

En este artículo, se plantea la necesidad de aunar dos discursos que hasta este momento se articulan de forma independiente: el desarrollo de una educación competencial y la apuesta por una escuela inclusiva. En primer lugar, se analizan las coincidencias existentes entre ambos discursos, destacándose, entre otras: su carácter procesual, la presencia de un liderazgo responsable y comprometido, la revisión de las creencias docentes, la necesaria construcción de un proyecto institucional, y, finalmente, la apuesta por extender este proyecto a las familias y a la comunidad. Tras esta revisión, el artículo presenta la planificación multinivel, como una estrategia que puede servir para ilustrar secuencias didácticas múltiples y accesibles, capaces de promover una mayor presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.

PALABRAS CLAVE: *Educación inclusiva; Enseñanza multinivel; Competencias básicas; Programación multinivel; Atención a la diversidad; Innovación y mejora.*

De las competencias básicas a la inclusión educativa: la planificación multinivel en el punto de mira

María Rosa Rosselló Ramon*

Universidad Illes Balears

Un cruce de caminos: el enfoque competencial y la escuela inclusiva

Desde las primeras experiencias de integración escolar, pasando por los proyectos piloto, hasta llegar a la idea actual de escuela inclusiva, se han sucedido un gran número de cambios y transformaciones que han ido demostrando no sólo que la inclusión es posible, sino que, además, supone una mejora cualitativa del sistema educativo. Como afirma G. Echeíta (2009), hoy sabemos que las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones.

Aunque se trata de un término genérico, la educación inclusiva asume la necesidad de garantizar el derecho fundamental de todas las personas a la educación, apostando por una escuela democrática, justa, equitativa, pública y de calidad. De una forma más concreta, Ainscow, Booth y Dyson (2006, 25) definen la educación inclusiva como el proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la vida esco-

* Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Illes Balears. Ctra. De Valldemossa, Km. 7,5- 07002 Palma de Mallorca. Edificio Guillem Cifre (Despacho B-104). Correo electrónico: mrosa.rossello@uib.es

☒ Artículo recibido el 24 de mayo de 2012 y aceptado el 1 de enero de 2013.

lar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Como puede apreciarse, dicha definición hace referencia a tres variables relevantes para la vida escolar del alumnado: la presencia, la participación y el progreso, lo que conlleva cambios profundos en la cultura escolar. Así lo recoge la LOE (2006), cuando marca como principios básicos del sistema educativo, entre otros, a) la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias, y b) la equidad, entendida como igualdad de oportunidades, inclusión educativa y no discriminación (Artículo I).

Esta misma ley, siguiendo las orientaciones de la Unión Europea, incorpora las competencias básicas en el currículum escolar, lo que, de algún modo, marca un nuevo rumbo en las prioridades de la política educativa de nuestro país. Desde su publicación, las administraciones de las distintas comunidades autónomas han convertido las competencias básicas en el tema estrella de sus programas de formación permanente. En palabras de Zabala (2011) el enfoque competencial pretende dejar atrás una escuela teoricista para dar paso a una escuela en la que la teoría está al servicio de la práctica, en la que los contenidos son seleccionados por su utilidad y relevancia, lo que supone la ruptura con un currículum secuenciado por niveles y cursos, y lo que implica cambios en la secuencia didáctica y en el modelo de relación entre el profesorado y las familias. Desde esta perspectiva, se apuesta por unos contenidos más funcionales y aplicables, y ello supone un cambio de carácter fundamentalmente metodológico, una revisión de lo que se enseña y su porqué.

Sin embargo, el enfoque competencial irrumpe en el panorama educativo repitiendo algunos de los errores que cometimos en el pasado: las competencias se introducen por la puerta de atrás, sin una modificación profunda de las áreas y materias del currículum, sin un cambio en las condiciones organizativas de los centros, ni en las estructuras de coordinación, ni en las formas de agrupar al alumnado... Muchas de las propuestas formativas que se llevan a cabo presentan

las competencias básicas desde un modelo de corte tecnológico, como si se tratara de una *tabla de salvación* que guía hacia el buen camino, obviando por completo el trabajo realizado hasta ese momento por el profesorado y, lo que es más grave, la complejidad presente en las aulas educativas.

Diseñar un currículum capaz de ofrecer un aprendizaje valioso para todo el alumnado requiere el compromiso y colaboración de todo el equipo docente; requiere preguntarnos no sólo por el qué se enseña, sino también en qué modelo de persona, escuela y sociedad estamos pensando. Así lo manifiesta M.T. González (2008,89):

«Las modificaciones culturales no se pueden imponer. No ocurren sólo porque se remuevan formalidades y estructuras, porque se elaboren y gestionen formalmente bien los correspondientes planes, programas y proyectos de trabajo. Se trata de procesos paulatinos que no ocurren de la noche a la mañana, pues atañen a cómo se re-configura el centro escolar, su compleja red de valores, creencias, normas, relaciones sociales y de poder»

Por eso cobra tanta importancia el hecho de reivindicar que esta nueva *oleada* de cambio que supone el enfoque competencial, ya que viene promovida por la propia administración educativa, no olvide que la inclusión no es un logro alcanzado, ni avanza en línea recta, ni permite descanso alguno. Tras más de veinte años trabajando en el tema, hoy en día la distancia que media entre el discurso inclusivo y el aprendizaje que se ofrece a los alumnos con necesidades educativas especiales sigue siendo considerable. Incluso nos atrevemos a tildar de *mediocres* las respuestas escolares que recibe buena parte de este alumnado.

