



Pedro V. Salido López
María Rosario Irisarri Juste
(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares
para el tratamiento de la
competencia artística
y la formación cultural



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

© de los textos e ilustraciones: sus autores

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Imagen de cubierta: *Dos mujeres thaitianas*, 1899. Paul Gaugin. Metropolitan Museum of Art.

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 29

El proceso de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CENEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos debe responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos en las revistas científicas.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

I.S.S.N.: 2697-049X

I.S.B.N.: 978-84-9044-440-5

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.00



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*

ÍNDICE

Introducción

- Reflexiones multidisciplinares para una educación por competencias: a propósito del desarrollo cultural y la formación artística 11
Pedro V. Salido López

Parte I. Visiones multidisciplinares sobre el tratamiento de la competencia artística

- Manifiesto por la Didáctica de la Historia..... 15
Beatrice Borghi y Rolando Dondarini
- El museo como espacio educativo para el desarrollo de competencias culturales y artísticas en la formación del profesorado de Educación Primaria. Experiencias formativas en el Museo de Ciudad Real/Convento de la Merced 27
Pilar Molina Chamizo y Óscar Jerez García
- Processo criativo e prática pedagógica na formação do educador enquanto sujeito cultural..... 45
Joana Matos, Joana Ferreira y Teresa Matos Pereira
- Formación artística competencial en contextos de aprendizaje interdisciplinares 59
Pedro V. Salido López
- Processo Criativo, Aprendizagens e Conhecimento: uma abordagem interdisciplinar em artes visuais 75
Teresa Matos Pereira y Sandra Antunes
- Alternativas artísticas para trabajar la concienciación cultural en Educación Infantil a través de los diaporamas..... 87
M^a del Mar Bernabé Villodre
- Música, interdisciplinariedad y aprendizaje cooperativo: análisis de una intervención en el área literaria de la formación inicial del docente 103
Javier Benito Blanco

Música moderna e integración sociocultural en el aula de Educación Primaria.....	115
<i>Mª del Mar Bernabé Villodre, Desirée García Gil</i>	
La competencia en conciencia cultural y expresiones artísticas como medio de atender a la diversidad	125
<i>Javier Rodríguez Torres, Óscar Gómez Jiménez</i>	
Estudio de caso con diagnóstico de TDA-H: influencia de las Artes Plásticas en el rendimiento académico del lenguaje.....	135
<i>Mª del Pilar Aparicio-Flores, Rosa Pilar Esteve-Faubel</i>	
Fundamentos de la neuroeducación en los procesos creativos.....	145
<i>María del Prado Camacho Alarcón</i>	
Espaço Poético: conceito, prática e conhecimento artístico	155
<i>Teresa Matos Pereira, Kátia Sá</i>	
De <i>Ben-Hur</i> a <i>Los Vengadores</i> : el cine en el aula de Física y Química	167
<i>Leticia Isabel Cabezas Bermejo</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Art around us!.....	179
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Luces, Cámara y Acción	189
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Desarrollo de habilidades cognitivas en el aula bilingüe de <i>Natural Science</i> mediante el uso de actividades plásticas	197
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y Ana Belén Gómez Muñoz</i>	
Cómo enseñar y aprender por competencias en Programas Bilingües (AICLE/CLIL): el caso de la Educación Artística.....	207
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y M.ª Cristina Ortiz Calero</i>	
Qué evaluar en una representación teatral en Educación Primaria.....	217
<i>Pedro César Mellado Moreno, Montserrat Blanco-García y Pablo Sánchez-Antolín</i>	
El docente como “mediador cultural” desde la Bildung, ante el desafío de las políticas educativas.....	227
<i>Abigail Gualito Atanasio y Flor Angélica Hermida Miralrío</i>	
Proyectos artísticos de visualización de datos, como modelo para el desarrollo de la competencia de colaboración interdisciplinar	235
<i>Kepa Landa</i>	

