

El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva

MARIA ROSA ROSSELLÓ RAMON
Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación
Universidad de las Islas Baleares, España

1. Introducción

Durante los últimos años, estamos asistiendo a un profundo y generalizado cambio de nuestras escuelas y en las aulas se reflejan muchas de las modificaciones que está experimentando nuestra sociedad: la confluencia de culturas, la diversidad de capacidades, la pluralidad de intereses y motivaciones... Ante esta nueva realidad, gran parte del profesorado se muestra partidario de un proyecto educativo respetuoso con la diversidad del alumnado y aboga por defender la diferencia como un valor y un derecho fundamental de las personas y de los colectivos.

Sin embargo, más allá de la bondad de tales intenciones, promover una enseñanza de calidad para todo el alumnado, exige un esfuerzo en el que deben confluir prácticas y compromisos de diversos sectores (políticos, centros de formación, inspectores, familias, agentes sociales, etc.) y en el que, la implicación del profesorado, no está exenta de una gran dificultad. Dejar de hablar de forma genérica y comprometerse con el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos del aula, supone, en la mayoría de los casos, emprender un proceso de redefinición y de 'reconversión' profesional, un proceso que no puede dictaminarse por decreto, puesto que implica un cambio profundo tanto en las tareas de aprendizaje como en las estrategias de enseñanza.

Recurriendo a la propia experiencia y a nuestra participación en proyectos de formación en centros, vamos a recoger en este artículo los principales interrogantes que, a nuestro modo de ver, han guiado el proceso de cambio realizado en distintas escuelas. Sabemos que no existen recetas mágicas, y que, además, cada profesional trabaja en unas condiciones particulares difíciles de generalizar, pero, al mismo tiempo, estamos convencidos de que al mostrar el camino recorrido por otros podemos ilustrar el modo en que es posible mejorar la práctica profesional. Esto puede ser de gran ayuda si pretendemos analizar nuestra realidad intentando progresar en nuestra capacidad de autorreflexión y de asunción de los nuevos retos, ya que, como explica Santos Guerra:

"Las circunstancias no son las mismas, el contexto no es el mismo, los niños y jóvenes no son como nosotros éramos en los años en que asistíamos a la escuela. Entregarse a la rutina es condenarse al fracaso. Por eso es necesario que la escuela sea una institución que aprende, no sólo una institución que enseña" (Santos Guerra, 2000, 79).

En el fondo, intentaremos mostrar el camino recorrido por ciertos profesionales al plantearse algunas de las preguntas siguientes: ¿cómo atender a la diversidad de niños presentes en mi clase?, ¿cómo

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 51/4 – 10/02/10 de 2010

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

puedo enseñar en una clase en que los alumnos no tienen el mismo nivel de conocimientos?, y, ¿cómo puedo conseguir que todos los alumnos realicen tareas con sentido?.

2. La revisión de nuestras creencias como punto de partida

Como aseguran Little y Perclová (2003), en la actualidad la tarea docente es una labor compleja, ardua, plagada de acciones diversas que consumen una gran cantidad de tiempo y energías:

“Los profesores son un colectivo muy ocupado, sometido a presiones de distinta naturaleza. En un momento dado pueden tener la responsabilidad de varias clases; en cada una tienen que cumplir los objetivos oficiales de enseñanza, lo que en la práctica a menudo se traduce en acabar uno o varios libros de texto; deben registrar las ausencias y el progreso obtenido por los alumnos; deben hacer y calificar exámenes. Además tienen que asistir a las reuniones de profesores para revisar líneas de actuación y hablar de los problemas que surgen. Si además enseñan en la escuela primaria o secundaria deben atender a los padres de sus alumnos un par de veces al año. En algunos sistemas educativos además se les pide que escriban informes de algún tipo. Deben cumplir con todas estas exigencias por lo que les queda muy poco tiempo para reflexionar y realizar experiencias de innovación en el aula” (Little y Perclová, 2003, 25)