La mirada del docente continúa anclada mayoritariamente en la clase en su conjunto (tratada como un todo), lo que dificulta la respuesta que debe dar simultáneamente a las necesidades de apoyo y ayuda que presentan determinados alumnos. Persisten las dificultades para que el profesorado ofrezca una enseñanza de calidad a todo su alumnado, de manera que la inclusión alcance cotas de mayor efectividad y equidad. Tal como apuntan algunas de

las investigaciones desarrolladas en nuestro país (Oliver Vera, 2003; Rosselló Ramon, 2003; Cardona y Chiner, 2006; Pedragosa, 2009), las adaptaciones curriculares que utiliza el profesorado a diario en las aulas ordinarias son todavía escasas, puesto que el alumnado con nee desarrolla secuencias de aprendizaje paralelas y diferenciadas.

En esta misma dirección, en el estudio desarrollado por Vlachou, Didaskalou y Voudouri (2009), el profesorado participante identifica los siguientes factores que actúan de barreras y obstáculos para no implementar las adaptaciones curriculares:

- a) La falta de tiempo.
- b) El ritmo y las presiones del currículum.
- c) La falta de conocimiento y formación.
- d) La percepción de que algunas adaptaciones no eran viables o que consumían tiempo.
- e) La falta de material y recursos.
- f) La fuerte tradición de priorizar las necesidades de la mayoría.
- g) El miedo a crear mecanismos de discriminación negativa.

A este listado, hay que añadir los elementos que aporta J. Torres Santomé (2011) al mencionar la legislación, las tradiciones metodológicas y la presión de las editoriales. Por su parte, C. Monereo (2010) señala tres fuentes que pueden explicar también las resistencias al cambio: los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad; las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales que manejan los profesores, y la propia cultura de las instituciones educativas, desgraciadamente aún muy poco acostumbradas al trabajo colaborativo entre sus distintos estamentos y con una actitud mayoritariamente conservadora frente a las innovaciones.

En resumen, aunque sea factible pensar que con el nuevo marco que impulsa la LOE los maestros van a tener mayor interés en *salirse* del camino prescrito y en probar nuevas estrategias didácticas y organizativas, ningún indicio nos

lleva a creer que sea posible que las dificultades y barreras para la inclusión desaparezcan de un plumazo por el hecho de trabajar un enfoque competencial. Estamos asistiendo a un *cruce de caminos* (de prácticas, discursos, proyectos...) que puede adoptar múltiples formas. Tal como mostraremos en los apartados siguientes, este *cruce* puede adquirir diversos significados (conjunción, confusión, desolación, sorpresa o coincidencia...) no exentos de contradicción y polémica. ¿Quién puede asegurar que las nuevas estrategias metodológicas (los proyectos de trabajo, la resolución de problemas, el análisis de casos, las simulaciones...) incrementarán las cotas de inclusión educativa? ¿Tendrá el profesorado en cuenta a los alumnos con nee al diseñar tareas y actividades *auténticas*? ¿Se ampliará la participación y el aprendizaje del alumnado más vulnerable?...

Los puntos de coincidencia entre ambos discursos

Como venimos planteando, el discurso competencial no está automáticamente ligado a cuestiones de justicia, equidad e inclusión educativa. Es más, al convertirse en el eje central de la formación permanente que promueven las distintas administraciones educativas, no es descabellado hacer una lectura negativa e imaginarse que tal formación va a trasladarse a la práctica mediante experiencias que, si bien son innovadoras, pueden convertirse en nuevas barreras de aprendizaje para el alumnado más vulnerable. Sin ir más lejos, en estos últimos años en nuestra comunidad autónoma estamos observando, a la par que se extiende la formación en centros sobre el enfoque competencial, la vuelta a un desarrollo normativo centrado en el déficit, que permite la proliferación¹ de unidades educativas específicas, aulas ASCE (aulas sustitutorias de centro específico) y aulas de acogida.

¹ Tal como se refleja en la publicación del Decreto 39/2011 de 29 de abril, *por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos*. BOIB Nº 67 (5-mayo-2011).

Sin embargo, seamos positivos y fijémonos en la cantidad de experiencias y proyectos –comunidades de aprendizaje, grupos cooperativos, escuelas abiertas al barrio, tertulias literarias, club de trabajo fuera del horario escolar, bibliotecas autorizadas, etc.– que abren un sinfín de nuevas expectativas en cuanto a las posibilidades de seguir caminando hacia la inclusión plena de nuestro alumnado. *Hagamos cruz y raya* y apostemos por una lectura en positivo, porque entre ambos discursos existen muchos puntos de coincidencia, tal como se refleja en el cuadro que se presenta.

