

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Módulo 8: Competencias básicas y atención a la diversidad

Autores: Jesús Domingo y Juan de Dios.

Interrogantes que trataremos de responder: ¿qué significa que las competencias sean aprendizajes imprescindibles?, ¿debemos interpretar las competencias básicas como un “suelo” o como un “techo” común?, ¿podemos atender a la diversidad en el aprendizaje de las competencias básicas?

¿Todos los estudiantes deben adquirir las competencias básicas con el mismo nivel de dominio?, ¿para qué sirven las competencias en el diseño y en el desarrollo del currículo?, ¿contribuyen las competencias básicas a lograr un currículo más integrado?

Contenidos

- 8.1. Las competencias básicas: un suelo común para todos y todas.
- 8.2. Competencias básicas y atención a la diversidad.
- 8.3. Clarificar y seleccionar el currículum.
- 8.4. ¿Qué competencias debe tener el profesorado para atender a la diversidad?
- 8.5. Propuestas. ¿Por dónde debería ir la intervención?

8.1. Las competencias básicas: un suelo común para todos

Vivimos en contextos cada vez más multiculturales y plurales y es cada vez más evidente que los tejidos social y educativo están marcados por una heterogeneidad estructural creciente. Según esto, el mayor desafío de nuestra sociedad está en aprender a vivir en un mundo de interconexión entre gente diversa. En este marco de complejidad creciente son evidentes, de una parte, nuevas posibilidades de crecer y ser, si somos capaces de encontrar respuestas creativas y justas, entre las diversas maneras de percibir, comunicarnos y vivir. Pero también se da el riesgo de acrecentar la fractura social y educativa entre la población integrada y la perteneciente a bolsas de dependencia o que vive en zonas de exclusión, vulnerabilidad y olvido.

Para comprender el mundo de hoy, es preciso ubicarse en un nuevo paradigma cultural (Touraine, 2005). La clave está en cómo hacer frente a esta nueva situación reflexionando sobre esta pluralidad y diversidad sin caer en el *diferencialismo* ni el *universalismo* y cómo hacer para que esta neutralidad y tolerancia no se convierta en un irresponsable *laissez faire* o cómodo *asistencialismo*.

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El imparable proceso de democratización y diversificación de la sociedad, reclama la emergencia de planteamientos mucho más inclusivos (Ainscow, 2001), de presencia y participación activa. Empiezan a manifestarse algunos planteamientos críticos que requieren nuevos marcos comunes, en los que la diferencia no implique desigualdad, y se camine dentro de parámetros de interculturalidad contruidos sobre mínimos comunes imprescindibles para todos como marco común de una nueva ciudadanía (Bolívar, 2008). A lo que hay que sumar la pérdida de la ingenuidad, puesto que *“una ciudadanía devaluada puede perder la capacidad de unirnos unos a otros”* (García, 2007, 250).

Vivimos en una sociedad plural y democrática y damos por supuesto el carácter democrático de la educación, la inclusión y la interculturalidad; pero éstas son obviedades que necesitan ser revisadas. En el momento actual llegamos a la plena escolarización, luego el reto de la educación pública debe situarse en el reconocimiento de esta pluralidad y sus circunstancias, para dar un paso más y pasar del “estar o vivir junto a”, a “convivir e interactuar con” para “armar la sociedad” de todos y para todos. Tal vez, de lo que se está hablando es de reorganizar todo hacia parámetros más plurales y justos, evitando tanto el sesgo cultural como el academicista en la educación y ofreciendo un marco (social, curricular e institucional) alternativo, amplio e inclusivo (Barton, 1998, 2008; Karsz, 2004; Ainscow, 2001).

Se demandan respuestas nuevas y creativas y la escuela debe tomar opción por una educación de calidad, inclusión, equidad e interculturalidad, que apuesta por un determinado tipo de ciudadanos y de sociedad del mañana, más justa y equitativa a la par que plural y con una sólida y digna base común que haga de núcleo aglutinador de la sociedad más allá del territorio o la economía.

El concepto de ciudadanía incluye la idea de ser y formar parte activa, más allá de la presencia o la tolerancia y supone acciones específicas para *desterrar* la posibilidad de ningún tipo de exclusión. Abarca cuestiones relativas a los derechos y las obligaciones, pero también ideas de igualdad, diversidad y justicia social; así como a unas competencias para actuar y en un *espacio público* en el que las personas pueden actuar juntas (O’Shea, 2003).

Para ello es preciso educar a la ciudadanía (Bolívar, 2008; Escudero y Flecha, 2005) en un marco de educación pública de calidad (Domingo, 2003), que posibilite el aprendizaje experiencial con otros de la ciudadanía (González, 2008) y promueva lazos, interrelaciones y un cuerpo común de aprendizajes básicos imprescindibles para todos (Col, 2006). Estos elementos son los que componen las bases de un currículum intercultural o democrático

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

(Guarro, 2002), junto con las vivencias y dinámicas cotidianas para practicar y aprender haciendo ciudadanía en el seno de la sociedad y de la institución educativa (tanto sea formal, informal o no formal).

Desde que la OCDE (1995) comienza a promover la sociedad del conocimiento, va emergiendo la idea de buscar una educación para todos que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje para todos. Y, con ello, comienza todo un proceso que va retomando y reconceptualizado el constructo “competencias básicas”, hasta concluir en la propuesta común del espacio europeo. Los trabajos de Rychen y Salganik (2004 y 2006), para definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida (DeSeCo), la revisión comparada que coordinan Luengo, Luzón y Torres (2008) sobre las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias o el trabajo de acercamiento a la escuela propuesto por Bolívar y Moya (2007), sobre su implicación en la cultura imprescindible de la ciudadanía y sus abordajes educativos son esenciales para entenderlas.

Como se sintetizaba en otro momento (Domingo y Barrero, 2010), las competencias clave o básicas (fundamentales) necesitan necesariamente del logro de los aprendizajes indispensables y con ellas se garantiza a todos estos aprendizajes. Así, son las herramientas necesarias que un individuo necesita para poder aprender a lo largo de toda la vida. Capacitan al individuo para que utilice todo su saber, sus habilidades y sus recursos personales, sociales y contextuales para desenvolverse cotidianamente en la sociedad donde vive. Suponen una puesta en valor de la utilidad de los aprendizajes para la resolución de problemas reales más allá de los puramente académicos. Por lo que se buscan nuevos encajes entre los que son competencias y cómo construirlas, desarrollarlas y evaluarlas en el ámbito educativo (Bolívar y Moya, 2007; Rey y otros, 2003; Perrenoud, 1999).

En este marco, había que redefinir un zócalo común de aprendizajes fundamentales y de competencias básicas que aseguraran un espacio común para ser, participar y convivir con posibilidades de éxito, inclusión y dignidad en la sociedad, más allá de las diferencias legítimas en una sociedad plural y democrática. Como define el prólogo del documento sobre “*Socle commun*” francés (MEN, 2005) se afirma que esta sobre “base común” se asienta la ciudadanía intercultural y la sociedad, y debe ser el principal instrumento en el que asegurar el desarrollo de competencias básicas para la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida y pilar desde el que construir la educación intercultural de la ciudadanía.

Y aunque conciernen a todas las áreas de currículum, no son transversales (Rey, 1996), sino que son el nuevo núcleo duro, el pilar sobre el que gira la nueva educación básica. Y se

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

desarrollan prioritariamente situaciones de integración (Roegiers, 2007) o de currículum integrado. El concepto de competencia es así un pilar del desarrollo curricular y una fuerza motriz para el proceso de cambio, pues es una apuesta destacada por un aprendizaje racional (Braslavsky, 2004).

Se trata de un esfuerzo por compatibilizar un núcleo común (aprendizajes imprescindibles, competencias básicas de ciudadanía y unos valores sustentados en una ética cívica) con el reconocimiento de las diferencias tolerables, sin hipotecar el futuro. Esto implica, siguiendo a Pérez Gómez (2007) otra forma de ver y afrontar el currículum escolar, sin bajar el nivel ni desechar contenidos y una nueva oportunidad para repensar y recuperar, desde nuevos enfoques, viejas buenas prácticas. Así las cosas, su puesta en práctica lleva implícita tres consecuencias:

- 1) diferenciar el currículum básico “imprescindible” del “deseable”; para hacerlo más racional, tener criterio de acción y saber seleccionar para atender a la diversidad;
- 2) apostar por una metodología focalizada en el aprendizaje y el reconocimiento de la utilidad del desempeño de tareas globalizadoras interdisciplinares en clase; y
- 3) desligarse de una extendida idea de que la clave está en la programación por competencias, para aferrarse a procesos de reflexión y trabajo, para conquistar el sentido (Fullan, 2007) buscando en las “buenas prácticas docentes”, referentes y situaciones que sirvan para aproximarse al desarrollo de estas competencias.

