



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.

Alumno/a: Ortiz Martínez, Catalina Rosa

Tutor/a: Prof^a. Susana Ruiz Seisdedos

Dpto: Derecho Público y Privado Especial.

Junio, 2021

ÍNDICE

1. Resumen.....	4
2. Introducción.....	4
PARTE I. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA.....	6
3. Diversidad en el sistema educativo.....	6
3.1. Atención a la diversidad.....	7
3.2. Clasificación de necesidades específicas de apoyo educativo.....	11
3.3. Medidas de atención a la diversidad.....	13
4. Educación inclusiva.....	16
4.1. Breve recorrido legislativo hacia una educación inclusiva en España.....	16
4.2. Informe SOLCOM 2010.....	19
4.3. Escuela integradora y escuela inclusiva.....	20
4.4. Retos de futuro para alcanzar una educación inclusiva.....	23
5. Formación docente en atención a la diversidad.....	25
5.1. Formación inicial.....	27
5.2. Formación permanente.....	32
PARTE II. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.....	33
6. Introducción, justificación y fundamentación.....	33
7. Contextualización de la programación.....	35
7.1. Contextualización al módulo.....	35
7.2. Contextualización al centro y al proyecto educativo.....	36
7.3. Contextualización del aula.....	38
7.4. Contextualización del entorno productivo.....	39
8. Objetivos generales del ciclo formativo.....	40
9. Objetivos del módulo de Apoyo a la Intervención Educativa.....	43
10. Competencias profesionales, personales y sociales del ciclo formativo y del módulo.....	44
11. Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.....	47
12. Contenidos del módulo de Apoyo a la Intervención Educativa.....	50
13. Secuenciación de contenidos en unidades didácticas y temporalización.....	51
14. Transversalidad.....	52
15. Interdisciplinariedad.....	54
16. Metodología didáctica.....	55
16.1. Principios metodológicos.....	55

16.2. Métodos didácticos.....	57
16.3. Actividades de enseñanza-aprendizaje.....	59
16.4. Estrategias didácticas.....	60
16.5. Estilos docentes.....	63
16.6. Recursos didácticos.....	63
17. Evaluación.....	64
17.1. Evaluación del proceso de aprendizaje.....	64
17.1.1. Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.....	65
17.1.2. Técnicas e instrumentos de evaluación.....	65
17.1.3. Momentos de evaluación.....	66
17.1.4. Rúbricas.....	66
17.1.5. Criterios de calificación.....	68
17.1.6. Mecanismos de recuperación.....	69
17.1.7. Promoción del alumnado.....	69
17.2. Evaluación del proceso de enseñanza.....	70
18. Atención a la diversidad.....	70
19. Estructuración de la unidad didáctica seleccionada.....	72
20. Bibliografía.....	87
20.1. Referencias bibliográficas.....	87
20.2. Legislación.....	91

1. Resumen

El trabajo Fin de Máster que se presenta a continuación consta de dos partes diferenciadas, una fundamentación epistemológica y una programación didáctica.

En la primera parte se aborda la atención a la diversidad, en el ámbito educativo, como tema prioritario a tener en cuenta por las Administraciones educativas para ofrecer una respuesta educativa inclusiva, la cual fomente el pleno desarrollo de su alumnado y elimine prácticas segregadoras.

En referencia a la segunda parte, se propone una programación didáctica para el alumnado del módulo profesional de Apoyo a la Intervención Educativa, del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social, aplicando los contenidos teóricos expuestos en la primera parte de una forma práctica con el propósito de enseñarles a reconocer e identificar las diferentes características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo sin perder de vista principios fundamentales, y amparados en la legislación educativa vigente, tales como equidad e inclusión.

Palabras clave: diversidad, educación inclusiva, necesidades educativas, apoyo específico, alumnado diverso.

ABSTRACT

The Final Master's degree consists of two different parts, an epistemological foundation and a didactic program.

The first part deals with the attention to diversity, in the educational field, as a crucial issue to be considered by the educational administrations to offer an inclusive educational response, which encourages the full development of its students and eliminates segregating practices.

Regarding to the second part, a didactic program has been designed for the students of the professional module of Support for Educational Intervention, of the upper grade educational Cycle of Social Integration, applying the theoretical contents explained in the first part in a practical way with the purpose of teaching them to recognize and identify the different characteristics of students with specific educational support needs without losing sight of fundamental principles, and protected by current educational legislation, such as equity and inclusion.

Keywords: diversity, inclusive education, educational needs, specific support, diverse students.

2. Introducción

Actualmente, el sistema educativo español presume de la heterogeneidad del alumnado que compone los centros educativos ordinarios permitiendo el enriquecimiento de sus aulas. No obstante, en pleno siglo XXI la realidad es que aún una gran parte de este alumnado continúa sufriendo discriminación por requerir una atención diferente a la ordinaria y recibir una respuesta educativa segregadora, dado que a menudo son excluidos de las aulas ordinarias con la justificación de recibir una intervención específica, a pesar de todas las consecuencias que este hecho pueda

originar en sus vidas. De ahí la importancia de educar en el respeto a la diversidad, pero también la necesidad de conocer e identificar a las personas susceptibles de ser atendidos por técnicos de Integración social en centros docentes con el objetivo de llevar a cabo intervenciones inclusivas, libres de etiquetas y prejuicios sociales.

El presente trabajo se organiza en dos partes diferenciadas, por un lado, se desarrolla una fundamentación epistemológica o estado de la cuestión donde se ha realizado una revisión legislativa y teórica de diversos estudios e investigaciones acerca de la atención a la diversidad en el ámbito educativo. Seguidamente se lleva a cabo una aproximación conceptual sobre las necesidades específicas de apoyo educativo, así como los tipos de diversidad en función de las características personales y sociales del alumnado que actualmente están reconocidas y recogidas en la legislación vigente, ya que conocer y caracterizar al alumnado diverso supondrá una herramienta poderosa para ejercer la profesión. En ella también se ha elaborado un breve recorrido por la legislación española analizando la evolución del sistema educativo en cuanto a la respuesta educativa ante un alumnado diverso y, por tanto, con diferentes necesidades educativas. Con este trabajo se apuesta por una educación inclusiva donde su alumnado no sólo esté presente en centros ordinarios, sino que puedan sentirse participantes activos de la comunidad educativa y cuyos profesionales ofrezcan una enseñanza adaptada a sus características individuales, sin necesidad de ser apartados del resto de sus compañeros/as de clase. Este tema no deja de ser objeto de estudio por la Organización de las Naciones Unidas además de multitud de investigadores y profesionales de la docencia, puesto que aún existen numerosos retos a los que hacer frente, tal y como aparecen reflejados en este trabajo. Finalmente, se ha creído conveniente desarrollar un contenido transversal reflejando la importancia de que profesorado y demás profesionales del ámbito educativo dispongan de la suficiente formación en atención a la diversidad para contribuir al alcance de una educación inclusiva y conseguir un desarrollo integral de su alumnado.

En lo que respecta a la segunda parte, y sirviendo como base teórica lo expuesto anteriormente, se ha elaborado una programación didáctica en la cual se ha desarrollado una de sus unidades didácticas, concretamente *El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. En dicha unidad se pretenden trabajar estos contenidos de manera práctica, a través de una metodología dinámica e innovadora. Se prestará especial atención a reconocer e identificar los diferentes grupos de alumnado que, por presentar alguna dificultad, requiera una intervención diferente a la ordinaria. Esta unidad didáctica se programará para la especialidad de Intervención socio-comunitaria, y será desarrollada en el módulo profesional de *Apoyo a la Intervención Educativa* del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social.

Este alumnado se prepara en dicho módulo para poder trabajar con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares, como una de sus posibles salidas laborales, y es por ello que resulta imprescindible capacitarlos para generar un cambio de identidad en la práctica llevada a cabo y afrontar los retos actuales ofreciendo una respuesta acorde a las necesidades detectadas.

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA.

3. Diversidad en el sistema educativo.

La convivencia entre una población cada vez más diversa supone un reto para la sociedad que insta a sus ciudadanos/as a aceptar y respetar las diferencias entre sí, pero cuando esto se extrapola al sistema educativo se halla la necesidad de ofrecer una intervención educativa donde se logre dotar al alumnado de competencias, sea cual fuere su condición personal y social (Araque y Barrio, 2010).

La diversidad es una cualidad inherente al ser humano. Parrilla (1999, citado en Amaro, 2019) explica que el término diversidad define la heterogeneidad de grupos de personas, es decir, las características individuales que componen un grupo diverso.

López-Melero (2006) sostiene que:

Solo en la aceptación y el reconocimiento de las personas como personas radica el sentido de lo humano. Precisamente por eso el sentido humano se construye desde el significado que le demos a la diferencia, si como valor o como defecto y lacra social.
(p. 12)

La diversidad es algo natural, es algo normal en la condición humana y por ello necesitamos despojarnos de creencias absurdas que dan origen a la desigualdad y propician la continuidad de una sociedad rivalizada y poco solidaria.

En el sistema educativo se encuentra alumnado con diferentes motivaciones, intereses, habilidades, experiencias y actitudes previas, estilos y ritmos de aprendizaje (Arnaiz y Haro de, 1997). El concepto diversidad es muy amplio y no solo engloba las diferencias dadas por la diversidad funcional de las personas sino aquellas otras que hacen único al ser humano tales como la cultura, el idioma, la etnia, la religión, el género, etc. Tampoco se pueden obviar otros factores que contribuyen a la diferencia, así como por ejemplo que no todas las aulas, centros educativos ni contextos educativo-sociales son iguales.

En referencia al término de diversidad, Arnaiz (s.f.) presenta la definición del concepto a través de los siguientes principios:

- El derecho del alumnado a que se tengan en cuenta todas aquellas particularidades que lo hacen único/a y diferente.
- Potenciar el aprendizaje de cada individuo para enriquecer al grupo.
- Ofrecer una atención flexible, dinámica y abierta al cambio.
- Brindar apoyo a todo el alumnado que lo precise, ya sea de forma puntual o continuada en el tiempo.

A pesar de su gravedad, en numerosas ocasiones la heterogeneidad del alumnado ha sido vista como una molestia en los centros escolares y se ha intentado evitar en cierto modo, ignorando la realidad social y la condición natural del ser humano. De ahí que las aulas fueran convertidas en un espacio homogéneo que alentaba el estatus entre compañeros/as y marginaba las diferencias, pasando por alto el derecho fundamental

de las personas a recibir una educación en igualdad de condiciones, tal y como recoge la Constitución española de 1978 en su artículo 27 (Muntaner, 2000).

Dicho lo anterior, el concepto de diversidad no se puede atender de manera puntual y con medidas extraordinarias que ayuden a suavizar las diferencias, sino que deben incorporarse intervenciones inclusivas en currículos flexibles, aptas para llevarlas a cabo dentro de las aulas ordinarias donde todos y todas puedan aprender juntos/as. Resulta fundamental fomentar el compañerismo y la no competición entre el alumnado y saber que debe ser la escuela quien se adapte al alumnado y no al contrario (Muntaner, 2000).

Por tanto, Amaro (2019) comenta que es necesario tener en cuenta estas diferencias para comenzar a atender a la diversidad en entornos inclusivos, sin separar a aquellos que presentan alguna dificultad en el aprendizaje del resto de sus compañeros/as del aula y apostar por una enseñanza que no parta de los déficits de su alumnado y sí de sus posibilidades.

3.1. Atención a la diversidad.

El concepto de atención a la diversidad, así como el perfil de su alumnado destinatario evoluciona constantemente y no sólo es contemplado por la legislación española, sino que a lo largo de los años han sido numerosos los autores que han querido sumarse escribiendo acerca de lo que entienden por atención a la diversidad y la forma de llevarla a la práctica.

Echeita (2005) encuentra varios significados al término atención a la diversidad. Por un lado, lo relaciona con la organización didáctica para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado y, para ello, sitúa al alumno/a como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. Este autor asegura que deberá ser el profesorado el encargado de conocer las características individuales del grupo y adaptar las estrategias metodológicas al mismo. Por otro lado, indica que, atención a la diversidad, hace referencia a reducir o eliminar las situaciones de desventaja del alumnado, motivadas por razón de su diversidad funcional, procedencia, historia académica u otras causas sociales o familiares que dificulten su desarrollo académico. Por último, explica este término como una oportunidad a la educación basada en valores como la tolerancia, respeto e igualdad de oportunidades. Todas las dimensiones que le atribuye a la atención a la diversidad están relacionadas entre sí, pero refiere no ser fácil ponerlo en práctica, por lo amplio y complejo que resulta y por la influencia que ejerce cada contexto social y educativo.

La escuela debe atender las necesidades del alumnado en un sistema abierto y dinámico y para ello será necesario replantear la labor pedagógica y definir cuáles son sus valores y metas. La atención a la diversidad tiene que estar reflejada en los documentos del centro educativo, como principio que rige la vida del instituto o la escuela y que se relaciona con ideales tales como la justicia, la libertad y la igualdad. Toda la comunidad educativa debe estar involucrada y concienciada de la importancia de no rechazar lo diferente, sino valorarlo. La cooperación y tolerancia deben estar presentes en el aula y en toda actuación desarrollada en el ámbito educativo. Para hacer efectiva la atención a la diversidad se deben planificar programaciones que atiendan las

individualidades del alumnado y se pongan realmente en práctica por parte del profesorado, no queden en meros trámites burocráticos (Arnaiz, s. f.).

Al mismo tiempo, Echeita (2005) destaca que no solo corresponde a la Administración educativa crear políticas para la atención a la diversidad, sino que es necesaria la implicación de los centros docentes, con la planificación y ejecución de sus documentos institucionales y la colaboración del profesorado. Resalta esta última como la más importante puesto que, a pesar de estar condicionada por las anteriores, se desarrolla de manera independiente en cada aula y es el profesorado el responsable de llevar esa política educativa al grupo-clase.

Por su parte, Martín y Soto (2001) hacen alusión a la importancia de las actitudes de todos los agentes implicados en el sistema educativo para el alcance de los objetivos. Pese a los escasos estudios e investigaciones sobre la influencia y la posibilidad de modificar actitudes, para avanzar en la atención a la diversidad, considera vital que se tenga presente en todo momento.

Mientras tanto y a pesar de que teóricamente la atención a la diversidad está integrada en todos los centros, aún queda mucho trabajo para conseguir la ansiada igualdad real en la atención al alumnado ya que, a menudo, se realizan prácticas segregadoras que merman la autoestima de los/as estudiantes, su capacidad de aprender y de relacionarse con sus iguales (Arnaiz, s. f.).

En relación a ello, Ainscow (1999, citado en Arnaiz, s.f.) propone algunas estrategias para ser desarrolladas por los centros docentes en la atención a la diversidad:

- Partir de conocimientos previos que posee el alumnado para introducir otros nuevos y relacionarlos entre sí, de esta manera se incrementará la motivación, el interés y los contenidos podrán ser comprendidos más fácilmente.
- Planificar el trabajo teniendo en cuenta las individualidades del grupo-clase, creando círculos diferenciados y estrategias que tiendan al desarrollo del aprendizaje.
- Encontrar las diferencias como oportunidad de aprendizaje y no como una limitación para la consecución de los objetivos planteados. Igualmente, reflexionar acerca de la metodología empleada y adaptarla a cada alumno/a sin caer en el pesimismo tras haber empleado otras estrategias fallidas.
- Evitar toda situación de exclusión en el aula derivada de una mala praxis docente. No se puede contribuir al sentimiento de fracaso del alumnado por haberlo sacado el aula para recibir una atención específica.
- La gestión del uso de los recursos tanto materiales como personales del centro determinarán si se está actuando de manera eficaz. Se debe hacer hincapié en la organización y formación del profesorado en atención a la diversidad y metodologías inclusivas que hagan al alumnado partícipe de su propia enseñanza.

- El trabajo en equipo y la colaboración entre profesorado se considera imprescindible para la realización de una enseñanza conjunta y para compartir experiencias que deriven en el enriquecimiento del desempeño profesional.
- Innovar en la práctica docente, no solo dentro del aula sino también a nivel organizativo de centro. Muntaner (2020) se suma a esta propuesta añadiendo que la innovación docente será el primer paso para desechar valores o ideales antiguos y adaptarse a los nuevos tiempos.

En consonancia con el tema que nos ocupa, se encuentra la conocida teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner desarrollada en la década de los 80, la cual planteaba que todas las personas somos diferentes y que no solo poseemos una habilidad o inteligencia, sino que son ocho las descritas por el autor: inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, musical corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Nadal, 2015).

Gardner da valor y reconoce habilidades a las que anteriormente no se le otorgaba relevancia y son las que en su conjunto definen a la persona. Es por ello que este psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard pretende dar una respuesta educativa a la diversidad intelectual para que todo el alumnado pueda aprender de forma significativa y sean respetadas las diferencias individuales. Gardner apuesta por intentar desarrollar todas las capacidades, sin poner límite ni centrarse solamente en aquellas consideradas popularmente como las más importantes. Por tanto, lo que propone es una escuela centrada en cada alumno/a de manera individual que lo/la motive para incrementar el éxito académico, puesto que considera que todas las personas tienen talento en alguna área y es necesario partir de esa base. Pero poner en práctica o aplicar esta teoría supone ampliar la capacidad de empatía para con el alumnado diverso, partiendo de las capacidades que ya poseen para desarrollar otras que favorezcan su crecimiento personal y académico (Nadal, 2015)

En sintonía con esta teoría, López-Melero (2018) comenta como desde edades muy tempranas se debe enseñar al alumnado a respetarse, ayudarse y apoyarse entre ellos/as fomentando así el compañerismo para no llegar a situaciones de rechazo o discriminación. Enseñarles a utilizar el diálogo como herramienta de reducción de conflictos en el aula. Redefinir la dinámica de trabajo en la clase resultará fundamental para otorgar un papel protagonista del alumnado incitándolo a aprender a aprender a través de la investigación, reflexión y trabajo cooperativo, pero también a aprender a convivir. En resumen, plantea convertir el aula en un lugar armónico, de convivencia y de participación. Para que esto resulte factible el profesorado deberá dar ejemplo y, si el objetivo principal es que el alumnado se respete, también éste tiene que respetar las diferencias de su grupo.

En definitiva, todos los autores se postulan ante la obligación de establecer un compromiso ético en el sistema educativo, la implementación de medidas acordes a las necesidades detectadas y la lucha contra la segregación para apostar de lleno por la inclusión.

En cuanto al tratamiento legislativo se refiere, cabe destacar que la atención a la diversidad es reconocida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo *de Educación* (LOE

en adelante), modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre *para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE en adelante), en su Preámbulo como “un principio fundamental que debe regir toda enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades”.

Actualmente, encontramos la definición más reciente de atención a la diversidad redactada en el Capítulo III, artículo 10 de la Orden de 15 de enero de 2021 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación primaria en Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. Dicho artículo la define como:

El conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta a las necesidades y diferencias de todos y cada uno de los alumnos y alumnas en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios. (artículo 10)

Por su parte, la LOE (modificada por la LOMCE) en el Título II denominado *Equidad en la Educación* (artículos 71-79) deja constancia de que será el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE, en adelante) quien tenga derecho a recibir una atención educativa que dé respuesta a las características individuales del alumno/a y para ello “las Administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional” (LOE, artículo 71.1). Pues bien, con la puesta en vigor de la LOE y sus modificaciones posteriores realizadas por la LOMCE, el término necesidades educativas especiales (NEE, en adelante) introducidas por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), deja paso a un concepto más amplio y abstracto, las NEAE, que haciéndose eco de la gran diversidad en las aulas viene a ampliar la casuística de necesidades halladas.

Las definiciones de ambos conceptos (NEAE Y NEE) se encuentran disponibles en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Concretamente están localizadas en su último Anexo (II) denominado *Texto Consolidado*:

- Se entiende por alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que requiere “por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales; dificultades de aprendizaje; altas capacidades intelectuales; o precisar de acciones de carácter compensatorio” (Instrucciones de 8 de marzo, 2017, Anexo: Texto Consolidado).
- El alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que precisa “por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, una atención específica, derivada de diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico,

psíquico, cognitivo o sensorial” (Instrucciones de 8 de marzo, 2017, Anexo: Texto Consolidado).

Como se puede apreciar, el concepto NEAE es mucho más amplio y engloba a otros grupos además del propio alumnado con NEE. Pues bien, dicho esto cabe señalar que la LOE (modificada por la LOMCE) establece seis grupos de alumnado con NEAE:

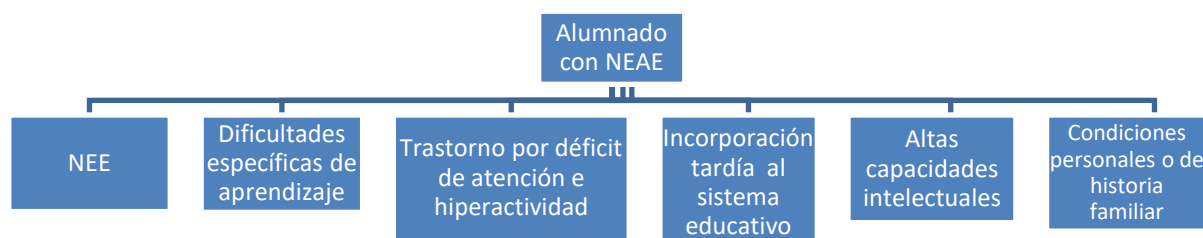


Gráfico 1: Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Fuente: elaboración propia a partir de lo establecido en los artículos 57-59 de la LOMCE.

Sin embargo, la Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (LEA en adelante) amplía el concepto de la LOE (modificada por LOMCE) incluyendo, además de las referidas anteriormente, la compensación de desigualdades sociales. No obstante, serán más tarde las instrucciones de 8 de marzo de 2017 quienes engloben los 6 grupos anteriores, más el introducido por la LEA, en solamente cuatro grupos:

- Alumnado con NEE.
- Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.
- Alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Alumnado de compensatoria.

A continuación, se detallará de forma desglosada la clasificación de NEAE que estas mismas instrucciones presentan en uno de sus Anexos.

3.2. Clasificación de necesidades específicas de apoyo educativo.

En las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, concretamente en su último Anexo (II) *Texto Consolidado* se puede encontrar la:

Modificación de 8 de marzo de 2017 del Anexo I de la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de información “Séneca”. Esta modificación actualiza y sustituye la realizada el 22 de junio de 2015. (Anexo: Texto Consolidado)

En este Anexo se identifica al alumnado que requiere de una atención específica por presentar necesidades específicas de apoyo educativo y lo clasifica a través de unos criterios para la asignación, de dicho alumnado, en una de las categorías de su censo. Para ello desglosa todos los tipos de diversidad objeto de atención, dentro de los cuatro grupos anteriormente comentados, en la tabla que a continuación se presenta:

ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	
1. Alumnado con necesidades educativas especiales	
Trastornos graves del desarrollo	Retrasos evolutivos graves o profundos. Trastornos graves del desarrollo del lenguaje. Trastornos graves del desarrollo psicomotor.
Discapacidad visual	Baja visión Ceguera
Discapacidad intelectual	Discapacidad intelectual leve Discapacidad intelectual moderada Discapacidad intelectual grave Discapacidad intelectual profunda
Discapacidad auditiva	Hipoacusia Sordera
Trastornos de la comunicación	Afasias Trastornos específicos del lenguaje: expresivos, mixtos y semántico-pragmático. Trastornos de habla: disartrias, disglosias y disfemias.
Discapacidad física	Lesiones de origen cerebral. Lesiones de origen medular. Trastornos neuromusculares. Lesiones del sistema osteoarticular.
Trastornos del Espectro Autista	Autismo. Síndrome de Asperger. Síndrome de Rett. Trastorno desintegrativo infantil. Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.
Trastornos graves de conducta	Trastorno disocial. Trastorno negativista desafiante.

	Trastorno de comportamiento perturbador no especificado.
Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad	TDAH: Predominio del déficit de atención. TDAH: Predominio de la impulsividad – hiperactividad. TDAH: Tipo combinado.
Enfermedades raras y crónicas	
2. Alumnado con dificultades de aprendizaje	
Dificultad específica de aprendizaje	Dificultad específica en el aprendizaje de la lectura o dislexia. Dificultad específica en el aprendizaje de la escritura – disgrafía. Dificultad específica en el aprendizaje de la escritura – disortografía. Dificultad específica en el aprendizaje del cálculo o discalculia.
Dificultad de aprendizaje por retraso en el lenguaje	
Dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite	
Dificultades del aprendizaje derivadas de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.	
3. Alumnado con altas capacidades intelectuales	
Sobredotación intelectual	
Talento simple	
Talento complejo	
4. Alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio	

Tabla 1. Criterios para la asignación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a cada una de las categorías del censo. Fuente: Instrucciones de 8 de marzo de 2017, Anexo (II) Texto Consolidado.

Este Anexo, de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, también define cada uno de los tipos de diversidad de manera detallada. No obstante, la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía pone a disposición de toda la ciudadanía, en su página web, unas guías y manuales sobre cada tipo de NEAE que amplían los contenidos vistos en las Instrucciones.