Ambos discursos nos sitúan además ante la necesidad de revisar los centros escolares partiendo de iniciativas que:

1. Apuntan a un necesario proceso de cambio.
2. Requieren un liderazgo responsable y comprometido.
3. Parten de una necesaria revisión de las creencias docentes.
4. Desafían a centros y a docentes a encontrar sus *porqués*.

5. Necesitan de un compromiso compartido entre la escuela, la familia y la comunidad.

6. Apuestan claramente por una revisión de las condiciones adecuadas para el aprendizaje de cada alumno/a.

Primero: Apuntan a un necesario proceso de cambio

Desde ambos discursos se apela a un proceso de cambio, a la necesidad de repensar el sentido de la escuela, para crear contextos de aprendizaje que se ajusten a las necesidades y potencialidades de todo el alumnado. Ambos hacen una apuesta clara por seleccionar y revisar el currículum escolar, como condición ineludible para aumentar la calidad de la enseñanza. Tal como plantean Coll (2007), Moneiro (2009), Pérez Gómez (2008) Bolívar (2010), Escudero y Martínez (2011), entre otros, las competencias básicas bien entendidas y practicadas representan el contenido fundamental del derecho a la educación, y permiten ilustrar claramente la diferencia entre un «currículum

ENFOQUE COMPETENCIAL	EDUCACIÓN INCLUSIVA
Apuesta por un currículum básico, imprescindible, útil, funcional y aplicable.	Valora y asume la diversidad de todos los alumnos. Implica cambiar la escuela para no excluir a nadie de la formación a la que se tiene derecho por razones de justicia y democracia.
Prioriza el qué y el porqué.	Plantea el modelo de escuela y el sentido de la formación propuesta Prioriza el para qué.
<p>Ambos enfoques comparten una serie de retos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ponen la atención en el alumno, en lugar de las materias y asignaturas. – Priorizan los saberes funcionales y útiles, en lugar de los saberes meramente académicos. – Reclaman la necesidad de partir de situaciones y problemas reales, próximos al alumnado, sin simplificar su complejidad. – Reivindican la conexión entre las tareas escolares y las situaciones vitales del alumnado. 	

básico» y un «currículum deseable», tomando prestada la conceptualización que nos ofrece C. Coll (2007)². Por una parte, porque plantean una perspectiva integral de los aprendizajes escolares (cognitivos, emocionales y sociales). Por otra, porque el enfoque competencial entendido en su sentido pleno es sensible a objetivos singulares, trayectorias personalizadas y realización de proyectos no reducidos a la escolarización formal y sus tiempos, sino extendidos a lo largo de todo el desarrollo de la persona y adaptados, además, a los contextos familiares, laborales y sociales.

Segundo: Requieren un liderazgo responsable y comprometido

De hecho, ambos discursos plantean el reto de trabajar de forma cooperativa, de crear dinámicas de trabajo capaces de promover planes de mejora compartidos y solidarios. En uno y otro caso se habla de procesos que ni pueden imponerse desde arriba ni van a surgir de forma espontánea. En uno y otro caso se apunta a un liderazgo capaz de gestionar los conocimientos, las emociones y la asunción de determinados valores: el deseo de incluir, el deseo de conocer a cada alumno/a, el reconocimiento de derechos, el respeto por las minorías, el deseo de crear contextos de aprendizaje que se ajusten a las necesidades y potencialidades del alumnado... son factores mucho más determinantes que el propio conocimiento.

Por eso es tan importante recuperar los tiempos de la educación, desde dónde compartir y construir los conocimientos. Ello exige superar cualquier obsesión por la eficacia centrada exclusivamente en los resultados –sin menospreciar su valor, que, sin duda, es importante–, valorando con esmero los procesos y la calidad de las experiencias vividas en el centro. Hay que identificar las buenas prácticas que se

desarrollan en el centro, impulsando procesos de reflexión contrastada y conjunta y reconociendo las potencialidades y singularidades de cada profesor/a:

«El profesorado necesita participar, conjuntamente, en procesos de educación ligados a proyectos globales de la institución educativa para asumir un mayor protagonismo en su trabajo. Este protagonismo ha de surgir a partir del debate y la construcción de bases reales colectivas para dirigirse hacia una mayor cultura colaborativa entre el profesorado» (*Imbernón, 2010, 104*).

Tercero: Parten de una necesaria revisión de las creencias docentes

En este proceso va a tener un peso muy decisivo el cambio en las creencias y concepciones del profesorado. Del mismo modo que la enseñanza no provoca siempre el aprendizaje, hoy sabemos que la formación no corre pareja con el cambio educativo. Las creencias se convierten en una verdadera atadura para la formación, en un claro obstáculo para el cambio:

«Se perciben en el aula, pero no se ven. Están fuertemente arraigadas y, aunque se hagan conscientes para convertirlas en contenido de formación, pueden hacerse resistentes al cambio y contrarias a las metas formativas y a los deseos de actuar en la dirección prevista» (*Oliver Vera, 2009, 69*).