A ello se añade además, el hecho de que la rutina y la costumbre ocultan un amplio repertorio de acciones que llevamos a cabo diariamente en las aulas, de modo que, como apunta Echeita (2007), para cambiar la práctica resulta imprescindible observar con otros ‘lentes’ de forma detenida y minuciosa lo que hacemos en la clase, tomando conciencia de las contradicciones que existen entre lo que declaramos y lo que pensamos, y entre lo que pensamos y lo que hacemos realmente en el aula:

“Para cambiar las concepciones y por derivación las prácticas educativas que de ellas se derivan, no basta, ni mucho menos, con cambiar lo que se dice, confiando en el poder de la palabra y el discurso, sino que el principal camino a seguir es precisamente el contrario; cambiar lo que se hace, transformar radicalmente la gramática escolar al uso,... respecto a la educación del alumno más vulnerable y generar, al unísono, procesos de reflexión compartidos con los compañeros para tratar de reconstruir concepciones más coherentes con nuestras aspiraciones” (Echeita, 2007,4)

Desvelar que se esconde detrás de nuestras creencias y maneras de actuar rutinarias, buscando fundamentar nuestra manera de hacer, supone iniciar un proceso de crecimiento profesional que va a ser único en cada uno de nosotros. De forma similar a lo que acontece con el aprendizaje del alumnado, el desarrollo profesional descansa en el conocimiento de las propias capacidades (de nuestros puntos fuertes), aprovechando nuestra experiencia y enriqueciéndola con nuevas maneras de hacer y contar (explicar) lo que hacemos y lo que permitimos hacer al alumnado en el aula.

Un peso importante en este proceso recae en la revisión de las decisiones que tomamos como docentes. Como remarca Imbernon “no podemos estandarizar el proceso y menos aun determinar el producto” (1992, 8), pero, sí que podemos reflexionar sobre el conjunto de decisiones que tomamos antes, durante y después de nuestra actuación en clase. No hay un solo camino para hacerlo y los interrogantes sólo pueden servir de meros consejeros, pero testimonian un conjunto de posibilidades que pasan por:

- Cuestionar el uso que hacemos en nuestras aulas del libro de texto.
- Interrogarse sobre el modo en que concebimos y practicamos la planificación educativa.

- Y, finalmente, valorar cómo entendemos y desarrollamos la evaluación del alumnado.

Como se afirma en un documento publicado recientemente por la UNESCO (2005), lo más difícil cuando se trata de hacer cosas nuevas es empezar, porque, si no se da el primer paso, nada cambia. Aunque sabemos que los motivos que nos pueden impulsar a dar este primer paso pertenecen al mundo de la individualidad (algunos prefieren andar poco y sobre seguro, otros prefieren hacer todo el trayecto de una vez), algunos de los consejos que recomiendan los profesores consultados por la UNESCO (2005, 78-19) hacen referencia a:

- Elaborar un plan de aquello que uno pretende hacer y cómo lo llevará a cabo.
- Trabajar con un compañero, compartiendo las dificultades y los logros.
- Solicitar ayuda, no como muestra de incompetencia, sino, como un claro testimonio de nuestra voluntad por aprender.
- Aprender de nuestros errores y de los que comenten los otros.
- No desanimarse si una cosa no sale a la primera: "si no sale hoy, ya saldrá la próxima semana".
- Pedir opinión a los alumnos sobre la novedad introducida.
- Recordar que enseñar significa aprender: "el peor día de nuestra vida será cuando dejemos de aprender"
- Dedicar un tiempo a celebrar la innovación introducida.
- Y, finalmente, amar nuestro trabajo.

3. ¿Cómo utilizo el libro de texto?

A pesar de que múltiples investigaciones nos alertan de sus limitaciones ligadas a su carácter marcadamente memorístico y unidireccional (Blanco, 2008; Torres y Santomé, 1994; Martínez Bonafé, 2002), hoy por hoy, son muchos los profesores que siguen optando por usar el libro de texto como un referente básico en el desarrollo de su práctica profesional (Cintas, 2000). En nuestro país el uso del libro de texto es tan remoto, se halla tan extendido y resulta tan cómodo que, con frecuencia, el profesorado no advierte la cantidad de decisiones que *podría/debería* haber tomado si contara con otros recursos posibles.