Pues bien, una vez identificadas todas las necesidades específicas de apoyo educativo, que podría presentar el alumnado atendido en centros educativos, se pasará a concretar las medidas establecidas para ofrecerles una respuesta educativa.

3.3. Medidas de atención a la diversidad.

En la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía,

se establecen las diferentes medidas y programas orientados a dar respuesta educativa a las necesidades individuales del alumnado de la comunidad autónoma de Andalucía.

Tal y como recoge su artículo 4.3, será responsabilidad del profesorado tener en cuenta las características del alumnado a la hora de realizar la programación didáctica y desarrollar las actividades, atendiendo a esa diversidad del grupo-clase. Dichas medidas y programas estarán recogidas en el Proyecto Educativo del centro docente, pues así lo contempla el artículo 5.2.

En su artículo 6 esta Orden fija las medidas de carácter general en la enseñanza obligatoria, adoptadas por los centros para reducir las situaciones de fracaso escolar e incrementar el rendimiento del alumnado. Para ello “Los centros docentes harán una propuesta de organización académica para la atención a la diversidad que podrá comprender las siguientes medidas” (artículo 6.2):

- “Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico” (artículo 6.2.a) que se llevarán a cabo de manera temporal y cuya finalidad será que el alumnado permanezca integrado en su aula ordinaria.
- “Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza” (artículo 6.2.b).
- “Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor dentro del aula” (artículo 6.2.c). Esta medida se lleva a cabo en los casos donde el alumnado presenta un gran desfase curricular respecto a sus compañeros/as en el aprendizaje relacionado con materias instrumentales.
- “Modelo flexible de horario lectivo semanal, que se seguirá para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado” (artículo 6.2.d).

Estas medidas han sido recientemente actualizadas por la Orden de 15 de enero de 2021. En ella se incluyen, en el artículo 12, cinco nuevas medidas generales de atención a la diversidad, no contempladas en la Orden de 25 de julio de 2008. A continuación, se presentan esas cinco nuevas medidas:

- a) Agrupación de áreas en ámbitos de conocimiento.
- e) Acción tutorial como estrategia de seguimiento individualizado y de toma de decisiones en relación con la evolución académica del proceso de aprendizaje.
- f) Metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales y aprendizaje por proyectos que promuevan la inclusión educativa de todo el alumnado.

g) Actuaciones de coordinación en el proceso de tránsito entre etapas que permitan la detección temprana de las necesidades del alumnado y la adopción de medidas educativas.

h) Actuaciones de prevención y control del absentismo que contribuyan a la prevención del abandono escolar temprano (Orden de 15 de enero de 2021, artículo 12).

Así mismo, la Orden de 15 de enero de 2021 define en su artículo 18 las medidas específicas de atención a la diversidad para las enseñanzas de Educación primaria. Estas medidas son programadas cuando, una vez aplicadas las medidas generales, no se haya conseguido buena respuesta. Para ello, será fundamental que aparezcan redactadas en el informe de evaluación psicopedagógica. Entre ellas se hallan las que a continuación se detallan: apoyo del profesor/a de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje dentro del aula o fuera de ella, en caso de ser necesario y estar justificado, las adaptaciones significativas del currículo, adaptaciones de acceso al currículo para alumnado con altas capacidades intelectuales y otros programas específicos para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y otras atenciones educativas derivadas de enfermedad u hospitalización.

Por su parte, la Orden de 25 de julio de 2008 recoge las medidas específicas para la atención a la diversidad en educación secundaria en su artículo 7, las cuales se resumen en las siguientes:

- Agrupación de materias por ámbitos, especialmente efectuadas en primero y segundo curso de la E.S.O para asegurar la transición de etapas educativas entre primaria y la E.S.O.
- Realización de actividades diferentes en las horas de libre disposición para reforzar o complementar conocimientos.
- Posibilidad de cursar otras asignaturas de carácter optativo y con duración diferente a la anual.
- Agrupación de asignaturas de cuarto curso opcionales vinculadas a la continuidad de los estudios tras finalizar la educación secundaria.

Además, la Orden de 25 de julio de 2008 describe, en su artículo 13, los tres tipos de adaptación curricular que pueden llevarse a cabo para dar respuesta a las necesidades educativas modificando parte o la mayoría de los elementos del currículo. En el artículo 12 recoge los beneficiarios de estas adaptaciones que serán alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado de incorporación tardía, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnado de compensatoria educativa.

En cuanto a los tipos de adaptaciones curriculares a los que se hace referencia son: adaptaciones curriculares no significativas (ACNS en adelante), adaptaciones curriculares significativas (ACS en adelante) y adaptaciones curriculares para alumnado con altas capacidades intelectuales (ACAI en adelante).

Las ACNS son las propuestas para el alumnado que presenta desfase curricular en su nivel de competencia respecto a sus compañeros/as de clase y son elaboradas por el equipo docente en colaboración con el tutor/a y el departamento de orientación (artículo 14).

Las ACS se llevan a cabo para hacer accesible el currículo al alumnado con necesidades educativas especiales. Para ello será imprescindible realizar una evaluación psicopedagógica por el departamento de orientación y equipo docente para después emitir un informe elaborado por el especialista en educación especial del centro educativo en el cual aparecerán las adaptaciones curriculares. Estas serán subidas a la aplicación informática Séneca (artículo 15).

Por último, las ACAI están contempladas para implementar medidas extraordinarias que amplíen y/o enriquezcan contenidos del currículo ordinario. Para la incorporación de dichas medidas también será necesario realizar una evaluación psicopedagógica previa del alumno/a en cuestión para la propuesta curricular por asignaturas. Será el profesorado de esas asignaturas junto con el departamento de orientación quienes tengan encomendada esta tarea (artículo 16).

Para concluir, es necesario hacer mención a las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Estas instrucciones actualizan y sustituyen a las de 22 de junio de 2015 y se hace especial hincapié en la importancia de realizar una detección temprana de necesidades educativas para poner en funcionamiento el protocolo y establecer todas las medidas posibles con el fin de cubrir dichas necesidades. En las Instrucciones se especifica que todas las medidas programadas para la detección temprana vendrán recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad incluido en el Proyecto Educativo de Centro, tal y como se detalla en los Decretos que regulan el currículo de Educación primaria y Educación secundaria.

Respecto al contenido de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, cabe comentar que se pueden encontrar los siguientes apartados: Prevención, Detección del alumnado con necesidades educativas de apoyo específico (NEAE en adelante), Identificación del alumnado con NEAE, Dictamen de escolarización, Participaciones del Equipo de orientación educativa especializado, Registro de datos en Séneca, Estructuración de respuestas educativas y Anexos.

A continuación, se hará un breve recorrido por la legislación española para comprobar todas las grandes modificaciones realizadas a lo largo de la historia hasta llegar a ser concretadas las medidas expuestas anteriormente y cómo se ha dado paso a una educación inclusiva.

4. Educación Inclusiva.

4.1. Breve recorrido legislativo hacia una educación inclusiva en España.

Tras haber sido aprobada la obligatoriedad de la escolarización de niños y niñas a finales del siglo XIX - principios del siglo XX en América del Norte y en Europa fueron creadas numerosas escuelas para dar acogida a niños y niñas en edad escolar, excepto

a aquellos que presentaban alguna deficiencia y que hasta la fecha habían sido atendidos/as en sus casas o en asilos. Por ello, dada la obligatoriedad de escolarización, se decidió crear una escuela especializada y paralela a la general (Arnaiz, 2019).

En el caso de España, la obligatoriedad de la educación se extiende hasta los nueve años y llega con la primera Ley educativa española, la Ley Moyano de 1857. Esta Ley contemplaba en su artículo 108 la creación de centros especializados para dar respuesta educativa al alumnado sordo, ciego y deficiente mental. Con la creación de estos centros específicos se instaba a suplir las dificultades de aprendizaje de este colectivo y a ofrecerles herramientas de supervivencia para que aprendieran a no depender de sus familiares ni caer en la mendicidad. En esta época seguían siendo las escuelas privadas quienes solían atender a la diversidad del alumnado y quienes proponían diferentes iniciativas para el desarrollo educativo de personas con discapacidad. En 1960 la antigua Escuela Nacional de Anormales pasa a ser llamado Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica, siendo aquí la primera vez que las Administraciones educativas comienzan a plantearse la importancia de la terminología, para referirse a las personas con discapacidad de una forma menos hiriente y, además, se da paso a un modelo basado en el asistencialismo. Dos años después, en 1962, se crea la figura del profesor especialista en pedagogía terapéutica que desempeñaría su labor en dichos centros específicos (Castell y Espada, 2020).

En los años 50 fueron muchas las críticas vertidas sobre la institucionalización de las personas con discapacidad, por centrar su atención principalmente en los cuidados del alumnado y desatender el desarrollo de su aprendizaje, dado que dudaban de sus capacidades para ello. Por este motivo las propias personas con discapacidad, así como sus familias se asociarían para reivindicar la escolarización en centros ordinarios (Arnaiz, 2019).

El *Libro Blanco: Educación en España. Bases para una política educativa* de 1968 es un documento elaborado por un Comité internacional de expertos de la UNESCO en el cual se mostraban los resultados de un análisis crítico de la educación española. En él se recogían una serie de estrategias y recomendaciones al Gobierno como propuesta de reforma educativa para que tuviera presente los intereses individuales del alumnado. Dada la relevancia de este documento, el Ministerio de Educación impulsó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, nutrida por el trabajo realizado por dichos expertos de la UNESCO. Es por ello que esta Ley supuso un punto de inflexión para la integración del alumnado, todavía catalogado como deficiente, en los centros de régimen ordinario, aunque todavía se hiciera de forma discreta (Cerdá e Iyanga, 2013).

Ocho años después, la Constitución española de 1978 da un paso más promulgando el derecho a la educación de toda la ciudadanía en su artículo 27, concretamente estableciendo que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (artículo 27.3).

No obstante, según Martínez (2005, citado en Castell y Espada, 2020) será la Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (LISMI en adelante) la que suponga un gran avance para las personas con discapacidad, dando paso al periodo de integración educativa, laboral y social (artículo 7), como nueva propuesta de atención

al colectivo en todos los ámbitos. Tal y como apuntan Cerdá e Iyanga (2013), la LISMI estuvo inspirada por la Constitución española de 1978, concretamente por su artículo 49 que alude a la dignidad de las personas con discapacidad y a la necesidad de ofrecerles una atención especializada fomentando su integración. Por otro lado, la LISMI también recoge los aspectos relacionados en las Declaraciones de las Naciones Unidas de 1971 y 1975 sobre los derechos del deficiente mental y de los minusválidos respectivamente, obligando así a cumplir con estas nuevas disposiciones a las Administraciones educativas.

Por otro lado, uno de los decretos que continúan fomentando la incorporación del alumnado con discapacidad en centros ordinarios es el Decreto 334/1985, de 6 de marzo de Ordenamiento de la Educación Especial, que viene a modificar el Decreto de 1982. Este Decreto hace referencia, en su artículo 49, a principios tales como el de normalización, individualización y sectorización de los servicios ofrecidos a personas disminuidas. Además, también propone que el sistema educativo esté provisto de servicios que atiendan a este colectivo en régimen ordinario, evitando la segregación, aunque cabe señalar que seguía contemplando la existencia de centros específicos de educación especial (Cerdá e Iyanga, 2013).

Más tarde será la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE en adelante) la que conduzca hacia el derecho de una educación inclusiva con la incorporación de medidas más equitativas respecto a la educación especial y haciendo especial mención al nuevo concepto *alumnado con necesidades educativas especiales*, nacido en Reino Unido tras la publicación del Informe Warnock en 1978. La LOGSE (1990) establecería en su artículo 36.1 que: “El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes puedan alcanzar dentro del mismo sistema de objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”. Esta Ley presenta iniciativas para una atención individualizada con el anhelo de reforzar el principio de normalización e integración. Por otro lado, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE en adelante) recogía en su artículo 45: “Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada”. Como se puede apreciar, se sigue separando al alumnado del resto de sus compañeros/as, por lo que se cumple el principio de integración del alumnado, pero no la inclusión (Castell y Espada, 2020).

Con la entrada en vigor de la LOE en 2006 (modificada por la LOMCE en 2013), tal y como se comentó en el apartado anterior, se amplía el concepto de NEE por el de NEAE para definir el perfil de alumnado incluido en atención a la diversidad y, además, ya aparece reflejado el término *inclusión* como uno de sus principios en el artículo 74.1:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de

educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. (LOE, 2006, artículo 74.1)

No obstante, a pesar de haber logrado avanzar en materia legislativa la realidad es que no se terminan de llevar a cabo prácticas educativas inclusivas en el contexto nacional y son muchas las demandas interpuestas por las personas con diversidad funcional y sus familias tras haber sufrido situaciones de discriminación, tal y como se comprobará en el Informe de SOLCOM. Por este y otros motivos, el Gobierno actual decidió crear la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Esta Ley entró en vigor el 19 de enero de 2021 pero, a pesar de ello, aún no han sido implantadas todas las modificaciones realizadas ya que el Gobierno estimó conveniente hacerlo de manera progresiva y se dio de plazo hasta el curso 2022/2023 para que las comunidades autónomas llevaran a cabo las últimas modificaciones.

4.2. Informe SOLCOM 2010.

En 2010, la Asociación SOLCOM (para la solidaridad comunitaria de las personas con diversidad funcional y la inclusión social) publica un Informe, denominado *Derechos Humanos en España. Violaciones en España de la Convención sobre los Derechos Humanos de las personas con discapacidad de la ONU*, en el cual se denunciaban todos los casos de discriminación sufridos por personas con diversidad funcional de todas las edades, de las cuales SOLCOM tuvo constancia tras ser interpuestas diferentes querellas a través de tribunales de justicia, medios de comunicación y/o al ser informados por otras vías.

Dicho informe fue elaborado cuatro años más tarde de la ratificación en España de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas de 2006. Uno de los objetivos de esta Convención era consagrar la educación inclusiva, intentando generar un cambio en las políticas sociales, legislación y pensamiento de la población en general acerca de la diversidad funcional y las condiciones de desigualdad que siguen estigmatizando a este colectivo.

Sin embargo, lejos de haberse alcanzado dicho objetivo de la Convención, este informe denuncia como en España se siguen dando casos de discriminación en diferentes ámbitos y edades. Curiosamente, un 60% de los casos denunciados afectan a la educación de menores en centros educativos, siendo Andalucía la comunidad autónoma donde se constata un mayor número de denuncias. Esto se debe a que las familias de niños/as con diversidad funcional se atreven a defender los derechos de sus hijos/as en el ámbito educativo tras haber sufrido prácticas segregadoras. En su mayoría, se trataba de menores a los cuales se les excluía del aula ordinaria tras así estimarlo conveniente la Administración educativa y el profesorado.

A pesar de existir varios organismos, tales como el Observatorio Nacional de Discapacidad o el Real Patronato sobre Discapacidad, encargados de realizar un seguimiento del cumplimiento de los derechos recogidos en la Convención, SOLCOM (2010) recrimina, en este informe, la inactividad de los mismos. No obstante, aplaude el

apoyo de otras entidades como el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) y la Plataforma Inclusión en el Pacto Educativo de Estado por velar por el cumplimiento de la Convención.

Por último, cabe destacar la crítica que SOLCOM (2010) hace en su Informe respecto a la continua publicación de leyes educativas, por parte de las comunidades autónomas, que continúan violando los derechos de las personas con diversidad funcional, así como la falta de interés en conocer el contenido de la Convención. SOLCOM apuesta por educar en la igualdad de oportunidades, seguir dándole difusión a esta Convención y tender puentes para que todas las asociaciones, fundaciones y ONG denuncien los casos de discriminación y, de este modo, se sumen fuerzas y se difundan estos derechos consiguiendo así una educación inclusiva.

No obstante, antes de conocer los retos futuros para conseguir esa ansiada educación inclusiva, resulta imprescindible diferenciar escuela integradora de escuela inclusiva.

4.3. Escuela integradora y escuela inclusiva.

Para Cerdá e Iyanga (2013) la escuela integradora comienza cuando deja de hablarse de educación general y educación especial de manera diferenciada, y se pasa a hablar únicamente de educación, pues para estos autores:

La expresión integración escolar hace referencia al proceso mediante el cual los alumnos discapacitados se incluyen en las aulas ordinarias, sin embargo, la integración se entiende también no sólo como el mero cambio físico del lugar de educación de los niños deficientes, sino que el sistema educativo debe adaptarse a las necesidades educativas de estos alumnos. (p. 157)

Estos mismos autores consideran que el origen de la escuela integradora estuvo influenciada por varios factores: las Declaraciones de los Derechos Humanos y legislación precedente, las denuncias de familias de menores escolarizados, el cambio de visión y actitudes sociales respecto al alumno deficiente y, por último, las investigaciones acerca de la ineficacia de mantener a estos niños/as aislados/as en escuelas de educación especial y las consecuencias posteriores que ello acarrearía. Consideran que la LOGSE fue propulsora de este cambio al incorporar el término NEE, término introducido en el Informe Warnock de 1978, el cual tuvo mucho que ver con este cambio de paradigma, puesto que sirvió de inspiración para la escuela integradora modificando el tradicional concepto de deficiencias.

La integración, considerada como un principio ideológico, da comienzo a la etapa de la “normalización”, promoviendo que las personas con discapacidad pudieran formar parte de la sociedad como sujetos activos y se valorasen las diferencias de manera positiva. A partir de entonces, tanto alumnado con discapacidad como alumnado sin discapacidad estarían juntos en centros ordinarios, existiendo el compromiso de rechazar todo tipo de discriminación y abogar por una enseñanza en igualdad de oportunidades. Este hecho supone un reto para la Administración educativa que debía reorganizar el sistema, los recursos y estrategias para ofrecer esa atención individualizada que precisaba el alumnado. Pero ¿estaba dando realmente los

resultados esperados? Tanto padres y madres como investigadores y profesorado criticaban que, años después de la publicación de la LOGSE, no hubiese una integración real del alumnado, sino que se dieran situaciones de segregación y exclusión en las prácticas educativas, debido a la categorización de la discapacidad y a considerar a estas personas inferiores al resto. Sigue siendo muy usual ver como los niños/as con NEE salen de sus aulas ordinarias para recibir los apoyos, junto a otros del mismo centro que, al igual que ellos, también presentan alguna dificultad en el aprendizaje. Reciben una instrucción diferente al resto de compañeros/as de clase, siendo separados por la incapacidad e incompetencia del centro para dar respuesta dentro del aula, dejando esta tarea al profesorado especialista. Es por ello que se continúa reflexionando sobre el principio de integración puesto que no es suficiente con que el alumnado con NEE esté integrado en centros ordinarios, sino que es imprescindible su inclusión y que sean considerados y tratados como un miembro más de la comunidad educativa (Arnaiz, 2019).

Por otra parte, la escuela inclusiva fue impulsada en Estados Unidos, por Magdalena Will en 1986, a través del movimiento Regular Education Initiative (REI), el cual pretendía unificar el sistema educativo y acabar con el segregacionista. Para ello, se consideró necesario modificar el rol del profesorado, formándolo y creando nuevos modelos de trabajo colaborativo entre profesores de enseñanza ordinaria y especializada. La escuela se unificó y se planificaron estrategias de movilización de recursos, de manera que se atendiera al alumnado de forma individualizada adaptando la enseñanza a sus necesidades. Este movimiento convirtió la escuela integradora en escuela inclusiva juntando a todo el alumnado en grupos heterogéneos para que todos/as fuesen aceptados en aulas ordinarias y pudieran aprender juntos (Cerdá e Iyanga, 2013).

Según apunta Arnaiz (2019) el debate entre integración e inclusión se inicia en Inglaterra, argumentando la necesidad de que todo el alumnado estuviera en aulas ordinarias, sin ser separado del resto del grupo para recibir apoyo educativo por parte de profesorado especialista, tal y como pretendía el movimiento REI. Este debate traspasó fronteras y condujo a un movimiento internacional que criticaba la educación en general y la atención a la diversidad en particular. Como se puede observar, la inclusión educativa pretendía erradicar todo tipo de opresión y discriminación hacia el alumnado, eliminar situaciones de competitividad académica y velar por el derecho de equidad. Es más, se replantea el uso del término discapacidad, el cual había estado envuelto de ideas y actitudes negativas y que aludía a la falta o ausencia de capacidades originadas por un déficit. Así pues, celebraciones como la Conferencia Mundial sobre NEE, de 1994, ayudaron a impulsar la inclusión educativa estableciendo un marco de acción cuyo objetivo era ofrecer pedagogía capaz de lograr el éxito académico de todo el alumnado, así como su plena participación.

Por otro lado, en 2015 la UNESCO organizó, junto a otras entidades, el Foro Mundial sobre Educación en Incheon (República de Corea) dando como fruto la Declaración de Incheon (2016) cuyo objetivo de desarrollo sostenible 4 fue “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2016, p.3). Con la Declaración de Incheon se reclama a los países crear políticas que generen la inclusión y erradiquen la exclusión y vulneración de los derechos humanos que tanto afectan a la población más vulnerable.

Siguiendo con el tema que nos ocupa, cabe destacar la definición que aporta Barrio (2009:13) sobre educación inclusiva, ya que la entiende como “una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común”. Este autor deja claro que la inclusión no se refiere únicamente al alumnado con NEE, sino que engloba a todos los colectivos. Una escuela inclusiva acepta a todo su alumnado sin plantearse ni siquiera la posibilidad de separar al grupo, independientemente de cuales sean sus necesidades, de forma que todos y todas se sientan valorados/as y aprendan en igualdad de condiciones apoyándose unos a otros. Mientras que para la integración adquiere mayor relevancia el lugar donde los alumnos/as con NEE reciben la educación, la inclusión se centra en realizar un cambio organizativo de la escuela, del currículo, y de las actitudes de la comunidad educativa en general, para garantizar los derechos de todo el alumnado. En la escuela integradora es el estudiantado quien se adapta al sistema educativo, en cambio éste apenas se ve modificado, sin embargo, la inclusión es considerada como un proceso abierto donde el sistema educativo intenta responder a las necesidades de su alumnado diverso, el cual se halla en constante evolución.

Escarbajal et al. (2012) aseguran que la educación inclusiva no sólo es tarea de los sistemas educativos, sino que toda la sociedad debe estar implicada. Entiende que se trata de una cuestión de valores y, por tanto, por muy eficaz que pueda llegar a resultar la práctica educativa no se contempla como único agente transformador de cambio en la sociedad, debido a que este proceso de enseñanza- aprendizaje también se da en contextos no formales.

Dicho lo anterior, y a pesar de que muchos países ya consideran la educación inclusiva como un derecho fundamental y así lo recogen en su legislación educativa (como uno de sus principios legitimadores) la realidad es que en multitud de casos perduran normativas y estructuras que imposibilitan el desarrollo de una práctica inclusiva. Así nacen los llamados sistemas seudo-inclusivos, creando desiguales pruebas de acceso, itinerarios, medidas y evaluaciones que continúan segregando dentro de la escuela y, por tanto, discriminando (Barrio, 2009).

Según Escudero (2000, citado en Arnaiz, 2019:32) “con mucha frecuencia, el fracaso de los alumnos es visto como el resultado de un comportamiento problemático e inaceptable, falta de habilidades intelectuales y con defectos lingüísticos”. En cambio, muchos alumnos /as con discapacidad fracasaron en el ámbito educativo víctimas del desánimo y la baja motivación para aprender, por no encontrar sentido a lo que el sistema educativo les ofrecía y cómo se lo ofrecía, dada la baja expectativa sobre ellos.

Martínez (2011) añade que uno de los indicadores de fracaso que vislumbra la falta de inclusión educativa es el alto índice de absentismo y abandono escolar en España, precisamente por parte de las personas más vulnerables. Esta autora incide en la importancia de mostrar interés por el desarrollo personal del alumno/a y no centrarse únicamente en la parte académica, para ello sugiere la necesidad de implicar al profesorado para que se propicie una educación basada en valores que garantice una educación integral.

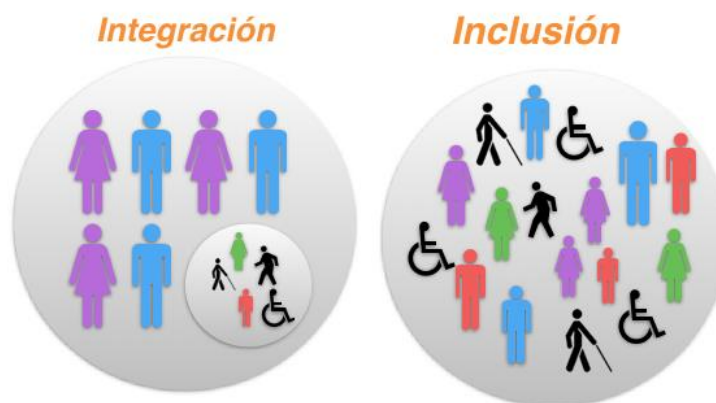


Imagen 1: Diferencia entre integración e inclusión. Fuente: <https://pressover.news/articulos/hablemos-de-accesibilidad-en-los-videojuegos/attachment/integracion/>

En definitiva, tal y como recoge el Prólogo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todas y todos sin excepción*, de la UNESCO (2020:8) “Debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva puede ser equivalente a debatir acerca de los beneficios de la abolición de la esclavitud”.