Si se profundiza en cuáles son las creencias que impiden al profesorado trabajar con la inclusión o con el enfoque competencial, se detectan importantes concurrencias:

- Importancia que se otorga al libro de texto.
- Fe ciega en los niveles o secuencias que establecen las editoriales.
- Priorización de determinadas asignaturas y su clasificación en básicas y secundarias.
- Opción por un saber académico en lugar de propiciar un tipo de conocimiento más ligado al contexto vital del alumnado.

² La distinción entre lo que es «básico imprescindible» y lo que es «básico deseable» puede ayudar enormemente en la selección de los contenidos del currículum. Tal como se recoge en el estudio liderado por C. Coll (2007, 30), «los aprendizajes que son básicos *imprescindibles* son aquellos que si no se consiguen en la educación básica generan segregación y exclusión social y son difícilmente recuperables en el futuro. Por su parte, los aprendizajes básicos *deseables* serían aquellos que si no se adquieren a lo largo de la educación básica, no colocan al alumnado implicado en especial riesgo de segregación y exclusión social, y, además, son fácilmente recuperables en momentos posteriores de la vida».

Opción por un aprendizaje memorístico en lugar de partir de situaciones y problemas reales, sin simplificar su complejidad.

Por eso, a menudo coinciden las razones que, de forma explícita u oculta, argumenta un sector del profesorado para no introducir cambios en su práctica docente: «Las competencias básicas o la educación inclusiva, digámoslo claro, suponen una bajada de nivel»; «No podemos sacrificar al grupo clase, ni a los alumnos que pueden ir a la universidad»; «Estos cambios consumen demasiado tiempo e impiden terminar el programa»...

Cuarto: Desafían a centros y a docentes a encontrar sus porqués

Aunque muchas veces la administración educativa parece ignorarlo, hoy en día hay suficientes evidencias de que no todos los modelos formativos garantizan el cambio. La formación puede ayudar a transmitir información o determinadas prescripciones y normas, pero no asegura por sí misma la transferencia de los aprendizajes en el aula. La realidad de los centros educativos es muy variable; por eso, resulta ficticio pretender imponer los porqués, unificando los modos de hacer.

Necesitamos iniciar procesos de mejora anclados en las experiencias positivas que tienen los centros, utilizando la reflexión sobre la propia práctica como mecanismo básico para diseñar recorridos y proyectos con ritmos e intensidades diferentes, en función de las condiciones, historias, necesidades y talentos de cada centro.

Quinto: Ambos discursos necesitan de un compromiso compartido entre la escuela, la familia y la comunidad

Tanto la educación en competencias como la apuesta por una educación inclusiva transcienden los límites de la escuela, por lo que debe darse una constante interacción entre el equipo docente, las familias y la comunidad. Ello supone revisar y potenciar los cauces de participación y los proyectos de trabajo conjunto entre estos tres agentes (Grupo de Traba-

jo de Competencias Básicas de la Consejería de Educación de Cantabria, 2007).

Desde esta perspectiva, resulta esencial fomentar la corresponsabilidad y el compromiso entre el centro, las familias y la comunidad como elemento decisivo para trabajar los valores educativos que emanan de ambos discursos.

Sexto: Apuestan claramente por una revisión de las condiciones adecuadas para el aprendizaje de cada alumno/a

Desde ambos discursos se pone el acento no sólo en el saber, sino también en los otros pilares que reivindica Delors (1996): el saber hacer, el saber estar y el saber relacionarse. Es preciso asegurar la integración de diferentes tipos de saberes, de manera que sea posible potenciar el aprendizaje autónomo más allá de los tiempos escolares. Desde ambos discursos cobran una relevancia especial las condiciones, recursos o ayudas que se ofrecen al alumnado para progresar en sus aprendizajes. Cualquier decisión curricular y organizativa que se adopte en el centro y en el aula deberá contemplar que los obstáculos para el aprendizaje son diferentes en cada estudiante, lo que supone diseñar prácticas variadas, diversificadas y flexibles, con grados diferentes de autonomía y apoyo y con una apuesta clara por una evaluación formativa y personalizada.

Crucemos los dedos y apostemos por cambiar el trabajo del aula

Como acabamos de ver, no sólo es necesario sino también posible aunar ambos discursos y abandonar aquellas prácticas que conducen a una inclusión meramente superficial y anecdótica. Tras más de veinte años apostando por un modelo de escuela inclusiva, hoy sabemos que la integración no puede limitarse a ciertos momentos o asignaturas, a determinadas actividades, a algunos profesores y determinados alumnos... Hemos aprendido que se trata de un proceso complejo que debe contar con soluciones múltiples y ambiciosas y, sobre todo, que debe recu-

perar el pasado de cada centro, sus propias experiencias, sus aciertos y errores, como referentes desde donde iniciar procesos de innovación y mejora. Hemos aprendido que requiere un amplio abanico de actuaciones, decisiones y medidas que afecten a todo el centro y que propicien procesos de reflexión sobre la propia práctica, de carácter participativo y colaborativo.