La definición de los conocimientos fundamentales no implica en absoluto que haya que conformarse en la educación básica y obligatoria con estos conocimientos. Se ha de partir de la lógica del máximo aprendizaje, pero garantizando para todos esta base común (Bolívar, 2008). La primera parte de la propuesta es obvia y coincidente con la cultura profesional imperante, pero precisamente es la segunda dimensión la que nos reta más abiertamente. ¿Cómo garantizar los aprendizajes imprescindibles y las competencias básicas en un abanico de diversidades tan amplio? Especialmente en aquellos que tienen discapacidad o están en situación de riesgo de exclusión, fracaso, dependencia más allá de la imprescindible... ¿Hasta qué nivel de logro? ¿En qué condiciones?...

Los desarrollos normativos centrales y autonómicos que la desarrollan reparan en ello e instan al necesario cambio organizativo, curricular y profesional para hacer efectiva dicha propuesta. Se han dado pasos decisivos, tanto desde las propias Administraciones Educativas, como por centros y colectivos que están empezando a dibujar unos primeros nortes sobre el sentido y la práctica del trabajo de estas competencias básicas en el currículum. Pero el tema que nos ocupa necesita de un nuevo abordaje, distante de las propuestas de las reformas de

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

la diversidad que se sustente en las buenas prácticas de atención a la diversidad, que han ido virando su orientación desde la integración a la inclusión desde una perspectiva de buena educación para todos (Armstrong y otros, 2009), desterapeutizando la escuela y la educación.

La cuestión es compleja y está cargada ya de avisos a navegantes. No valen respuestas técnicas ni descontextualizadas, y más que una propuesta cerrada son procesos y líneas gruesas para avanzar en el desarrollo de estas competencias básicas para todos; por lo que necesita mucho sentido común profesional y en las prácticas de apoyo (Domingo y Fernández, 2009).

8.2. Competencias básicas y atención a la diversidad

En un primer momento pudiera parecer que la propuesta de un currículum básico común en un marco de normalización entra en contradicción con la Declaración de Salamanca (1994), que es el documento oficial de mayor impacto en las políticas educativas de diferentes países. En ella se establece que las escuelas deben ser inclusivas para aumentar posibilidades y esperanzas, al tiempo que denuncia que el fracaso es en gran medida consecuencias de la mala calidad de la enseñanza. Hasta aquí todo correcto. Pero continúa con un elemento para el debate al señalar que una de las causas del fracaso se encuentra en *“la mentalidad de que lo que sirve para uno sirve para todos”* (p.7). ¿Pero a qué *“igualdad”* curricular se refiere?

Si se toman en consideración las fuentes y los desarrollos posteriores de esta Declaración, tanto desde la UNESCO (2008) como desde las propuestas de avance en calidad y equidad (Perrenoud, 1990; Dubet, 2005; Ainscow, 2005; Armstrong y otros, 2009; Poizat, 2006), queda claro que lo que *“no sirve”* se refería a uniformar en base al currículum y las prácticas uniformizadoras y academicistas tradicionales en la escuela. Pues, al tiempo que denuncian estas prácticas, se apuesta decididamente por una buena *“educación para todos”*, que enfatiza la educación y la escolarización desde una premisa de justicia y equidad (Rawls, 2002)- lo hace garantizando un mínimo común de aprendizajes y competencias fundamentales para todos (Bolívar, 2008; Meuret, 1999; Meunier, 2005). Y, en ello no conviene olvidar que no se hace esta apuesta pensando *“mercantilmente”* en quienes tengan que competir, ni *“remedialmente”* en los que no pueden competir, sino en todos y como garantía para asegurar unos fundamentos y unas posibilidades básicas para ser ciudadano.

Para asegurar el derecho común a una ciudadanía diferenciada e igual en derechos sería necesario articular nuevos escenarios de *visibilidad y participación desde la justicia y la*

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

dignidad, pero también concertar un currículum básico común, un cuerpo común desde el que armar la “*nueva ciudadanía intercultural*”. Y ello no debe surgir desde posiciones de desigualdad, sino desde un acuerdo o “*razón mestiza*” nacida del concierto, el acuerdo, la argumentación y el diálogo sin prisas para depurar lo imprescindible para ser, estar y convivir en condiciones de justicia, de dignidad y de posibilidad, comprometiéndose con ello (García, 2007, 247).

Si se habla de ciudadanía, es porque implícitamente se está estableciendo una relación entre discapacidad y derechos humanos (Morales, 2006). La cuestión del reconocimiento, más que situarla en el plano de la autorrealización, el asistencialismo o la tolerancia, debe ser reconducida al ámbito de la justicia social. Y con ello se dan pasos en la revolución aplazada: “la de los derechos cívicos y de una ciudadanía para todos” (Flores d’Arcadis, 1998). Pero si se les niega a estas personas o colectivos oportunidades de aprender cosas nuevas y estructurantes para vivir dentro de su comunidad y poder aprender a lo largo de la vida, esta falta de oportunidades es ya de por sí incapacitante y frustrante (Armstrong y otros, 2009).

La inclusión, supone un nivel mínimo de instrucción para todos (OCDE, 2007, 2). Así las cosas, y planteada la cuestión de la “igualdad de capacidades de base”, que defendiera Sen (1995), o “renta educativa fundamental”, debería constituirse por un conjunto de conocimientos y de competencias cuyo dominio es imprescindible para llevar a cabo con éxito la escolaridad, proseguir la formación, construirse un futuro personal y profesional y salir adelante en la vida en sociedad. Las competencias básicas suponen determinados aprendizajes fundamentales que han de adquirir todos los ciudadanos, pero especialmente los que están en situación de vulnerabilidad o riesgo, pues sin ellos no podrán sustentar ni acelerar futuros aprendizajes. En definitiva, sin ellas no se garantiza ni el éxito ni la ciudadanía real y auténtica.

En este punto de reflexión y debate sobre el currículum de la educación básica, como defendiera Coll (2006), es conveniente distinguir, entre lo *básico-imprescindible* y lo *básico-deseable*. Lo *básico-imprescindible* hace referencia a aquellos aprendizajes que, en caso de no llevarse a cabo, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social. Lo *básico-deseable*, por su parte, remite a los aprendizajes que, aún contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse; además, son aprendizajes que pueden ser “recuperados” sin grandes dificultades en otro momento. Y en el tema de las competencias básicas, puesto que obviamente son las mismas para todos los niveles y etapas,

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

la cuestión clave estaría en saber también establecer, graduar y adecuar niveles de logro de cada competencia.

De este modo, en un continuo de niveles en función de los imprescindibles, la atención a la diversidad está en el nivel de complejidad, no en la competencia. Lo que resulta fundamental para ajustarse y atender a desarrollos lógicos y posibles según la diversidad de capacidades, contextos y circunstancias que se den en clase. De otra parte, permite descentrar la mirada de los contenidos para centrarse en los estudiantes y en sus potencialidades de aprendizaje.

Booth y Ainscow (2002), refiriéndose al trabajo en contextos de inclusión y para la misma, señalan que es fundamental que en la práctica se asegure que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación del alumnado, se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido tanto en la escuela como en otros ámbitos y se promocióne un aprendizaje transferible y útil. Lo que perfectamente asumible desde la llamada al desarrollo de competencias básicas para todos, incluido en este todos quien tiene discapacidad o riesgo de fracaso y exclusión- en torno a tareas que respondan a problemáticas y situaciones de la vida cotidiana, no escolarizadas.

Por su parte, Wang (1999, 242) señala que practicar la atención a la diversidad supone buscar alternativas más eficaces que las habituales para la innovación, realizar cambios para organizar mejor la innovación, hace muy pocos cambios y busca modelos para dejar de usar las rutinas, y cuando los realiza lo hace con el fin de mejorar resultados, no por probar, implica una línea de perfeccionamiento y realiza esfuerzos deliberados para coordinar con otros la realización de la innovación, estaba adelantándose a estas metodologías y las buenas prácticas que le den soporte. Luego, a la inversa, la inclusión en el aula de potentes planteamientos organizativos y metodológicos abre nuevas puertas en la nueva reconceptualización de la adaptación curricular para el logro de competencias (Domingo, 2008). En una conferencia en Toronto, el profesor George Dei señalaba al respecto que la inclusión no es poner a uno en lo que ya existe, sino más bien crear para cada uno un lugar propio con potencialidad de desarrollo.