4.4. Retos futuros para alcanzar una educación inclusiva.

Dado que la educación inclusiva continúa siendo tema prioritario de debate en las Naciones Unidas, así como sigue siendo investigado por diferentes instituciones y autores, a continuación, se destacarán algunos de los retos de futuro marcados para alcanzar la ansiada educación inclusiva.

Martínez (2011) sugiere algunas ideas para mejorar la práctica docente tales como aumentar la coordinación entre las Administraciones educativas, crear políticas que fomenten la equidad, planificar medidas preventivas ante el fracaso escolar, investigar y reflexionar sobre la labor docente e impulsar la coordinación entre profesorado.

Otra de las investigaciones llevadas a cabo, sobre el tema que nos ocupa, es la realizada por Barrio (2009:26) quien resume en “claves externas al centro, claves internas al centro y claves internas al aula” las propuestas de mejora para alcanzar la inclusión. En las claves internas al centro destaca: la coherencia de políticas en contextos abiertos y participativos, sociedades democráticas más y mejor capacitadas para dar este tipo de respuesta educativa, la colaboración entre Administraciones de diferentes ámbitos y una mayor inversión de recursos económicos. En cuanto a las claves internas del centro hace referencia a la reflexión sobre conceptos de diversidad y educación inclusiva para reorganizar y establecer prioridades, la implicación de toda la comunidad educativa, el trabajo colaborativo, la generalización de apoyos tanto humanos como materiales y económicos, el fomento de la investigación en las prácticas educativas para evaluar progresos y el continuo desarrollo profesional. Por último, este autor expone algunos otros ejemplos para tener en cuenta dentro del aula: el diseño único de currículo, adaptando los objetivos, metodologías y contenidos a cada alumno/a, la modificación de estilos de enseñanza y uso de las tecnologías de la información y

comunicación para propiciar la participación del estudiantado, la implementación de normas o reglas que sean respetadas por todos/as en el aula, el fomento de una actitud de compromiso y el trabajo cooperativo.

Por otro lado, Martínez-Abellán et al. (2010) proponen otros aspectos a tener en cuenta para mejorar la educación inclusiva:

- Establecer un acuerdo entre los diferentes partidos políticos para que las políticas educativas no se sometan continuamente a variaciones en función de sus gobernantes de turno.
- Invertir económicamente en educación.
- Sensibilizar a la sociedad y educarla en base al respeto a la diversidad para evitar casos de discriminación.
- Aclarar que el término de atención a la diversidad no refiere a un grupo concreto de alumnado sino a todo el grupo para eliminar categorizaciones y etiquetas.
- Revisar los Proyectos Educativos del centro.
- Enriquecer los currículos.
- Extender la educación inclusiva a la educación no obligatoria como Bachillerato, Formación Profesional y Universidad.

Así mismo, Calderón y Rascón (2020) recomiendan:

- La erradicación del uso de pruebas estandarizadas, como por ejemplo los test, en los diagnósticos y realización de las evaluaciones psicopedagógicas en los centros educativos, ya que no resultan útiles para la práctica docente y solo encuentran su sentido en dale continuidad a ciertos dictámenes que derivan en modalidades de escolarización segregadoras.
- Que el artículo 74.1 de la LOE sea derogado por contemplar la posibilidad de atender al alumnado con NEE en centros especiales cuando éstos no puedan ser atendidos en centros ordinarios, ya que se deja entrever la posibilidad de seguir separando al grupo.
- Revisar el currículo y reflexionar sobre el modo de desarrollarlo para la atención a la diversidad.
- Fomentar el liderazgo compartido entre profesorado, familias y alumnado. Estos autores estiman conveniente dar voz a esta otra parte de la comunidad educativa para entre todos llevar a cabo propuestas de mejora. Igualmente consideran que se debe permitir y/o incrementar la colaboración con asociaciones del tercer sector u otras instituciones implicadas que trabajen con los menores de forma externa al centro educativo.
- Reducir la ratio en las aulas para poder brindar una respuesta educativa adecuada.
- Otorgar mayor prestigio a la profesión docente, puesto que “la insuficiente percepción de prestigio social de la profesión docente, la inestabilidad laboral y el exceso de burocratización son algunos de los hándicaps que dificultan el desarrollo de prácticas más inclusivas en los centros escolares” (Calderón y Rascón, 2020, p. 25).

Por último, resulta de gran interés incluir las aportaciones manifestadas por Calderón y Habegger (2012) acerca de este tema ya que encuentran necesario ejercer resistencia a la institución opresora (el centro educativo) y negar su legitimidad sobre la presión del alumnado con NEAE para ajustarse al “molde” de lo considerado como normal. Además, aseguran que la segregación en edades tempranas separa para toda la vida del resto de la sociedad debido a la estigmatización que se produce. Este hecho repercute, sin lugar a duda, en su futuro ya que se convencerán de su incapacidad. Por tanto, plantean que el profesorado especialista entre en el aula ordinaria como figura de apoyo para trabajar con todo el grupo las tareas pertinentes, pero en ningún momento se debe centrar en atender al alumno/a con hándicaps, puesto que no debe parecer su profesor/a particular. La finalidad de esto será dejar de crear etiquetas de “especiales” y propiciar una atención integral que garantice la igualdad, tal y como sugiere una enseñanza comprensiva. También proponen dejar de impartir contenidos inflexibles y de evaluar bajo unos criterios definidos que obstaculizan el correcto desarrollo académico de quienes su perfil no coincide con el de la mayoría. Por último, refieren la formación del profesorado y el empoderamiento de familias y alumnado diverso como herramienta para luchar por el reconocimiento de sus derechos y ayudarles a ser escuchados por las Administraciones educativas.

5. Formación docente en atención a la diversidad.

Tal y como se comentó anteriormente, en el contexto social en el que España se sitúa actualmente, dada su demografía cambiante, los movimientos migratorios, la evolución continua de las tecnologías con el acceso libre a la información y la heterogeneidad de su población definiendo el sistema educativo, la formación de sus profesionales docentes en atención a la diversidad debería ser tema prioritario en las agendas del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Durante muchos años, la práctica docente se ha llevado a cabo dando respuesta diferenciada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo del resto de sus compañeros/as, haciendo caso omiso a las demandas de una población diversa y con necesidad de ser atendida de manera inclusiva dentro de las aulas ordinarias, limitando así la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Vigo, Soriano y Julve, 2010).

Amaro (2019) refiere que el hecho de que hoy en día exista diversidad en las aulas ordinarias no garantiza su plena participación ya que, a pesar de estar presentes en las mismas, no se dan contextos equitativos de aprendizaje, siendo esta una nueva forma de exclusión. Se debe conseguir un modelo educativo donde el profesorado sea capaz de ofrecer una enseñanza de calidad para todo el grupo clase y donde todas las barreras encontradas en los centros educativos sean derribadas de inmediato.

Así mismo, Duran y Giné (2017: 156) entienden la educación inclusiva como un “como un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado”.

A consecuencia de esto, la compañía multinacional Mckinsey & Company (2007) elaboró un informe tras el estudio realizado a 25 sistemas educativos, incluidos los diez más exitosos y, tras realizar un análisis de las similitudes entre los sistemas de más alto

desempeño destacaron tres aspectos: que todos ellos seleccionan a las personas más aptas para la práctica docente, que favorecen su desarrollo para lograr ser unos instructores eficientes y que el sistema ofrece la mejor formación al alumnado. Como se puede apreciar, estos resultados pusieron el foco en la calidad docente como principal diferencia entre sistemas educativos.

Por ello, resulta imprescindible generar cambio en la identidad de la profesión docente española para mejorar su práctica y orientarla con valores inclusivos, donde el desarrollo de la profesión de forma aislada dé paso a la colaboración entre docentes, permitiendo el desarrollo profesional de todos y por ende el progreso del centro educativo (Duran y Giné, 2017).

Dicho esto, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) considera que todo docente que trabaja por y para una educación inclusiva tiene que apreciar las diferencias de su alumnado y valorarlas como un recurso educativo, apoyarlo en su desarrollo académico y emocional, trabajar en colaboración con otros docentes, familias y profesionales externos y comprometerse a recibir una formación permanente.

Jiménez y Vilá (1997) incluso se atreven a decir que no debería haber docentes que se dediquen a valorar e intervenir exclusivamente en un ámbito específico, pues al igual que los autores anteriormente referenciados, sugieren trabajar interdisciplinariamente en los planes de estudio sin delimitar las tareas.

No obstante, generar este cambio requiere conocer al alumnado, saber cuáles son sus habilidades, destrezas e intereses para poder ajustar el currículum a las mismas y dar paso a unas condiciones que generen el enriquecimiento y progreso de sus alumnos y alumnas. El reto es garantizar que el alumnado alcance el máximo nivel posible y adquiera las competencias básicas que establece el currículo en función de sus posibilidades, más allá de los factores ambientales o personales que puedan influir o dificulten su desarrollo (Duran y Giné, 2017).

Por otra parte, Alemany y Villuendas (2004) sostienen que para que exista una inclusión educativa real el componente actitudinal es uno de los más importantes, con ello se refieren a responder con una actitud abierta a la diversidad como forma elemental de transformar la educación. En sintonía con esta teoría, Martínez (2010) hace referencia a cómo las actitudes morales del docente, la reflexión sobre la práctica y un cambio de valores puede repercutir de manera favorable en la enseñanza inclusiva. Habla del pluralismo ideológico, político y religioso como agentes paralizadores del progreso, por no llegar a un consenso racional que oriente el camino de la enseñanza ni derivar en un diálogo colectivo. Para ello presenta la ética de la docencia como modo de darle profesionalidad a la práctica educativa.

Ante la presente realidad, González-Gil y Martín (2014) proponen la sensibilización del profesorado como uno de los pasos principales para la toma de conciencia sobre la necesidad de llevar a cabo una enseñanza inclusiva. La formación del profesorado se convierte, de esta manera, en una herramienta fundamental para ofrecer una educación de calidad y acorde a las características particulares.

Un buen profesor es aquella persona conocedora de las técnicas didácticas, experto/a en la materia, pero también alguien que conoce los valores éticos de su

profesión y los aplica en su desempeño profesional. No pueden limitarse a ser meros transmisores de conocimientos, dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es lineal ni rígido (Amaro, 2019). Martínez (2010) sugiere que aquellas personas que deseen dedicarse a la enseñanza lo hagan con ilusión y presenten una alta motivación, comprometiéndose a estimular el aprendizaje del alumnado sea cual fuere su perfil personal.

Junto a lo expresado anteriormente, Amaro (2019) introduce el término de profesor/a investigador/a para referirse a aquellos/as que critican su práctica docente e investigan para intentar mejorar y progresar. Considera que adaptar la forma de enseñar podría ser una estrategia para dar un giro a las tradicionales clases e involucrar al alumnado en su propia enseñanza, sería una de ellas. De esta manera se conseguirán resultados positivos y una mayor productividad.

Sin embargo, en una investigación realizada sobre las *Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales* de Alemany y Villuendas (2004) llegan a la conclusión de que no puede recaer todo el peso de la transformación educativa en el profesorado, pero sí que su cambio de rol es imprescindible. La mayoría de los/as docentes que participan en ella, como muestra, sienten preocupación por el cambio en su rutina, por la metodología a emplear y por la falta de apoyos y recursos, hecho que repercute negativamente en el grupo clase.

El profesorado encuentra que la Administración educativa no atiende a sus demandas, no se implica ni reconoce la labor profesional, a pesar de sus esfuerzos. No se sienten preparados para trabajar en entornos educativos diversos. Los resultados de esta investigación, de Alemany y Villuendas (2004), también muestran que la edad del alumnado influye en la inclusión del mismo, ya que el profesorado asegura que cuando se trata de niños y niñas que cursan educación infantil y/o primaria necesitan mayor atención por parte del tutor/a, el volumen de trabajo aumenta y es difícil alcanzar esa ansiada inclusión, pues no disponen de tiempo suficiente.

Es por ello que Alemany y Villuendas (2004) sugieren que el Proyecto Educativo contenga todos los elementos necesarios para llegar a una inclusión real, pero, también, demandan la existencia, en cada centro educativo, de un Equipo de Orientación competente en la materia. Un equipo que aclare las dudas del profesorado y sepa solucionar las diferentes vicisitudes que vayan sucediendo pues, dada la alta ratio en las aulas, actualmente el orientador u orientadora no dispone del tiempo suficiente para atender todas las demandas. Por este motivo, sugieren también la opción de crear la figura del psicólogo o psicopedagogo cuya dedicación exclusiva sea la de orientar al profesorado en la atención a la diversidad, porque se lamentan de afrontar todo este camino en solitario.

5.1. Formación inicial.

Fortaleza (2011) manifiesta como las Universidades se han preocupado más en conseguir un mayor número de estudiantes matriculados en sus Facultades, en los trámites burocráticos, en la cantidad de asignaturas a cursar y en reducir costes más que en ofrecer una formación de calidad.

Por ello, Jiménez y Vila (1997) plantean la necesaria toma de consciencia acerca del tipo de formación que se ofrece desde las instituciones formadoras y de si los profesionales que imparten clase en las Universidades realmente están capacitados y son conscientes de las carencias formativas.

La formación inicial del profesorado no ha sido un tema prioritario en la política educativa española de los últimos años, a pesar de la complejidad de esta profesión y los retos a los que debe hacer frente en esta cambiante sociedad. Ante tales cambios sociales, la respuesta debe ser reivindicar una formación de calidad como herramienta estratégica de transformación y modernización del sistema educativo. También es necesario redefinir el papel docente y su instrucción como punto de partida hacia la transformación (Montero, 2006).

La transformación del currículo universitario debería caracterizarse por incluir espacios de reflexión, debate y consenso. Fortaleza (2011) comenta que otro de los factores que ha ralentizado o entorpecido la creación de ese espacio de debate para el cambio ha sido la influencia de algunos sectores de maestros especialistas que creían ver peligrar su posición ante la imperiosa necesidad de reflexionar sobre la práctica docente.

Por otro lado, Montero (2006) opina acerca de los criterios de acceso a la profesión docente mostrando su desconformidad con ellos, puesto que no se está seleccionando a los/as profesionales mejor preparados/as, y no solo hace referencia a competencias conceptuales sino a las procedimentales y actitudinales, lo cual desvaloriza la práctica docente.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su capítulo III, artículo número 100 deja claro que la formación inicial del profesorado “garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas”.

Es por ello, que resulta indispensable cuestionarse qué se quiere enseñar, cómo se quiere enseñar y para qué se va a enseñar, y a partir de ahí realizar las modificaciones pertinentes en el currículo y en las programaciones didácticas para generar el cambio que se precisa. Este autor describe las prácticas docentes actuales como insuficientes, cortas y deficitarias. El cambio comienza con un profesorado implicado y competente, pero no solo por el dominio de la materia sino por el compromiso de que todo el alumnado aprenda y por la búsqueda del éxito en el aula (Fortaleza, 2011).

Son muchas las diferencias curriculares académicas halladas entre la formación del profesorado de la educación ordinaria y la formación para la educación especial, a pesar de que la atención a la diversidad figura como una de las competencias básicas al finalizar la carrera universitaria de Educación primaria. Vigo, Soriano y Julve (2010) sostienen la necesidad de revisar la formación inicial que los/las estudiantes de magisterio reciben en la Universidad, pues no basta con dominar los conocimientos básicos, sino que hay que trabajar sobre las creencias irracionales previas del profesorado hacia la atención a la diversidad, ya que estas influyen de manera significativa en la práctica docente. Es necesario superar la visión reduccionista de entender la práctica docente.

Para ello, Perrenoud (2004) elabora un listado con las diez competencias mínimas que debe poseer el profesorado y a partir de las cuales se debe generar la reflexión de la práctica:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes;
3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación;
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo;
5. Trabajar en equipo;
6. Participar en la gestión de la escuela;
7. Informar e implicar a los padres;
8. Utilizar nuevas tecnologías;
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión;
10. Gestionar la propia formación continua. (p. 189)

Por otro lado, la Comisión Europea agrupa en tres categorías las competencias que un profesional docente debe tener en el siglo XXI y así son resumidas por López (2014):



- ✓ *Disponer de valores de inclusión social y capacidad de desarrollo del potencial de cada alumno.*
- ✓ *Poseer conocimientos sobre la evolución de la persona y confianza en sí mismo al relacionarse con otros.*
- ✓ *Trabajar con los alumnos como personas y apoyarles en su desarrollo como miembros activos de la sociedad.*
- ✓ *Incrementar la inteligencia colectiva de los alumnos y colaborar con los colegas para mejorar su propia práctica docente.*



- ✓ *Acceder, analizar, comprobar, reflexionar y transmitir el conocimiento usando las tecnologías.*
- ✓ *Trabajar con diferentes formas de conocimiento.*
- ✓ *Elaborar y gestionar entornos de aprendizaje con libertad intelectual para emplearlos al servicio de la educación.*
- ✓ *Aprender de su propia experiencia y dominar estrategias de enseñanza y aprendizaje.*
- ✓ *Preparar al alumnado para ser ciudadanos europeos responsables.*

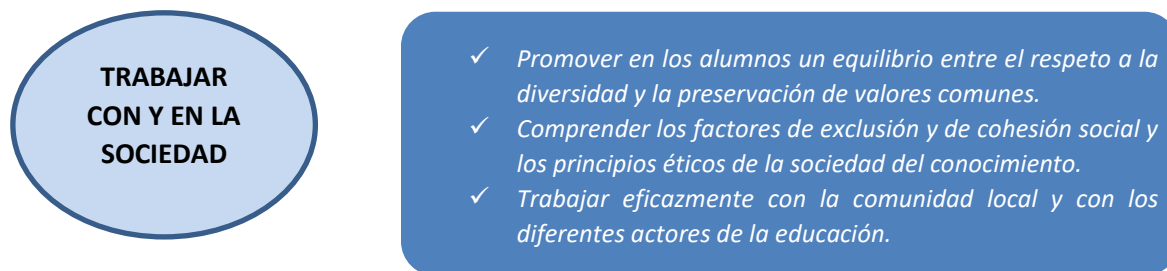


Gráfico 2: Las competencias clave del profesorado del siglo XXI. Fuente: López Rupérez (2014:53)

Duran y Giné (2017) consideran que los/las tutores/as son sujetos clave para atender la diversidad de su alumnado y dar respuesta a las necesidades educativas del mismo. Para ello deben estar dotados de dichas competencias básicas y, además, sugieren algunas pautas para la formación inicial del profesorado, las cuales se resumen en las siguientes:

- Aceptar que todo el alumnado de su grupo clase es responsabilidad suya, con independencia de las características personales del mismo, y no derivar a aquellos/as que requieren una atención específica a otros profesionales de apoyo por mero desconocimiento.
- Mantener al alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias y ofrecer todos los recursos y apoyo dentro del aula preservando o creando un entorno lo más normalizado posible, reservando las aulas específicas para casos excepcionales donde la inclusión educativa sea imposible tras haberle ofrecido todas las vías de atención posibles.
- Conocer las diferencias del alumnado y ofrecer una respuesta educativa en consonancia con la forma de aprendizaje y particularidades de los estudiantes.
- Dotarse de estrategias para la atención a la diversidad y la planificación de metodologías innovadoras que favorezcan la inclusión y faciliten el aprendizaje.
- Buscar nuevas formas de docencia, incluso aquellas que sitúan a los alumnos en un papel protagonista para ofrecerse ayuda entre ellos mismos, tales como el aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales.
- Conocer la labor del profesorado de apoyo para colaborar conjuntamente en la identificación de necesidades, elaboración de planes de actuación, seguimiento y evaluación.
- Capacitarse para personalizar la enseñanza y promover la igualdad de oportunidades entre el alumnado.

Dada la gran relevancia otorgada a la formación docente, existen numerosas investigaciones y estudios concernientes a las competencias e instrucción del profesorado para lograr una buena praxis. La limitación principal que resalta Vigo,

Soriano y Julve (2010), tras el estudio realizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, es la dificultad que el alumnado de magisterio encuentra en sus prácticas escolares a la hora de generalizar y extrapolar los conocimientos adquiridos en atención a la diversidad cuando no solo se trata de intervenciones dirigidas a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En otro estudio, sobre las necesidades formativas del profesorado de Castilla y León realizado por González-Gil y Martín (2014) en el cual participaron 402 profesionales de la docencia, se evidenciaron que las principales necesidades formativas radicaban en el desconocimiento de estrategias, de elementos metodológicos y curriculares y de recursos y apoyos para atender entornos diversos. En dicho estudio también se veía reflejada la influencia de género, ya que fueron profesionales de sexo masculino quienes presentaban una puntuación más elevada en esas necesidades formativas. Todos los representados en aquella muestra manifestaron una actitud positiva hacia la educación inclusiva, pero, la conclusión de este estudio radicaba en la urgencia de elaborar planes formativos que compensaran las carencias halladas y contar con el apoyo de las Administraciones educativas para su consecución.

Además, Colmenero (2006) explica, en la investigación realizada en Jaén durante los años 2001 al 2004 sobre *Necesidades Formativas del Profesorado de Educación Secundaria y sus Percepciones acerca de la Atención a la Diversidad*, que el 71,2% del profesorado participante aseguraba que trabajar en aulas donde se encontraban niños y niñas con necesidades educativas especiales suponía un esfuerzo añadido a su cometido como docentes. Catalogaron la formación inicial de insuficiente, ya que ninguno consideraba tener amplios conocimientos en estrategias de enseñanza-aprendizaje para atender a un colectivo diverso.

Por su parte, Cejudo (2016) recoge, en su investigación realizada en la Universidad de Castilla-La Mancha, como el profesorado de Educación primaria reconoce tener una mayor necesidad de formación respecto al profesorado de infantil. Además, por primera vez se asocia la inteligencia emocional de los profesionales con su valoración sobre la importancia de instruirse para la atención a la diversidad, por ello este autor apoya que se trabajen las competencias socio-afectivas en toda formación docente.

Junto a lo expresado anteriormente, Sales (2006) propone, en primer lugar, llevar a cabo nuevos programas formativos en las Universidades y redefinir el papel del docente, en segundo lugar, promover actitudes positivas ante la diversidad y efectuar cambios curriculares más otros organizativos para conseguir una educación inclusiva y por último evitar clasificaciones entre profesorado generalista o especialista sino optar por una formación básica para todos/as.

Por último, cabe señalar la aportación que Muñoz (2010) realiza, sugiriendo que el profesorado también reciba formación básica en protección y derechos de la infancia y la adolescencia para conocer indicadores de detección de riesgo, programas de prevención, protocolos de derivación, seguimiento de las situaciones, conocimiento de recursos disponibles y formas de empleo de los mismos.

En definitiva, todas las investigaciones comentadas señalan la importancia de una formación inicial de calidad, como punto de partida hacia el cambio, pero también la necesidad de cubrir esas carencias formativas en aquellos docentes en activo a través de una formación permanente.

5.2. Formación permanente.

Tal y como se expresó anteriormente, la educación se ve afectada por la celeridad de los cambios sociales y, es por ello que, el profesorado en ejercicio necesita recibir una formación continua que le permita reciclar conocimientos y adaptarse al cambio (López, 2014). Ante esta imperiosa necesidad, Duran y Giné (2012) consideran que la formación permanente del profesorado es la que los capacitará para su nuevo cometido como docentes de escuelas inclusivas. Para ello, entienden que la formación individualizada no es el camino a tomar para conseguir el propósito final, sino que será necesario el trabajo en red con otros profesionales de los mismos centros educativos, las iniciativas de formación en los propios centros, donde se haga partícipe a toda la comunidad educativa, y la colaboración con aquellos que se encuentren próximos a su localización geográfica, incluidos los centros de educación especial de la zona. Para ello se requiere movilizar las ayudas pedagógicas y trabajar en equipo, apoyándose mutuamente y compartiendo recursos para crecer como profesionales.

La formación permanente de los docentes que se encuentran en activo es de vital importancia para impulsar esos cambios que se necesitan y así poder atender adecuadamente a las necesidades de un alumnado diverso.

Modificar la práctica docente de manera individual, es decir, sin el respaldo del centro educativo puede ocasionar rechazo o desaprobación de la comunidad educativa y es por ello que se considera tener en cuenta el contexto sistémico en que se encuentra cada profesional (Durán y Giné, 2012).

Así mismo, Nevares (2010), propone aprender a desaprender los esquemas mentales antiguos que no responden a las actuales demandas de la escuela y formarse para aprender nuevas estrategias de atención a la infancia y adolescencia.

A propósito de esto, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en su artículo 102 que los conocimientos del profesorado deberán adecuarse a la evolución científica y a las didácticas específicas para la atención a la diversidad (entre otras), constituyendo a la formación permanente como un derecho y deber de todo el profesorado. También añade que deberá impulsarse el trabajo colaborativo y las redes profesionales.