Desde esta perspectiva, estamos convencidos de que la elaboración y revisión de proyectos para trabajar las competencias básicas puede convertirse en una buena oportunidad para desarrollar propuestas de mejora, sean éstas a nivel de centro, etapa o ciclo:

«Adoptar las competencias llave o básicas ha de suponer un cambio sustancial (...) Supone establecer el *aprendizaje activo de conocimiento útil* como el centro de la vida escolar, lo que significa una transformación radical de la forma de concebir el currículum, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la organización de los contextos escolares y la propia función docente» (Pérez Gómez, 2008, 86-87).

Aunque en esta dirección hay multitud de trabajos que pueden servir de referencia, resultan muy atractivas las propuestas y los modelos que abogan por una Enseñanza Adaptativa (Onrubia, 2009, 2010), por un Diseño Universal de Aprendizaje (Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson, 2002) o por una planificación multinivel (Peterson, Hittie y Tamor, 2002; Ruiz, 2008; Pedragosa, 2009), ya que persiguen las mismas finalidades que el enfoque competencial. Son propuestas que comparten la necesidad de diseñar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando en todo momento la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta sus características personales, potencialidades y necesidades. Además incorporan la adaptación en el núcleo mismo del proceso de toma de decisiones que se realiza cuando se planifica. Por último, su aplicación supone la revisión, como mínimo, de alguno de los siguientes elementos, tal como se expone a continuación:

- a) la planificación
- b) la metodología
- c) el libro de texto, y
- d) la evaluación.

a) Revisar el concepto y la práctica que realizamos cuando hablamos de planificar o programar

Necesitamos examinar ambos conceptos, entendiendo la planificación como un proceso de toma de decisiones sobre los elementos que configuran la práctica docente, que nos permite diseñar secuencias de aprendizaje capaces de garantizar la presencia, la participación y el progreso de nuestro alumnado. Este diseño debe mantener una constante interacción con su puesta en práctica, de modo que sea posible aprender de los errores y las dificultades que experimentan los alumnos y nosotros mismos como docentes. Nos urge comprobar de qué modo las decisiones que tomamos al planificar son respetuosas con la diversidad, con preguntas como:

– ¿Mi programación se dirige a un alumno *medio* o tienen en cuenta los diferentes perfiles y capacidades?

– ¿Mi programación garantiza la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos del aula?

– ¿En el grupo clase alguien pasa desapercibido, no participa, se hace invisible?

b) Ensayar cambios que permitan mejorar la metodología de aula

Estas propuestas apuestan por ensayar nuevas formas de organizar, gestionar y desarrollar la enseñanza, de manera que se potencien las inteligencias múltiples y los diversos estilos de aprendizaje del alumnado. Ello supone estructurar las clases para que todos los alumnos afronten en todo momento propuestas de calidad, ofreciendo opciones de trabajo múltiples:

– ¿Qué prácticas de mi aula son inclusivas?

– ¿Qué actividades, situaciones, rutinas o normas realizo que todavía no son inclusivas?

– ¿Qué cosas no digo (no me atrevo a decir) sobre la inclusión existente en mi clase?

c) Replantearse el uso del libro de texto

Este recurso se halla tan extendido y resulta tan cómodo que, con frecuencia, el profesorado

no advierte la cantidad de decisiones que podría/debería haber tomado si contara con otros recursos posibles. A veces, incluso, se utiliza de forma tan excluyente que provoca algunos “espejismos” importantes:

– La creencia de estar trabajando realmente todas las competencias básicas sólo con seguir las propuestas que hacen las editoriales en los libros de texto.

– El convencimiento de que las adaptaciones curriculares ya no son necesarias si se usan libros de texto digitales, puesto que es suficiente con utilizar las adaptaciones que proponen las mismas editoriales.

Para provocar este cambio de mirada, resulta útil reflexionar sobre:

– ¿Qué papel juega el libro de texto en mi clase? ¿Cómo lo uso?

– ¿Cómo realizo la selección previa de los temas y de las actividades?

– ¿Qué adaptaciones/ayudas introduzco para que el libro pueda ser utilizado por toda la clase?

– ¿Los ejercicios que contiene el libro permiten trabajar todas las dimensiones incluidas en una determinada competencia?

d) Revisar los instrumentos y objetivos de la evaluación

Acorde con los puntos anteriores, una planificación competencial y multinivel reclama disponer de la máxima información sobre las condiciones singulares y las barreras específicas de aprendizaje que presentan nuestros alumnos, así como el grado de dominio que poseen en las diversas competencias básicas. Por eso resulta tan importante mejorar nuestra práctica evaluativa, ya que la evaluación nos proporciona informaciones indispensables para poder planificar, intervenir, modificar y hacer valoraciones de las tareas realizadas:

«Nos referimos a la evaluación del alumnado pero, sobre todo, a la evaluación y valoración de la tarea educativa, de los sistemas organizativos en el centro, de su funcionalidad, de las metodologías en el aula, de los libros que utilizamos, de la coordinación entre maestros, del grado de colaboración

entre dos maestros cuando trabajan juntos en el aula, de los sistemas de comunicación y de toma de decisiones, etc.» (Huguet, 2006, 46).