Qué pueden aportar y en qué va a beneficiar las competencias básicas a la educación inclusiva y al desarrollo de la ciudadanía auténtica en personas con discapacidad o riesgo de vulnerabilidad y exclusión

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Como denuncia Ainscow y Wel (2008), en circunstancias de complejidad, diversidad y discapacidad, parte del profesorado considera a estas personas y colectivos como no aptos para el aprendizaje. No son pocos los que no creen en ellos y tiran las expectativas. Los resultados de los informes y evaluaciones parecieran darles la razón. Pero las buenas prácticas se empeñan en reincidir -entre otras variables- en claves como escuelas democráticas e inclusivas en las que cambiando metodologías, dinámicas y formas de organización, trabajando juntos, con otro tipo de liderazgo y visión pedagógica, ampliando escenarios (escuela-familia-comunidad y utilizando los recursos de la educación formal-no formal e informal) y haciendo una buena selección del currículum, obtienen resultados bien diferentes (VV.AA. 2002; López y Zafra, 2003). En este punto habría que analizar qué grado de correlación y compatibilidad existe entre estas propuestas y el logro de competencias básicas y prácticas de vivencia positiva de la ciudadanía.

Mientras cada cual realiza su propia reflexión argumentada, pueden ayudar al debate algunas aportaciones llegadas de diversos lugares. La primera y más clara, viene dada por los propios argumentos de Eurydice (2002) y DeSeCo (Rychen y Salganik, 2004, 2006), así como por las recomendaciones del parlamento Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) al definir las como factor de calidad y recomendar que se garanticen para todos y se tomen medidas adecuadas con respecto a los jóvenes que por su situación de desventaja necesiten apoyos especiales. Ello está teniendo amplio eco en diferentes contextos -especialmente francófonos (Bélgica, Canadá o Francia)-, que viene también a sumar nuevos ejemplos y alegatos.

Así por ejemplo, antes de la generalización del discurso de las competencias básicas en la escuela, Rey (1996) y Letor y Vandenberghe (2003), planteaban tempranamente el debate, aún vigente de cómo se avanzaba más en equidad, si mediante el dominio de competencias básicas o si se hacía mediante contenidos y métodos tradicionales. En nuestro contexto también está abierto el tema y no son pocos los que dudan de ellas y piensan que supondrán una bajada de contenidos que terminará por perjudicar a todos y a acentuar desigualdades. Mientras que los alegatos a su favor suponen que este enfoque lo que genera es una apertura del currículum y una reactivación de la enseñanza que valora la actividad cognitiva del alumno, la interacción y la mediación en el aprendizaje y da lugar a otros aprendizajes más útiles y transferibles, como herramientas para aprender a lo largo de toda la vida.

Son varios los autores que, a nivel general afirman positivo el impacto especialmente en lo relativo a ciudadanía y equidad (Demeuse y otros, 2005; Bolívar, 2008); pero también en una nueva vía para experimentar la innovación y la mejora (Bosman y otros, 2000). Así,

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Rogiers (2008, 32), uno de los autores referentes en el tema, señala que la introducción de las mismas en las aulas ha dado lugar a mejoras incuestionables en el rendimiento de los estudiantes, especialmente en términos de relevancia, eficacia y equidad.

Tras su investigación sobre el tema, Letor y Vandenberghe (2003), concluyen que existe una amplia disparidad de resultados en función de contextos y otras variables, que bien pudiesen ser identificadas como las características de lo que hemos venido a llamar “buenas prácticas” de educación inclusiva. Afirman que sus resultados no contradicen la pertinencia y utilidad del trabajo de estas competencias básicas para:

- movilizar conocimiento en su contexto, hacerlo significativo,
- hacer de palanca que media el aprendizaje e involucra a estudiantes en los procesos mentales superiores que debe poner en funcionamiento y que antes eran explícitos,
- utiliza competencias comunes y situaciones familiares junto a aprendizajes estructurantes clave,
- produce un proceso de aprendizaje más significativo y abierto a otros contextos.

A modo general, la adquisición de las Competencias Básicas por el alumnado será el indicador de que se ha conseguido transformar los “contenidos” en “conocimiento”, superando así la ruptura existente en el proceso de aprendizaje por la fragmentación del conocimiento y el trabajo rutinario que generan los textos escolares, que da lugar a que gran cantidad de contenidos caigan en el olvido sin que se incorporen a los esquemas de conocimiento del alumnado. De este modo, han de servir además para:

- *Reflexionar sobre la forma en que se enseña*, ver si favorece que lo que aprende y lo sepa aplicar más allá de los ejercicios escolares.
- *Ser explícitos en los procesos*, a centrarnos en ellos, y no solo en los productos finales.
- *Fijarse más en lo que aprende este alumnado*, si son capaces de aplicarlo y si lo hacen adecuadamente según el contexto y tarea. Lo importante es el aprendizaje y su utilidad práctica para que resuelvan situaciones problemáticas en contextos no escolarizados, la planificación de la enseñanza es necesaria pero no suficiente.
- *Fijar diferentes niveles de dominio en los aprendizajes*, a secuenciarlos a lo largo de la etapa, a lo largo de la enseñanza obligatoria.
- Cambiar los ojos con los que corregimos, las palabras que utilizamos en las correcciones... y *cambiar la evaluación*.

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Y más específicamente, el enfoque de competencias puede aportar un nuevo escenario profesional para el aprendizaje del alumnado con N.E.A.E. en el que sería necesario:

- *Determinar lo básico a aprender y a aplicar.* Así centrar sus no sobradas posibilidades en lo básico y fundamental.
- *Enseñar explícitamente* al alumnado a *movilizar sus recursos personales* (conocimientos, actitudes, destrezas...) *para lograr el éxito en una tarea en un contexto definido* y a aplicarlos ante nuevas tareas en nuevos contextos.
- *Hacer consciente y explícito lo que ahora es invisible* (difícil de ver) en los centros y las aulas para este tipo de alumnado. Enseñar explícitamente lo que otros “adquieren” por estar en la escuela y sus contextos sociales son adecuados y tienen por tener buenos niveles cognitivos.
- *Concretar el trabajo en tareas explícitas*, que van a facilitar que *encuentren sentido a lo que aprenden*, y les va a facilitar *que se motiven* y que *afiancen los conocimientos*.

Las decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar, dependen no sólo de cómo aprenden los alumnos, sino también de la educación y la escuela que queremos, de la finalidad que perseguimos cuando educamos. (Pujolàs, 2003, 3) y eso lleva implícito responsabilidad social y posicionamiento ético, no sólo rutinas para desarrollar lo programado.

Abriendo ventanas a nuevos vientos, repensar prácticas y sus consecuencias.

En este punto de debate nos asaltan algunas otras reflexiones no específicas sobre competencias básicas que pueden dar algo de luz de hacia dónde proponemos hacer virar el debate. Nos referimos a:

Cambiar la práctica ordinaria con enseñanzas mecanicistas, academicistas, centradas en el producto, parciales...

Para entender un poco el cambio de enfoque hay que situarlo correctamente. Si tenemos la generación que más cosas sabe y con el 100 % de la población escolarizada, escolarizada cómo es posible tan altos índices de fracaso escolar, tan bajos resultados en competencias (la juventud que más ha aprendido y menos conocimientos ha consolidado) y una atención a la diversidad bastante distante a lo que nos demandan estos colectivos. Podríamos decir que vamos muriendo de éxito y algo no termina de marchar bien.

Si reparamos un poco en ello vemos como la sociedad y la escuela del “ser” están aún muy lejos y lo común es valorar el “tener”. Así las cosas lo importante parece ser que es

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

coherente primar la cantidad (hacer, terminar, correr, alcanzar...) a la calidad (aprendizajes interrelacionados, lentos y profundos)

Ello ha llevado aparejada una atención a la diversidad y una educación especial en esos mismos parámetros. Si el niño ordinario tiene que saber muchas cosas (que ya utilizarán) y se trata de llenar el cajón, pues el niño de especial lo mismo, pero que en su cajón caben menos. Si se está enseñando repetitivamente..., pues a estos chicos y chicas aún más repetido y haciendo lo mismo pero más despacio. Hacer más cuentas, fichas...

Se ha dado un avance muy grande en la importancia que le damos a la atención a la diversidad que no se ha visto acompañado con cambios metodológicos y curriculares acordes a tales filosofías. Con lo que se llega, en el mejor de los casos, a un adiestramiento, no hacia un desarrollo de condiciones y competencias de ciudadanía y de aprender a lo largo de la vida.

Hay que reparar entre la diferencia entre aprendizajes aprendidos y adquiridos. Entre los que les llegan de forma planificada y aquellos otros que les dan la vida y el contexto o elaboran por sí mismos. Por ejemplo, la comunicación oral es adquirida, y la lectura, enseñada.

Si lo adquirido se hace o media en un contexto cultural rico, como puede ser la escuela, adquiere mucho más. Y, así, genera mucho más de lo que enseña. El alumnado de buenas capacidades y con contextos estimulantes, los aprendizajes fraccionarios y académicos, son piezas que encajarán con otras experiencias de aprendizaje y les llevará a ser competentes. Pero para los que no, estos aprendizajes pueden llegar a ser absurdos si no se enlazan con la vida y son entrenados para encontrar estrategias de enlace, selección, uso...