Con la publicación de la nueva Ley de educación, la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modificaría la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, más conocida popularmente como “Ley Celaá”, se pretende dar un paso más, impulsando la escolarización del alumnado de educación especial en aulas ordinarias, hecho que permitirá incrementar la formación de tutores y del resto del equipo docente con el fin de adaptar las estrategias organizativas del centro y la metodología empleada hasta la fecha para asegurar el aprendizaje de todo el alumnado, así como su participación.

Para hacer factible este tipo de educación, es imprescindible que el profesorado mantenga una actitud positiva al cambio de rol y para ello se necesitará del compromiso, las ganas, la flexibilidad, el conocimiento, el trabajo en equipo y la reflexión sobre la práctica hecha para adaptarse a las características de la diversidad del alumnado (Hopkins y Stern, 1996, citados en Duran y Giné, 2012).

Por otro lado, Pumares (2010), sostiene que al igual que existen diferencias entre el alumnado las hay también entre el profesorado, pues se puede encontrar a profesionales comprometidos/as con su labor, con vocación e ilusionados/as con su trabajo, pero también se encuentran en el desempeño de la docencia otros/as funcionarios/as cuya aspiración única era encontrar su estabilidad laboral y la implicación es mínima. Este autor refiere que el principal reto es atender a la diversidad en sus aulas y dejar atrás anticuadas pedagogías donde se posicionaba la enseñanza por encima del aprendizaje. Al igual que en el resto de los sectores profesionales se les ha exigido a sus empleados/as adaptarse y reciclar sus conocimientos conforme a las nuevas demandas sociales, es lo propio que en la escuela también se aplique.

De ahí que Calderón y Rascón (2020: 24), propongan “liberar tiempo de docencia al profesorado con el objeto de dedicarlo a la formación, a la coordinación y a la reflexión colectiva”, sin que exista la recurrente excusa de la falta de tiempo disponible.

Según refiere Pumares (2010), con frecuencia profesores y profesoras, suelen acudir a los Centros de formación del profesorado demandando formación especializada en atención a la diversidad, tanto aquellos/as que cuentan con una dilatada experiencia en su ejercicio profesional (pero que se hallan desbordados ante la cantidad de demandas actuales) como otros profesionales con el título reciente que consideran insuficiente la formación recibida. Esta situación se ve agudizada en profesorado de educación secundaria, pues, aunque son expertos en su materia carecen de una fuerte preparación pedagógica, por lo que resulta complicado atender entornos educativos diversos cuando en su formación, como futuros docentes, no se enseña sobre la posibilidad de trabajar con grupos heterogéneos. Además, añade que el profesorado de centros públicos demanda más esa formación permanente que quienes desarrollan su labor profesional en centros concertados o privados y, también, aquellos que dan clase en infantil y primaria más que el profesorado de secundaria. Finalmente, otro de los aspectos más relevantes que encuentra dicho autor es que la formación no se haga de forma individual, sino que sea el propio centro educativo quien organice seminarios o proyectos formativos con el conjunto de su plantilla de profesores/as para la adquisición de nuevas competencias y dinamización de su equipo. Esto dará como resultado el incremento de la motivación general y que se obtenga un nivel de satisfacción superior.

Como se ha podido comprobar, a lo largo de toda la fundamentación epistemológica, la educación inclusiva aún supone un reto en sí para este país y de ahí la importancia de formar a los profesionales del ámbito educativo para que sepan identificar las necesidades educativas de su alumnado y ofrecerles una respuesta educativa acorde a las mismas. Por ello, a continuación, se desarrollará una programación didáctica para tratar de brindar todos los recursos pertinentes a los futuros técnicos de Integración Social.

PARTE II. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.

6. Introducción, justificación y fundamentación.

Las programaciones son “los instrumentos de planificación, desarrollo y evaluación de cada materia, módulo o, en su caso, ámbito del currículo establecido por la normativa

vigente” según recoge el artículo 29 del Real Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Para Pino-Juste y Cantón (2011: 371), “Las programaciones son el instrumento pedagógico-didáctico que articula el conjunto de actuaciones del equipo docente y persigue el logro de las competencias y objetivos de cada una de las etapas”, estos instrumentos tendrán en cuenta las características y necesidades del alumnado y atenderán a los criterios generales que se encuentran en el Proyecto Educativo del centro.

Como César Coll (1987) argumenta en su libro *Psicología y currículo*, en la programación educativa se distinguen tres niveles de concreción curricular:

1. Curriculum: es el establecido por la administración educativa y se incluye en el marco legislativo curricular vigente para el módulo profesional del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social, por el cual se está programando y cuyo título se encuentra regulado a nivel estatal por el Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas y, a nivel autonómico por la Orden de 28 de julio de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social.

2. Programación didáctica: es la primera parte de la programación, se incluye en el Proyecto Educativo y es responsabilidad de los Departamentos Didácticos elaborar las programaciones didácticas, aunque corresponderá al Claustro de Profesores su aprobación. En este caso la programación didáctica está compuesta por doce unidades didácticas y será implantada en el módulo profesional de **Apoyo a la Intervención Educativa**, impartida en el segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social, del I.E.S Pedro Soto de Rojas (Granada).

Algunas de las características principales que impregnan esta programación son las que a continuación se relacionan:

- Significativa: se partirá de conocimientos y experiencias previas y se dotará de significado a los nuevos aprendizajes.
- Competencial: se aplicarán los conocimientos adquiridos a las funciones como futuros profesionales de la Integración Social, incorporando proyectos y tareas.
- Inclusiva: se empleará una metodología por aprendizaje cooperativo y tareas.
- Incorpora aspectos transversales: estará impregnada de aspectos transversales, tales como el respeto, solidaridad, igualdad entre hombres y mujeres, etc., recogidos en los diferentes planes y programas adscritos al centro educativo.
- Incorpora las tecnologías de la información y la comunicación: serán utilizadas en la mayoría de las actuaciones programadas.

- Socializadora: se dará especial relevancia al trabajo en grupo y a la comunicabilidad entre profesorado y alumnado.

3. Unidades didácticas: es la segunda parte de la programación y será el profesorado quien tenga la responsabilidad de concretar el currículo aula, de acuerdo con las directrices establecidas por el Departamento Didáctico en la programación didáctica. En este caso la programación está compuesta por doce unidades didácticas, de las cuales sólo se desarrollará una de ellas. Dicha unidad se ha diseñado con el objetivo de identificar a las personas con necesidades específicas de apoyo educativo, susceptibles de intervención por parte del Técnico en Integración Social en los centros educativos.

La programación se implementará al amparo de lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE), en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

De acuerdo al artículo 6 de la LOE (modificado por la LOMCE), los elementos del currículo que se desarrollan y concretan en la programación didáctica serán los objetivos generales, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica y los criterios de evaluación. Estos elementos curriculares que se concretan en la programación atenderán a la diversidad y a las necesidades específicas de apoyo educativo. Así mismo, todos ellos estarán recogidos en el marco legislativo estatal y autonómico, anteriormente mencionados, por el que se regula el Ciclo Formativo donde se va a llevar a cabo la programación didáctica.

7. Contextualización de la programación.

7.1. Contextualización al módulo.

El Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración Social es el seleccionado para el desarrollo de la proyección didáctica, concretamente se hará en uno de sus módulos profesionales donde se organizan las enseñanzas correspondientes de **Apoyo a la Intervención educativa**.

Según se recoge en el artículo 4 del Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio este Ciclo Formativo contribuye a alcanzar la competencia general que:

Consiste en programar, organizar, implementar y evaluar las intervenciones de integración social aplicando estrategias y técnicas específicas, promoviendo la igualdad de oportunidades, actuando en todo momento con una actitud de respeto hacia las personas destinatarias y garantizando la creación de entornos seguros tanto para las personas destinatarias como para el profesional. (artículo 4)

El módulo profesional se imparte en segundo curso y tiene una carga horaria anual de 105 horas, divididas en 5 horas semanales, equivalente a 6 créditos ECTS. Tal y como establece la Orden de 28 de julio de 2015 en orientaciones pedagógicas, este módulo profesional “contiene la formación necesaria para desempeñar las funciones de diseño, planificación y evaluación de las intervenciones educativas que se llevan a cabo con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”.

7.2. Contextualización al centro y al proyecto educativo.

Resulta conveniente describir el contexto en el que va a tener lugar la práctica docente antes de realizar la programación didáctica ya que, tanto la ubicación del centro, como factores demográficos del entorno humano influirán directamente en proceso de enseñanza –aprendizaje del alumnado. De esta forma, se podrá adaptar la programación a las características generales que presenta el estudiantado y atender a las diferentes circunstancias que puedan surgir.

El I.E.S Pedro Soto de Rojas está enclavado en la zona sur de la ciudad de Granada, entre los barrios del Zaidín y Castaño-Mirasierra, concretamente en la calle Torre de los Picos. Este centro educativo se encuentra rodeado de buenos servicios y equipamientos, además de ser un lugar accesible para aquellas personas que necesiten trasladarse en transporte público, ya que dispone de buena conexión con diferentes líneas de autobús urbano. Próximo a sus instalaciones se encuentran tres colegios públicos, un conservatorio de música y danza, academias de oposiciones, autoescuelas, multitud de establecimientos de restauración y comercios. Contiguo al centro también se hallan zonas verdes y recreativas además de dos asociaciones vecinales y un Centro Cívico donde se llevan a cabo numerosas actividades culturales. En el entorno inmediato se encuentra el Parque Tecnológico de la Salud, con las Facultades de Medicina, Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional cercanos al Hospital Clínico, todo ello de reciente construcción, lo que produce un efecto más modernizador del barrio dada su cercanía a la nueva zona de expansión de la ciudad.

Tal y como recoge el Proyecto Educativo del centro, en el entorno predominan familias asalariadas con un nivel socio-económico medio o medio/alto, propietarios de viviendas unifamiliares. En la mayoría de los hogares disponen de varios dispositivos electrónicos, acceso a internet y demás equipamientos que facilitan la comunicación y acceso a la información del alumnado.



Imagen 2: Localización del I.E.S. Pedro Soto de Rojas, Granada (Granada). Fuente: Google Maps.

Según se describe en el Proyecto Educativo, el instituto se sitúa sobre una parcela de 10.500 metros cuadrados en la cual se encuentra ubicado el edificio de 6.000 m² de tres

plantas, con tres tramos de escaleras y un ascensor que facilita la accesibilidad a personas con diversidad funcional. De forma anexa a este edificio se localizan las instalaciones deportivas compuestas por dos pistas polideportivas y un gimnasio con un espacio de almacén y zona de vestuarios dotados de aseos y duchas.

Entre sus dependencias figuran tres espacios de grandes dimensiones: un salón de actos, una sala de usos múltiples y una biblioteca que también funciona como sala de lectura y estudio. Además, el edificio cuenta con un espacio exclusivo para la Asociación de padres y madres del alumnado y una cafetería para el uso de toda la comunidad educativa. En lo referido a las aulas, el instituto dispone de 28 aulas ordinarias y otras siete de carácter específico para las clases de informática, dibujo, educación plástica, tecnología, música, apoyo a la integración y laboratorio. El resto de los espacios se completan con la dotación de los diferentes despachos y departamentos didácticos. Todos estos espacios cuentan con sistema de calefacción y se está dotando progresivamente a las aulas de aire acondicionado gracias a un plan plurianual que se financia con recursos propios del centro. De igual manera, las aulas están provistas de ordenadores, proyectores, equipos de sonido y pizarras digitales, estas últimas exclusivamente en clases de la ESO.

La oferta educativa del IES Pedro Soto de Rojas abarca las enseñanzas de educación secundaria, bachillerato y formación profesional de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, concretamente se oferta el Ciclo Formativo de grado medio de Atención a personas en situación de dependencia y el Ciclo Formativo de grado superior de Integración social.

Actualmente 850 alumnos y alumnas cursan sus estudios en este centro educativo procedentes, en su mayoría, de los Colegios públicos Sierra Nevada, Albencerrajes, Alcazaba, García Lorca y Sancho Panza, los cuales se hallan adscritos al IES. La totalidad del alumnado de ESO participa en el programa bilingüe de inglés y el alumnado de bachillerato puede optar entre las modalidades de Ciencias o Humanidades y Ciencias Sociales.

En cuanto a los recursos humanos del centro, hay 68 profesores y profesoras, siendo mayoritariamente hombres, de los cuales 15 están adscritos a Formación profesional y concretamente 13 conforman el Departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Por otro lado, se encuentra el personal de administración, ordenanza, personal de limpieza, monitoras y vigilancia que en total suman un número de 11 personas. El Equipo Directivo está formado por el Director, Vicedirector, Secretario, Jefe de Estudios y un Jefe de Estudios adjunto.



Imagen 3: Fachada del I.E.S. Pedro Soto de Rojas, Granada (Granada). Fuente: https://www.google.com/search?q=Fachada+del+I.E.S.+Pedro+Soto+de+Rojas,+Granada&rlz=1C1CHBF_esES932ES932&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiwzvrpmJLxAhUryYUKHTwUCIIQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1366&bih=657#imgsrc=zDQm3DZVz1sS5M&imgdii=nNDT5Wa3dcxdTM

En este centro educativo existen catorce Departamentos de Coordinación Didáctica, integrados en sus diferentes áreas social-lingüística, científico-tecnológica y artística, un Departamento de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, el Departamento de actividades complementarias y extraescolares, el Departamento de Formación, Evaluación e Innovación y el Departamento de Orientación.

En cuanto a los planes, proyectos y programas que se incluyen en el proyecto educativo del centro y que son referentes para la programación didáctica encontramos los que a continuación se referencian:

- Plan de Escuela TIC 2.0
- Plan de Apertura.
- Plan de Centro Docente Bilingüe.
- Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres.
- Programa Escuela: Espacio de Paz.
- Programa de Educación Ambiental (ALDEA)
- Plan de Prevención en Riesgos Laborales.
- Plan de Lectura y Biblioteca.
- Intercambios Europeos "ERASMUS".

7.3. Contextualización del aula.

El perfil del alumnado del Ciclo Formativo de grado superior de Integración Social suele ser de un grupo heterogéneo formado por un 70% de mujeres y un 30% de hombres. Concretamente en el aula de segundo curso está compuesta por 25 alumnos y alumnas de los cuales 18 son chicas y 7 son chicos cuyas edades comprenden de entre los 18 a los 25 años.

Gran parte del alumnado que cursa este ciclo accede tras haber finalizado el Bachillerato y lo hace como paso previo a su incorporación posterior a enseñanzas

superiores en la universidad como, por ejemplo, a las carreras del Grado en Trabajo Social o en Educación Social.

Dentro del aula se incorporan diferentes medidas de atención a la diversidad para cubrir las necesidades educativas especiales de una alumna con diversidad funcional auditiva.

7.4. Contextualización del entorno productivo.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 7 del Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, en cuanto al Entorno profesional se refiere:

1. Las personas que obtienen este título ejercen su actividad en el sector de los servicios a las personas: asistencial, educativa, de apoyo en la gestión doméstica y psicosocial, y en el sector de los servicios a la comunidad: atención psicosocial a colectivos y personas en desventaja social, mediación comunitaria, inserción ocupacional y laboral, y promoción de igualdad de oportunidades y defensa de los derechos de las víctimas de violencia de género y de sus hijas e hijos.
2. Las ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes son los siguientes:
 - Técnico de programas de prevención e inserción social.
 - Educador o educadora de equipamientos residenciales de diverso tipo.
 - Educador o educadora de personas con discapacidad.
 - Trabajador o trabajadora familiar.
 - Educador o educadora de educación familiar.
 - Auxiliar de tutela.
 - Monitor o monitora de centros abiertos.
 - Técnico de integración social.
 - Especialista de apoyo educativo.
 - Educador o educadora de educación especial.
 - Técnico/a educador/a.
 - Técnico Especialista I (Integrador social).
 - Técnico Especialista II (Educativo).
 - Monitor o monitora de personas con discapacidad.
 - Técnico de movilidad básica.

- Técnico de inserción ocupacional.
- Mediador ocupacional y/o laboral.
- Dinamizador ocupacional y/o laboral.
- Educador de base.
- Mediador o mediadora comunitaria.
- Mediador o mediadora intercultural.
- Mediador o mediadora vecinal y comunitario.
- Preparador laboral.
- Técnico en empleo con apoyo.
- Técnico de acompañamiento laboral.
- Monitor/a de rehabilitación psicosocial. (artículo 7)

Por otro lado, en el artículo 8 del Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio podemos encontrar la Prospectiva del título, donde se recogen las consideraciones a tener en cuenta al desarrollar el currículo por parte de las Administraciones educativas:

a) La empleabilidad de este título viene avalada por el amplio número de sectores profesionales en los que desarrolla su actividad, fundamentalmente en el sector de servicios sociales y educativos, que agrupa el mayor número de trabajadores y trabajadoras de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

b) La incorporación de actividades profesionales generadas en nuevos sectores, como la mediación comunitaria y la inserción laboral de personas con discapacidad y de personas en riesgo de exclusión social y de las víctimas de violencia de género y de sus hijas e hijos, aumentará considerablemente las posibilidades de inserción laboral de este titulado.

c) Las medidas establecidas en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia y el aumento de personas de la tercera edad hacen previsible una alta inserción laboral y tendencia a un crecimiento estable. (artículo 8)

8. Objetivos generales del ciclo formativo.

Los objetivos generales son el conjunto de logros que el alumnado debe alcanzar tras haber finalizado el ciclo formativo, como resultado del proceso de enseñanza-

aprendizaje que se diseña y programa para tal fin. Según recoge el artículo 9 del Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas, los objetivos generales son:

- A** Interpretar información seleccionando las estrategias y recursos pertinentes para elaborar proyectos de integración social adecuados a la persona destinataria, el contexto y el marco legal vigente y que incorporen la perspectiva de género, así como la defensa de los derechos de las víctimas de violencia de género y de sus hijas e hijos.
- B** Identificar las competencias requeridas al técnico superior en Integración Social y a los miembros del equipo interdisciplinar, analizando el contexto de intervención y los criterios de calidad establecidos en la planificación, para dirigir y supervisar la puesta en práctica de proyectos y programas.
- C** Aplicar las tecnologías de la información y de la comunicación, identificando los protocolos y recursos pertinentes para gestionar la documentación y realizar las actuaciones administrativas asociadas a la intervención.
- D** Seleccionar recursos y estrategias metodológicas, interpretando las normativas relativas a requisitos técnicos e instalaciones, para programar actividades de integración social.
- E** Identificar los niveles de intervención, analizando los factores influyentes para diseñar, implementar y evaluar intervenciones dirigidas a la prevención de la violencia doméstica.
- F** Identificar las necesidades de atención física de las personas usuarias, relacionándolas en su caso con las ayudas técnicas disponibles, para diseñar, supervisar y evaluar actividades que den respuesta a las mismas.
- G** Analizar las características de las unidades de convivencia, identificando las variables relevantes, para organizar, supervisar y evaluar actividades de apoyo a la gestión doméstica.
- H** Seleccionar estrategias metodológicas y pautas de actuación, identificando los recursos necesarios para organizar, llevar a cabo y evaluar actividades de apoyo psicosocial.
- I** Seleccionar estrategias metodológicas y pautas de actuación, concretando las ayudas técnicas necesarias, para organizar, llevar a cabo y evaluar actividades de entrenamiento en habilidades de autonomía personal y social.
- J** Seleccionar estrategias metodológicas y de evaluación, aplicando los criterios establecidos por el equipo interdisciplinar para diseñar y llevar a cabo actividades de intervención socioeducativa.

- K** Analizar las necesidades de entrenamiento, mediación y apoyo técnico en función de los recursos sociolaborales disponibles, para organizar, llevar a cabo y evaluar actividades de inserción laboral y ocupacional.
- L** Identificar las necesidades de apoyo a la comunicación y, en su caso, las ayudas técnicas, en función de las características de la persona destinataria, para entrenar en habilidades de comunicación.
- M** Analizar los problemas planteados, seleccionando técnicas de participación y gestión de conflictos, para realizar tareas de mediación entre personas y grupos.
- N** Describir los protocolos de actuación en caso de accidente o emergencia, seleccionando las técnicas adecuadas para aplicar primeros auxilios.
- Ñ** Seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación, analizando los criterios e indicadores de calidad establecidos en la programación para realizar el control, seguimiento y retroalimentación de la intervención.
- O** Analizar las habilidades sociales requeridas en el entorno profesional, identificando los factores influyentes para mantener relaciones fluidas con las personas implicadas en la intervención y superar los posibles conflictos.
- P** Analizar y utilizar los recursos y oportunidades de aprendizaje relacionados con la evolución científica, tecnológica y organizativa del sector y las tecnologías de la información y la comunicación, para mantener el espíritu de actualización y adaptarse a nuevas situaciones laborales y personales.
- Q** Desarrollar la creatividad y el espíritu de innovación para responder a los retos que se presentan en los procesos y en la organización del trabajo y de la vida personal.
- R** Tomar decisiones de forma fundamentada, analizando las variables implicadas, integrando saberes de distinto ámbito y aceptando los riesgos y la posibilidad de equivocación en las mismas, para afrontar y resolver distintas situaciones, problemas o contingencias.
- S** Desarrollar técnicas de liderazgo, motivación, supervisión y comunicación en contextos de trabajo en grupo, para facilitar la organización y coordinación de equipos de trabajo.
- T** Aplicar estrategias y técnicas de comunicación, adaptándose a los contenidos que se van a transmitir, a la finalidad y a las características de los receptores, para asegurar la eficacia en los procesos de comunicación.
- U** Evaluar situaciones de prevención de riesgos laborales y de protección ambiental, proponiendo y aplicando medidas de prevención personales y

colectivas, de acuerdo con la normativa aplicable en los procesos de trabajo, para garantizar entornos seguros.

- V** Identificar y proponer las acciones profesionales necesarias, para dar respuesta a la accesibilidad universal y al «diseño para todos».
- W** Identificar y aplicar parámetros de calidad en los trabajos y actividades realizados en el proceso de aprendizaje, para valorar la cultura de la evaluación y de la calidad y ser capaces de supervisar y mejorar procedimientos de gestión de calidad.
- X** Utilizar procedimientos relacionados con la cultura emprendedora, empresarial y de iniciativa profesional, para realizar la gestión básica de una pequeña empresa o emprender un trabajo.
- Y** Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, teniendo en cuenta el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales, para participar como ciudadano democrático.

9. Objetivos del módulo de Apoyo a la Intervención Educativa.

De todos los objetivos generales recogidos en el apartado anterior, aquellos que están relacionados con el módulo profesional de **Apoyo a la Intervención Educativa**, según la Orden de 28 de julio de 2015, son los siguientes:

- A** Interpretar información seleccionando las estrategias y recursos pertinentes para elaborar proyectos de integración social adecuados a la persona destinataria, el contexto y el marco legal vigente y que incorporen la perspectiva de género, así como la defensa de los derechos de las víctimas de violencia de género y de sus hijas e hijos.
- D** Seleccionar recursos y estrategias metodológicas, interpretando las normativas relativas a requisitos técnicos e instalaciones, para programar actividades de integración social.
- F** Identificar las necesidades de atención física de las personas usuarias, relacionándolas en su caso con las ayudas técnicas disponibles, para diseñar, supervisar y evaluar actividades que den respuesta a las mismas.
- H** Seleccionar estrategias metodológicas y pautas de actuación, identificando los recursos necesarios para organizar, llevar a cabo y evaluar actividades de apoyo psicosocial.
- J** Seleccionar estrategias metodológicas y de evaluación, aplicando los criterios establecidos por el equipo interdisciplinar para diseñar y llevar a cabo actividades de intervención socioeducativa.

- Ñ Seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación, analizando los criterios e indicadores de calidad establecidos en la programación para realizar el control, seguimiento y retroalimentación de la intervención.
- O Analizar las habilidades sociales requeridas en el entorno profesional, identificando los factores influyentes para mantener relaciones fluidas con las personas implicadas en la intervención y superar los posibles conflictos.
- Q Desarrollar la creatividad y el espíritu de innovación para responder a los retos que se presentan en los procesos y en la organización del trabajo y de la vida personal.
- R Tomar decisiones de forma fundamentada, analizando las variables implicadas, integrando saberes de distinto ámbito y aceptando los riesgos y la posibilidad de equivocación en las mismas, para afrontar y resolver distintas situaciones, problemas o contingencias.
- T Aplicar estrategias y técnicas de comunicación, adaptándose a los contenidos que se van a transmitir, a la finalidad y a las características de los receptores, para asegurar la eficacia en los procesos de comunicación.
- U Evaluar situaciones de prevención de riesgos laborales y de protección ambiental, proponiendo y aplicando medidas de prevención personales y colectivas, de acuerdo con la normativa aplicable en los procesos de trabajo, para garantizar entornos seguros.
- V Identificar y proponer las acciones profesionales necesarias, para dar respuesta a la accesibilidad universal y al «diseño para todos».
- W Identificar y aplicar parámetros de calidad en los trabajos y actividades realizados en el proceso de aprendizaje, para valorar la cultura de la evaluación y de la calidad y ser capaces de supervisar y mejorar procedimientos de gestión de calidad.