Parte II. El componente cultural de la competencia artística

Interpretación históricamente informada (HIP) como modelo de investigación artística: estudio de la articulación y del movimiento del arco en la obra para violín solo de J. S. Bach.....	251
<i>Nieves Pascual León y Pablo Martos Lozano</i>	
La reinención del mundo infantil. <i>Ricostruzione futurista dell'universo</i> y el juguete de vanguardia italiano: nexos e influencias en el diseño italiano contemporáneo.....	261
<i>Juan Agustín Mancebo Roca</i>	

Lecturas de género en la ciudad. Cuatro itinerarios didácticos por la estatuaría femenina de Ciudad Real	279
<i>Isabel Rodrigo Villena</i>	
La historiografía feminista: una apuesta frente a la invisibilidad	297
<i>M^a Soledad Ruiz Corcuera</i>	
Experiencia de recuperación didáctica de un tema musical popularizado a través del cine: “Don Quijote” (Augusto Algeró).....	307
<i>Virginia Sánchez Rodríguez</i>	
Música y dispositivos móviles. La historia de la música en códigos QR.....	321
<i>Narciso José López García, María del Valle de Moya Martínez y Raquel Bravo Marín</i>	
Música Popular Contemporánea y Educación en Valores: La Movida Madrileña en el Grado en Maestro de Educación Primaria	331
<i>José María Peñalver Vilar</i>	
La Historia del Arte en el aula. Del desconocimiento a la integración	337
<i>Sara Bastante Valero y María Delgado Martín</i>	
La institucionalización del viaje como método didáctico: la Sociedad Española de Excursiones y sus boletines	345
<i>Julia Martínez Cano</i>	
La memoria en imágenes: un modelo de innovación docente mediante la fotografía histórica	353
<i>Víctor Iniesta Sepúlveda</i>	
Valores culturais e a representação artística dos animais	359
<i>António Almeida y Rafael Sumozas</i>	

La competencia en conciencia cultural y expresiones artísticas como medio de atender a la diversidad

Javier Rodríguez Torres

Javier.RTorres@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1029-5562>

Óscar Gómez Jiménez

osquitagomez@gmail.com

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6581-4481>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.09

1. INTRODUCCIÓN

Entendiendo la atención a la diversidad como el conjunto de acciones educativas que dan respuesta a las necesidades del alumnado del centro y que quieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales, Verdugo y Rodríguez (2008) exponen que es necesario que las escuelas incluyan al alumnado con necesidades educativas especiales, cambien las dinámicas de programación educativa, así como el diseño curricular habitual para garantizar una verdadera inclusión educativa.

La adaptación del entorno educativo de la atención a las necesidades educativas especiales conlleva el desarrollo de nuevas prácticas profesionales creando actividades más allá del currículo y centradas en el pleno desarrollo de la persona y de sus necesidades personales y sociales. Rodríguez y Cruz (2015) indican que la planificación curricular es la estrategia que ha de hacer posible el máximo desarrollo de las capacidades y los aprendizajes de los alumnos. Por ello, se hace necesario el dominio de las fuentes del conocimiento de la legislación educativa, con el fin de realizar una programación eficaz que represente la elección de una metodología acorde y unos buenos resultados personales del alumnado (De Valle et al, 2018).

El actual modelo educativo se centra en la adquisición de las competencias clave como condición indispensable para lograr el pleno desarrollo personal, social y profesional de los ciudadanos (Orden ECD/65/2015) y que, el enfoque competencial, ha de conllevar cambios escolares para asegurar que el alumnado alcance su pleno desarrollo. La legislación nacional actual indica que los centros pueden elaborar la propuesta curricular adaptando el currículo oficial a las necesidades educativas diferenciales del alumnado y garantizando la cobertura de sus necesidades, así como promoviendo su autonomía.