Las personas con discapacidad o riesgos de vulnerabilidad y exclusión, muchas veces sólo pueden acceder a lo que se les enseña y proporciona, sin pasar de ahí. La validez de tales aprendizajes se debe medir en capacidad para que desde ellos se produzcan las competencias básicas. Si no los movilizan para enfrentarse a la vida, de qué les sirven más allá de rellenar con mucho esfuerzo lagunas.

Las personas con NEAE, por su discapacidad o por los contextos y circunstancias en que se desarrollan, es difícil que logren cosas significativas y útiles de gran nivel en contextos educativos tradicionales. Para ellos se debería hacer explícitos los contenidos y aprendizajes imprescindibles, las habilidades, las situaciones de aprendizaje e interacción... Normalmente son "implícitas" en las dinámicas de clase y educación, porque son adquiridas por sí solos en otro tipo de alumnado que no tiene estas circunstancias de vulnerabilidad.

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Revisar las prácticas que generan alumnado apoyo-dependiente

Cada paso, cada aporte, cada vuelta de tuerca en la mejora de la educación, ineludiblemente debería suponer un replanteamiento de la atención a la diversidad. Al hablar de ella se ha pecado de ingenuos y –en no pocas ocasiones– los procesos de escolarización, de apoyo y atención y de adaptación curricular han servido más para justificar y perpetuar diferencias y etiquetaciones y acallar conciencias, que para asegurar un justo equilibrio entre equidad y calidad (Karsz, 2004).

Si nos centramos en atención a la diversidad para sacar adelante aprendizajes y no atendemos para que además de ello lo saquemos en socialización, estamos perdiendo una oportunidad de oro, y casi la única, de que -tanto los sujetos con dificultades como del resto- aprendan a vivir juntos y a hacer cosas juntas, interdependientes... en una sociedad que por definición debería ser solidaria y diversa.

Si en el aula ordinaria y en el centro no garantizamos el éxito en socialización para todos (unos y otros), estamos haciendo un flaco favor para la verdadera integración social. Hacemos ver que aunque estén juntos, en función de las capacidades y necesidades, unos y otros caminarán por caminos bien distintos. *Están adjuntos, pero no juntos*, por lo que se puede dar la paradoja de integrar para excluir (Veiga-Nieto, 2001).

En la vida son muchas las situaciones que se resuelven mediante estrategias, conocimientos, destrezas... que no se han enseñado expresamente, que no se han aprendido en un proceso explícito de enseñanza. Son aprendizajes *adquiridos* en la interacción con otros, en la interacción en el colegio o en otros contextos de la vida cotidiana. En contraposición otros aprendizajes son *aprendidos* en un proceso explícito de enseñanza, son muchos los aprendizajes adquiridos propiciados por los aprendizajes explícitos.

En los centros educativos, qué duda cabe, además del aprendizaje explícito, se generan muchas destrezas, transferencias de aprendizaje, competencias... Pero esto no sucede a todo el alumnado. Sólo los más inteligentes, interesados, con familias que les ayudan, con un contexto social rico en estímulos... sí traspasan los aprendizajes concretos, “sí desarrollan competencias”. En cambio *el alumnado con déficit social, inteligencia límite o discapacidad sólo aprende lo que aprende*. Ello nos ha de mover a reflexionar sobre nuestra práctica escolar.

Tras tanto esfuerzo para enseñarles (al alumnado medio o medio bajo) a “leer mecánicamente y con comprensión literal”, para enseñarles a realizar operaciones

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

matemáticas, a resolver ejercicios-problemas mecánicamente, a saber contenidos concretos de conocimiento del medio: ¿les capacitamos para resolver situaciones cotidianas?, ¿para aplicar esos aprendizajes a sus relaciones sociales?, ¿para adaptar la comunicación al contexto concreto?...

Un número muy importante de veces el resultado de nuestro trabajo de enseñanza, con este alumnado, se convierte en aprenden a hacer actividades rutinarias y vaciadas de significado para ellos, sólo para hacer bien las actividades, para hacer el libro, para “acabar” los libros. Y, hablando en términos de competencia, se genera alumnado “apoyo-dependiente”. *Pan para hoy, hambre para mañana*, o repensar cómo estamos abordando la atención a la diversidad y qué efectos tiene de cara a su competencia en autonomía integrada y capacidad de aprender a aprender. Se puede comprobar, en la mayoría de centros, que el alumno o alumna que permanece en apoyo más allá de 3º de primaria, le hemos incapacitado para trabajar dentro del grupo ordinario, le hemos convertido en “apoyo-dependientes”. Esta reflexión nos ha de llevar a centrarnos más en proceso que en productos, y a una enseñanza explícita de “proceso”, con este alumnado no podemos esperar a que los “adquieran en contextos naturales”.

Dificultades de enseñanza o de aprendizaje

Conceptualizar y pensar en “problemas de enseñanza” implica traducir los “problemas de aprendizaje” de los alumnos, problemas que están ahí y hay que ver, en una dificultad que supone un reto profesional, que cuestiona los procedimientos estandarizados de intervención y que me compromete en la intervención. *“No es pensar que Rubén no aprende porque es Síndrome de Down, sino que, porque es síndrome de Down tiene una forma especial de aprender y por tanto yo he de usar una forma especial de enseñar. Es tener un estilo atribucional de locus de control interno, asumiendo responsabilidades. Es poner en entredicho todo el proceso de enseñanza seguido e hipotecar el que se va a seguir. Los problemas de aprendizaje son parte del guiso, no son el guiso”.* (Fernández, 2000)

Como se ha destacado en otro momento (Cuomo, 1994), este giro conceptual –aún por dar en gran medida- es mucho más que una retórica. Si seguimos en la lógica de las dificultades de aprendizaje, no es mi problema, bastante hago ya con adaptarme un poco – casi a modo de favor- para atender y ayudarle a superar sus problemas. Perdiendo perspectiva hasta el punto de olvidar frecuentemente el sentido de la educación y el contenido de la misma, en torno a qué competencias y aprendizajes básicos debo garantizar para todos, para quedar atrapados en un superar dificultades o rellenar lagunas curriculares.

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El currículum por competencias y el propio concepto, es una oportunidad para dar más importancia al primer enfoque de que todos somos diferentes y debemos alcanzar por caminos diversos niveles pertinentes y posibles de educación. Si de verdad hacemos una programación para la consecución de competencias y de verdad seguimos una metodología para que sea nuestro alumnado con todas sus diferencias quienes construyan su propio conocimiento, entonces la atención a la diversidad sí que tiene muchísima más cabida en el currículum ordinario.

El derecho a la diferencia sin riesgo de exclusión. Desde la lógica de la ciudadanía

“Entender la diferencia, más que conceptualizarla, pasa por asumir que ella no es un estado transitorio, no deseable y que será transformado por prácticas especiales hasta llevarla a la integración social, en un nuevo reto por normalizar las condiciones de igualdad. La diferencia debe ser reconocida y aceptada en su justa dimensión de diferencia, sin ambigüedades ni hipocresías, sin etnocentrismos, ni discursos colonizadores que pretendan cambiarla o modificarla hasta reducirla” (Morales, 2006).

Así las cosas, unos aprendizajes radicalmente diferentes, más útiles, versátiles, transferibles, para la vida y para seguir aprendiendo, propios para una sociedad democrática y del conocimiento, puede ser un nuevo caldo de cultivo en el que construir condiciones que minimicen las situaciones de vulnerabilidad. Sobre ellos gravita la esperanza de que sean una posible vía para acelerar aprendizajes y resultados en términos de competencias y como alternativa a la ya denostada adaptación (Domingo, 2000).

El nuevo planteamiento de competencias básicas viene también a situar a la educación en la diversidad en la senda de la educación para la ciudadanía (Nóvoa, 2006; O’Shea, 2003; Barton, 2008; Field y otros, 2007). Sin duda, puede ser una herramienta que dote de propuesta de base sobre la que trabajar los avances políticos y teóricos en esta línea. Viene a articular nuevos escenarios para repensar la educación, el currículum, los contextos y las prácticas de enseñanza-aprendizaje desde una *perspectiva “normalizada y procesual”* de interculturalidad, inclusión y participación auténtica, y puede suponer una buena oportunidad para reparar en qué se hace en la escuela y qué consecuencias tiene de cara al “buen aprendizaje” de todos.

Del mismo modo, supone un oír las voces de “los nadie” o los “sin voz”, que demandaban dignidad, utilidad, presencia real (no formal)..., al tiempo que exigían aprendizajes que les diesen herramientas para asumir su ciudadanía desde la competencia y la

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

posibilidad de éxito (escolar, personal, profesional y social). Las competencias básicas, si llegan a estos colectivos, pueden ser poderosos elementos para conquistar sus espacios por sí solos y romper las cadenas ilustradas de la sociedad acomodada y paternalista. Y, desde esta nueva situación reclamar con nuevos argumentos *“nada de nosotros sin nosotros”*, sabiéndose y sintiéndose *“reconocidos como iguales”* pese a la diferencia al ser respetados, escuchados y entendidos (Touraine, 2005).