Recurriendo a la propia experiencia y a nuestra participación en proyectos de formación en centros, sabemos que es posible trabajar las competencias básicas en el aula a la vez que hacemos efectivos los cambios descritos con anterioridad. En este sentido, nos ha sido de gran ayuda la propuesta de Collicott (2000), al plantear la enseñanza multinivel como la posibilidad de prever y utilizar formas diversas de presentación de la información al alumnado, de participación en la dinámica del aula, y de expresión y evidencia de los aprendizajes realizados. Precisamente, siguiendo su esquema concebimos la programación multinivel como un proceso de toma de decisiones que realiza todo el profesorado (incluyendo al profesorado de apoyo) que atiende a un grupo de alumnos, en torno a tres preguntas básicas:

1. ¿Qué y cómo van a aprender nuestros alumnos?

2. ¿Cómo garantizamos la participación de todos en la dinámica de la clase?

3. ¿Cómo recogemos evidencias de los aprendizajes y de nuestra práctica docente?

Primera: ¿Qué y cómo van a aprender nuestros alumnos?

Partiendo del principio básico de proponer unas mismas competencias y objetivos para todo el alumnado, resulta necesario que los contenidos seleccionados tengan un hilo conductor, que partan de preguntas o de hipótesis relacionadas con hechos reales o problemas cotidianos, de manera que ayuden al alumnado a entender cómo es y cómo funciona el mundo en que vivimos. Algunos elementos que pueden orientar la propuesta de objetivos y contenidos en una dirección más adaptativa e inclusiva coinciden plenamente con las orientaciones y pautas que se ofrece al profesorado para trabajar el enfoque competencial. Véase, a modo de ejemplo, las orientaciones que facilita J. Onrubia (2010, 184):

- Asegurar la funcionalidad de los contenidos vertebradores de las secuencias de enseñanza-aprendizaje.

- Reforzar planteamientos que interrelacionan contenidos de diferentes áreas.

- Incluir espacios de recapitulación y síntesis de lo que se está aprendiendo.

- Ofrecer al alumnado posibilidades de elección.

- Flexibilizar los espacios y los tiempos en que se enmarcan las tareas.

Por eso, si pretendemos diseñar secuencias de enseñanza-aprendizaje que contemplen la diversidad del alumnado deberemos incluir, en la medida de lo posible, los siguientes ingredientes:

- Diferentes tiempos y ritmos para el aprendizaje.

- Diferentes estilos de aprendizaje en la resolución de tareas.

- Diferentes intereses y motivaciones.

- Diferentes tipos de actividades.

- Actividades de carácter abierto, que permitan diferentes niveles de resolución o la implicación de lenguajes diversos.

- Recursos personalizados.

- Diversidad de agrupamientos.

Por otra parte, deberemos prestar atención al modo en que vamos a presentar la información, poniendo en juego una amplia variedad de habilidades y estrategias comunicativas, vigilando nuestro lenguaje verbal y no verbal, y, finalmente, animando a nuestros alumnos a que se planteen objetivos y metas ambiciosas.

Segunda: ¿Cómo garantizamos la participación de todos en la dinámica de la clase?

Al intentar responder a esta pregunta, vamos a tomar decisiones sobre las diversas situaciones presentes en la dinámica del aula y del centro, tanto de carácter estructurado (formando parte de la *lección*), como de carácter intermedio (al inicio de cada secuencia) o en situaciones más informales y abiertas (el patio, el comedor, el gimnasio...). De modo ilustrativo, necesitamos reflexionar para mejorar algunas de las situaciones siguientes:

- Momento de bienvenida: ¿Cómo recibo a los alumnos? ¿Todos intercambian su saludo?, ¿Algún alumno requiere de un gesto, palabra, recurso... para sentirse bien acogido?

- Durante la dinámica de la clase: ¿Consigno que todos compartan tareas/responsabilidades que son necesarias para el funcionamiento del aula? ¿Tienen suficientes oportunidades para la interacción? ¿Todos se benefician de las explicaciones, correcciones...? ¿Todas las opiniones que expresan son reconocidas y valoradas? ¿Las normas están basadas en el respeto mutuo?

- En situaciones abiertas: ¿Alguién queda aislado? ¿Las relaciones entre iguales son positivas y suficientes? ¿Las relaciones de amistad continúan más allá de las horas lectivas?

Tercera: ¿Cómo recogemos evidencias de los aprendizajes y de nuestra práctica docente?