10. Competencias profesionales, personales y sociales del ciclo formativo y del módulo.

Las competencias pueden ser definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumnado adquirirá durante todo el proceso de aprendizaje, las cuales permitirán llevar a cabo un correcto desempeño de su labor profesional.

A continuación, se presentan las competencias profesionales, personales y sociales del Ciclo formativo, localizadas en el artículo 5 del Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio que establece el título y, por otro lado, se destacan en color azul las competencias del módulo profesional de **Apoyo a la Intervención Educativa** que se encuentran en la Orden de 28 de julio de 2015:

A Elaborar proyectos de integración social, aplicando la normativa legal vigente e incorporando la perspectiva de género.

B Dirigir la implementación de proyectos de integración social, coordinando las actuaciones necesarias para llevarlas a cabo y supervisando la realización de las actividades con criterios de calidad

C Realizar actuaciones administrativas asociadas al desarrollo del proyecto, aplicando las tecnologías de la información y la comunicación para gestionar la documentación generada.

D Programar actividades de integración social, aplicando los recursos y estrategias metodológicas más adecuadas.

E Diseñar y poner en práctica actuaciones para prevenir la violencia doméstica, evaluando el desarrollo de las mismas.

F Diseñar actividades de atención a las necesidades físicas y psicosociales, en función de las características de los usuarios y del contexto, controlando y evaluando el desarrollo de las mismas.

G Organizar las actividades de apoyo a la gestión doméstica, en función de las características de la unidad de convivencia, controlando y evaluando el desarrollo de las mismas.

H Organizar y desarrollar actividades de apoyo psicosocial, mostrando una actitud respetuosa con la intimidad de las personas y evaluando el desarrollo de las mismas.

I Organizar y desarrollar actividades de entrenamiento en habilidades de autonomía personal y social, evaluando los resultados conseguidos.

J Diseñar y desarrollar actividades de intervención socioeducativa dirigidas al alumnado con necesidades educativas específicas, colaborando con el equipo interdisciplinar.

K Organizar e implementar programas de inserción laboral y ocupacional, evaluando el desarrollo de los mismos y su ajuste al itinerario prefijado.

-
- L** Entrenar en habilidades de comunicación, haciendo uso de sistemas alternativos o aumentativos y motivando a las personas usuarias en la utilización de los mismos.
 - M** Realizar tareas de mediación entre personas y grupos, aplicando técnicas participativas y de gestión de conflictos de forma eficiente.
 - N** Aplicar protocolos establecidos en materia de primeros auxilios en situaciones de accidente o emergencia.

Ñ Realizar el control y seguimiento de la intervención con actitud autocrítica y aplicando criterios de calidad y procedimientos de retroalimentación para corregir las desviaciones detectadas.

O Mantener relaciones fluidas con las personas usuarias y sus familias, miembros del grupo de trabajo y otros profesionales, mostrando habilidades sociales y aportando soluciones a los conflictos que surjan.

P Adaptarse a las nuevas situaciones laborales, manteniendo actualizados los conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos relativos a su entorno profesional, gestionando su formación y los recursos existentes en el aprendizaje a lo largo de la vida y utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.

Q Resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.

R Organizar y coordinar equipos de trabajo con responsabilidad, supervisando el desarrollo del mismo, manteniendo relaciones fluidas y asumiendo el liderazgo, así como aportando soluciones a los conflictos grupales que se presenten.

S Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.

- T** Generar entornos seguros en el desarrollo de su trabajo y el de su equipo, supervisando y aplicando los procedimientos de prevención de riesgos laborales y ambientales, de acuerdo con lo establecido por la normativa y los objetivos de la empresa.
- U** Supervisar y aplicar procedimientos de gestión de calidad, de accesibilidad universal y de «diseño para todos», en las actividades profesionales incluidas en los procesos de producción o prestación de servicios.
- V** Realizar la gestión básica para la creación y funcionamiento de una pequeña empresa y tener iniciativa en su actividad profesional con sentido de la responsabilidad social.
- W** Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

11. Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.

Los resultados de aprendizaje son aquellos enunciados que se establecen de manera previa al proceso educativo y expresan acciones que el alumnado deberá ser capaz de demostrar, hacer o comprender una vez finalizado el módulo profesional.

En cuanto a los criterios de evaluación, son los que valoran si se ha logrado la consecución de los resultados de aprendizaje. Describen aquello que se va a evaluar en el alumnado para saber si se han adquirido los conocimientos y las competencias necesarias para aprobar el módulo profesional. Además, orientan al profesorado sobre la selección de contenidos a la hora de diseñar la programación didáctica.

Tanto resultados de aprendizaje como criterios de evaluación del módulo profesional de **Apoyo a la Intervención Educativa** se encuentran en la Orden de 28 de julio de 2015 y son los que a continuación se relacionan:

RESULTADOS DE APRENDIZAJE (R.A.)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (C.E.)
R.A.1: Caracteriza el apoyo a la intervención educativa, relacionándolo con las competencias y el ámbito de actuación del técnico en el centro escolar.	a) Se han identificado las personas susceptibles de intervención por parte del técnico, en el contexto educativo. b) Se han descrito las estructuras organizativas de los centros que atienden alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

	c) Se ha analizado la legislación vigente en relación con la atención a la diversidad en los centros educativos. d) Se han identificado los diferentes niveles de concreción curricular y los elementos básicos del currículo. e) Se ha relacionado la intervención educativa dirigida al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, con el proyecto educativo y los documentos de programación del centro. f) Se han identificado las características, objetivos, organización y funcionamiento de los programas de atención a la diversidad. g) Se ha identificado la estructura organizativa y funcional del equipo interdisciplinar de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. h) Se ha identificado el ámbito de actuación del técnico en el contexto de la atención a la diversidad en los centros educativos. i) Se ha valorado la importancia de la planificación y el trabajo en equipo en el proceso de intervención educativa.
R.A.2: Organiza el apoyo a la intervención educativa, aplicando las directrices del equipo interdisciplinar y los principios de inclusión e individualización.	a) Se han descrito la estructura y los elementos de una adaptación curricular. b) Se han relacionado las necesidades educativas específicas de apoyo educativo con las adaptaciones curriculares requeridas. c) Se han seleccionado criterios metodológicos de acuerdo con los objetivos de la institución, el marco curricular y las necesidades e intereses del alumnado. d) Se han identificado las medidas de acceso al currículo establecidas en una adaptación curricular.

	e) Se han identificado las actividades que hay que realizar con el alumnado, analizando las adaptaciones curriculares individuales. f) Se han aplicado técnicas para la programación de actividades de apoyo a la intervención educativa, atendiendo a los principios de inclusión e individualización. g) Se ha valorado el papel de las actividades complementarias en la integración escolar. h) Se han descrito las funciones del técnico para promover la participación en las actividades complementarias de las personas destinatarias.
R.A.3: Desarrolla actividades de apoyo a la intervención educativa, adecuando los materiales curriculares a las directrices del equipo interdisciplinar y las necesidades del alumnado.	a) Se ha organizado el espacio y el mobiliario, atendiendo a los criterios establecidos en la programación y a las características de los destinatarios. b) Se ha secuenciado la actividad, atendiendo a la temporalización establecida en la programación. c) Se han seleccionado materiales curriculares acordes con las directrices establecidas por el equipo interdisciplinar. d) Se han adecuado los materiales curriculares a las características del alumno o alumna. e) Se han aplicado criterios de organización del espacio, de materiales y de mobiliario que garantizan la accesibilidad y el cumplimiento de las normas de seguridad e higiene. f) Se han identificado ayudas técnicas para favorecer la autonomía en el aula. g) Se ha sensibilizado a todos los que intervienen en el proceso educativo de la importancia de generar entornos seguros.

	h) Se ha valorado el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la adaptación de materiales curriculares a las características del alumnado.
R.A.4: Realiza el seguimiento de los procesos de apoyo a la intervención educativa, transmitiendo la información al equipo interdisciplinar o al tutor o tutora del alumnado por los cauces establecidos.	a) Se han descrito las técnicas e instrumentos para el control y seguimiento del apoyo a la intervención educativa. b) Se han identificado las actividades de evaluación del programa educativo. c) Se han seleccionado las estrategias y técnicas de evaluación de las actividades de apoyo a la intervención educativa. d) Se han identificado indicadores de evaluación en las adaptaciones curriculares de la intervención educativa. e) Se ha valorado la importancia de la evaluación en los diferentes momentos del proceso. f) Se han utilizado instrumentos de evaluación en la aplicación de técnicas de prevención de accidentes en el aula. g) Se ha interpretado la información obtenida de los diferentes instrumentos. h) Se ha argumentado sobre la importancia del proceso de seguimiento de la actividad del técnico y de la eficacia de la intervención.

Tabla 2. Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación del módulo profesional de Apoyo a la Intervención Educativa. Fuente: Orden de 28 de julio de 2015.

12. Contenidos del módulo de Apoyo a la Intervención Educativa.

En primer lugar, decir que los contenidos son el conjunto de conocimientos tanto teóricos como prácticos que se imparten en cada módulo profesional para que los alumnos adquieran las competencias necesarias para su posterior desempeño profesional.

En el módulo profesional que nos ocupa se pueden encontrar los cuatro bloques de contenidos básicos, que se fijan a nivel autonómico, dentro de la Orden de 28 de julio de 2015:

BLOQUES DE CONTENIDOS	TÍTULO O NOMBRE DEL BLOQUE:
1	Caracterización del apoyo a la intervención educativa.
2	Organización del apoyo a la intervención educativa.
3	Desarrollo de actividades de apoyo a la intervención educativa.
4	Realización del seguimiento del proceso de apoyo a la intervención educativa.

Tabla 3. Bloque de contenidos básicos del módulo profesional de Apoyo a la Intervención Educativa.
Fuente: Orden de 28 de julio de 2015.

13. Secuenciación de contenidos en unidades didácticas y temporalización.

A continuación, se detallan las doce unidades didácticas programadas para el desarrollo de todo el módulo profesional de **Apoyo a la Intervención Educativa**, el cual se imparte en segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social.

Las unidades 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8 están directamente relacionadas con el primer bloque de contenidos: Caracterización del apoyo a la intervención educativa.

En cuanto a las unidades número 5, 9 y 10 corresponden al segundo bloque de contenidos: Organización del apoyo a la intervención educativa.

La unidad didáctica número 11 está relacionada con el tercer bloque de contenidos, denominado Desarrollo de actividades de apoyo a la intervención educativa y, por último, la unidad número 12 se relaciona con el cuarto bloque de contenidos: Realización del seguimiento del proceso de apoyo a la intervención educativa.

U. T. Nº	TÍTULO, NÚMERO DE SESIONES	EVALUACIÓN
1	Estructura del sistema educativo y legislación vigente. (4 sesiones)	1ª
2	Órganos de gobierno y documentos organizativos del centro. (4 sesiones)	1ª
3	El papel del técnico superior en integración social en el ámbito educativo. (6 sesiones)	1ª
4	La integración social en el ámbito educativo. (8 sesiones)	1ª
5	La programación. (5 sesiones)	1ª

6	El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. (10 sesiones)	1ª
7	Equipo interdisciplinar en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. (8 sesiones)	1ª
8	Medidas de atención a la diversidad. (13 sesiones)	1ª
9	La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. (11 sesiones)	2ª
10	Adaptaciones curriculares. (14 sesiones)	2ª
11	Los recursos en la intervención educativa. (12 sesiones)	2ª
12	Evaluación y seguimiento del apoyo educativo. (10 sesiones)	2ª

Tabla 4. Relación de las 12 unidades didácticas del módulo profesional de Apoyo a la Intervención Educativa. Fuente: elaboración propia.

14. Transversalidad.

Se hace referencia al término de transversalidad educativa cuando una disciplina integra conocimientos o saberes de otras para lograr un aprendizaje significativo en el alumnado y por ende producir un enriquecimiento en la formación.

Dicha transversalidad se haya propuesta en el Proyecto Educativo del centro a través de la incorporación de diversos planes y programas que serán integrados en las programaciones didácticas de los módulos profesionales del ciclo formativo.

En base a la disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 5/2002, al artículo 39 y 40 de la LEA 17/2007, al artículo 13 del Decreto 436/2008 y a los planes y programas contextualizados en el Proyecto Educativo del centro, los aspectos transversales que se trabajarán desde el Departamento de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad serán los siguientes:

- Plan de Prevención en Riesgos Laborales.

Con la implementación de este Plan se pretende prevenir riesgos en los centros educativos. Para ello el Plan recoge todos los principales riesgos potenciales que podría tener un centro, la valoración de los mismos y los medios disponibles para afrontarlos. El centro elaborará un Plan de autoprotección y una vez finalizado, lo dará a conocer entre la comunidad educativa para que, en caso de emergencia, se pueda poner en práctica correctamente.

Es muy importante que el profesorado sepa cómo actuar en caso de accidente, como por ejemplo caídas, heridas, quemaduras, hemorragias, etc. Al igual que resulta fundamental que el alumnado adquiera una cultura de prevención.

En el centro se ubicarán todas las señalizaciones pertinentes y también es necesario realizar un control periódico del sistema de extinción de incendios, así como estar en posesión de un manual de primeros auxilios.

- Plan de Escuela TIC 2.0.

Con el Plan de Escuela TIC tanto alumnado como profesorado disponen de un ordenador portátil personal en red, lo que permite ofrecer igualdad de oportunidades entre los alumnos y alumnas y por ende calidad en la educación. De esta manera se incrementará el uso de herramientas TIC en el aula y como consecuencia esto supondrá un mayor desarrollo de competencias en aplicaciones informáticas.

Otro de los objetivos que se conseguirá con la aplicación de este Plan es responsabilizar a los depositarios de estos dispositivos portátiles de su cuidado y buen uso. Además, les permitirá acceder a innovadoras metodologías didácticas donde el alumnado sea el propio protagonista de su aprendizaje, lo que potenciará la creatividad y pensamiento crítico.

- Programa de Educación Ambiental (ALDEA)

Desde el Departamento de Biología y Geología, en colaboración con el equipo directivo del centro, se promoverán actividades para la protección del medio natural enmarcadas en un perfil medioambiental y en las que se profundizará en los currículos de este de Departamento desde una perspectiva ecologista y aplicada. Pero también se tratará de implicar a toda la comunidad educativa para crear conciencia colectiva de la necesidad de cuidar nuestro planeta y de generar nuevos hábitos de cuidados y protección al medio ambiente.

Para ello será fundamental la implicación del profesorado, quien introducirá en sus clases un espacio de reflexión y debate sobre temas relacionados con el cambio climático, la conservación de la diversidad y los espacios naturales protegidos, el reciclaje de residuos, etc.

- Plan de Lectura y Bibliotecas Escolares.

Este Plan impulsa entre los/as estudiantes una serie de medidas que permitan crear un hábito de lectura y hacer uso periódico de la biblioteca escolar. Las bibliotecas son recursos imprescindibles para los centros educativos, así como para el alumnado que tiene a su disposición un espacio donde, además de usar para el estudio, puede consultar diferentes fuentes de información ya sea en formato impreso como material audiovisual y multimedia. Su uso permitirá desarrollar una serie de destrezas tales como la selección crítica de información o la construcción autónoma del conocimiento.

El centro planteará las correspondientes actuaciones para cada etapa educativa y se comprometerá a mejorar las infraestructuras y recursos materiales de la biblioteca.

- Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres.

El centro educativo dará a conocer los elementos diferenciadores entre mujeres y hombres en ese centro, visibilizando las desigualdades que se producen. Es necesario saber la posición y condición de las mujeres en la comunidad educativa, el acceso a

recursos que controlan tanto mujeres como hombres y si los espacios comunes se distribuyen de manera equitativa para su uso y disfrute. Por otro lado, se considera vital que se aplique la transversalidad de género en la elaboración, ejecución y seguimiento de todos los documentos del centro y actividades que se organicen para garantizar el acceso a todos los recursos en igualdad de condiciones.

Igualmente, se debe fomentar la representación equilibrada de chicas y chicos en el aula y asegurar la igualdad de oportunidades en los procesos de selección y distribución por sexo de los cargos de gestión del centro. Hay que ofrecer todas las herramientas posibles para el empoderamiento de las alumnas, formar redes de sororidad entre ellas e impulsar actuaciones de sensibilización y prevención, de las violencias basadas en el género y usar todas las plataformas digitales y redes sociales disponibles en el centro para alzar la voz y llegar a un mayor número de público.

Es importante trabajar en la coeducación como herramienta fundamental de prevención, pero también hay que otorgarle relevancia a la corresponsabilidad y sus beneficios. Para ello, la formación al personal docente en materia de igualdad de género es fundamental, para que conozcan y sepan aplicar el enfoque de género en sus áreas de trabajo y para que puedan detectar actitudes y comportamientos discriminatorios y saber actuar ante ellos.

- Programa Escuela: Espacio de Paz.

Este programa promueve la cultura de la paz en las aulas, fomentando las actitudes de respeto, solidaridad, igualdad de oportunidades y civismo entre el alumnado, de manera que se establezca un entorno seguro para la convivencia de todos los que forman parte de la comunidad educativa. Se trata de un programa de carácter preventivo que rechaza la violencia e impulsa la creación de una sociedad más justa e igualitaria donde prejuicios y discriminación no tengan cabida. Por todo ello, se educará desde el principio de equidad y se trabajará en el desarrollo de inteligencia emocional y empatía.

15. Interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad en la enseñanza de Formación Profesional Inicial es la relación que existe entre contenidos de las diferentes unidades didácticas que integran un módulo profesional (nivel 1 de interdisciplinariedad), la vinculación de estos contenidos con otros módulos profesionales de la especialidad (nivel 2 de interdisciplinariedad) y la conexión entre los contenidos de los diferentes módulos del mismo ciclo formativo (nivel 3 de interdisciplinariedad).

En el caso del Ciclo Formativo de Técnico Superior en Integración Social, se encuentra la relación de interdisciplinariedad nivel 3 entre el módulo seleccionado para realizar la programación, **Apoyo a la Intervención Educativa**, y el módulo profesional de **Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación**, en los contenidos asociados a aplicación de sistemas de comunicación. Este módulo tiene atribución docente en profesorado de la especialidad de Servicios a la Comunidad.

En cuanto a la relación de interdisciplinariedad nivel dos, se han localizado ciertas similitudes con el módulo profesional llamado **Contexto de la Intervención Social**, concretamente en sus contenidos sobre el análisis de las características y necesidades de colectivos específicos. Este es uno de los dos módulos profesionales con formación básica o soporte localizados en el Anexo III de la Orden de 28 de Julio de 2015.

Otro de los módulos, donde se establece una conexión entre contenidos de nivel dos, es el módulo profesional de **Habilidades Sociales** respecto al tema que trata sobre la dinamización del trabajo en grupo. Este módulo se halla en el Anexo III de la citada Orden entre aquellos otros con formación complementaria y a su vez con formación transversal.

Es muy importante tener en cuenta la relación de la unidad didáctica seleccionada para programar con el resto de las unidades que componen el módulo profesional, ya que una unidad no supone un fin en sí misma, sino que servirá de instrumento para el desarrollo de las demás.

Los contenidos seleccionados para la programación de mi unidad didáctica número 6 cuyo nombre es “El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” se ven directamente relacionados, en nivel 1 de interdisciplinariedad, con los de la unidad número 1 “Estructura del sistema educativo y legislación vigente”, la unidad número 7 “El equipo interdisciplinar en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” y con la unidad número 9 “La escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, ya que en función de la identificación y caracterización de las personas susceptibles de intervención se dará una respuesta educativa u otra atendiendo a la legislación vigente y a los profesionales implicados en la intervención. En el cuaderno de actividades se verá reflejado este nivel de interdisciplinariedad.

De esta manera es fundamental establecer relaciones de interdisciplinariedad para evitar que se duplique información o se desarrollen contenidos de manera aislada. Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje se deberá elaborar una programación en forma de espiral y no lineal, de manera que puedan generar nexos entre diversas áreas curriculares para la consecución de los objetivos.

16. Metodología didáctica.

Según el artículo 2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, la metodología didáctica es entendida como el “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado para posibilitar el aprendizaje del alumnado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de lograr los objetivos planteados”. La metodología da respuesta a la pregunta: ¿cómo enseñar?, describiendo la manera de desarrollar los contenidos en el aula, contenidos que servirán para cubrir aquellos resultados de aprendizaje y objetivos generales recogidos, tanto en el Real Decreto estatal como en la Orden autonómica que regula cada ciclo formativo.

16.1. Principios metodológicos.

Los principios metodológicos son una guía sobre la que se sustenta la labor docente. Una vez decidido cuál será el enfoque metodológico que se empleará para el desarrollo de la proyección didáctica, se seleccionarán los principios metodológicos que se consideren apropiados teniendo en cuenta las características del alumnado y la etapa educativa. Los principios que fundamentarán mi labor docente y sobre los que versará mi propuesta didáctica son los siguientes:

- Enseñanza participativa y activa: se trata de hacer partícipe al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, rechazando la actitud meramente receptiva y pasiva de los alumnos y alumnas. En este tipo de enseñanza se debe reconocer el diálogo como método de alternancia entre la exposición teórica y el planteamiento de las diferentes cuestiones a analizar, debatir y reflexionar. No se trata de un simple proceso de transmisión de información sino de un planteamiento constructivista a partir de la labor de guía docente. El alumnado tiene que ser protagonista de su proceso de aprendizaje y el docente un facilitador de ese aprendizaje y participación.
- Enseñanza flexible, abierta y dinámica: aquí será necesario tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas del ciclo formativo y adaptar el proceso de enseñanza a esa diversidad. Cada alumno/a tendrá unas características y una situación personal diferente a las de sus compañeros/as, por lo que es importante valorar las necesidades individuales de cada persona en este tipo de enseñanza.
- Enseñanza motivadora y estimulante: en este tipo de enseñanza el profesorado motivará al alumnado con contenidos actualizados y atractivos que susciten su interés, pero también reforzará las situaciones de éxito para así aumentar y potenciar la autoestima y confianza del alumnado. Se debe reconocer el estímulo que cada estudiante necesita en cada momento y saber qué pedirle en función del nivel de consecución de éste, para generar niveles superiores de realización.
- Enseñanza socializadora y transversal: se trata de generar un ambiente donde el alumnado pueda sentirse y expresarse de manera libre, siempre desde el respeto. Se fomentará la cooperación, el trabajo en equipo, la comunicabilidad entre docente y alumnado y la apertura social, todo ello en un clima afectivo basado en el respeto mutuo. Este tipo de enseñanza impulsará el enriquecimiento del grupo y el compañerismo.
- Enseñanza creativa: se generará el impulso necesario para que el alumnado desarrolle la labor de investigación e innovación en su propio proceso de aprendizaje. De esta manera se desarrollará la imaginación del alumnado y serán ellos mismos quienes encuentren el camino hacia el conocimiento y

establezcan sus propios métodos de estudio, siempre con la ayuda y orientación del profesorado.

- Conseguir la realización de aprendizajes significativos: Consiste en darle mayor relevancia al aprendizaje basado en la comprensión de contenidos y reducir aquellos que se centran en meros procesos memorísticos, integrándolos en los aprendizajes futuros y dotándolos de significatividad y calidad para que no caigan en el olvido. El profesorado programará actividades que permitan establecer relaciones entre contenidos y experiencias previas y futuros aprendizajes. Para ello, el profesorado irá incrementando el nivel de dificultad a través de un aprendizaje progresivo, de los contenidos más simples a los más abstractos.

- Aprendizajes funcionales y propedéuticos: este tipo de enseñanza persigue que el alumnado consiga resolver los diferentes problemas que pueda encontrarse en futuro de manera eficiente y funcional. A veces los alumnos y alumnas no encuentran la utilidad a ciertos contenidos que en un futuro les serán necesarios. Para que el profesorado propicie aprendizajes útiles y actualizados será necesaria su formación continua y constante reciclaje de conocimientos.

- Aprendizajes holísticos e interdisciplinares: el aprendizaje no es un proceso lineal, sino que tiene forma de espiral y, por tanto, existirá relación de contenidos entre las diferentes unidades didácticas de un módulo profesional. Es por ello que no se debe perder el punto de vista global del módulo en cuestión como eje principal. Un aprendizaje integral tiene que incluir los tres pilares básicos de la formación como son el saber, saber hacer y saber ser y estar, una vez aplicado y aprendido el alumnado podrá desenvolverse y ejercer su profesión de manera exitosa.

- Hacer una enseñanza orientada hacia el “Aprender a Aprender”: se trata de hacer autónomo al alumnado en cuanto a su formación para que aprendan por sí mismos, a través de actividades de búsqueda de información donde se desarrolle la capacidad de descubrimiento y las competencias y actitudes necesarias para seguir aprendiendo de manera independiente a lo largo de la vida.

- Hacer una enseñanza orientada hacia el “Aprender Haciendo”: es uno de los principios más relevantes donde se diseñarán actividades de carácter práctico que proporcionarán al alumnado un conocimiento real de la disciplina en vista a su futuro desempeño profesional.

