organizarse, compartir conocimientos y capacidades y llegar a un buen resultado común. Puedes ver las condiciones para el aprendizaje cooperativo en el módulo 9.

- Los **agrupamientos flexibles** consisten en realizar diferentes grupos dentro de la misma aula, en función de la actividad que se proponga (por ejemplo taller de cocina, cerámica, prensa, jardinería, reciclado) y de las afinidades que los alumnos tengan. De esta forma, una conferencia, una clase magistral o la orientación de un trabajo pueden darse en grandes grupos, seguidas de tareas individuales, investigación en laboratorio,

trabajo de biblioteca o de actividades en pequeños grupos para desarrollar la unidad didáctica iniciada con la actividad de gran grupo.



Hay que tener en cuenta las diversas formas de agrupamiento en función de los objetivos. En la imagen, una madre y tres alumnas participan en un taller de cocina. Fuente: CEIP Virgen de Navalazarza (Madrid)

En los agrupamientos flexibles los alumnos se **relacionan** y, además, trabajan a su **propio ritmo** de aprendizaje, así los alumnos se juntan para realizar una actividad determinada sin necesidad de pertenecer a un mismo nivel educativo. De esta forma se favorecen la comunicación y las relaciones interpersonales, lo que genera un clima de participación que facilita dinámicas de trabajo dentro del mismo grupo.

- Los **grupos interactivos**. Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas donde más de un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser profesores, o profesionales de otros ámbitos, o voluntarios (alumnos de prácticas, padres...). Estos grupos estarán compuestos por cuatro o cinco alumnos o alumnas heterogéneos, 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 los mismos.

Y te preguntarás: **¿Cómo se organizan y se llevan a cabo?** Pueden organizarse dividiendo el tiempo total de la clase en cuatro tiempos de, por ejemplo, veinte minutos cada uno y el aprendizaje a realizar se dividirá también en cuatro tipos de actividades. Por ejemplo, si se trabaja la lectoescritura puede dividirse en lenguaje escrito, oral, lectura y otra actividad de carácter más lúdico. Así cada grupo (en este caso serían cuatro grupos) va cambiando de mesa, de tutor y de actividad cada veinte minutos, lo cual enriquece sus interacciones. Si bien las actividades de cada grupo son diferentes, tienen que mantener una relación entre ellas bajo una temática común.

Distribución de un aula con varios grupos interactivos. Fuente: <http://www.utopiadream.info/>



El profesor 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.

6. Diseño de adaptaciones

6.1 Definición

Las adaptaciones curriculares se refieren a todos aquellos **ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa (objetivos, bloques de contenido, secuencia de contenidos de las distintas áreas, criterios de evaluación, actividades de enseñanza-aprendizaje y ayudas personales y materiales) desarrolladas para un alumno o alumna con el fin de responder a sus necesidades educativas.**

Para la elaboración de adaptaciones curriculares individuales se debe contar con la intervención de profesionales encargados de realizar la oportuna **evaluación psicopedagógica**. Para ello se precisa la recogida de información procedente de dentro y fuera de la institución educativa, ya que consiste en realizar un análisis riguroso de los factores intrínsecos y extrínsecos que de alguna forma pueden estar influyendo en la escolarización del alumno en cuestión. Es decir, a través de la evaluación psicopedagógica se trata de determinar cuáles son las **necesidades** educativas del alumno, para lo cual es necesario analizar las circunstancias personales de éste, así como la posible influencia del contexto del aula y del contexto sociofamiliar. De lo que se trata, en definitiva, es de no pensar en las adaptaciones como un producto predeterminado, sino como un **proceso dinámico y flexible**.

6.2 Fases

La manera de proceder en la toma de decisiones es siempre **de abajo arriba**, esto es, no hay que modificar los objetivos y contenidos, hasta que no se haya comprobado o no se tenga la certeza de que no es suficiente con las adaptaciones a nivel inferior, es decir, las relacionadas con el diseño de nuestra programación (cómo y cuándo enseñar y evaluar) o con las que son simplemente de acceso (ayudas técnicas). No se deben cambiar los objetivos generales de área, hasta que no se tenga la certeza de que la **diversidad** puede ser abordada con los cambios en la metodología didáctica o en los bloques de contenido, a través del empleo de formas de presentación de los contenidos «en espiral»; planteamiento de tareas que puedan tener distintos niveles de resolución, diversificación de los momentos y modos de evaluación, etc.

Estas adaptaciones, en España, se plasman por escrito en el **Documento Individual de Adaptación Curricular** que es realizado por el conjunto de profesionales que intervienen en el proceso educativo. De esta forma se pueda sistematizar y sintetizar toda su evolución, lo que permite también revisar la adecuación de las decisiones adoptadas.