De hecho, cuando se utiliza como guión de clase, a modo de manual, que marca y dictamina la secuencia del aula, provoca tres 'espejismos' importantes que merece la pena analizar: primero, refuerza la falsa creencia sobre la existencia de un nivel estándar, homogéneo y externo, que sirve de baremo para medir el progreso de nuestros alumnos. Expresiones como "*El grupo de Primero A tiene un nivel muy bajo*", "*Hay que seleccionar esta editorial porque tiene más nivel*", o "*Tengo que suspenderle porque no llega al nivel*" ponen al descubierto uno de los ejes básicos que articula y justifica muchas de las actuaciones docentes. De ahí que, al iniciar procesos de reflexión, sea recomendable tomar en consideración algunas de las preguntas siguientes: ¿a qué llamamos nivel?, ¿equiparamos el nivel con la cantidad de información que reúne el libro de texto?, ¿cuántos niños de la clase cumplen exactamente con el pretendido nivel?, ¿por qué y

cuándo manifestamos que determinados alumnos son incapaces de seguir el nivel?, ¿el profesorado está comprometido con un determinado nivel o con el aprendizaje de sus alumnos?...

Un segundo espejismo hace referencia a la creencia, bastante generalizada, de que el desarrollo de todas las actividades que aparecen en el libro de texto es una condición básica y suficiente para garantizar la consecución de unos mínimos de aprendizaje, de modo que el alumno sólo realiza actividades de otro tipo (a veces, mucho más significativas, relevantes o, simplemente, placenteras) una vez que ha completado el listado de tareas incluidas en el libro. De este modo, el profesorado acata los objetivos de aprendizaje que implícitamente ha formulado el autor del libro, sin contemplar la posibilidad de trabajar otros objetivos diferentes y, sin duda, mucho más acordes con las capacidades e inteligencias reales (lingüísticas, matemáticas, espaciales, cinéticas, naturalistas, musicales, intrapersonales e interpersonales) que poseen sus alumnos. Cuando las tareas y actividades que proponen los libros hacen referencia a completar definiciones, buscar informaciones que están en la misma lección, completar mapas o esquemas o, simplemente, nombrar un término ausente, es muy complejo conseguir con ello la autonomía del alumnado, por no nombrar otras competencias que está reclamando nuestro marco legal.

El tercer espejismo, en cambio, se produce cuando el libro de texto deja de ser un recurso y se convierte en una fuente de obstáculos para el aprendizaje de todos aquellos alumnos del aula que 'presumiblemente' no reúnen unas capacidades mínimas de uso: ¿por qué los libros se convierten en uno de los principales obstáculos para la inclusión educativa?, ¿qué efectos produce en el alumno el hecho de usar siempre en solitario los libros de cursos inferiores a los que trabajan sus compañeros de clase?, ¿cómo explicar que algunos alumnos no tengan libros de texto de determinadas materias?... Muchos de estos interrogantes encuentran su explicación en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que predominan las estrategias de transmisión y de repetición, estrategias que se aplican sin considerar que seguramente los alumnos del aula son portadores de una gran diversidad y pluralidad de referentes culturales. Como apunta Blanco, "en lo pedagógico, es unánime el criterio de que representan un modelo transmisivo y tecnológico de concebir la enseñanza que se presenta como una tarea rutinaria homogeneizadora que busca un resultado previsible y predecible" (Blanco, 2008, 13)

Interrogarse acerca de estas creencias es un primer paso para empezar a trabajar desde una perspectiva más funcional y holística. Es necesario empezar a utilizar el libro de texto sólo como uno de los múltiples recursos posibles, con flexibilidad e imaginación, pensando de qué modo va a servir a cada uno de nuestros alumnos en la consecución de sus objetivos de aprendizaje, y, al mismo tiempo, introduciendo diferentes objetivos que puedan desarrollarse con el uso de otros materiales (audiovisuales, noticias de prensa, búsquedas en la red, etc.). Solo de este modo es posible incitar a los alumnos a la reflexión y al trabajo autónomo.