16.2. Métodos didácticos.

La metodología empleada en la práctica docente, para la consecución de los objetivos generales del módulo, será un híbrido entre métodos afirmativos, los cuales se centran en el docente y los métodos por elaboración, aquellos centrados en el alumnado. Cobrará relevancia la puesta en práctica de técnicas innovadoras donde sea el propio alumno o alumna agente de su formación, pero no se rechazarán los aprendizajes tradicionales por recepción, como son las clases magistrales, ya que serán necesarias para explicar contenidos y construir nuevos aprendizajes.

La elección de uno u otro método dependerá del tipo y extensión de contenidos curriculares a tratar y el perfil de nuestros alumnos y alumnas. No obstante, se pretenderá dar comienzo a las unidades introduciendo nuevas teorías y conocimientos a través de una metodología expositiva, para trabajar sobre contenidos que soporten mayor carga de dificultad o relevancia y para que queden afianzados en el alumnado. Este tipo de método se apoya en la transmisión oral donde el docente, como experto en la materia, presenta los contenidos de manera estructurada y el alumnado permanece pasivo como mero receptor de la información.

En este caso, no se pretende atribuir un rol pasivo al alumnado, sino que éste también podrá intervenir para consultar dudas sobre los contenidos tratados y el docente formulará preguntas a sus estudiantes, de manera periódica y con la finalidad de que exista un feedback entre ambos para hacer de las sesiones un espacio participativo.

Las técnicas innovadoras serán las grandes protagonistas en esta metodología didáctica. Los alumnos y alumnas aprenderán a aprender y desempeñarán un papel participativo y activo en su proceso de enseñanza. El alumnado será autónomo en la búsqueda de su propio conocimiento e intentará darles explicación a los contenidos y dotarlos de significatividad a través de una selección de técnicas para la recogida de información, siempre adecuándose a sus necesidades e intereses. De esta manera se permitirá establecer mayor conexión con el mundo real, lo que propiciará el aumento de la motivación y desarrollo de su autoconcepto.

El Flipped Classroom o Clase Invertida será una de las estrategias principales de enseñanza en esta programación didáctica. Se trata de una metodología innovadora, la cual se propondrá para alterar el orden que tradicionalmente se ha estado llevando a cabo en clase, ya que será el alumnado quien estudie y prepare las lecciones fuera de clase. Para ello, accederán desde casa a la plataforma virtual del centro educativo (Classroom) donde el profesorado habrá subido los videos interactivos con los contenidos básicos del temario, creados con la aplicación Edpuzzle. Una vez vistos y estudiados en casa, comentarán las dudas en la siguiente sesión de clase y se propondrá un trabajo en grupo para repasar y ampliar conocimientos.

Es muy importante destacar el uso de las nuevas tecnologías en esta metodología y la labor docente que actuará como guía, mientras que alumnos y alumnas se convertirán en agentes activos y protagonistas de su propio aprendizaje, puesto que deberán organizarse para estudiar los contenidos por sí mismos en casa y posteriormente realizar las actividades pertinentes en el aula. De esta forma, se fomentará la autonomía, competencia digital y motivación del alumnado, además de aprovechar el tiempo en el aula con la realización de actividades prácticas.

La gamificación será otra de las nuevas metodologías utilizadas para concluir la unidad didáctica programada. El uso del juego como medio para lograr un fin resulta

siempre atractivo tanto para el profesorado como para el alumnado, que trabajará con los contenidos curriculares de manera divertida e interactiva. En este caso se desarrollará un “Escape Room” virtual donde se desafiará al alumnado a escapar de un colegio donde se han quedado encerrados y para ello tendrán que dar respuesta a una serie de preguntas, acertijos y enigmas relacionados con los contenidos vistos durante la unidad didáctica.

Se participará de las tendencias metodológicas actuales haciendo uso constante de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas clave para el desarrollo de las sesiones. Algunas de las más utilizadas serán aquellas como la pizarra digital interactiva, las presentaciones a través de Genially, Prezi o Canva, disposición de recursos y contenidos en Google Drive y Classroom. Además, se emplearán las herramientas web 2.0 para propiciar la investigación a través de webquest guiadas por el docente y para la creación de mapas conceptuales grupales a través de aplicaciones digitales como Sketchboard.

16.3. Actividades de enseñanza-aprendizaje.

La elección de actividades para el desarrollo de la labor docente es una tarea ardua, ya que deben ser actividades que contribuyan a la consecución de los objetivos y se ajusten tanto a los contenidos de la unidad didáctica como al perfil del alumnado. Por ello, se estima conveniente establecer una serie de criterios para la selección de actividades, como por ejemplo que estas sean representativas, que favorezcan la participación e iniciativa del alumnado, que sean motivadoras, que estén adaptadas al nivel, características e intereses del alumnado, que sean variadas y no se repitan periódicamente, que puedan adaptarse al tiempo de la sesión y a los recursos existentes en el centro y que sean actividades flexibles para poder adaptarlas al grupo clase, pero sin caer en la improvisación.

Para ello, la selección tiene que comprender entre actividades sencillas y otras con un nivel de complejidad más elevado, ya que se avanzará de manera gradual comenzando por la realización de actividades más fáciles para después elevar el grado de dificultad.

Según el *Cono de Aprendizaje de Edgar Dale*, las personas solemos recordar el 90 % de aquello que decimos o hacemos, esto se podría extrapolar a las actividades de representación teatral y simulación de experiencias reales en los centros educativos. Recordamos un 70% de lo que decimos, por lo que aquellas actividades donde se favorece el debate o conversación entre el alumnado contribuirán a una mejor asimilación de contenidos. Edgar asocia en 50% a lo que se oye y se ve, actividades visuales como pueden ser el visionado de medios audiovisuales, presentaciones o demostraciones. Y en último lugar se encuentran aquellas actividades relacionadas con lo que vemos, oímos y leemos, englobadas en actividades verbales donde el alumnado será mero receptor del mensaje.

Para esta programación didáctica se empleará un amplio surtido de actividades. Las sesiones darán comienzo con tareas motivadoras a modo de introducción, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) para realizar lluvias de ideas

y breves recapitulaciones de los contenidos vistos en sesiones anteriores, de esta forma se fomentará la participación de todo el alumnado y a su vez se repasará temario.

Seguidamente se dará paso a actividades de desarrollo de carácter práctico o teórico, donde o bien el profesorado imparta clases magistrales para facilitar conocimientos previos al alumnado o sean los/as estudiantes, en otras ocasiones, quienes realicen actividades prácticas de desarrollo tanto de forma individual como en grupos de trabajo cooperativo. En este último caso será el alumnado quien indague y busque información a través de los libros de texto, Internet y/o la biblioteca del centro, así “aprenderán a aprender” y se desarrollarán competencias y destrezas tales como el análisis crítico, capacidad de descubrimiento y conocimiento autónomo.

En ambos tipos de metodologías se dejará un espacio para la conversación y/o debate entre el grupo clase y el docente.

También tendrán cabida actividades de refuerzo o ampliación para aquellas personas que lleven un ritmo diferente de aprendizaje, bien porque presenten dificultad en la adquisición de ciertos contenidos y necesiten ser reforzados o por la presencia de alumnado altamente motivado o con altas capacidades intelectuales que necesiten ampliar conocimientos haciendo tareas extra para no aburrirse en clase. Tanto las actividades de ampliación como de refuerzo deberán resultar de interés del alumnado y repercutir en la consecución de las competencias clave.

Por otro lado, se planificará una actividad complementaria donde profesionales de diferentes entidades del tercer sector acerquen las necesidades y problemáticas de sus colectivos al alumnado para que consigan tener una visión actual y global de la realidad social, contribuyendo así a una formación integral y plena.

A modo de conclusión, en cada sesión se intentará hacer una breve síntesis de lo tratado en clase de manera que se resuma y repase lo más importante y se aclaren dudas. Dado que la transversalidad estará presente a lo largo de toda la enseñanza, se relacionarán las actividades propuestas con aquellos planes y programas adheridos al centro educativo y vistos en el apartado anterior.

Para el planteamiento y elaboración de todas estas actividades se buscará inspiración en los elementos curriculares del título, pues es aquí donde hallaremos pistas para entender cuáles serán más adecuadas según el contenido, criterio de evaluación, resultado de aprendizaje y objetivo que se desee cubrir.

16.4. Estrategias didácticas.

Las estrategias didácticas hacen referencia a la forma en la que el profesorado llevará a cabo la enseñanza y a cómo organizará los contenidos de la materia, así como los espacios y recursos disponibles. Existen dos tipos de estrategias didácticas, las cognitivas y las de clima. En la programación didáctica se plantearán estrategias de ambos tipos. Las estrategias cognitivas se encuentran divididas por criterios para la secuenciación de contenidos y por criterios de selección de actividades.

En referencia a los primeros criterios destaca la significatividad lógica de los contenidos, en la cual se seleccionan primero los más fáciles y poco a poco se va incrementando el nivel de dificultad, y la significatividad psicológica que hace alusión al

desarrollo de aquellos contenidos más próximos y conocidos por el alumnado para seguidamente introducir otros nuevos y por tanto desconocidos para el alumnado, facilitando así la comprensión de la materia.

En base a los criterios de selección de actividades, para esta programación didáctica, se hará uso de las que a continuación se describen:

- *Feedback*: retroalimentación entre alumnado y profesorado para verificar la comprensión de contenidos. Es posible que el docente no haya sido capaz de comunicar correctamente el mensaje o que el alumnado no lo hubiera entendido por diferentes razones, de ahí la importancia de realizar preguntas tanto individuales como grupales, o pedir que resuman la información, para su comprobación.
- *Actualidad*: la actualización de contenidos es muy importante y para ello es necesario que el profesorado esté altamente capacitado y sepa adaptarse al estado cambiante de la sociedad renovando y actualizando contenidos.
- *Ejemplificación*: reforzar el aprendizaje con el uso de ejemplos para facilitar la comprensión de contenidos.
- *Contextualización*: hacer una contextualización del centro educativo y del aula permitirá adecuar la materia y seleccionar las actividades que queremos llevar a cabo. Será necesario tener en cuenta donde se encuentra ubicado el centro educativo, las enseñanzas que se ofertan, las instalaciones y recursos disponibles, los planes y programas adheridos al centro, etc. Pero también se tendrá en consideración el sector productivo en el que se enmarca el Ciclo Formativo y, por último, el perfil del alumnado donde se impartirá la materia, el cual integre información sociodemográfica y académica de este.
- *Objetividad y rigor científico*: ofrecer calidad en la información que se expone en el aula, expresando la realidad tal cual es y desvinculándola de las opiniones o sentimientos que el profesorado pueda tener al respecto. Se debe aportar credibilidad y veracidad en lo que se enseña.
- *Control de la comprensión*: como se avanzaba al comienzo de este apartado, se considera primordial verificar la comprensión de contenidos a través de la puesta en práctica de diferentes cuestiones.

En cuanto a las estrategias de clima se aplicarán las siguientes:

- *Agrupamientos*: se crearán grupos de trabajo para la realización de actividades, pero estos grupos irán rotando en función de los criterios que se

establezcan, de manera que fomente las relaciones interpersonales y no se instauren grupos fijos por afinidad.

- *Estructura de la sesión:* el patrón que dirigirá la actuación docente variará según se trate del comienzo de una unidad didáctica o una unidad ya iniciada. Esta diferencia radicará al comienzo de la clase, pues para el caso de una nueva unidad se comenzará con actividades iniciales donde se explique de qué se va a hablar, los contenidos que van a trabajar, objetivos, sistema de evaluación y además se podrá planificar una evaluación inicial. En el caso de sesiones donde se le dé continuidad a una unidad ya iniciada se llevarán a cabo actividades de repaso o recordatorio.

En ambos casos, después de estas actividades iniciales o de repaso, el docente dará paso a la explicación de nuevos contenidos a través de una exposición central que facilite la participación del alumnado con la existencia de preguntas de forma bilateral y se les ilustrará con ejemplos. Pero también habrá otras ocasiones en las que el docente dejará que sea el propio alumnado quien descubra los contenidos mediante actividades grupales de búsqueda de información y trabajo cooperativo.

Seguidamente se llevarán a cabo actividades de desarrollo y se dará fin a las sesiones con actividades de consolidación para resumir lo más importante, aclarar dudas y/o efectuar preguntas de feedback.

- *Organización del tiempo:* el tiempo de las sesiones es limitado, por lo que se deberá gestionar de la manera más eficiente posible y adecuarse a las características del alumnado y a los contenidos curriculares.

- *Espacios:* en función de la actividad a desarrollar se hará un uso u otro del espacio. Sería conveniente que la organización de las mesas estuviera ubicada en forma de U, de manera que todos y todas puedan verse la cara y así también facilitar la integración del alumno con diversidad funcional auditiva. Esta organización cambiará a la hora de trabajar en grupos, disponiendo de manera enfrentada las mesas. Por otro lado, señalar que la ubicación de los estudiantes no será estática, sino que irán rotando periódicamente para fomentar la socialización de grupo.

- *Proceso comunicativo:* el proceso comunicativo docente no solo se determina por el intercambio de información sino también por las relaciones que se establecen entre profesorado y alumnado. Para un adecuado proceso comunicativo el profesorado debe ser claro y utilizar un lenguaje inclusivo, no recitar el temario sino explicarlo de forma dinámica y participativa, no mostrar hostilidad ante las interrupciones sino reforzar al alumnado que expone sus dudas en clase, respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, pedir disculpas en caso de error y demostrar siempre al alumnado que está dispuesto a escucharlos.

- *Motivación:* corresponde al profesorado la tarea de motivar al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir un mayor rendimiento académico. Para ello, el profesorado podría utilizar algunas estrategias como por ejemplo no crear falsas expectativas, relacionar en aprendizaje con la vida de los/as estudiantes, justificar la necesidad de aprender, planificar actividades innovadoras para atraer el interés de sus alumnos/as, no criticar ni ridiculizar al alumnado sino sancionar las conductas inadecuadas, generar confianza y favorecer la participación de los mismos.
- *Normas aula:* podría ser una estrategia a utilizar en el caso de grupos con ratio muy alta y alumnado con bajo grado de madurez.
- *Disciplina positiva y modificación de actitudes:* se aplicará a través del refuerzo de conductas o modelado de las mismas. Es muy importante reforzar los logros y provocar situaciones de éxito en el alumnado para aumentar su autoestima.

16.5. Estilos docentes.

El estilo docente es la forma en la que el profesorado se presenta y actúa en el aula. La personalidad influye sobremanera en la forma de dirigir una clase y ejercer el liderazgo en la misma. El éxito o fracaso del alumnado estará estrechamente relacionado con la persona que enseña y su manera de comunicarse, de abordar los conflictos y en definitiva de conseguir el desarrollo académico, afectivo, ético y moral de su alumnado.

Existen tres estilos docentes: estilo autoritario, estilo dejar hacer y estilo democrático. El estilo que se pretende defender en el aula es el democrático, ya que es el que más se ajusta a mis características personales y el que mejores resultados ofrecerá durante el proceso de enseñanza. Este estilo se caracteriza por instaurar relaciones basadas en la igualdad, el respeto y la empatía. El profesorado otorga protagonismo a todo el grupo consiguiendo un rendimiento académico elevado y un clima de satisfacción entre el alumnado. Se establecen relaciones de amistad entre los/as estudiantes y de confianza con el profesorado. Se explican los objetivos hasta que quedan claros y se asumen, se intenta cumplir con todos los resultados fijados inicialmente y trabajar a un ritmo adecuado. Para ello el profesorado motiva a sus alumnos y los anima a ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

16.6. Recursos didácticos.

Para la puesta en marcha de la proyección didáctica será necesario hacer uso de recursos personales, ambientales o institucionales y materiales.

- *Recursos personales:* será el profesorado propio del centro que imparte clase, las dos técnicas de la Asociación de Altas Capacidades Intelectuales de

Granada, ASGRAN, y de la Asociación de Autismo Mírame, de Granada que impartirán las charlas en la actividad complementaria y el/la orientador/a del instituto que dará las pautas pertinentes al profesorado para intervenir en el aula con el alumno con diversidad funcional auditiva.

- *Recursos ambientales o institucionales:* hace referencia a las instalaciones propias y ajenas al centro que se usarán para la realización de actividades tales como la biblioteca y el salón de actos, que se reservará para la sesión número cuatro de la programación.

- *Recursos materiales:* hace referencia a los instrumentos o herramientas con los que se propone trabajar para el desarrollo las clases. Los materiales empleados será la pizarra interactiva digital y proyector, ordenadores que el centro facilita al alumnado y profesorado al comienzo de curso, libros de texto, fotocopias, cuestionarios, dossier, televisión, dípticos (que se repartirán entre los asistentes a la actividad complementaria) y demás útiles de escritura.

Dado que las sesiones tendrán un alto componente digital serán necesarias las siguientes herramientas digitales:

- Google Classroom: donde se subirá el material de la unidad y se entregarán las actividades.
- Aplicaciones digitales: como Genially, Canva o Prezi para la presentación de contenidos, trabajos y para la actividad de gamificación *Escape Room*, utilizadas tanto por parte del profesorado como por el alumnado.
- Conexión a internet: se necesitará la conexión a la red WIFI del centro en todas las sesiones.
- Páginas web: esencial para la realización de todas las actividades donde se desarrolla la labor de investigación del alumnado.

17. Evaluación.

La evaluación es un procedimiento intencionado y continuo que el profesorado lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para saber si el alumnado ha conseguido adquirir los conocimientos básicos y por tanto se han alcanzado los objetivos planteados. Pero no sólo serán evaluables los aprendizajes del alumnado sino también el proceso de enseñanza realizado por el profesorado.

17.1. Evaluación del proceso de aprendizaje.

Según lo establecido en el artículo 2 de la Orden de 29 de septiembre de 2010, por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

La evaluación del alumnado será realizada por el profesorado que imparta cada módulo profesional del ciclo formativo, de acuerdo con los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y contenidos de cada módulo profesional, así como las competencias y objetivos generales del ciclo formativo asociados a los mismos. En la evaluación del módulo profesional de formación en centros de trabajo, la persona designada por el centro de trabajo para tutelar el periodo de estancia del alumnado en el mismo colaborará con el profesor o profesora encargado del seguimiento.
(artículo 2)

17.1.1. Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.

De acuerdo con la Orden de 28 de julio de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social, los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación del módulo profesional de Apoyo a la Intervención Educativa son los anteriormente reflejados en el apartado número 6.

En cuanto a los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación relacionados directamente con la unidad didáctica desarrollada en esta programación se encuentran los siguientes:

R.A.1: Caracteriza el apoyo a la intervención educativa, relacionándolo con las competencias y el ámbito de actuación del técnico en el centro escolar.

a) Se han identificado las personas susceptibles de intervención por parte del técnico, en el contexto educativo.

c) Se ha analizado la legislación vigente en relación con la atención a la diversidad en los centros educativos.

i) Se ha valorado la importancia de la planificación y el trabajo en equipo en el proceso de intervención educativa.

R.A.3: Desarrolla actividades de apoyo a la intervención educativa, adecuando los materiales curriculares a las directrices del equipo interdisciplinar y las necesidades del alumnado.

f) Se han identificado ayudas técnicas para favorecer la autonomía en el aula.

17.1.2. Técnicas e instrumentos de evaluación.

Para llevar a cabo el proceso de evaluación se requerirá del uso de determinadas herramientas o instrumentos. Las técnicas de evaluación serán esas herramientas que el profesorado empleará para demostrar y justificar que el alumnado ha adquirido los conocimientos o destrezas necesarias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este caso, para la evaluación de la unidad didáctica se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos de evaluación:

Técnicas de Observación directa estructurada y/o abierta.

- El instrumento utilizado para evaluar esta técnica será un diario de clase y una escala de estimación.

Técnicas escritas a través de ejercicios, actividades y trabajos elaborados por el alumnado.

- El instrumento de evaluación será la realización y presentación, a través de la plataforma Classroom, de las actividades y el proyecto como producto final del trabajo realizado en equipo. Para evaluar este último se elaborará una rúbrica.

Técnicas orales a través de la participación activa en clase, la exposición de actividades y del trabajo grupal.

- Los instrumentos de evaluación serán las exposiciones, diálogo, puesta en común y debates. Para la exposición del proyecto, el profesorado elaborará una rúbrica para su evaluación.

Técnicas de ejecución, como la realización de un cuestionario a través de la aplicación Educaplay, el juego de gamificación “Escape Room” y la prueba de demostración más importante, el proyecto elaborado en grupo.

- Los instrumentos de evaluación serán las propias aplicaciones digitales donde realizarán el cuestionario y la gamificación más el proyecto en formato Word o PDF que deberán subir a Classroom.

17.1.3. Momentos de evaluación.

La evaluación de la unidad didáctica que he desarrollado se producirá en los tres momentos diferenciados que a continuación se describen:

Evaluación inicial: Se llevará a cabo al comienzo de la unidad didáctica para evaluar, de forma cualitativa, los conocimientos previos y el nivel de competencias que tiene el alumnado en relación a los contenidos de la unidad. Se realizará en la primera sesión tras el visionado de un cortometraje, mediante una “lluvia de ideas”.

Evaluación sumativa: Se producirá de manera continua durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de diferentes técnicas de evaluación como la observación directa, ejercicios y actividades desarrolladas en clase, la participación activa y trabajo diario donde se evaluará la evolución del alumnado. De esta manera, se descubrirá si es necesario incidir en contenidos que no han sido bien asimilados y, si así fuera, se realizarían actividades de refuerzo o, por el contrario, actividades de ampliación para el alumnado más aventajado o con altas capacidades.

Evaluación final: Se realizará al finalizar la unidad didáctica para comprobar el logro de los resultados de aprendizaje implicados. En esta unidad se evaluará en las dos últimas sesiones tras las exposiciones orales de los proyectos realizados en grupo.

17.1.4. Rúbricas.

Las rúbricas utilizadas para evaluar el trabajo escrito y la exposición oral del mismo, durante las dos últimas sesiones de la programación, de la unidad didáctica número 6 (El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo) son las que se presentan a continuación:

RÚBRICA DE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¡GENIAL! 4 puntos	¡BIEN! 3 puntos	¡ACEPTABLE! 2 puntos	¡A MEJORAR! 1 punto
Excelente dominio del tema. Realiza una exposición ordenada de ideas.	Buen dominio del tema, pero con dudas puntuales. Exposición ordenada de ideas.	Domina el tema, pero tiene dudas. Realiza una exposición ordenada de ideas.	No domina el tema y el contenido que expone es escaso.
Emplea un vocabulario adecuado y expone con seguridad y confianza.	Usa un vocabulario apropiado, pero presenta algún error en la comunicación verbal. Expone con seguridad y confianza.	Vocabulario escaso con varios errores en la comunicación verbal. Expone sin seguridad y confianza.	No emplea el vocabulario adecuado, se queda pensativo en algunas ocasiones y muestra falta de seguridad y confianza.
En la comunicación no verbal: adopta una posición erguida y natural, no se cruza de brazos, no desvía la mirada y no se toca la cara mientras expone.	Presenta algún fallo en la comunicación no verbal.	Acumula varios fallos en la comunicación no verbal.	Acumula demasiados fallos en la comunicación no verbal y se muestra nervioso/a.
Responde correctamente a todas las preguntas planteadas.	Responde correctamente a casi todas las preguntas.	Responde dudoso/a en algunas preguntas.	Responde dudoso/a y no sabe qué contestar.

Tabla 5. Rúbrica para evaluar exposiciones orales. Fuente: elaboración propia.

RÚBRICA DEL TRABAJO ESCRITO			
¡GENIAL! 4 puntos	¡BIEN! 3 puntos	¡ACEPTABLE! 2 puntos	¡A MEJORAR! 1 punto
Entrega la tarea en forma y tiempo establecido.	Entrega la tarea en tiempo y forma establecido.	Entrega la tarea en forma y en el tiempo establecido.	No entrega la tarea en el tiempo establecido o no entrega la tarea en la forma correcta.
Da respuesta a todos los apartados de manera correcta.	Da respuesta correcta a todos los	Da respuesta correcta en casi	Falla en la respuesta de varios de los apartados.

	apartados excepto en uno de ellos.	todos los apartados de manera correcta.	
El trabajo se redacta de manera coherente y está bien estructurado.	El trabajo presenta buena redacción y está bien estructurado.	El trabajo tiene algún fallo en la redacción y está bien estructurado.	El trabajo tiene varios fallos de redacción y no se estructura de manera correcta.
No hay errores gramaticales ni faltas de ortografía.	Presenta un error gramatical pero no hay faltas de ortografía.	Presenta algunos errores gramaticales y más de una falta de ortografía.	Acumula varios errores gramaticales y varias faltas de ortografía.

Tabla 6. Rúbrica para evaluar trabajos escritos. Fuente: elaboración propia.

17.1.5. Criterios de calificación.

Los criterios de calificación son los instrumentos que el profesorado utilizará para cerciorarse de que el alumnado ha conseguido alcanzar los objetivos planteados y por ende los resultados de aprendizaje. Dichos criterios tendrán un peso diferente en función del área evaluada.