8.3. Clarificar y seleccionar el currículum

La clarificación del currículum conatural a la discriminación de tipos de aprendizajes por su funcionalidad y transferibilidad y la gradación de los mismos por niveles de complejidad es un gran paso en la continuidad del currículum por la que hacer transitar la diversidad en su desarrollo. Es decir, siguiendo la metáfora del supermercado, es una nueva presentación de contenidos y experiencias de aprendizaje en paralelo para comprar en función de las necesidades y posibilidades. Lo que habrá que tener especial cuidado es no permitir elegir cualquier cosa a cualquier precio. Todo no vale. Por ello hay que saber muy bien qué es lo que se tiene que comprar, para no llevarse nada superfluo y dejando olvidado cosas trascendentes. Se busca, además, que cada sujeto al practicar colaborativa y con procesos de autorreflexión mediada o colectiva elecciones, tenga capacidad dentro de sus recursos para tomar decisiones acertadas, ahora y el futuro.

Muchas veces están los recursos, lo que falla es la capacidad de tener experiencia y criterio para usar, elegir, medir... Muchos de estos chicos no pueden hacerlo, unos por falta de capacidad, otros, de posibilidad, entrenamiento o criterio. En la educación tradicional (especial o no) se hurta esta posibilidad. La elección ya está en la programación y sólo se le hace experimentar decisiones ya tomadas. Privación que exaspera tanto a quienes tienen mentes libres y despiertas, pero que por vivir situaciones de riesgo o de exclusión pudieran parecer abocados al fracaso, como a los que tienen discapacidad, y también se les deja de trabajar y poner en situación la posibilidad de tomar y asumir responsablemente sus propias decisiones.

Son dependientes y la formación que se les brinda habitualmente, trabaja desde esa lógica de dependencia. O son independientes y reaccionarios, pero les falta el criterio de actuar inteligente y convenientemente. O dependen de ti, o pasan de ti y no les ayudamos a que sean autónomos. El tiempo se ocupa prácticamente con tareas que en nada les hacen

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

crecer en autonomía, criterio y competencia. Mientras que enfrentándose (individual y cooperativamente) a tareas que supongan que tienen que movilizar sus capacidades para resolver situaciones y conflictos reales sí lo hacen. En este caso es que no pueden ir a lo segundo sin períodos de entrenamiento de rutinas y verbalización de habilidades, como habilidades pre-requisitas que se deben asegurar entre los espacios y tiempos escolares.

El giro de filosofía de educación para que sea útil, para tomar decisiones, para ser autónomos y con iniciativa, para ser competentes en cuestiones básicas, está marcando otro norte. En el fondo se trata de una metodología nueva que beneficia tanto a los que tienen necesidades específicas de apoyo educativo como a los que se bastan con las generalistas, pues estos últimos pueden avanzar por los vericuetos de la creatividad y del amplio abanico de los aprendizajes deseables..

Diseñar la vida, la escuela y el currículum de otro modo: la parábola del banquete

No pocas veces se entiende que con tener medios, recursos y estar, ya son, y eso dista de la realidad. La promoción humana de las personas con discapacidad no se reduce solamente a asegurar determinadas prestaciones, sino que tiene que ver con otros múltiples factores personales, sociales, laborales, emocionales, físicos, políticos (presencia, participación, derecho a ser diferente y hacer oír su voz...). Todo esto implica un cambio fundamental en la consideración o valoración de las personas con discapacidad: 1) mirada positiva sobre ellas; 2) consideración de sus capacidades y de las adaptaciones sociales para que dichas personas puedan acceder a todos los ambientes y en todas las circunstancias; y 3) apoyos necesarios para que puedan expresar su parecer y sus dones.

En este punto es especialmente significativa la parábola del banquete descrita por Pujolàs (2003) para definir las situaciones que se ofrecen en la escuela hacia las personas con necesidades específicas de apoyo. Según ésta, una escuela inclusiva es aquella que adecua el “menú general” para que todo el mundo pueda comer de él, para que sea un currículum común válido para todos y sabroso; no que ofrece menús especiales o que los niega. Esta es la idea del zócalo común, currículum básico y aprendizajes imprescindibles para todos. Mientras que también se tienen que ofertar en el banquete otros manjares deseables para que sea posible la idea de máximos aprendizajes.

Trabajar por tareas con un currículum integrado

Como para llegar a ser competentes no vale cualquier tipo de contenidos, ni de metodología... implican el trabajo por tareas y de prerrequisitos para las mismas (que

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

desarrollaremos seguidamente), que implican, de una parte, nuevas formas de adaptación curricular, más democráticas y orientadas a construir pilares y basamentos, no en llenar lagunas y seguir la estela de los que sí pueden con el currículum normalizado; y, de otra, nuevos escenarios de presencia, visibilidad, colaboración, participación... auténticas.

Las tareas son tan ricas como queramos, y permiten tal grado de variabilidad en cuanto a complejidad, escenarios, posibilidades... que admiten accesos diferenciales al currículum imprescindible, muchos de ellos pertinentes como vías de inclusión y normalización.

Para resolver tareas y ser competentes, lo importante es llegar a soluciones razonables, no necesariamente seguir determinados pasos y con unos contenidos cerrados. Se puede ser competente a distintos niveles en una misma situación, como también se puede ser incompetente teniendo todos los recursos en la mano. Así las cosas también aportan flexibilidad al tiempo que abre nuevos criterios de evaluación. Ya no se mira tanto cuántos productos y cuáles son los utilizados (eso es un valor añadido), sino que esté cubierto el abanico de necesidades y la elección sea pertinente para lo que se pretendía conseguir (cubren necesidades y son funcionales). Para ello no vale cualquier metodología.

Las tareas de aula o proyectos, son el punto de encuentro para que destrezas y habilidades adquiridas en cualquier contexto los socialice, los demuestre, los integre y se le valoren en el contexto global de aprendizaje escolar. Cosa que ahora mismo no es posible y sólo se le valora lo académicamente valioso u obtenido con esta finalidad. Metodologías y currículum excesivamente academicistas dificultan en exceso o imposibilitan la transferencia o lucir otras competencias de la vida (adquiridas fuera de lo estrictamente escolar). Mientras que el poner en juego estrategias y oportunidades de aprendizaje amplias que lleven implícitas la validez de lo adquirido por otras vías (como confirmación o contraste), facilita la pedagogía de la creatividad, esfuerzo, transferencia, colaboración, crítica...

Revisar la filosofía de la adaptación curricular: La metáfora del mercado

Todos somos diferentes y, por tanto, debemos concebir una escuela en la que todos podamos vivir juntos de manera productiva para todos. Aunque, como no todas las diversidades conllevan riesgos de desigualdad, habrá que considerar la posibilidad de tener otras medias o programas específicos para afrontar estos riesgos. Pero nunca, desde la perspectiva de que sólo con estas acciones se alcanza la atención a la diversidad.

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Si analizamos la legislación actual nos encontramos con la siguiente contradicción: en los principios generales, en los preámbulos y en la filosofía, se insta a que hay que hacer una escuela que atienda a la diversidad. Pero cuando se hablan de medidas organizativas y curriculares, las primeras se convierten en que se organicen apoyos y las segundas se concretan en que se les adapte el currículum. Dejando olvidadas otras medidas organizativas y curriculares globales (de centro y de aula) que posibiliten marcos productivos de educación para todos y entre todos.

La atención a la diversidad que sólo garantiza escolarización, apoyos y adaptación, no permite ir más allá, para transformar dificultades en posibilidades, ni a poner en juego todo el potencial de las zonas de desarrollo próximo, de las que nos hablara Vigostky. Tan nefasto es hacer una propuesta totalmente uniforme y para todos, como las excesivas parcializaciones y personificaciones. Sin trenzar puentes de enlace entre unos y otros fundamentados en el desarrollo de las competencias básicas, nada tendrán que ver entre sí los ciudadanos que se formen por una vía o por otra.

Hay que revisar profundamente toda la filosofía de la adaptación curricular, basada en adaptar el currículum para atender a una necesidad, sino cómo modificar el currículum general para que éste, de verdad, tenga cabida a las necesidades y posibilidades de desarrollo a distintos niveles. Recuperar mucho sentido común en la escuela y el currículum, como para que estos sirvan para formar personas reales y ciudadanos auténticos. Tener una mentalidad de trabajar para superar las dificultades de enseñanza para garantizar el buen aprendizaje para todos, en lugar de respuestas para las necesidades derivadas de las dificultades de aprendizaje. Y, obviamente, para qué se va a ocultar, aquí también entrarían todas las propuestas específicas que se necesitasen individual y colectivamente.