Para provocar este cambio de mirada, resulta interesante tratar de responder a alguna de las preguntas siguientes:

- ¿Qué papel juega el libro de texto en mi clase? ¿Cómo lo uso?
- ¿Qué priorización de los temas del libro hacen los alumnos? ¿Qué preguntas añaden en cada tema?
- ¿Cómo realizo la selección previa de los temas y de las actividades?

- ¿Qué capacidades ponen en juego las actividades que he seleccionado del libro de texto? ¿De qué modo las actividades del libro contribuyen a desarrollar las competencias del alumnado?
- ¿Qué actividades van a trabajar todos los alumnos de la clase? ¿Qué actividades deben añadirse?
- ¿Que adaptaciones debo realizar en esta lección para que el libro sirva también para el aprendizaje de los alumnos más vulnerables?

Se trata, en definitiva, de probar nuevas maneras de usar el libro de texto, introduciendo las tecnologías de la información, y proponiendo al alumnado unas actividades que conduzcan y faciliten la construcción de su conocimiento.

4. ¿Cómo diseño mis clases?

Como hemos denunciado en el apartado anterior, frecuentemente la profesión docente transcurre al margen de la programación educativa. Son muchos los testimonios que podemos recoger al respecto: *"La programación nunca se cumple"* *"Para qué programar si, al final, utilizo el libro de texto"* *"Las mejores clases son las que improviso"*... Todas estas expresiones aluden a un modo restringido de utilizar el término, un significado vinculado a los trabajos realizados en distintas asignaturas durante la formación inicial, a los documentos que se presentan en los concursos de oposición, o, simplemente, a los requerimientos que hace la inspección educativa. Esta concepción representa la visión más tecnológica del término "programación", una visión que se acompaña de argumentos como la rentabilidad del tiempo, la efectividad en los aprendizajes, la orientación en la evaluación...

Lo cierto es que, en muchas de las aulas, al analizar las tareas que se proponen al alumnado para aprender, detectamos la presencia de una doble secuencia:

- Las decisiones (tareas, actividades, explicaciones, ayudas, correcciones...) que tomamos en relación al grupo clase.
- Las decisiones (tareas, actividades, explicaciones, ayudas, correcciones...) que tomamos para los alumnos "distintos", "diferentes"... vulnerables.

Esta doble secuencia encuentra su correlato más claro en el tipo de documentación que exige y contempla la administración educativa: la programación, para el grupo clase, y, la Adaptación Curricular Individualizada (ACI), para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). ¿Son necesarios ambos documentos?, ¿qué función cumplen en nuestras aulas?, ¿de qué modo nos ayudan en nuestro trabajo?...

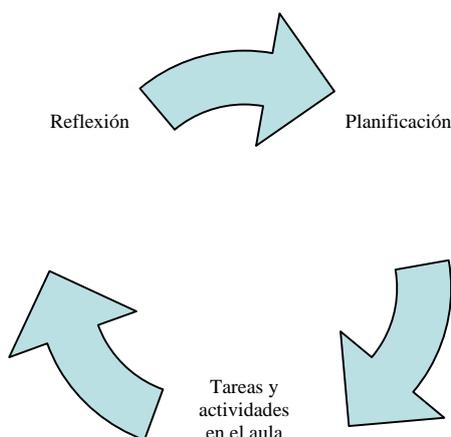
Nuestra experiencia nos muestra que mantener una doble secuencia (un doble *xip*) provoca dinámicas que son difíciles de sostener en el aula, relacionadas con una concepción meramente transmisora y homogeneizadora de la enseñanza, provocando dilemas que contraponen la atención al grupo clase con la atención del alumnado con NEE, dilemas que se resuelven muchas veces facilitando que este último trabaje una propuesta diferente al resto de sus compañeros:

- ¿Cómo puedo relacionar la ACI con la propuesta que hace el libro de texto?

- ¿Cómo compaginar la ACI con lo que hace el resto de los alumnos?
- ¿En qué medida la ACI guarda relación con la programación?
- ¿De dónde debo sacar tiempo para trabajar con el alumno con NEE en mi horario ya de por sí muy apretado?
- ¿Pueden todos los alumnos hacer alguna actividad en común?