Los criterios de calificación seleccionados para evaluar el módulo profesional de **Apoyo a la Intervención Educativa** serán los que se determinan a continuación:

- **Exámenes, 50%:** Esta puntuación corresponderá a las pruebas escritas que se realicen tanto de preguntas tipo test, como preguntas de desarrollo, preguntas cortas o casos prácticos a resolver. El tipo de examen se adecuará a la unidad didáctica que se vaya a evaluar y se realizará al final de cada unidad, aunque no todas las unidades didácticas serán evaluadas con un examen. La puntuación que corresponde a los exámenes tendrá un peso de 5 puntos en la nota final del módulo profesional, para ello el alumnado habrá tenido que superar todos ellos con la nota mínima de un 5 (cada examen se puntuará del 0 al 10).
- **Actividades individuales y trabajos grupales, 30%:** La puntuación máxima correspondiente a los trabajos realizados tanto de manera individual como grupal será de tres puntos en la nota final del módulo profesional. Cada trabajo entregado se puntuará del 0 al 10, estableciendo a posteriori la ponderación correspondiente a la nota final que irá de 0 a 3 puntos. Se evaluará con un 0 aquellos trabajos que no se entreguen en el formato y tiempo establecido.
- **Participación en clase, 20%:** La participación en clase contará dos puntos de la nota final del módulo profesional. En este apartado se evaluará la participación del alumnado en las sesiones diarias, implicación en la materia, debates, así como su comportamiento y actitud respecto a sus compañeros y al profesorado.

En cuanto a los instrumentos de evaluación que se utilizarán para la unidad didáctica que se está programando serán los siguientes:

- **Trabajo en grupo:** Consistirá en la elaboración de un proyecto en grupos de cinco personas donde, después de estudiar los contenidos básicos proporcionados por el profesorado, se realizará una búsqueda de información e investigación sobre ese mismo tema propuesto por el/la docente, el cual culminará con la exposición oral del mismo. El proyecto presentado de forma escrita y la exposición oral serán evaluadas a través de dos rúbricas que calificarán cada parte con un máximo de 4 puntos. Estas rúbricas habrán sido presentadas previamente al alumnado, concretamente al comienzo de la unidad didáctica y son las que aparecen en el apartado anterior. La calificación que cada alumno/a obtenga en este trabajo de la unidad será ponderada, posteriormente, para obtener la calificación final. A este trabajo le corresponderá un 80% de la nota final de esta unidad.
- **Participación en clase:** Se evaluará a través de la participación en las puestas en común, debates en clase, trabajo diario y actitud del alumnado. Le corresponderá el 20% restante de la nota final de la unidad.

17.1.6. Mecanismos de recuperación.

El alumnado que no haya superado los contenidos mínimos de la unidad didáctica programada tendrá que realizar actividades de recuperación mediante trabajos específicos. En caso de no superarlos, pasará directamente a la evaluación ordinaria.

Al tratarse de un módulo profesional de segundo curso habrá dos evaluaciones trimestrales de recuperación, la primera será a inicios del mes de enero, tras las fiestas de Navidad y la segunda a finales de febrero o principios de marzo. Si el alumnado supera la prueba escrita, de estas evaluaciones de recuperación, podrá acceder a la formación en centros de trabajo.

En caso de no ser superada, en el mes de junio se volverá a realizar la recuperación del módulo o módulos profesionales que queden pendientes de aprobar. Para ello tendrán que examinarse mediante prueba escrita y, si así lo estima conveniente el profesorado, el alumno o alumna también deberá entregar aquellas actividades específicas para su evaluación. El alumnado que solo tenga suspensa una de las evaluaciones tendrá que examinarse solamente de esa parte en la prueba de evaluación final.

17.1.7. Promoción del alumnado.

Al estar programando por un módulo profesional de segundo curso hablaremos de promoción del alumnado cuando consigan acceder a la Formación en Centros de Trabajo (FCT) y al Proyecto de Integración Social. Tan sólo el alumnado que haya superado el resto de módulos profesionales del Ciclo Formativo podrá promocionar a ello, por lo que

en ningún caso sería posible cursar la FCT y realizar el Proyecto teniendo algún otro módulo profesional suspenso.

17.2. Evaluación del proceso de enseñanza.

La evaluación del proceso de enseñanza se llevará a cabo por medio de los siguientes métodos de evaluación:

Autoevaluación: Se trata de la valoración que el profesorado realiza a final de curso de sí mismo, por medio de un cuestionario, para evaluar su proceso de enseñanza a lo largo del curso académico. De esta forma, reflexionará sobre su labor docente, logros alcanzados, metodología empleada, recursos utilizados y aquellos otros aspectos a mejorar en un futuro.

Coevaluación: Es la evaluación que se lleva a cabo entre iguales. Podemos hablar de coevaluación cuando el alumnado se evalúa entre sí, durante o tras la realización de una actividad (por ejemplo, en el caso de actividades en grupo donde se exige que realicen una valoración del trabajo de sus compañeros y compañeras). Pero también hablamos de coevaluación cuando dos profesores, que imparten el mismo módulo profesional en el Ciclo Formativo, evalúan de forma conjunta el proceso de aprendizaje del alumnado. Para poder realizar este método de evaluación será necesario equiparar los criterios de evaluación en el Departamento de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la comunidad, en este caso.

Heteroevaluación: Hace referencia a la evaluación que el alumnado hace del proceso de enseñanza del profesorado. El instrumento más generalizado para realizar la evaluación es la cumplimentación de un cuestionario anónimo que se lleva a cabo al finalizar el curso académico.

18. Atención a la diversidad.

La atención a la diversidad es el conjunto de medidas que el sistema educativo establece para cubrir las necesidades específicas de apoyo educativo que precise el alumnado y así dar respuesta a sus diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, motivaciones e intereses, permitiéndoles una atención individualizada encaminada a la adquisición de las competencias clave (Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, s.f.).

La atención a la diversidad viene contemplada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, la cual dedica un importante capítulo y artículos que van del 71 al 79. Más tarde, la LOMCE añadió pequeñas modificaciones en sus apartados 57, 58 y 59. En base a lo que establece la LOMCE en su apartado 58:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia

escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (artículo 58)

El aula, donde se contextualiza la programación, cuenta de manera permanente con un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de su diversidad funcional auditiva, el cual precisa de una Adaptación Curricular No Significativa (ACNS).

Tras la elaboración del informe psicopedagógico, el Departamento de Orientación, junto al Equipo Directivo, se reunirá con el Equipo Docente de ese grupo para informar de las medidas de acceso al currículo y otra serie de pautas necesarias sobre cómo actuar y adecuar el aula, con el objeto de garantizar las condiciones de accesibilidad.

La orientadora propondrá llevar a cabo una charla en el grupo clase donde se encuentra escolarizado el alumno con hipoacusia, para sensibilizar a sus compañeros y compañeras de las necesidades de las personas con diversidad funcional auditiva y darles una serie de orientaciones sencillas y útiles para mejorar la interacción. Para ello se contactará con las técnicas de la Asociación ASPRODES de Granada, entidad de carácter no lucrativo que representa y defiende los derechos e intereses de las personas sordas de la provincia de Granada, para que impartan al comienzo del curso escolar esta charla al grupo.

Algunas de esas pautas sencillas que facilitarán y apoyarán la comunicación con una persona con hipoacusia (conserva restos auditivos) podrán ser:

- Hablar de frente con el rostro bien iluminado y cuando te esté mirando.
- Situarse a su altura para hablar, en casos donde la persona sorda no esté de pie.
- Vocalizar bien, sin exagerar la forma de hablar.
- Utilizar un tono de voz normal, sin gritar.
- No hablar demasiado deprisa ni demasiado despacio.
- Repetir el mensaje si no te entiende, adaptando el vocabulario a palabras más sencillas.
- Respetar los turnos de palabra para facilitar la interacción.
- Indicar quien habla en cada momento.
- Preguntar para asegurar que el mensaje ha sido comprendido (Confederación Española de Familias de Personas Sordas [FIAPAS], 2021).

Para intentar eliminar las barreras de comunicación en el aula, se proveerá de las ayudas técnicas necesarias y productos de apoyo a la audición tales como el sistema de frecuencia modulada o el bucle magnético, ya que permitirán reducir el ruido ambiente acercando el sonido y la voz al alumno, usuario de audífonos. Igualmente se contará con los servicios de una Intérprete de lengua de signos dentro del aula para facilitar el acceso a la comunicación del alumno.

El espacio también podrá ser susceptible a cambios, organizando la ubicación de las mesas en forma de U para permitir el contacto visual entre compañeros/as y el profesorado. Esta organización variará en función de las actividades a desarrollar, ya que para el trabajo en grupo se harán diversos agrupamientos de mesas enfrentadas. El

alumno con hipoacusia se ubicará siempre en las primeras filas o en la mesa más cercana al docente.

Otra de las actividades que se llevará a cabo para eliminar el ruido ambiente, generado por el movimiento de mesas y sillas, será poner pelotas usadas de tenis en las patas de todas las mesas y las sillas del aula. Para ello, cada alumno/a llevará a clase pelotas viejas de tenis y las colocarán.

En cuanto a la adecuación de actividades formativas, así como los criterios y los procedimientos de evaluación el artículo 2 de la Orden de 29 de septiembre de 2010 indica que, en el caso de alumnado con discapacidad, esta adaptación en ningún caso supondrá la supresión de resultados de aprendizaje y objetivos generales del ciclo que afecten a la adquisición de la competencia general del título. Es por ello que, para el caso que nos ocupa, solo se adoptarán medidas ordinarias de acceso al currículo que contribuirán a una atención individualizada. A continuación, se relacionan una serie de ejemplos:

- Ampliación de tiempos para la realización de actividades y pruebas de evaluación, respetando el ritmo de aprendizaje del alumno.
- Realización de esquemas y resúmenes para facilitar la comprensión de contenidos.
- Utilización de metodologías inclusivas como la formación de grupos de trabajo cooperativo donde sus miembros sean de lo más heterogéneo para contribuir al enriquecimiento del grupo.
- Creación de tutorías de iguales, en las que aquellos alumnos/as más aventajados ayuden y enseñen a los/as compañeros/as con dificultades adoptando el rol de docente.
- Actividades de refuerzo de los contenidos trabajados en clase para cada unidad didáctica.
- Adaptación de los exámenes preferentemente a formato escrito. En el caso de que se detecten problemas de comprensión oral, se podría hacer el examen de forma oral con el apoyo del Intérprete de lengua de signos.

19. Estructuración de la unidad didáctica seleccionada.

Unidad didáctica 1	El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.			
Resultados de Aprendizaje (R.A.)	R.A.1: Caracteriza el apoyo a la intervención educativa, relacionándolo con las competencias y el ámbito de actuación del técnico en el centro escolar. R.A.3: Desarrolla actividades de apoyo a la intervención educativa, adecuando los materiales curriculares a las directrices del equipo interdisciplinar y las necesidades del alumnado.		Instrumentos de información/evaluación	
Duración	Objetivos Generales	Competencias Profesionales	Trabajo en grupo	Participación en clase
			%	%
10 horas	F, q.	F, j.	80%	20%
Contenidos		Criterios de evaluación		Indicadores
1.1.-La atención a la diversidad en el ámbito educativo. Educación inclusiva. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.		R.A.1. a) Se han identificado las personas susceptibles de intervención por parte del técnico, en el contexto educativo.		-Identifica a las personas susceptibles de intervención dentro del contexto educativo.
1.2.- Alumnado con necesidades educativas especiales: 1.2.1.- Alumnado con diversidad funcional motora. 1.2.2.- Alumnado con diversidad funcional intelectual. 1.2.3.- Alumnado con diversidad funcional sensorial. 1.2.4.- Alumnado con trastorno generalizado del desarrollo. 1.2.5.- Alumnado con graves problemas de conducta.		R.A.1. a) Se han identificado las personas susceptibles de intervención por parte del técnico, en el contexto educativo. R.A.1. c) Se ha analizado la legislación vigente en relación con la atención a la diversidad en los centros educativos. R.A.1. i) Se ha valorado la importancia de la planificación y el trabajo en equipo en el proceso de intervención educativa. R.A.3. f) Se han identificado ayudas técnicas para favorecer la autonomía en el aula.		-Identifica a las personas susceptibles de intervención dentro del contexto educativo. -Analiza la legislación vigente relacionada con la atención a la diversidad en centros educativos. - Otorga valor a la planificación y el trabajo en equipo. - Identifica las ayudas técnicas que pueden favorecer la autonomía dentro del aula.

1.3.- Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.	R.A.1. a) Se han identificado las personas susceptibles de intervención por parte del técnico, en el contexto educativo. R.A.1. c) Se ha analizado la legislación vigente en relación con la atención a la diversidad en los centros educativos. R.A.1. i) Se ha valorado la importancia de la planificación y el trabajo en equipo en el proceso de intervención educativa.	-Identifica a las personas susceptibles de intervención dentro del contexto educativo. -Analiza la legislación vigente relacionada con la atención a la diversidad en centros educativos. - Otorga valor a la planificación y el trabajo en equipo.
1.4.- Alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad.	R.A.1. a) Se han identificado las personas susceptibles de intervención por parte del técnico, en el contexto educativo. R.A.1. c) Se ha analizado la legislación vigente en relación con la atención a la diversidad en los centros educativos. R.A.1. i) Se ha valorado la importancia de la planificación y el trabajo en equipo en el proceso de intervención educativa.	-Identifica a las personas susceptibles de intervención dentro del contexto educativo. -Analiza la legislación vigente relacionada con la atención a la diversidad en centros educativos. - Otorga valor a la planificación y el trabajo en equipo.
1.5.- Alumnado con altas capacidades intelectuales.	R.A.1. a) Se han identificado las personas susceptibles de intervención por parte del técnico, en el contexto educativo. R.A.1. c) Se ha analizado la legislación vigente en relación con la atención a la diversidad en los centros educativos. R.A.1. i) Se ha valorado la importancia de la planificación y el trabajo en equipo en el proceso de intervención educativa.	-Identifica a las personas susceptibles de intervención dentro del contexto educativo. -Analiza la legislación vigente relacionada con la atención a la diversidad en centros educativos. - Otorga valor a la planificación y el trabajo en equipo.
1.6.- Alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo.	R.A.1. a) Se han identificado las personas susceptibles de intervención por parte del técnico, en el contexto educativo. R.A.1. i) Se ha valorado la importancia de la planificación y el trabajo en equipo en el proceso de intervención educativa.	-Identifica a las personas susceptibles de intervención dentro del contexto educativo. - Otorga valor a la planificación y el trabajo en equipo.
1.7. Alumnado en desventaja por condiciones personales o de historia escolar.	R.A.1. a) Se han identificado las personas susceptibles de intervención por parte del técnico, en el contexto educativo. R.A.1. i) Se ha valorado la importancia de la planificación y el trabajo en equipo en el proceso de intervención educativa.	-Identifica a las personas susceptibles de intervención dentro del contexto educativo. - Otorga valor a la planificación y el trabajo en equipo.

Tabla 7. Estructuración de la unidad didáctica seleccionada. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta el desarrollo de las sesiones mediante la elaboración de un cuaderno de actividades. Esta Unidad didáctica se organiza en 10 sesiones cuya duración será de una hora cada una.

CUADERNO DE ACTIVIDADES					
Trimestre: Primer trimestre		Sesión nº: 1		U.D.: 6	
INTERDISCIPLINARIEDAD		Nivel 1: relación con la Unidad 1.		Nivel 2:	
Nivel 3:					
ACTIVIDAD	T	DESCRIPCIÓN Cómo se va a hacer	FINALIDAD Para qué se va a hacer	RECURSOS Con qué se va a hacer	PROGRAMAS EDUCATIVOS RELACIONADOS
Presentación de la Unidad didáctica y breve explicación del sistema de evaluación.	10'	La profesora mostrará al alumnado, a través de una proyección de pantalla la aplicación de Google Classroom, donde tendrán acceso a los contenidos y materiales de la unidad, así como un espacio reservado para la entrega de trabajos. Mediante exposición, también informará de la metodología y evaluación de la unidad.	El alumnado conocerá los principales puntos en los que se desarrolla la unidad didáctica, así como el sistema de evaluación utilizado por la docente para su superación. Igualmente, identificará la localización de los contenidos y otros espacios reservados para la materia.	Ordenador. Pizarra digital interactiva. Google Classroom. Wifi	
Visionado del cortometraje "Cuerdas", del director Pedro Solís García.	10'	La docente proyectará el cortometraje en la pantalla.	Visualización de este material audiovisual para su posterior debate.	Pizarra digital interactiva. Ordenador. Wifi	Plan de escuela TIC 2.0
Debate sobre el visionado del cortometraje "Cuerdas" y una breve lluvia de ideas sobre lo que entienden por escuela inclusiva y necesidades específicas de apoyo educativo.	15'	Esta actividad podrá desarrollarse a través de un diálogo introducido y conducido por el docente mediante preguntas abiertas al alumnado, del tipo: ¿Qué necesidades presenta Nicolás? ¿Existe integración o inclusión en el aula? ¿Qué actitudes adoptan sus compañeros/as?	Se realizará para acercar la realidad del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) al grupo clase y para conocer su punto de partida en cuanto a conocimientos sobre la materia.	No requiere recursos especiales.	

Exposición magistral sobre: -La atención a la diversidad en el aula y la educación inclusiva.	25'	La docente comenzará con el desarrollo expositivo de las clases, pero el alumnado no permanecerá como mero receptor, sino que intervendrá en la elaboración de un mapa conceptual y se formularán preguntas periódicamente para comprobar la asimilación de contenidos. De igual manera, el alumnado podrá realizar las correspondientes interrupciones para la resolución de dudas.	El alumnado conocerá el concepto de diversidad y podrá distinguir una escuela integradora de una escuela inclusiva.	Ordenador Pizarra digital App Sketchboard Wifi Libros de texto	
--	-----	--	---	--	--

Tabla 8. Sesión nº1 de la unidad didáctica seleccionada. Fuente: elaboración propia.

CUADERNO DE ACTIVIDADES					
Trimestre: Primer trimestre		Sesión nº: 2		U.D.: 6	
INTERDISCIPLINARIEDAD		Nivel 1: relación con la Unidades 1, 7 y 9.		Nivel 2: relación con el módulo profesional Contexto de la Intervención Social.	
Nivel 3:					
ACTIVIDAD	T	DESCRIPCIÓN Cómo se va a hacer	FINALIDAD Para qué se va a hacer	RECURSOS Con qué se va a hacer	PROGRAMAS EDUCATIVOS RELACIONADOS
Reflexión y lluvia de ideas sobre la diferencia entre escuela integradora y escuela inclusiva.	15'	La sesión dará comienzo con la reflexión y posterior lluvia de ideas sobre lo que se entiende de ambos conceptos, para ello se requerirá la opinión del alumnado y se generará un breve debate sobre ello. La docente proporcionará la referencia de una página web donde se discute este tema, a modo de ampliación de conocimientos.	Se pretende iniciar la sesión de manera participativa y dinámica con el fin de motivar a los estudiantes y a su vez reflexionar sobre qué terminología es adecuada y su recorrido legislativo.	Ordenador. Internet.	
Actividad individual de análisis sobre la evolución legislativa española en atención a la diversidad.	10'	Se planteará la actividad al alumnado para su realización individual en casa. Se permitirá el uso de ordenadores portátiles para la búsqueda de información durante 10' y podrán realizar todas las preguntas pertinentes a la docente para resolver sus dudas. Entregarán dicha actividad por Classroom.	Desarrollo del análisis crítico y conocimiento de la legislación educativa española.	Ordenadores Wifi	Plan de escuela TIC 2.0
Clase expositiva sobre:	35'	La docente hará un desarrollo expositivo sobre la temática a tratar, pero el alumnado no permanecerá como mero receptor, sino que tendrá una participación	El alumnado adquirirá conocimientos básicos sobre la diversidad funcional motora e intelectual, haciendo hincapié en la	Ordenador Pizarra digital	

- Introducción de las NEAE. -Tipos de NEAE. -Alumnado con diversidad funcional motora (definición y clasificación de las alteraciones motrices, formas clínicas de parálisis cerebral, grado de afectación, NEE de este colectivo y ayudas técnicas) -Alumnado con diversidad funcional intelectual (definición y clasificación, diagnóstico, NEE asociadas a este colectivo) -Legislación vigente relacionada e importancia del trabajo en equipo.		activa. Para ello se formularán preguntas periódicamente para comprobar la asimilación de contenidos. De igual manera, el alumnado podrá realizar las correspondientes interrupciones para la resolución de dudas. Se emplearán medios audiovisuales para hacer más dinámica la clase, se les facilitará las diferentes guías que la Junta de Andalucía elabora para la caracterización del alumnado con diversidad funcional y se visitarán páginas web de Asociaciones que trabajen con estos colectivos. Se utilizará una presentación por Genially.	importancia del trabajo en equipo dentro y fuera de los centros educativos. También se reconocerán las ayudas técnicas que podrían favorecer la autonomía de estos colectivos.	Presentación de Genially. Libros de texto	
---	--	--	---	---	--

Tabla 9. Sesión nº2 de la unidad didáctica seleccionada. Fuente: elaboración propia.

CUADERNO DE ACTIVIDADES					
Trimestre: Primer trimestre		Sesión nº: 3		U.D.: 6	
INTERDISCIPLINARIEDAD		Nivel 1: relación con la Unidades 7 y 9.	Nivel 2: relación con el módulo profesional Contexto de la Intervención Social.	Nivel 3: relación con el módulo profesional Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.	
ACTIVIDAD	T	DESCRIPCIÓN Cómo se va a hacer	FINALIDAD Para qué se va a hacer	RECURSOS Con qué se va a hacer	PROGRAMAS EDUCATIVOS RELACIONADOS
Actividad Complementaria: Charla de sensibilización a cargo de las profesionales de la	30'	Se reunirá a los dos grupos del segundo curso del Ciclo superior de Integración Social en el salón de actos del centro educativo para asistir a la charla sobre menores con altas capacidades intelectuales, impartida por la	El alumnado adquirirá conocimientos básicos sobre este colectivo.	Recursos humanos: Profesionales de ASGRAN. Recursos materiales:	

Asociación de Altas Capacidades Intelectuales de Granada (ASGRAN Granada)		trabajadora social y la psicóloga de la Asociación ASGRAN Granada.	También se hará mención a la importancia del trabajo en equipo, dentro y fuera de los centros educativos.	Ordenador Proyector de pantalla Salón de actos del I.E.S.	
Actividad Complementaria: Charla de sensibilización a cargo de las profesionales de MÍRAME, Asociación de Autismo de Granada y provincia.	30'	El alumnado continuará en el salón de actos del instituto para presenciar la siguiente charla sobre “niños y niñas con trastorno del espectro autista, intervención en los centros educativos”. Será impartida por la Asociación Granadina de autismo.	Los estudiantes aprenderán conocimientos básicos respecto al alumnado con trastorno generalizado del desarrollo, concretamente sobre el trastorno del espectro autista. También se hará mención a la importancia del trabajo en equipo, dentro y fuera de los centros educativos.	Recursos humanos: Profesionales de MÍRAME. Recursos materiales: Ordenador Proyector de pantalla Salón de actos del I.E.S.	

Tabla 10. Sesión nº3 de la unidad didáctica seleccionada. Fuente: elaboración propia.

CUADERNO DE ACTIVIDADES					
Trimestre: Primer trimestre		Sesión nº: 4		U.D.: 6	
INTERDISCIPLINARIEDAD		Nivel 1: relación con la Unidades 7 y 9.	Nivel 2: relación con el módulo profesional Contexto de la Intervención Social.	Nivel 3: relación con el módulo profesional Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.	
ACTIVIDAD	T	DESCRIPCIÓN Cómo se va a hacer	FINALIDAD Para qué se va a hacer	RECURSOS Con qué se va a hacer	PROGRAMAS EDUCATIVOS RELACIONADOS
Batería de preguntas tipo test a través de la aplicación Educaplay.	15'	La docente elaborará, previamente a la sesión, una batería de preguntas de tipo test a través de la aplicación Educaplay. Una vez en clase, dará permiso al alumnado para que saquen sus teléfonos móviles e introduzcan en el enlace Web que les facilitará para responder a las cuestiones planteadas. Una vez acabado, la docente	Valorar si los contenidos impartidos hasta la fecha se han asimilado correctamente por parte del alumnado y detectar aquellos que necesiten ser reforzados.	Pizarra digital App Educaplay Teléfonos móviles	Plan de escuela TIC 2.0

		podrá comprobar las respuestas de cada alumno/a. La aplicación da la posibilidad de poner nota.			
Dudas y preguntas respecto al test realizado.	5'	Se dejarán 5 minutos para que los alumnos y las alumnas realicen las cuestiones pertinentes respecto a las preguntas formuladas en el test. Se tomarán turnos de palabra para la participación y la docente dará respuesta inmediata para solventar las dudas.	Reforzar contenidos y resolver dudas del alumnado.	No requiere recursos especiales.	
Clase expositiva donde se desarrollarán los siguientes contenidos: -Alumnado con diversidad funcional visual y sordoceguera (definición y clasificación, ayudas técnicas, profesorado que interviene y NEE de estos colectivos)	40'	La docente hará un desarrollo expositivo de la clase a través de una ruta por Genially, para avanzar en la materia, pero se mantendrá la participación del alumnado con la formulación periódica de preguntas y exposición de ejemplos prácticos que faciliten la comprensión. Los últimos cinco minutos se dedicarán a la búsqueda en Internet de organizaciones del tercer sector que trabajen con el colectivo atendido en la provincia de Granada.	Identificar y conocer las características y necesidades educativas de las personas ciegas y sordociegos. Identificar entidades que trabajen con los colectivos que nos ocupa.	Libros de texto Presentación a través de Genially Ordenadores. Internet.	