Al inicio de la secuencia de aprendizaje deberemos pensar en actividades y situaciones que nos permitan conocer qué dominio tienen de las competencias que estamos trabajando, qué preguntas se formulan los alumnos, cómo buscan las respuestas, cómo memorizan, cómo nos intentan *enredar*... Esta evaluación inicial nos ayudará a tomar algunas de las decisiones posteriores, y abrirá una vía para completar y mejorar la secuencia que estamos diseñando.

Por otra parte, durante el proceso necesitamos decidir de qué modo se formulará el *feed-back* necesario para el aprendizaje. En este sentido, nos puede ser de ayuda revisar las oportunidades que tienen nuestros alumnos/as para:

- Analizar y mejorar sus producciones.

- Mostrarse y demostrar lo que han aprendido.

- Responsabilizarse de su propio aprendizaje.

- Dar *feed-back* a sus compañeros.

- Afrontar sus miedos al fracaso.

- Conocer los criterios de evaluación.

- Aprender de sus errores.

Se trata, en definitiva, de contemplar de qué modo vamos a recoger información para encontrar el apoyo y la ayuda que necesitan

nuestros alumnos en sus aprendizajes, para averiguar cómo mejorar su aprendizaje e, indirectamente, nuestra enseñanza.

La programación así entendida deja de ser un mero documento y pasa a convertirse en un instrumento para la coordinación y el trabajo conjunto entre el profesorado tutor y el profesorado de apoyo, entre los contenidos escolares y las competencias básicas, entre la escuela y la familia.

Para finalizar

Como pretendemos haber mostrado, el enfoque competencial y la educación inclusiva, aunque no siempre caminan de la mano, tienen suficientes puntos en común para enriquecerse e implicarse mutuamente: su carácter de proceso, la necesidad de un liderazgo, el análisis de nuestras creencias docentes, la construcción de un proyecto institucional capaz de garantizar las condiciones adecuadas para un aprendizaje equitativo y de calidad, y, finalmente, la apuesta por extender y trabajar este proyecto con las familias y la comunidad.

Sin embargo, la puesta en práctica de las competencias básicas viene acompañada de un exceso de demandas administrativas en forma de tareas de carácter tan cerrado, que corremos el riesgo de confundir de nuevo la forma con el fondo de la cuestión, tal como hicieramos antaño, al afrontar la demanda de desarrollar proyectos curriculares o de trabajar las áreas transversales. De hecho, las diversas orientaciones para la concreción curricular que han elaborado las consejerías autonómicas proponen unos procesos de planificación en cascada, plasmados en unos documentos tan *completos* (con asignaturas, competencias, dimensiones, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, tareas...) que se alejan de la realidad, contribuyendo escasamente a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que consumen una parte importante del escaso tiempo con que cuenta el profesorado para estos menesteres, a costa de reducir buena parte de la energía necesaria para emprender y sostener

experiencias de cambio y mejora. Esta carga administrativa con que aparecen las competencias básicas no sólo está generando un gran desencanto entre el profesorado, sino que también aviva viejos y nuevos fantasmas (“no hay tiempo”, “sin recursos no es posible”, “ya se intentó”, “las leyes nos han conducido a la situación actual”...) que obstaculizan enormemente el logro de una educación con mayores cotas de calidad y equidad.

Por eso, la educación inclusiva –con sus valores de equidad, solidaridad, compromiso, derecho a las diferencias...– ayuda a traspasar esta visión meramente tecnológica y administrativa del enfoque competencial, y facilita a los equipos docentes un marco ético desde el cual dotar de sentido todas las decisiones y propuestas de cambio. Entendida como un horizonte, la educación inclusiva sigue justificando, sean cuales sean los significados otorgados a las competencias básicas, la urgencia por seleccionar unos contenidos escolares relevantes y socialmente valiosos, por introducir metodologías accesibles, por proponer actividades auténticas, por redefinir el sentido de una escuela acorde con el valor esencial de la educación.

Sabemos que son muchas las posibilidades existentes para avanzar hacia prácticas más competenciales e inclusivas y que, de hecho, lo importante es que cada centro, tras analizar su realidad, encuentre su particular itinerario de mejora. Sin embargo, en este artículo hemos querido concretar, a modo de ejemplo, una manera de hacer que parte de las planificaciones o programaciones multinivel. Con todas sus limitaciones, esta propuesta ilustra un modo de andar hacia una escuela preocupada por el aprendizaje de todos sus alumnos. Porque incluir no consiste sólo en permitir que los alumnos «excluidos» estén presentes en el aula. Incluir significa hacer competentes a todos y cada uno de nuestros alumnos para enfrentarse a su futuro.