Muchas de estas dudas desaparecen cuando empezamos a dotar de un significado más pragmático y reflexivo a la planificación educativa, cuando damos la vuelta a nuestras concepciones y empezamos a plantear otra manera de diseñar el trabajo del aula, una fórmula que adopta un claro y contundente interrogante: ¿ante una realidad tan diversa, cómo es posible impartir una clase sin una planificación previa?.

Desde este punto de vista, la planificación se entiende como un proceso fundamentalmente de reflexión, que abarca el antes, el durante y el después de la clase, un proceso que se va realizando a lo largo del tiempo, en un entramado continuo de conocimiento, experimentación, reflexión, discusión, etc. y cuyos límites y contornos no pueden ser prefijados ni establecidos minuciosamente con antelación. Así concebido, el diseño o la planificación constituye una forma de pensar, una manera de reflexionar sobre nuestros alumnos, de pensar sobre aquello que realmente necesitan aprender en la escuela, de reflexionar sobre nuestras estrategias docentes y sobre la manera que tienen los alumnos de aprender.



Si la planificación se va construyendo poco a poco, a medida que se conocen las capacidades de nuestros alumnos y se observa como estos responden a las tareas propuestas, se abre la posibilidad de construir, ya desde el inicio, una planificación flexible y accesible a todo el alumnado, tal y como recomiendan en estos momentos los autores que trabajan en la línea del Diseño para Todos o Diseño Universal de Aprendizaje (Wehmeyer, Lance y Bashinski, 2002; Ruiz i Bel, 2006; Verdugo y Rodríguez, 2008). Se trata de diseñar actividades y materiales instructivos que permitan que los objetivos de aprendizaje estén al alcance de alumnos que tienen entre sí amplias diferencias en sus habilidades para ver, escuchar, hablar, moverse, leer, escribir, entender, atender, organizarse, recordar e implicarse en el aula (Orkwis y McLane, 1998, 9). Esto se consigue, en opinión de Wehmeyer, Lance y Bashinski (2002) mediante el uso de:

- 1) Múltiples propuestas de representación –o de presentación– de la información al alumnado.

2) Múltiples propuestas de expresión del alumnado, de modo que el currículo se acomode a las diferentes estrategias cognitivas, a los diferentes sistemas de control motor de los alumnos, etc.

3) Múltiples propuestas de implicación del alumnado

Se trata de planificar los aprendizajes pensando en nuestros alumnos, de manera que disminuya la necesidad de utilizar actividades diferentes. Por eso, es tan importante tomar en consideración los principios del diseño universal aplicado a la enseñanza, que quedan reflejados en el cuadro siguiente:

| Principios del diseño universal aplicados a la enseñanza (Lance y Wehmeyer, 2001) | |
|---|---|
| Principio | Explicación |
| Uso equitativo | Los materiales pueden utilizarse con alumnos que hablan idiomas diferentes, contemplan diversas taxonomías cognitivas, ... Uso de los mismos materiales |
| Uso flexible | Los materiales presentan múltiples medios de representación, presentación y expresión |
| Uso simple e intuitivo | Los materiales son fáciles de utilizar y evitan las dificultades innecesarias, las instrucciones son claras y concisas, con pasos sencillos y razonables, explicados de manera clara, presentan ejemplos Remarcan la información clave |
| Información perceptible | Los materiales comunican la información necesaria al usuario, independientemente de las condiciones ambientales o de las habilidades sensoriales de los usuarios; la información esencial está remarcada y se utilizan repeticiones La información está al alcance de todos y es fácil de asimilar |
| Tolerancia de error | Los alumnos tienen suficiente tiempo para responder, se les proporciona <i>feed-back</i> , pueden rehacer las respuestas, pueden cometer errores, pueden controlar su progreso y se les da suficiente tiempo para practicar |
| Esfuerzo físico y cognitivo reducido | Los materiales presentan la información en apartados que se pueden completar en un espacio de tiempo razonable Asegurarse que las sesiones educativas se ajustan a la capacidad de atención de los alumnos y que se alternan tareas fáciles con difíciles |

En los procesos de formación que hemos analizado, la reflexión de este apartado se ha estructurado tomando en consideración dos propuestas clave:

- Uso del tiempo en el aula: ¿cómo se distribuye el tiempo en el aula?, ¿a qué dedica el tiempo el profesor?, ¿a qué dedican el tiempo los alumnos?, ¿a qué dedican el tiempo los alumnos con NEE?, ¿cuánto tiempo se dedica a la corrección? ...
- Tareas básicas del aula: ¿qué actividades se trabajan más en clase?, ¿por qué?, ¿todos los alumnos trabajan un mismo tipo de actividades?....