Rodríguez (2010) marca que la integración de las competencias en el sistema educativo conlleva el cambio del foco de la educación hacia la atención del alumnado y de sus posibilidades

de aprendizaje, intentando maximizar el desarrollo de las capacidades y de los aprendizajes d estos. Esta afirmación, que sigue la línea de los principios de la escuela inclusiva, nos lleva a reinterpretar las competencias clave marcadas en la LOMCE.

Siguiendo lo expuesto en la Orden ECD/65/2015, nos lleva a concebir la competencias en conciencia y expresiones culturales (actualmente denominada como Conciencia y Expresiones Culturales) como una herramienta de integración educativa del alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo a través de su componente expresivo y artístico, propiciando una valoración de la libertad de expresión, el derecho a la diversidad y el dialogo entre culturas para realizar experiencias artísticas compartidas. Conlleva un interés por participar en la vida cultural y por comunicar y compartir conocimiento, emociones y sentimientos a partir del componente artístico.

Por ello, la reinterpretación de esta competencia en clave de atención a la diversidad nos posibilita la adecuada atención a la diversidad del alumnado, así como la plena participación en la vida del centro, favoreciendo una inclusión educativa, permitiendo cambiar el foco de atención a las necesidades individuales de la persona y ofreciendo una educación individualizada.

2. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Entendiendo la educación especial como una forma enriquecida de educación que mejora la vida de las personas que sufren minusvalías, como un medio de enriquecimiento de los métodos pedagógicos modernos y como un material que ayuda a remediar ciertos tipos de deficiencia (Unesco, 1977, en Espinosa, Reyes y Rodríguez, 2015), es necesario realizar una diferenciación entre la concepción de integración e inclusión.

Entendemos la integración como la incorporación plena de todas las personas en la sociedad, para que éste llegue a estar completa. Por ello, a nivel educativo, se ha concebido este concepto como un proceso que ha de amoldar al alumnado a las exigencias del sistema educativo. Por ello, la evolución en las investigaciones y las prácticas educativas han dado lugar a la conceptualización de la inclusión como un proceso que aumenta la participación de los alumnos en los currículos, las culturas y las comunidades escolares, así como permite la reducción de su exclusión en los mismos (Ainscow, 1999).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) indica que la inclusión y la equidad educativa son el eje principal de las acciones de transformación, con el objetivo último de hacer frente a la exclusión, la marginación y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2016).

En el plano nacional, la Constitución Española, de 31 de octubre de 1978, expone que la educación es un derecho fundamental de todos y que se ha de garantizar la participación de todos los sectores sociales.

Adicionalmente, y avanzando en el plano legislativo internacional actual, la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 indica que todo sistema educativo ha de garantizar una educación y formación inclusiva para las personas con discapacidad (y extensible para toda la población en edad escolar o situación de escolarización), tomando como marco orientador y de referencia la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad.

A nivel educativo y bajo estos preceptos, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por el artículo único de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOE-LOMCE) expone que la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social, determinando las metas y expectativas de la tra-

yectoria vital, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos.

Por ello, en su Título II, Capítulo I, hace mención a aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferentes a la ordinaria, en función de sus características personales, familiares y ambientales o sociales, dando así lugar al cumplimiento de los mandatos internacionales y nacionales sobre la garantización de las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

Para dar una respuesta a la diversidad del alumno, los desarrollos legislativos nacionales en materia de educación establecen diferentes recursos estructurales que garantizan el desarrollo educativo del alumno. Esta categorización del alumno en centros ordinarios de enseñanza y centros educativos especiales, suponen el punto de partida del cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad que plantean las diferentes directrices legislativas y las últimas investigaciones en el campo de la discapacidad y de la educación y escuela inclusiva.

Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos definir la diversidad como una característica intrínseca de los grupos humanos ligada a las diferencias en un amplio espectro de situaciones. Por ello, la atención a la diversidad se concibe como el conjunto de acciones educativas que dan respuesta a las necesidades del alumnado del centro y que quieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales.