Independientemente del formato del documento, éste debe contemplar los **componentes** básicos del proceso:

- Datos de identificación del alumno.
- Datos de identificación del documento como su fecha de elaboración, duración, personas implicadas y función de desempeñan, etc.
- Información sobre la historia personal y educativa del alumno/a.
- Nivel de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.
- Contexto escolar y socio-familiar. Colaboración con la familia.
- Propuesta curricular adaptada. Provisión de recursos materiales, ayudas personales y modalidad de apoyo.
- Seguimiento y evaluación. Modificaciones sobre las decisiones curriculares, cambios en la modalidad de apoyo, colaboración con la familia, posibles decisiones sobre su promoción ...

 **Investiga:**

Accede al siguiente ejemplo de Documento de Adaptación Curricular Individual y contesta:
¿Recoge todos los epígrafes señalados anteriormente? ¿Qué contenidos añadirías o suprimirías? ¿Te parece útil este documento para tu contexto social y escolar?

Los **errores más comunes** que aparecen en el diseño de adaptaciones son:

- Ejecutarse al margen de las propuestas curriculares generales que sigue el profesorado o de las programaciones didácticas del aula.
- Realizarse casi exclusivamente por el **profesorado de apoyo** especialista con escasa o nula implicación y participación.
- Identificar los aspectos más relevantes del contenido desde el punto de vista de los objetivos educativos de las áreas y del conjunto de la etapa, para asegurar su aprendizaje.

- Entender las decisiones como un trámite formal y burocrático, no como un instrumento que oriente la acción educativa a seguir con un alumno a partir de la reflexión y revisión constante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

📄 **AMPLÍA** En el contexto de las orientaciones para elaborar adaptaciones, la UNESCO (2001, pp. 66-67) presenta un **guía de preguntas** que pueden ser útiles para llevar a cabo el proceso de adaptación curricular.

Describid las dificultades que tenga el niño para aprender o para participar completamente de la vida escolar. Hablad con el niño y sus padres.

¿Hay algún especialista que os pueda ofrecer consejo o ayuda?

¿Hay algún tipo de cambio que podáis hacer en el aula o en el entorno escolar?

¿Hay algún cambio que podáis hacer a vuestros métodos didácticos? ¿Podrías emparejar el niño para trabajar con algún otro alumno?

¿Cómo podéis alentar al niño a participar más activamente en otras actividades escolares?

¿Qué modificaciones podrías hacer en cada materia escolar con relación a los contenidos o nivel de contenidos para hacerlos más apropiados las habilidades del niño?

¿Qué cambios pueden ser necesarios con relación a la manera de evaluar el aprendizaje del alumno?

7. Actividades

1. Revisa en tu centro los documentos donde aparezcan las finalidades educativas e intenta completar la siguiente tabla.

Finalidades Educativas

Filosofía general del centro	Compromiso con valores democráticos, posicionamientos confesionales, etc.
Principios pedagógicos	- Interculturalidad -

Fines educativos	
Estilo de enseñanza	

- ¿Consideras necesario que los centros realicen un documento de finalidades?
- ¿Consideras necesario que los centros realicen un documento de finalidades educativas?, ¿por qué?
- ¿Qué importancia tiene para la toma de decisiones?

2. Lee el artículo de Montolío, R. y Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas (las personas). *Reice*, 6 (2) y contesta: De las técnicas que este centro utiliza, ¿conocías alguna? Si es así, ¿has visto aplicarlas alguna vez? ¿Hay algunas que también se empleen en el centro donde trabajas?

8. Para saber más

1. No hay excusas. Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento
2. Guía para el diseño universal de aprendizaje
3. Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU).
4. OEA. UNESCO. MERCOSUR (2003) Educar en la **diversidad**. Material de formación docente. Proyecto Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR.
5. MEC - CIDE - CREADE.: GUÍA INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela. Madrid. 2006.

9. Bibliografía

- Arnaiz, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Coll, C. (2007) Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 19-23.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C. y cols. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó..
- Gartin, B.C., Murdick, N.L., Imbeau, M., y Perner, D.E. (2002). *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom*. Alexandria, VA: A Publication of the Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Giné, C. y Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En Joan Bonals y Manuel Sánchez-Cano (coord.) *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 879-914). Barcelona: Editorial Grao.
- Gregory, G.H. y Chapman, C. (2002) *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, Ac: Corwin Press.
- Hernández de la Torre, E. (1997). El grupo clase y sus diferencias individuales desde la perspectiva significativa del aula. En P. Darder y J. Gairín (Coords.). *Organización y gestión de centros educativos* (pp.114-120) . Barcelona: Praxis.

- Onrubia, J. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender a la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó
- Pujolas, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe
- Staimback, S. y Staimback, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tomlinson, C. A. (2000) *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest. ED443572 2000-08-0
- UNESCO (2001) *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms. A guide for teachers*. Paris: UNESCO.11. En PDF