A raíz de nuestra experiencia, hemos podido comprobar que cuando los profesores ponen sobre la mesa sus actividades preferidas y analizan las que utilizan habitualmente en sus aulas, cuando reflexionan sobre estas cuestiones, muchas veces descubren que poseen ya una respuesta, aunque sea de manera intuitiva, a muchos de los retos implícitos en cada pregunta y, comprenden que tienen la posibilidad de generar nuevos modos de hacer, utilizando para ello sus conocimientos y experiencias personales. Es en ese momento cuando la propuesta didáctica puede ser completada y mejorada, utilizando para ello preguntas como:

- ¿Qué actividades motivan más a sus alumnos?
- ¿Qué actividades les ayudan a comprender el propósito de su aprendizaje?
- ¿Qué actividades les llevan a un aprendizaje más profundo y eficaz?
- ¿Qué actividades contribuyen más al desarrollo de su autonomía para aprender?
- ¿Qué actividades pueden hacer sin ayuda?
- ¿Con qué actividades vamos a potenciar la ayuda mutua?
- ¿Qué opinan los alumnos sobre las actividades del aula?
- ¿Con qué actividades pueden puntuar y evaluar su trabajo?

Al utilizar los principios del diseño universal, proponiendo actividades accesibles y relevantes al alumnado, evitaremos tener que utilizar constantemente el doble *x/p*, recurriendo al 'corte y pega', a la adaptación inmediata y de viva voz para que el alumno con NEE pueda trabajar los mismos contenidos que el resto de la clase. Son muchos los ejemplos que podemos citar al respecto, puesto que los alumnos pueden:

- Trabajar en parejas o grupos pequeños
- Elegir sus tareas y comprometerse con ellas
- Desempeñar tareas utilizando lenguajes diferentes
- Determinar sus propios objetivos de aprendizaje
- Ayudar a los compañeros en tareas complejas
- Formular preguntas, valorar su relevancia y buscar respuestas
- Etc.

5. ¿Cómo evalúo?

Desde una perspectiva teórica, se suele hablar de la evaluación sumativa, como aquella que se utiliza al final de un período para determinar lo que se ha conseguido, y de la evaluación formativa, como aquella que se emplea durante el proceso de aprendizaje para informar al alumno sobre su progreso y sobre aquello en lo que ha fallado. Con todo, en la práctica, frecuentemente el profesorado utiliza instrumentos idénticos en ambos casos. Ello demuestra el gran desconocimiento existente entre los

profesionales del mundo de la educación respecto a qué implica el término evaluación educativa, así como la ausencia de información sobre los instrumentos que pueden utilizarse en cada caso.

Sin embargo, la enseñanza difícilmente podrá ser eficaz si la iniciativa y la responsabilidad descansan exclusivamente en el profesor y si el alumnado no se implica activamente en su aprendizaje. De ahí, la importancia de considerar la autoevaluación como un recurso clave para potenciar e incidir en el aprendizaje del alumnado. A raíz de nuestra experiencia, hemos podido comprobar la importancia de invitar a los alumnos a formular sus propios objetivos de aprendizaje, así como de reflexionar sobre ellos, utilizando algunas de las propuestas siguientes:

- Invitar a los alumnos a escribir una breve evaluación al final de cada tema
- Invitar a los alumnos a evaluar su propio trabajo
- Comunicar y discutir los criterios e instrumentos de evaluación
- Concienciar a los alumnos de los objetivos y competencias que se están trabajando en cada tema o propuesta

En resumen, se trata de tomar en consideración la importancia de trabajar la capacidad de autoevaluación, enseñando al alumnado a valorar las tareas y actividades trabajadas en el aula, así como sus aportaciones en la construcción del conocimiento, porque con ello estamos capacitándole para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