3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Estas concepciones previas que hemos expuesto quedan recogidas en el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Este preámbulo establece, a través de los principios del sistema educativo, que la educación debe garantizar la calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad, la igualdad derechos y de oportunidades, la no discriminación, la inclusión educativa, la flexibilización y la personalización, así como la orientación educativa y profesional entre otros (Orden EDU/849/2010).

La atención a la diversidad en educación ha de regirse bajo los principios de normalización e inclusión, garantizando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo, así como ha de prestar especial atención a las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad. Las administraciones educativas han de disponer de los medios necesarios para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (dotando de profesionales especializados, medios y materiales, flexibilidad organizacional en los centros o elaboración de adaptaciones y diversificaciones precisas, entre otros).

La LOE-LOMCE transfiere sus competencias educativas y de atención a la diversidad a las Comunidades Autónomas, estableciendo un amplio marco normativo que estas han de concretar. Actualmente en España, encontramos 17 autonomías y 2 ciudades autónomas, las cuales son las encargadas de regular las condiciones regionales de atención a la diversidad del alumnado a través de los diferentes desarrollos legislativos y normativos, que se pueden dividir en tres categorías: plan marco de atención a la diversidad (que recoge medidas autonómicas con una estructura interna y objetivos adaptados a la realidad y con el fin de mejorar la respuesta previa ofrecida), modelos de escuela inclusiva (que recogen líneas de actuación y políticas igualitarias educativas) y desarrollos normativos regionales (que plantean modelos legislativos de atención a las necesidades del alumnado inspirados en la escuela inclusiva)

Para dar una correcta respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado, la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, en su artículo 20, expone que la atención a la diversidad del alumnado se regirá por los principios de igualdad de oportu-

nidades y acceso universal, normalización, inclusión escolar e integración social, flexibilidad, interculturalidad y coordinación entre administraciones.

El Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, expone, en su preámbulo, que se ha de ajustar un catálogo de medidas de atención a la diversidad que permita dar respuesta a todo el alumnado y centrarse en aquel alumno necesitado, así como ofrecer programas para los alumnos con dificultades de aprendizaje.

En el caso concreto de Castilla-La Mancha, el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, define la inclusión educativa como un conjunto de actuaciones y medidas educativas dirigidas a identificar y superar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y favorecer el progreso educativo, teniendo en cuenta las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, así como sus motivaciones, intereses, situaciones personales, sociales y económicos, culturales y lingüísticos, permitiendo que todo el alumnado pueda desarrollar sus capacidades y potencialidades.

Este desarrollo normativo establece las medidas de inclusión educativas en cinco categorías: medidas desarrolladas por la Consejería, medidas de inclusión educativa a nivel centro, a nivel aula, medidas individualizadas de inclusión educativa y medidas extraordinarias de inclusión educativa. Se establece una jerarquía de medidas que atienden a toda la diversidad del alumnado, implicando a toda la comunidad educativa y adaptándose a los ritmos y modos del alumnado. Adicionalmente, establece medidas específicas para adecuar el proceso de enseñanza y la escolarización, a las necesidades formativas y de aprendizaje del alumnado. Estas medidas van desde la adaptación curricular significativa hasta la exención de materias para alumnos con graves dificultades de comprensión, audición, visión, motricidad o circunstancias personales, siempre bajo los criterios de inclusión, normalización y no discriminación.

4. CAMBIO DE PARADIGMA

Como síntesis de esta revisión legislativa, podemos concluir que la educación inclusiva es un proceso para el cual la escuela ha de dar soluciones educativas para todos y cada uno de los alumnos, dentro de un marco común donde se preste especial apoyo a aquellas personas que necesiten una consideración especial para poder permanecer escolarizado en un centro ordinario (Artiles, Marchena y Santana, 2016).