Tabla 11. Sesión nº4 de la unidad didáctica seleccionada. Fuente: elaboración propia.

CUADERNO DE ACTIVIDADES					
Trimestre: Primer trimestre		Sesión nº: 5		U.D.: 6	
INTERDISCIPLINARIEDAD		Nivel 1: relación con la Unidades 1, 7 y 9.		Nivel 2: relación con el módulo profesional Contexto de la Intervención Social y con el módulo Habilidades sociales.	
Nivel 3:					
ACTIVIDAD	T	DESCRIPCIÓN Cómo se va a hacer	FINALIDAD Para qué se va a hacer	RECURSOS Con qué se va a hacer	PROGRAMAS EDUCATIVOS RELACIONADOS
ROLEPLAY "Ponte en mi lugar".	35'	Se dividirá al alumnado aleatoriamente en grupos de cinco personas y a continuación se les presentará la dinámica y sus normas. La docente hará una descripción de los diferentes roles que adoptará cada miembro del grupo (niño/a con diversidad funcional, compañero que ayuda en su integración, compañeros que se burlan y	Potenciar la capacidad de empatía y asertividad en el alumnado, a la vez que se aprende a cómo intervenir en el aula con diferentes perfiles de alumnado con diversidad funcional.	Un pañuelo para tapar los ojos, unos cascos de música, unas cuerdas, sillas y mesas.	

		profesor). En cada grupo se trabajará una diversidad funcional diferente y después se les pedirá que se muevan por las instalaciones del centro educativo para comprobar si son espacios accesibles o no, según el tipo de diversidad. La docente les dará las instrucciones necesarias para la escenificación del teatrillo y los observadores darán un feedback positivo a posteriori. La docente intervendrá o moldeará la escena si es necesario. Después cada miembro del grupo dirá cómo se ha sentido representando su papel.	La actividad también dará lugar a reflexionar sobre la accesibilidad en el aula y demás instalaciones del centro educativo.		
Clase expositiva donde se desarrollará el siguiente contenido: -Alumnado con graves problemas de conducta Definición y clasificación, NEE de este colectivo.	20'	La docente hará un desarrollo expositivo de la clase a través de una ruta por Genially, para avanzar en la materia, pero se mantendrá la participación del alumnado con la formulación periódica de preguntas y exposición de ejemplos prácticos que faciliten la comprensión.	El alumnado adquirirá conocimientos básicos sobre los diferentes tipos de problemas graves de conducta y nociones sobre el personal docente implicado y recursos disponibles para la intervención.	Libros de texto Presentación a través de Genially Ordenadores.	
Tarea "Stop Bullying".	5'	En los últimos cinco minutos de clase la docente propondrá esta actividad individual para realizar en casa sobre el Bullying y le proporcionará material teórico. Los estudiantes se descargarán, una ficha con preguntas cortas, de Google Classroom y tendrán que responder dichas preguntas y compartir la tarea, una vez resuelta, en la misma aplicación.	Acercar la realidad de muchos otros compañeros y compañeras que sufren de acoso escolar en las aulas. Reconocer el perfil de acosador y acosado, consecuencias que puede originarles e identificar el papel de la escuela ante la prevención y erradicación de este tipo de violencia.	Google Classroom	Programa escuela: Espacio de paz.

Tabla 12. Sesión nº5 de la unidad didáctica seleccionada. Fuente: elaboración propia.

CUADERNO DE ACTIVIDADES				
Trimestre: Primer trimestre		Sesión nº: 6		U.D.: 6
INTERDISCIPLINARIEDAD	Nivel 1:		Nivel 2: relación con el módulo profesional Habilidades sociales.	Nivel 3:

ACTIVIDAD	T	DESCRIPCIÓN Cómo se va a hacer	FINALIDAD Para qué se va a hacer	RECURSOS Con qué se va a hacer	PROGRAMAS EDUCATIVOS RELACIONADOS
Breve recapitulación de los contenidos explicados en la sesión anterior.	10'	La profesora dará paso a una “tormenta de ideas” sobre lo que se ha entendido en cuanto a la intervención educativa y necesidades de personas con graves problemas de conducta. Para plasmar las ideas principales se facilitará el enlace web de la aplicación Mentimeter, de esta manera todos podrán participar.	Repasar y reforzar contenidos anteriores. Fomentar participación colectiva.	Pizarra digital. Ordenadores App Mentimeter	
Búsqueda de videos que traten el Bullying.	10'	La profesora pedirá al alumnado que busquen, de manera individual, videos que hablen sobre el bullying y elijan el más representativo para ellos/as o el que más le haya gustado.	Se llevará a cabo una búsqueda en Internet, potenciando así la capacidad de investigación e innovación para después formar grupos y elegir el que más les guste.	Ordenador Internet	Plan de escuela TIC 2.0 Programa escuela: Espacio de paz.
Selección de videos.	10'	Se organizará al alumnado en grupos de 5 personas para que, de entre los videos que cada uno ha elegido de manera individual, seleccionen sólo uno de ellos para después verlo con el grupo clase y generar debate.	Trabajar la negociación, escucha activa, toma de decisiones y capacidad de consensuar en equipo.	Ordenadores. Internet.	Plan de escuela TIC 2.0 Programa escuela: Espacio de paz.
Visionado de un fragmento de cada video elegido por los grupos.	15'	Cada grupo proyectará un fragmento del video que ha seleccionado y deberán comentar por qué han elegido el mismo, qué se trata en el video y sensaciones que les ha producido.	Ver la selección del material audiovisual elegido.	Proyector Ordenador.	Plan de escuela TIC 2.0 Programa escuela: Espacio de paz.
Debate sobre el visionado de los videos y sobre la tarea individual que se mandó en la sesión anterior sobre el Bullying.	15'	Esta actividad podrá desarrollarse a través de un diálogo introducido y conducido por la docente mediante preguntas abiertas al alumnado, del tipo: ¿Qué tipo de violencias se ven reflejadas? ¿Sabéis cual suele ser el perfil del acosador y del acosado? ¿Te has sentido identificado con algún personaje?	Reconocer el perfil de acosador y acosado, consecuencias que puede originarles e identificar el papel de la escuela ante la prevención y erradicación de este tipo de violencia.	No requiere recursos especiales.	Programa escuela: Espacio de paz.

Tabla 13. Sesión nº6 de la unidad didáctica seleccionada. Fuente: elaboración propia.

CUADERNO DE ACTIVIDADES		
Trimestre: Primer trimestre	Sesión nº: 7	U.D.: 6

INTERDISCIPLINARIEDAD		Nivel 1: relación con la Unidades 1, 7 y 9.	Nivel 2: relación con el módulo profesional Contexto de la Intervención Social y con el módulo Habilidades sociales.	Nivel 3:	
ACTIVIDAD	T	DESCRIPCIÓN Cómo se va a hacer	FINALIDAD Para qué se va a hacer	RECURSOS Con qué se va a hacer	PROGRAMAS EDUCATIVOS RELACIONADOS
Planteamiento y resolución de dos supuestos prácticos.	50'	La profesora planteará al grupo clase dos supuestos prácticos donde se detalla el caso concreto de dos alumnos escolarizados con necesidades educativas especiales y se formularán una serie de cuestiones sobre contenidos ya trabajados, de tipo respuesta corta, a las que los alumnos deben darles solución. Se trabajará en parejas y cada pareja seleccionará la ficha del supuesto práctico que quiera trabajar. Deberán dar respuesta en un total de 20 minutos para seguidamente hacer una exposición oral. La exposición se llevará a cabo por un solo integrante de la pareja.	Reconocer las necesidades educativas que se presentan, definir las, clasificarlas, detallar profesionales que podrían intervenir y asociar con legislación vigente vista en clase.	Fichas en formato papel	
Flipped Classroom o Clase Invertida.	10'	La docente dividirá al alumnado en grupos de cinco personas (en total serán 5 grupos) y a cada grupo les propondrá que estudien y preparen en casa unos contenidos básicos que se les facilitará previamente sobre el tema que les haya tocado. Los temas asignados se sortearán entre los cinco grupos y serán los siguientes: - Alumnado con diversidad funcional auditiva. - Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. - Alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. - Alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo. - Alumnado en desventaja por condiciones personales o de historia escolar. Los miembros de cada grupo estudiarán el tema asignado en casa y de manera individual. En la siguiente sesión se les explicará el porqué de dividirlos en grupos. La docente les proporcionará unos videos interactivos creados con la	Se fomentará la autonomía del alumnado, la competencia digital y la motivación.	Ordenadores Internet. Classroom. App Edpuzzle.	Plan de escuela TIC 2.0

		aplicación Edpuzzle y subidos a la plataforma de Classroom. Estos videos incluirán los contenidos básicos del temario.			
--	--	--	--	--	--

Tabla 14. Sesión nº7 de la unidad didáctica seleccionada. Fuente: elaboración propia.

CUADERNO DE ACTIVIDADES					
Trimestre: Primer trimestre		Sesión nº: 8		U.D.: 6	
INTERDISCIPLINARIEDAD		Nivel 1: relación con la Unidades 1, 7 y 9.		Nivel 2: relación con el módulo profesional Contexto de la Intervención Social y con el módulo Habilidades sociales.	
Nivel 3:					
ACTIVIDAD	T	DESCRIPCIÓN Cómo se va a hacer	FINALIDAD Para qué se va a hacer	RECURSOS Con qué se va a hacer	PROGRAMAS EDUCATIVOS RELACIONADOS
Planteamiento de dudas y preguntas respecto al temario visto en casa.	10'	La profesora iniciará la sesión preguntando al alumnado si han tenido algún inconveniente o contratiempo con el visionado de los videos y preguntará si tienen dudas respecto a los contenidos estudiados en casa.	Resolver las dudas que el alumnado pueda tener tras el estudio del temario visto en casa.	No requiere recursos especiales.	
Propuesta de un trabajo en grupo.	10'	La docente explicará al alumnado el trabajo que deberán realizar para superar la unidad. De ahí, que en la anterior sesión se dividiera el temario en grupos de 5 personas. Se trata de un proyecto, el cual constará de dos fases: una fase de investigación y trabajo en equipo y otra fase de exposición del proyecto. Los temas a trabajar serán los que el alumnado ya ha estudiado desde casa, de manera individual, con los videos que la docente les facilitó. No obstante, cada grupo deberá realizar una búsqueda de información en Internet para ampliar los contenidos y dar respuesta a las preguntas planteadas. Cada grupo deberá definir la problemática y caracterizar al colectivo en cuestión, determinar las dificultades que se hallan en el contexto educativo, profesionales implicados en la intervención educativa,	Con la realización de este trabajo en grupo se pretende llevar a cabo un aprendizaje autónomo basado en la investigación y el trabajo en equipo, donde el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje. Los alumnos y alumnas llevarán a cabo un proceso de investigación, pero también trabajarán con el material proporcionado por la docente de manera previa. De esta forma se asimilarán mejor los contenidos y los ampliarán con otros nuevos elaborados por ellos mismos. Todo el trabajo realizado se recogerá en un proyecto, el cual dará respuesta a las preguntas establecidas por la profesora. Este trabajo culminará con la exposición oral en clase.	Ordenador Classroom	

		identificar las necesidades educativas, legislación vinculada y entidades del tercer sector que trabajen con cada colectivo tanto a nivel estatal, como autonómico y provincial. Una vez finalizado el proyecto el alumnado lo compartirá en la tarea de Classroom asignada para ello y deberán realizar una presentación para su exposición oral. En caso de no haberlo finalizado en clase lo trabajarán desde casa.	Con el uso de esta metodología, se incrementará el desarrollo de las competencias clave y se fomentará el incremento relaciones interpersonales. Además, es una oportunidad para motivar e incentivar al alumnado.		
Trabajo en clase	40'	Se dejará tiempo de clase para la realización del proyecto. La docente tendrá el papel de guía y el alumnado podrá consultarle dudas, de manera que exista una retroalimentación entre alumno-profesor.	El alumnado dispondrá de tiempo para poder realizar el proyecto propuesto y la docente podrá evaluar el trabajo en equipo e implicación de cada miembro del grupo.	Ordenadores Internet Wifi Libros de texto Classroom	Plan de escuela TIC 2.0

Tabla 15. Sesión nº8 de la unidad didáctica seleccionada. Fuente: elaboración propia.

CUADERNO DE ACTIVIDADES					
Trimestre: Primer trimestre		Sesión nº: 9		U.D.: 6	
INTERDISCIPLINARIEDAD		Nivel 1:	Nivel 2: relación con el módulo profesional Habilidades sociales.	Nivel 3:	
ACTIVIDAD	T	DESCRIPCIÓN Cómo se va a hacer	FINALIDAD Para qué se va a hacer	RECURSOS Con qué se va a hacer	PROGRAMAS EDUCATIVOS RELACIONADOS
Exposición oral de los proyectos.	60'	La docente dará comienzo a las presentaciones de los proyectos, para ello cada grupo saldrá a la pizarra y expondrá su proyecto al resto de compañeros y al profesorado. Lo harán a través de una presentación en Genially y cada miembro del grupo deberá participar en la presentación. Cada grupo dispondrá de 15 minutos para las exposiciones.	Conocer el trabajo que ha realizado cada grupo y evaluar la exposición oral. También se pretende que los compañeros y compañeras, que observan la exposición, aprendan nuevos contenidos.	Ordenador Proyector Pizarra interactiva Presentación Genially	Plan de escuela TIC 2.0

		Los observadores deberán dar un feedback positivo y coevaluar.			
--	--	--	--	--	--

Tabla 16. Sesión nº9 de la unidad didáctica seleccionada. Fuente: elaboración propia.

CUADERNO DE ACTIVIDADES					
Trimestre: Primer trimestre		Sesión nº: 10		U.D.: 6	
INTERDISCIPLINARIEDAD		Nivel 1: relación con la Unidades 1, 7 y 9	Nivel 2: relación con el módulo profesional Habilidades sociales	Nivel 3:	
ACTIVIDAD	T	DESCRIPCIÓN Cómo se va a hacer	FINALIDAD Para qué se va a hacer	RECURSOS Con qué se va a hacer	PROGRAMAS EDUCATIVOS RELACIONADOS
Exposición oral del último grupo.	15'	La sesión dará comienzo con la exposición oral del último grupo en presentar su proyecto. Al igual que el resto de sus compañeros, el grupo dispondrá de 15 minutos para realizar la exposición. Los observadores deberán dar un feedback positivo y coevaluar.	Conocer el trabajo que ha realizado cada grupo y evaluar la exposición oral. También se pretende que los compañeros y compañeras, que observan la exposición, aprendan nuevos contenidos.	Ordenador Proyector Pizarra interactiva Presentación Genially	Plan de escuela TIC 2.0
Escape Room virtual	30'	La docente propondrá al grupo clase la realización de un juego virtual llamado “Escape Room” a través de la aplicación de Genially. Para ello se explicará, durante 5 minutos, en qué consiste el juego y se desafiará al alumnado a salir de un colegio donde se han quedado encerrados. Para ello, tendrán que responder diferentes preguntas relacionadas con contenidos curriculares, hacer puzles, seguir una serie de pistas y superar los retos para poder escapar. El juego se hará de manera grupal pero no podrán ayudarse entre grupos ni usar el móvil ni libro de texto para buscar información. Tras esta breve explicación dispondrán de 25 minutos para jugar. Quienes no hayan	Usar la gamificación como metodología didáctica en el aula, donde se empleará el juego como medio para motivar al alumnado para el aprendizaje. Será una forma de repasar los contenidos curriculares de manera divertida y desarrollar destrezas lógicas, creatividad, habilidades como la atención y la observación., etc.	Ordenadores Enlace web al juego a través de Genially. Wifi.	Plan de escuela TIC 2.0

		conseguido escapar en este tiempo serán ayudados por sus compañeros.			
Debate sobre el juego y resolución de dudas al respecto.	10'	Una vez finalizados los 20 minutos de juego, la docente preguntará al alumnado si hay algún grupo que no haya conseguido superarlo. En el caso de que así sea, serán los compañeros de otros grupos los encargados de ayudar a finalizar el juego. A continuación, la docente establecerá un debate mediante un diálogo introducido por él para conocer la satisfacción de los participantes, saber qué pruebas les han resultado más interesantes, cuáles han sido más difíciles y resolver dudas sobre los contenidos.	Conocer si el juego ha resultado ser de interés para el alumnado, saber si se han adquirido los conocimientos y competencias que la unidad didáctica requería.	Pizarra interactiva.	
Actividades de ampliación y refuerzo.	5'	La docente propondrá al alumnado la realización de dos tareas de ampliación de conocimientos y/o de refuerzo en función del rendimiento académico de cada alumno/a, en caso de ser necesario.	Reforzar competencias clave del alumnado para aquellos que no hayan obtenido un buen resultado de aprendizaje y ampliar conocimientos para aquellos alumnos y alumnas más avanzados o con altas capacidades.	Fichas que se colgarán en Google Classroom.	

Tabla 17. Sesión nº10 de la unidad didáctica seleccionada. Fuente: elaboración propia

20. Bibliografía.

20.1. Referencias bibliográficas.

- Alemany, I. y Villuendas, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 34, 183-215. <https://convergencia.uaemex.mx/index.php/convergencia/article/view/1572>
- Amaro, M. C. (2019). Formación docente para la atención a la diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12 (1), 51-66. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/407/377>
- Araque, N. y Barrio, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social: revista de ciencias sociales*, 4, 1-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744577013>
- Arnaiz, P. y Haro de, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E. Moreno (coord.), *Semejanzas, diferencias e intervención educativa* (pp. 141-148). Madrid: CSI-CSIF.
- Arnaiz, P. (s.f.). "Sobre la atención a la diversidad". Recuperado el 14 de mayo de 2021, de <https://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto completo 1 atencion a la diversidad.pdf>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos: Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino, el 28 de enero de 2019*. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Calderón, I. y Rascón, M.T. (Coord.) (2020). *Análisis y propuestas para una nueva ley educativa: Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/09/09090-Nueva-Ley-Educativa.pdf>
- Calderón, I. y Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión: Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Mágina, S.L.

- Cantón, I. y Pino-Juste, M. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid Alianza Editorial.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886018.pdf>
- Castell, C. y Espada, R.M. (2020). Derecho a la educación y evolución legislativa en el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo español: de la exclusión a la inclusión educativa. *Revista CES Derecho*, 11 (2), 137-159. <http://dx.doi.org/10.21615/cesder.11.2.8>
- Cejudo, J. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 1, 1-17.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36580>
- Cerdá, M.C. e Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6 (3), 150-163. <file:///C:/Users/HP.LAPTOP-IQDU90AV/Downloads/Dialnet-EvolucionLegislativaDeLaEducacionEspecialEnEspanaD-4615399.pdf>
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Colmenero, M.J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: su incidencia en la formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-15.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42090>
- Confederación Española de Familias de Personas Sordas (2021). *Cómo hablar con una persona con sordera* [flyer]. FIAPAS.
- Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía (s.f.). *Atención a la diversidad*. Recuperado el 19 de marzo de 2021, de <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte/areas/centros-educativos/atencion-diversidad.html>
- Durán, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 1, 153-170.
<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Durán, D. y Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, 41, 31-44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089637>

- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16. <https://www.psicologiauam.es/gerardo.echeita/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Atencion%20a%20la%20diversidad.pdf>
- Escarbajal, A., Mirete, A.B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T., López, J.I., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (1), 135-144. [file:///C:/Users/Afais/Downloads/Dialnet-LaAtencionALaDiversidad-4617037%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Afais/Downloads/Dialnet-LaAtencionALaDiversidad-4617037%20(2).pdf)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva: perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. European Agency. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf
- Fortaleza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25 (1), 127-144. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147008.pdf>
- González-Gil, F. y Martín, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28. https://www.researchgate.net/publication/279169273_Educacion_para_todos_formacion_docente_genero_y_atencion_a_la_diversidad
- I.E.S Pedro Soto de Rojas (2020). *Proyecto Educativo*. Recuperado el 10 de marzo de 2021, de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18700037/helvia/sitio/upload/Plan_de_Centro_2019.pdf
- Jiménez, P. y Vila, M. (1997). Atención a la diversidad y formación del profesorado: apuntes para la reflexión. *Revista profesorado*, 1 (1), 33-48. <https://1library.co/document/qmj34d9q-atencion-diversidad-formacion-profesorado-apuntes-reflexion.html>
- López, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial*. Narcea.
- López- Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 29, 9-26.

<https://www.researchgate.net/publication/43332198> *La etica y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*

López-Melero, M. (2018). Presentación. Educar como proceso de transformación en la convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92, 17-28. <https://www.researchgate.net/publication/43332198> *La etica y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*

Martín, D. y Soto, A. (2001). La atención a la diversidad: una cuestión de actitudes. *Revista de educación*, 3, 149-157. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/321/b11992967.pdf;jsessionid=8B899276DBDCBF033712B7EB439D2309?sequence=1>

Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25 (1), 165-183. <file:///C:/Users/Afais/Downloads/Dialnet-LucesYSombrasDeLasMedidasDeAtencionALaDiversidadEn-3426258.pdf>

Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Desclee de Brouwer.

Martínez-Abellán, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3 (1), 149-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208385>

Mckinsey & Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

Montero, M.L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de educación*, 340, 66-86. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/profesores-y-profesoras-en-un-mundo-cambiante-el-papel-clave-de-la-formacion-inicial/educacion/24330>

Muntaner, J.J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19. <https://www.uqr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

- Muñoz, V. (2010). La formación del profesorado para atender a la diversidad: proteger a la infancia, prevenir riesgos. En L. Pumares y M. L. Hernández (Coord.). *Formación del profesorado para la atención a la diversidad*, (pp. 135-159). CEP.
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para entender la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8 (3), 121-136. [file:///C:/Users/HP.LAPTOP-IQDU90AV/Downloads/Dialnet-LasInteligenciasMultiplesComoUnaEstrategiaDidactic-5446538%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP.LAPTOP-IQDU90AV/Downloads/Dialnet-LasInteligenciasMultiplesComoUnaEstrategiaDidactic-5446538%20(1).pdf)
- Nevares, J. (2010). Qué necesita (y qué busca) el docente en activo. En L. Pumares y M. L. Hernández (Coord.). *Formación del profesorado para la atención a la diversidad*, (pp. 257-281). CEP.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Pumares, L. (200). La formación permanente y la atención a la diversidad. En L. Pumares y M. L. Hernández (Coord.). *Formación del profesorado para la atención a la diversidad*, (pp. 231-257). CEP.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (3), 201-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2485173>
- SOLCOM (2010). *Informe SOLCOM. Derechos humanos en España. Violaciones en España de la Convención sobre los Derechos humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU*. https://www.asociacionsolcom.org/files/documentos/Informe_SOLCOM_2010.pdf
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Vigo, B., Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista interurbana de formación del profesorado*, 6 (24,3), 147-165. [file:///C:/Users/HP.LAPTOP-IQDU90AV/Downloads/Dialnet-PreparandoProfesoresParaLaAtencionALaDiversidad-3361196%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/HP.LAPTOP-IQDU90AV/Downloads/Dialnet-PreparandoProfesoresParaLaAtencionALaDiversidad-3361196%20(3).pdf)

20.2. Legislación.

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978, pp.29313-29424. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 139, de 16 de julio de 2010, pp. 8-34. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/d2.pdf>

Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenamiento de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, de 16 de marzo de 1985, pp. 6917- 6920. <https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf>

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 45, de 8 de marzo de 2017, pp. 1-49. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df/Instrucciones%20de%208%20de%20marzo%20de%202017>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 103, de 30 de abril de 1982, pp. 11106-11112. <https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, de 26 de diciembre de 2007, pp. 5-36.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp.122868-122952.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 167, de 22 de agosto de 2008, pp. 7-14.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/d2.pdf>

Orden de 29 de septiembre de 2010, por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 202, de 15 de octubre de 2010, pp.7-47. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/202/d2.pdf>

Orden de 28 de julio de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 24 de septiembre de 2015, pp. 40-101.
https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/187/BOJA15-187-00062-15384-01_00076408.pdf

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, de 18 de enero de 2021, pp. 2-223. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/1>

Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 195, de 15 de agosto de 2012, pp. 58549-58621.
<https://www.boe.es/boe/dias/2012/08/15/pdfs/BOE-A-2012-10866.pdf>