De ahí la necesidad de reivindicar que los diferentes procesos de concreción curricular que están llevando a cabo los claustros y equipos educativos no pierdan de vista que, en último término, deberían ser procesos encamina-

dos a promover la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. De ahí también, la urgencia por conseguir que nuestra administración educativa entienda que las competencias básicas superan el mero desarrollo normativo, puesto que, en último término, plantean el reto de generar espacios y tiempos para debatir y encontrar sentido a la escuela.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M.; BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.
- BOLÍVAR, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- CARDONA, C. y CHINER, E. (2006). Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en las aulas inclusivas: un estudio de las percepciones y las necesidades formativas del profesorado. *BORDÓN*, 58 (3), 287-306.
- COLL, C. (dir.) (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Ed. Mediterrània.
- COLLICOTT, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports*, 4(1), 87-100.
- Decreto 39/2011 de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. BOIB N° 67 (5-5-2011).
- DELORS, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
- ECHEITA, G. (2009). *Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca*. En C. GINÉ (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (25-48). Barcelona: ICE UB-Horsori.
- ESCUADERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- GONZÁLEZ, M. T (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 6 (2), 82-99.
- GRUPO DE TRABAJO DE COMPETENCIAS BÁSICAS de la Conserjería de Educación de Cantabria (2007). Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales. *Cuadernos de Educación* 2, 1-36.
- HITCHCOCK, C.; MEYER, A.; ROSE, D. y JACKSON, R. (2002). Providing New Access To The General Curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 35 (2), 8-17.
- HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2010). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó-MEC.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE N° 106 de 4 de mayo de 2006.
- MONEREO, C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- OLIVER VERA, C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro.
- ONRUBIA, J. (2009). *Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva*. En C. GINÉ (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (49-62). Barcelona: ICE UB-Horsori.
- ONRUBIA, J. (2010). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. En C. COLL (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (173-192). Barcelona: Graó-Ministerio de Educación.
- PEDREGOSA, O. (2009). *Efectes d'un procediment de planificació individualitzada en relació a l'accés, progrés i participació en el currículum general, de tres alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu a l'àrea de matemàtiques*. Tesis Doctoral. Universitat de Vic.
- PÉREZ GÓMEZ, M. A. (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los*

- significados de representación y de acción.* En J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (59-102). Madrid: Morata.
- ROSELLÓ RAMON, M. R. (2003). *L' Adaptació Curricular Individualitzada com a eina de comunicació interprofesional. Un estudi de casos en un centre de primària.* Palma de Mallorca: Servei de Publicacions de la UIB.
- RUIZ I BEL, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva.* Vic: Eumo.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata.
- VLACHOU, A.; DIDASKALOU, E. y VOUDOURI, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179-201.
- ZABALA, A. (Coord.) (2011). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària.* Proposta de desplegament curricular. Barcelona: Graó.
- ### Fuentes electrónicas
- GUTIÉRREZ y RESTREPO, E. (2005). *Principios del Diseño Universal o Diseño para todos.* Traducción y adaptación de la versión 2.0, del 1 de abril de 1997, del Centro para el Diseño Universal (NC State University, The Center for Universal Design, an initiative of the College of Design), <http://www.sidar.org/recur/desdi/usable/dudt.php>. (Consulta: 3/01/2008).
- OLIVER VERA, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *REIFOP*, 12 (1), 63-75. Enlace web: <http://www.aufop.com/> (Consulta: 16/05/2011).
- PETERSON, M.; HITTIE, M. y TAMOR, L. (2002). *Authentic Multi-level Teaching. Teaching Children with Diverse Academic Abilities Together Well.* <http://www.coe.wayne.edu/CommunityBuilding/WSC.html> (Consulta: 30/03/2009)

ABSTRACT

From basic skills to inclusive education: turning the spotlight on multi-level planning

This paper raises the need to combine two concepts that have hitherto evolved separately: the development of skills-based education and the bid for inclusive education. Firstly, an analysis is made of common links between both concepts. Among other things, it looks at their process-based makeup; the existence of responsible, committed leadership; a review of teaching beliefs; the need for the development of an institutional programme; and, lastly, efforts to extend this programme to families and the community. Following this review, the paper presents multi-level planning as a strategy that can serve to illustrate easily accessible multiple teaching sequences able to promote greater participation and learning by all students.

KEYWORDS: *Inclusive education; Multi-level teaching; Basic skills; Multi-level planning; Attending to diversity; Innovating and improving.*

RÉSUMÉ

Des compétences de base à l'inclusion scolaire: la planification multiniveau dans le point de mire

Cet article traite de la nécessité de conjuguer deux discours jusqu'à maintenant indépendants: le développement d'une éducation compétentielle et une prise de position en faveur de l'éducation inclusive. Nous analyserons en premier lieu les coïncidences entre les deux discours, soulignant entre autres leur caractère processuel, la présence d'un leadership responsable et engagé, la révision des croyances relatives à l'enseignement, la construction nécessaire d'un projet institutionnel et, finalement, la décision d'étendre ce projet aux familles et à la communauté. Après cette révision, l'article présente la planification multiniveau comme une stratégie pouvant servir à illustrer des séquences didactiques multiples et accessibles, susceptibles d'encourager la présence, la participation et l'apprentissage de l'ensemble des élèves.

MOTS CLÉ: *Éducation inclusive; Enseignement multiniveau; Compétences de base, Programmation multiniveau; Prise en compte de la diversité; Innovation et perfectionnement.*