Haciendo una alegoría, sería como poner en el supermercado ordinario todo tipo de productos a todo tipo de precios, y se servirán/tomarán en función de las necesidades y posibilidades de cada cual. El que tiene menos presupuesto no tiene que ir a una tienda aparte (como ocurría antes). Puede que vaya a que le ayude un dependiente aparte, porque es especialista, o a otros estantes o productos más adaptados, pero los productos están en los mismos pasillos, claramente señalados y sólo resta garantizar que todos terminen llevándose puestos todos los productos básicos.

Reconocer niveles de correlación entre éxito y fracaso con situaciones de convivencia

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Se da una alta correlación entre las situaciones éxito y fracaso escolar con las situaciones de convivencia de los centros. Por ello, la escala didáctica de valor debe tener equilibrio entre lo curricular y académico con lo social y cívico. Sin este equilibrio, o bien vamos al fracaso siendo felices y llevándonos bien; o bien menospreciamos la convivencia, la participación, la interacción... en aras de un éxito escolar, que nunca llega para quienes en pura competencia, la vida les dice que es mejor ser malos que no ser. Así las cosas, el primer punto para la mejora de la convivencia se llama “atención a la diversidad y éxito escolar”.

No hay democracia si no hay justicia y éxito escolar para todos, pero tampoco no se puede hablar de calidad si se dejan espacios al abandono, al fracaso, a la exclusión... Si la escuela no garantiza unos mínimos de dignidad y de competencia para todos, flaco servicio hace a una sociedad plural democrática. Son tres patas las del trípode: calidad, equidad en contextos de democracia y eso debe ser así para todos, con todos y sintiéndose parte activa en un marco de justicia y dignidad también todos. Y para ello, la escuela como lugar privilegiado en el que coinciden todas las diversidades en un escenario proactivo de conflicto e interrelación, es la clave para posibilitar el desarrollo de la ciudadanía y de la promoción de diferentes zonas de desarrollo próximo que pueden ser integradas y utilizadas “intencionalmente” con fines educativos, o “dejando actuar el currículum oculto” con fines de competencia.

Si esta situación no se hace con un modelo de socialización (como el que se viene describiendo reiteradamente en los materiales Atlántida), si atendemos a la diversidad por tal de sacar adelante en estas personas determinados aprendizajes y no la atendemos en socialización se pierde una, por no decir casi de las únicas oportunidades no del que tiene y sufre los problemas se socialice, sino de que todos –como sociedad- se socialice en la realidad plural de la sociedad en la que todos debemos ser parte activa en condiciones de igualdad de derechos. “La escuela es un enjambre de aprendizaje y socialización, en ningún otro lugar se convive con tanta gente, tan diferente y que yo no he escogido”

Reflexión y sentido común profesional

Tras todos estos argumentos, parece sensato enfocarlas con *tranquilidad, sentido común y carácter práctico*. Para la atención a la diversidad, al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo... este sentido común es más necesario si cabe, puesto que si tienen que alcanzar idénticas competencias básicas, esto debe hacerse de manera pertinente, adaptada, razonable...

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Sírvanos esta oportunidad para *reflexionar* sobre el valor de futuro de la formación que damos, sobre el “para qué” de nuestras rutinas diarias, el uso de los libros de texto, el hacer tantas actividades y reflexionar tan poco sobre ellas: ¿sabemos para qué sirve lo que hacemos cada día? ¿Sabemos qué queremos que haga cada actividad en la cabeza de nuestro alumnado? ¿Sabemos lo que hace? ¿Somos conscientes de que el aprendizaje necesita tiempo, esfuerzo, apoyo... y si se dedica el tiempo escolar y familiar a cosas poco productivas, cuándo se trabaja todo ello? Y si ello es determinante con el alumnado que está en disposición aprender, que tiene posibilidades y capacidades, y que puede llegar al desarrollo de competencias desde aprendizajes tradicionales, ¿qué será de aquel otro tipo de personas que no tiene estas casuísticas y circunstancias, y necesita que se le trabajen específicamente?

8.4. ¿Qué competencias debe tener el profesorado para atender a la diversidad?

Parece una obviedad, pero para no caer en la consabida rutina de buscar los tres pies al gato y hacer especial lo que es común e integral, hay que comenzar diciendo que si ya se han identificado cuáles deben ser las competencias básicas para ser ciudadano en la sociedad de hoy (DeSeCo, 2004) y la norma ha tomado partido por ocho competencias básicas (LOE, 2006) bastante comunes dentro del Espacio Europeo, estas son las competencias a trabajar y desarrollar. Lo que está en cuestión no son las competencias, sino los modos, los cómo, los contextos y situaciones de aprendizaje, incluso los niveles...; así como el tener que enfatizar unas más que otras por su nivel de transversalidad o de vehiculizadoras de otras, o destacar en ellas determinadas cuestiones a desarrollar específicamente, como habilidades pre-requisitas y rutinas, o insistir más y sistematizar en cuestiones comúnmente explícitas. De este modo, no describimos nuevas competencias, sino que desarrollamos a continuación determinados acentos que puedan servir para orientar reflexiones más focalizadas en personas, tipología de discapacidades o contextos concretos.

El documento sobre Competencias Básicas de Atlántida (Bolívar y Moya, 2007), las conceptualizaba y operativizaba. Para ello las estructuraba en subcompetencias y descriptores que posibilitan visualizarlas más allá de la descripción formal y nada operativa de la norma. Desde este buen primer análisis, los descriptores serán indicadores de tareas a resolver. En un análisis más detallado de los mismos, se pueden observar ciertas regularidades y operaciones mentales que se repiten en muchos de ellos. Estas operaciones han de orientar gran parte de la “enseñanza explícita” que hemos de planificar.

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En este punto, rescatamos los descriptores con indicadores a tomar en consideración de forma explícita. Si se hace un análisis más detallado de los mismos se puede observar que hay unas operaciones que se repiten en muchos de ellos. Luego han de trabajarse especialmente con quienes tienen dificultad para adquirirlas por sí solos sin que se le enseñen explícitamente y han de planificarse. Estas operaciones no son nuevas, aparecen en todos los libros, quizás la novedad sea que las explicitemos, las remachemos y las evaluemos como parte fundamental del currículum. Además son a las que no suele llegar nuestro alumnado.

Operaciones mentales presentes para desarrollar competencias básicas

- Observar, analizar, buscar, identificar, apreciar ...
- Discriminar, diferenciar, seleccionar ...
- Verbalizar, expresar, interpretar, hablar en público ...
- Explicar, argumentar, razonar, defender, opinar, enjuiciar ...
- Comprender, inferir, deducir, comparar ...
- Aplicar, utilizar, emplear, transferir, operativizar...
- Calcular, medir, operar, buscar soluciones ...
- Tomar partido, tomar decisiones, aceptar errores, tomar conciencia ...
- Ser consciente de riesgos y consecuencias, valorar, asumir responsabilidad ...
- Participar, opinar, negociar, dialogar ...
- Trabajar en equipo ...
- Oír, comprender lo que se oye y lee, comunicar ...
- Buscar alternativas, tener creatividad, dudar ...

Estas operaciones son buenos indicadores para orientar los procesos reflexivos profesionales (individuales y colectivos) desde los que cuestionar constantemente “para qué planteo esta actividad”, “qué quiero que haga el alumno”, “qué hace mentalmente”, “qué produce en su cabeza”.

En segundo término, importan los contextos en los que se trabajan las tareas y que han de servir para ser generalizados a otros más naturales no escolares. En este punto tal vez

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

sería oportuno ir buscando y promoviendo situaciones en los diferentes contextos de generalización de las competencias:

Transferencia de estos aprendizajes a competencias aplicadas en los diferentes contextos en que se va a desenvolver:	
Casa	Acciones, tiempo y acciones, sentimientos, relaciones con familiares, relación con adultos, responsabilidades, higiene ...
Colegio	Relación con profesorado, relación con compañeros/as, descripciones de acciones, sentimientos, espacio-tiempo, rutinas, teatro y actividades extraescolares, actividades complementarias, comedor, recreos, salidas del centro, talleres...
Entorno	Direcciones, relaciones con vecinos, sentimientos, conocimiento de recursos ...
Compras	Tienda, mercadillos, supermercados, precios, necesidades, caprichos ...
Transportes	Autobús, taxis, orientación, itinerarios, localización ...
Médicos	Citas, horarios, reconocer centros médicos y farmacias, recoger medicamentos
Ocio	Cine, relación con iguales, actividades deportivas y de ocio, afectivo-sexual ...
Trabajo	Horarios, cumplimiento de órdenes, atención, concentración, compromiso con el resultado de la tarea, autocontrol ...
Relaciones afectivo-sexuales	Relaciones de amistad, cómo mostrar sentimientos, educación sexual

Yadarola (2010), refiriéndose a la formación permanente de las personas con síndrome de Down, plantea unos objetivos en los siguientes ámbitos de actuación: progreso y realización personal, desempeño profesional, comunicación y expresión, relaciones sociales, conciencia cívica, recreativas y deportivas; tecnologías y artísticas. Sin duda, son referentes de competencia que deberían ir adelantándose en la educación obligatoria.