6. A modo de conclusión

El paso de un modelo de escuela selectiva y uniforme a una escuela inclusiva y de calidad, capaz de promover la igualdad de oportunidades y atender a la diversidad del alumnado, reclama nuevas maneras de pensar y diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este artículo, hemos intentado mostrar como la revisión de algunas de las creencias profesionales más básicas (nivel educativo, papel del profesor, uso del libro de texto, el error, la evaluación...) puede ser un buen inicio para el cambio. En concreto, hemos ido presentando un amplio listado de interrogantes que cuestionan tres aspectos clave:

- El uso del libro de texto. Hemos mostrado cómo uno de los principales obstáculos para la atención de la diversidad en las aulas, especialmente, cuando nos referimos al alumnado con dificultades para el aprendizaje, radica en la inflexibilidad y en el uso restrictivo que hace el profesorado de los libros de texto, puesto que el libro marca un 'nivel' que limita el acceso y el progreso de ciertos alumnos del aula, al tiempo que ofrece una propuesta de actividades excesivamente homogeneizadora y académica.
- La planificación. Al concebir la tarea y el momento de planificación no como una mera exigencia administrativa, sino, por el contrario, como un proceso de toma de decisiones sobre los diferentes elementos que componen el currículo escolar, estamos apostando por un diseño diverso, flexible y funcional. Para ello, la planificación deberá concebirse como una oportunidad para personalizar y flexibilizar el currículo, diseñando un proceso de aprendizaje con múltiples actividades y recursos, un proceso en el que puedan participar todos los alumnos sin exclusiones y que, a su vez, resulte útil para todos. Aunque sabemos que no hay

planificaciones completamente universales, estamos convencidos de que las propuestas que tienen presentes a todos los alumnos en el momento de elaborarse, reducen considerablemente la necesidad de adaptaciones posteriores.

- La evaluación. Acorde con los apartados anteriores, una planificación flexible reclama recoger y disponer de la máxima información sobre las condiciones específicas y singulares de aprendizaje que presentan nuestros alumnos. Tal debe ser la finalidad básica de la evaluación: implicar al profesorado y al alumnado en procesos de recogida de información y evidencias sobre el aprendizaje y la enseñanza, con la finalidad de contribuir al crecimiento profesional y académico en ambos casos.

Estamos convencidos de que estos puntos, aunque no agotan todos los caminos, pueden servir de referente para iniciar unas prácticas más acordes con nuestras intenciones y con el reto de promover una escuela inclusiva.

Bibliografía

- BLANCO, N. (2008). "Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares", *Investigación en la escuela*, 65, 11-22.
- CINTAS, R. (2000). "Actividades de enseñanza y libros de texto". *Investigación en la escuela*, 40, 97-106.
- ECHEITA, G. (2007). "Hacer visibles los procesos de exclusión educativa". *7as. Jornadas Técnicas de AAPS. Barcelona, 2007*. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. UAM
- IMBERNON, F. (1992). "Planificación de Unidades Didácticas: una propuesta de formalización". *Aula*, 1, 13-15.
- LANCE, G.D y WEHMEYER, M.L. (2002). *Universal design checklist*. Lawrence, KS: Beach Center on Disability, University of Kansas.
- LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata
- ORKWIS, R. y MCLANE, K. (1998). *A curriculum every student can use: Design principles for students access*. ERIC/OSEP Topical Brief., Fall. Reston: Council for Exceptional Children.
- RUIZ I BEL, R. (2006). Una aproximació pràctica a l'Ensenyament multinivell en el nostre context educatiu. Document basat en les conferències adreçades als professionals del les USEE
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona.
- TORRES SANTOMÉ, J (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). *Changer les méthodes d'enseignement. La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*. Paris : Unesco.
- VERDUGO, M.A. y RODRÍGUEZ, A. (2008). "Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas", *Siglo Cero*, 39 (4), Nº 228, 5-25.
- WEHMEYER, M.L.; LANCE, G.D. y BASHINSKI, S. (2002). "Un model multinivell per afavorir l'accés dels alumnes amb retard mental al currículum general", *Suports*, 6 (2), 192-202.