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

De todas las competencias básicas y aprendizajes imprescindibles, dos elementos vienen a destacar sobremanera: *razonamiento y lenguaje*. Es muy importante generalizar la comunicación y el uso del lenguaje, extraer reglas de estrategias y rutinas de acción, interrelacionar, transferir, verbalizar procesos e implicaciones... Otra pieza es el trabajo implícito del código lingüístico (restringido y elaborado). Es clave para el éxito escolar, social y laboral, y hay que trabajarlo mediante procesos de interacción, verbalización, corrección, ampliación de mensajes y contextos... Si no se hace esto, se le hurtan muchas posibilidades de desarrollo. Para el éxito en la primaria casi vale el adiestramiento, pero se le siembra el fracaso posterior en secundaria si no se le ha trabajado bien el código elaborado. Se pierde todo el sentido del discurso, de las frases...

Seguidamente, uniendo en cierto modo las competencias de autonomía e iniciativa personal y la de aprender a aprender, se hace especialmente relevante trabajar la metacompetencia “Conocimiento acerca del propio conocimiento”. Saber algo también significa saber qué se sabe y dónde están los límites y las dificultades. El conocimiento real del propio conocimiento ayudará a tener un mejor desempeño en la resolución de conflictos, a dominar procesos de resolución de tareas difíciles, a buscar y elegir los caminos adecuados, a encontrar la información necesaria. Y estos colectivos, por la violencia estructural y vivir cotidianamente las situaciones de dependencia y fracaso, lo que si tienen claro es que ellos no saben, no pueden y no saben lo que saben.

8.5.Propuestas. ¿Por dónde debería ir la intervención?

El término *competencias básicas* es un constructo que ha adquirido especial relevancia en estos últimos años. Desde su aparición en la norma (LOE, 2006), los centros se han visto acelerados hacia un campo en lo cotidiano tan inexplorado y desconocido como necesario y obvio. Las rutinas de aprendizaje y enseñanza, muchas veces nublan el verdadero sentido del aprendizaje: ser, a un tiempo, útil para afrontar diversas situaciones y herramienta para poder seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Mientras tanto sólo cabe instar a la reflexión que cada profesional, familia y comunidad educativa debe asumir. Para ello proponemos dos estrategias -ya utilizadas y presentadas en los materiales Atlántida sobre competencias básicas (VV.AA., 2009)- que pueden ayudar a comprender y algunas otras reflexiones que ya van asentándose por el camino.

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En un primer momento pudiese convenir realizar unos preliminares análisis tareas. Caminan en la idea de deconstruir las prácticas y analizar sus consecuencias, para desaprender ciertos recorridos y rutinas y promover futuros mejores (Culham y Nind, 2003). En nuestras prácticas de asesoría sobre competencias nos fue especialmente relevante realizar cascadas de análisis que se documentaron en otro momento (Seminario Atlántida de Granada, en VV.AA., 2009). Nos referimos al análisis “qué han hecho hoy en clase”, seguido de “análisis de las tareas” y actividades propuestas y de indagar sobre los procesos de resolución que han realizado “haciendo preguntas de proceso”. Posiblemente con ello se obtenga una imagen clara de qué currículum real se trabaja y cuan distante está de desarrollar competencias.

Llegados a la toma de conciencia, y antes de tomar partido, también la estrategia de los seis sombreros (De Bono, 1993), puede ayudar a que cada cual busque y analice impactos, dudas, fortalezas.... Con todos ellos se habrá facilitado el debate y la emergencia de perspectivas y propuestas, al tiempo que se describe de manera ágil una buena panorámica para comprender en toda su extensión la situación.

1^{er} sombrero:	Una mirada objetiva a los datos y a la información (tanto documentales, de otras experiencias y, fundamentalmente, de la propia práctica (valdrían obviamente las propuestas anteriores). “Los hechos son los hechos”.
2^o sombrero:	Significa la crítica, lógica negativa, juicio y prudencia. El porqué algo puede ir mal. Sería recoger las negativas, dudas y riesgos, como avisos a navegantes
3^{er} sombrero:	La oportunidad para expresar nuevos conceptos, ideas, posibilidades, percepciones y usar el pensamiento creativo. Sería una fase de sueño
4^o sombrero:	Legitima los sentimientos, presentimientos y la intuición, sin necesidad de justificarse.
5^o sombrero:	Simboliza el optimismo, lógica positiva, factibilidad y beneficios.
6^o sombrero:	Control y gestión del proceso del pensamiento. Liderazgo pedagógico, asesoría colaborativa, evaluación de resultados

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Una vez descritas las situaciones es el momento de la acción. Para ello los ejemplos de tareas, de currículum integrado, de metodologías y buenas prácticas... (VV.AA., 2009) pueden abrir la caja de pandora y estimular a la prueba, a la acción. Primeramente de manera puntual y concreta, para posteriormente ir ganando en complejidad y generalización, hasta experimentar acciones de integración de los tres contextos formal, no formal e informal. En otro momento (Domingo y Barrero, 2010) incidíamos en la importancia de la metodología y la evaluación como verdaderos vehiculizadores de las competencias, más allá de las programaciones, los objetivos y las intenciones. Y se proponían tareas globalizadoras a distinto nivel para su desarrollo: 1) introducir *tareas complejas de la vida cotidiana* en clase que tengan que movilizar diversos tipos de estrategias y aprendizajes a modo de “proyectos de trabajo”; 2) *tareas interdisciplinares* con la participación de varias áreas y 3) *tareas de tutoría y casa*. Y en todas ellas se entremezclan contenidos y habilidades genéricas movilizadas de otras situaciones y, normalmente, automatizables (aunque esto es difícil para los estudiantes con discapacidades), las habilidades específicas que están directamente relacionadas con la tarea y otras meta-habilidades, que permitirán los procesos mentales asociados a la competencia.

Una línea tan inexplorada en los centros como productiva es avanzar en evaluación de competencias. En este punto, existe bastante bibliografía que podría ayudar (Gerard, 2005; Larrauri, 2005; Scallon, 2004). La utilización de listados consensuados y secuenciados de aprendizajes básicos en tablas de doble entrada, ayuda también en varios sentidos: 1) organizar, secuenciar y racionalizar los contenidos; 2) tener visualizada la clase y lo que se debe trabajar y 3) conocer el progreso individual. Lo que se podría completar también después con secuencias de tareas por niveles de complejidad y ámbitos de actuación, que respondiesen a indicadores de nivel de logro de las competencias.

Algunas herramientas útiles tanto para la programación de tareas como para realizar el seguimiento del logro de competencias podrían ser las siguientes:

- Tablas graduadas de doble entrada de aprendizajes imprescindibles (herramientas, conceptos y habilidades);
- Tablas graduadas de doble entrada por competencias básicas y sub-elementos de la misma;
- Carpetas de aprendizaje, a modo de portfolio en el que se recojan muestras y ejemplos del progreso en el logro de competencias y en la realización de diferentes tipos de tareas.

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Registros de observación sistemática por procesos mentales y elementos presentes en diversas tareas y competencias.
- Agendas de compromiso y acción, como las promovidas desde CEAPA, Atlántida o zonas educativas y centros educativos que orienten hacia las competencias...

A modo de concreción, las actuaciones sobre las ha de pivotar nuestra intervención para hacer posible la adquisición de competencias por todos pueden ser:

- Reflexión colectiva del profesorado sobre el para qué de las tareas cotidianas, en la línea de lo indicado anteriormente. Toma de conciencia de la eficacia, en todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Predisposición, colectiva e individual para avanzar y mejorar.
- Establecer, a nivel general de centro, el currículum deseable y el currículum básico.
- Hacer registros grupales de la adquisición de los aprendizajes básicos. Registro individual de los mismos, como elemento de coordinación y concreción del currículum en alumnado con NEAE.
- Asumir, a nivel de centro e individualmente, compromisos organizativos y metodológicos que propicien la adquisición de competencias por todo el alumnado: revisión del uso de libros de texto, explicitación de procesos, incorporación de tareas y proyectos, organización flexible y abierta de clases, grupos y profesorado... (Fernández, 2009).
- Intervención del profesorado de apoyo en el diseño de tareas y proyectos de grupo-clase, tener en cuenta, en su diseño, la participación colaborativa de este alumnado.
- Revisión de la conceptualización, procesos y técnicas de evaluación. Potenciar, en todo el alumnado, la evaluación frente a la calificación. Evaluar explícitamente procesos y más aplicación que conceptualización.
- Trabajo explícito y específico, con el alumnado con NEAE, de:
 - lenguaje oral, estructuración del código lingüístico elaborado (Bernstein, 85; Fernández y Peñafiel, 2000);
 - la automatización de los procesos lectores y escribanos, acentuar el carácter comunicativo de ellos;
 - explicitación máxima de procesos, uso de técnicas de modelado;
 - entrenamiento en los prerrequisitos necesarios para su trabajo colaborativo en las tareas/proyectos de aula y de centro;
 - utilización de metodología que minimice o elimine las apoyo-dependencias;

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- planificación de tareas para generalización y transferencias de aprendizajes a los contextos ordinarios del alumnado, implicación colaborativa de familias.

Para terminar, destacar que para actuar con sentido, no sólo hace falta técnica, conocimiento y conciencia, también hace falta una buena dosis de humildad, para asumir que los otros tienen mucho que decir, aunque sea una persona o un colectivo con discapacidad o en riesgo de exclusión. Ellos saben de sus posibilidades, esfuerzos, logros, necesidades y su voz es fundamental para comprender qué pasa y cómo se puede reorientar las situaciones para hacerlas justas y productivas en términos de competencias, dignidad y ciudadanía. A ello nos alientan los trabajos de Messiou (2006), Gerber (en Barton, 2008), Tourine (2005) o colectivos como el Foro de Vida Independiente (Nóvoa, 2006) o de otros movimientos asociativos y reivindicativos (Morales, 2006). Sin duda, ofrecen otra panorámica bien distinta a la que pensamos ilustrada y externamente, que puede servir de contrapunto para racionalizar las cosas, retornar al sentido común y a la verdadera utilidad, pero no es para asumirlas sin más, sino para tomarlas en consideración para hacer las propuestas organizativas y curriculares más inclusivas y pertinentes.

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la Mirada de la escuela efectiva. *Actas del International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Barcelona, del 2 al 5/01/05.
- Ainscow, M. y Welst, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Armstrong, A.C.; Armstrong, D. and Spandagou, I. (2009). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. London: Sage.
- Barton, L. (comp.)(1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (comp.)(2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación*, 15. Disponible en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein05.pdf
- Blanchard, M., Muzás, M.D. (2005): *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. y Moya, J. (coords.)(2007). *Las competencias básicas, cultura imprescindible de la ciudadanía*. Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Bosman, C., Gerard, F.-M. y Roegiers, X. (Eds) (2000). *Quel avenir pour les compétences*. Bruselas: De Boeck Université.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Documento básico de la XIX Semana Monográfica de la Educación: Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas. Madrid: Fundación Santillana.
- CE/962/2006. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18/12/2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Disponible en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, Ayuda y Sentido en el Aprendizaje Escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 37-43.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Culham, A. y Nind, M. (2003). Deconstructing normalization: clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (1), 65 – 78.
- Cuomo, N. (1994). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Aprendizaje-Visor.
- De Bono, E. (1993). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica
- Demeuse, M. et al., (eds.) *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Brussels: De Boeck.
- Domingo, J. (2000). Escuela y justicia social: ¿adaptar o acelerar en la era de la información? *Comunicar*, 14, 181-189.
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Domingo.pdf>
- Domingo, J. (2008). El proceso de adaptación curricular para garantizar las competencias de ciudadanía. *Novedades educativas*, 210, 74-77.
- Domingo, J. y Barrero, B. (2010). Competencias básicas y aprendizajes imprescindibles. En C. Moral (coord.). *Didáctica, teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Domingo, J. y Fernández, J.D. (2009). Cómo asesorar en competencias a quien no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que ya existen buenas prácticas en el trabajo que están desarrollando. En J. Moya y F. Luengo (coords.). *Las competencias básicas en la práctica*. (pp. 129-137). Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Escudero, J.M. y Flecha, R. (2005). Ciudadanía democrática: El núcleo central de una buena educación para todos. En VV.AA. *Ciudadanía, mucho más que una asignatura. Proyecto Atlántida, Módulo: Convivencia democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida/MEC/Gobierno de Canarias.
- Eurydice (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión en la educación obligatoria*. Comisión Europea. Disponible en: [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBiccec/docs/pcb/competencias_clave\(EURIDYCE\).pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBiccec/docs/pcb/competencias_clave(EURIDYCE).pdf)
- Fernández, J.D. (2009). 10 reglas para facilitar la adquisición de las competencias. En VV.AA. *Materiales para el asesoramiento en Competencias Básicas. DVD Proyecto Atlántida 2005-2009: La práctica de las competencias básicas*.

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Fernández, J.D (2000), ¿Qué cambia al pensar en “problemas de enseñanza” en vez de pensar en “problemas de aprendizaje”? *Alas para Volar*. Libro de actas del I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. Granada: Ediciones Adhara. (vol.2).
- Fernández J.D. y Peñafiel, F. (2000): Códigos lingüísticos y éxito escolar. En J.D. Fernández y F. Peñafiel (coords.). *Cómo intervenir en Logopedia Escolar*. Madrid: CCS.
- Field, S., Kuczera, M., Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire – Dix mesures pour une éducation équitable – Synthèse et recommandations aux pouvoirs publics*. París: OCDE, 2007, p.2.
- Flores d'Arcais, P. (1998). “L'individu libertaire”, *Esprit*, 245, 84-97.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- García, M. (2007). *La razón mestiza. Agenda intercultural*. Madrid: MEC/CIDE
- Gerard, F.M. (2005), L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005. Disponible en : <http://www.fmgerard.be/textes/sitcomp.html>
- Gómez de Mendoza, Miguel Ángel. “La transposición didáctica: historia de un concepto”. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*.
- González, M.T. (2008). Educación para la ciudadanía, implicaciones para el centro escolar como organización. *XIV Congreso Nacional de Pedagogía sobre Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. KARSZ (coord.): *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Larrauri, J. (2005): *Aplicación de un modelo de evaluación en competencias básicas en la atención a la diversidad*. Arbeláiz: Hezkuntza aldizkaria
- Letor, C. y Vandenberghe, V. (2003). L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels?. *Cahier Girself*, n. 25, Disponible en: <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girself/documents/025cahier.pdf>
- López, J.M^a y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- Luengo, J.J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. Monográfico de *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Messiou, K. (2006). Understanding marginalization in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 305-318,
- Meunier, O. (2005). *Standards, compétences de base et socle commun*. Lyon: Institut de la Recherche Pédagogique. <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/sommarie.htm>
- Meuret, D. (1999). *La notion de justice dans les systèmes éducatifs et la gestion de l'hétérogénéité*. <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/socrates/colloque/doc13.html>
- Ministère d'Éducation Nationale (2005). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. Disponible en : <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- Morales, A.M. (2006). La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 125-141. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art8.pdf>
- Nóvoa Romay, J. A. (2006): *Apuntes sobre la construcción del minusvalidismo y su deconstrucción*. Disponible en:
http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/apuntes_construccion_minusvalidismo.html
- OCDE (2007). *Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE*. Resumen ejecutivo. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/21/35/39316684.pdf>
- O'Shea, K. (2003). *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004. Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*. DGIV/EDU/CIT. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/glossary_terms/2003_glossaryEDCSpanish.pdf
- Pérez Gómez, A. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71.
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Santander: Gobierno de Cantabria. Disponible en: <http://www.cejcantabria.com>
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata, Madrid
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Poizat, D. (2006). Les indicateurs de qualité en éducation inclusive: une perspective internationale d'amélioration de la qualité des services. *Colloque International «Éducation/formation: la recherche de qualité»*. IRD-IER-NIESAC, HCMV 18-20 avril 2006

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Pujolàs, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Documento de trabajo. Resumen de los capítulos 1 y 2 del libro: Pujolàs, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro. Disponible en: http://www.xtec.net/ses-solones/dinamitzacio/suport/La_escuela_inclusiva_y_el_aprendizaje_cooperat.pdf
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B. y otros, (2003). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. colección IDER. Disponible en: http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=libr_20224_1_13122007.pdf
- Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 36 p. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART4.pdf>
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. DeSeCo. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation es apprentissages dans una approche par compétences*. Quebec: De Boeck.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/Synergies4conferences.pdf>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

MÓDULO 8.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. En Larrosa, J; Skliar, C. y otros. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. pp. 165-184. Argentina: Aguazul
 - VV.AA. (2002). Monográfico sobre “Comunidades de aprendizaje”; *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 39–67.
 - VV.AA. (2002). Monográfico sobre “Proyecto Atlántida de Escuelas Democráticas”; *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 49–83.
 - VV.AA. (2009). *Materiales para el asesoramiento en Competencias Básicas. DVD Proyecto Atlántida 2005-2009: La práctica de las competencias básicas*.
 - Wang, M.C. (1999). Atención a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea.
 - Yadarola, M.E. (2010). Hacia una educación inclusiva permanente. *Revista digital de la Fundación Iberoamericana Down 21*, nº 4. Disponible en: <http://www.down21.org/revistaAdultos/revista4/educacion-inclusiva.asp>
-