Dyson (2001) matiza el concepto de inclusión y establece cuatro categorías interrelacionadas entre sí: la inclusión como derecho de todos los niños a ser aceptados en los centros educativos bajo el principio de igualdad de oportunidades, la inclusión como sistema educativo que tiene en cuenta la diversidad de las características y las necesidades del alumnado, la inclusión como proceso de participación activa del alumnado dentro del centro educativo, y la inclusión como forma de participación social colaborativa.

La participación de todo el alumnado en el centro educativo y en la sociedad, como expone Barton (2009), promueve la disminución y la eliminación de todo tipo de procesos que lleven a la exclusión. Estudios relacionados con la educación inclusiva y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (Verdugo y Rodríguez, 2008; Verdugo, 2009; del Valle et al, 2018) marcan la necesidad de un cambio de paradigmas en la concepción de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales, entendiendo al alumnado dentro de su contexto, identificando las variedades ambientales y proporcionando apoyos individualizados que solventen los problemas y promuevan un cambio que favorezca la inclusión educativa.

Para Verdugo (2009), la escuela inclusiva ha de avanzar en la dirección de mejora de la calidad de vida del alumnado, independiente de su rendimiento académico. Por ello, el alumnado ha de ser el núcleo central de la educación, participando y tomando parte activa de la vida del centro (Barton, 2009), a través del aumento de actividades y programas que mejoren su calidad de vida y que incluya a la familia y al entorno comunitario dentro del proceso de enseñanza, para garantizar el cambio que la educación inclusiva promueve.

En base a las premisas que favorecen la atención e inclusión educativa de todo el alumnado, Verdugo y Rodríguez (2008) aluden al modelo de calidad de vida como programa que pone el énfasis en la persona y ayuda a planificar las actividades y los apoyos en función de la persona. Schalock y Verdugo (2007) indican que este modelo es un fenómeno multi-dimensional compuesto por dimensiones principales que se encuentran influenciadas por características personales y factores ambientales.

Este modelo, como base de referencia para realizar las transformaciones en los entornos educativos y dirigir los esfuerzos hacia el trabajo de las necesidades del alumnado (Verdugo, 2009), expone que cada niño y cada niña tiene y vive una realidad diferente y que, a través de la evaluación de sus condiciones y características personales, se ha de realizar una programación específica en base a sus necesidades educativas.

Para ello, es necesario poner el foco de la educación en las capacidades y potencialidades del alumnado, identificando sus barreras y estableciendo apoyos personales que desarrollen el máximo potencial del alumno. Esta evaluación ha de dar voz y decisión al alumno, haciéndole participe del proceso evaluativo y facilitando el descubrimiento de sus propias necesidades, tal y como promulgan los principios de la educación inclusiva. El modelo de calidad de vida, además de identificar las necesidades y definir los programas de atención individualizada, favorece la planificación de apoyos personales para la consecución de los objetivos previstos.

Como indica Schalock, y siguiendo lo establecido por Sabe, Verdugo, Prieto y Contini (2009), es necesario definir las dimensiones de calidad de vida en niños, las cuales quedan reducidas y sintetizadas en cinco: bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, desarrollo personal y actividades y relaciones interpersonales (Gómez Jiménez, 2018).

Estas dimensiones nos llevan a pensar en la remodelación de las prácticas profesionales. Estas, según las directrices del modelo, han de tener en cuenta el entorno comunitario (necesario para la inclusión del alumnado), ha de contar con el uso de buenas prácticas (entendidas como el uso de estrategias que permitan un entrenamiento en habilidades funcionales) y el empleo de apoyos naturales e individualizados, con la finalidad de garantizar una igualdad de oportunidades, una plena participación, una vida independiente y una autosuficiencia económica (todo ello a medio o largo plazo).

Esta adaptación del entorno educativo de la atención a las necesidades educativas especiales conlleva el desarrollo de nuevas prácticas profesionales, creando actividades más allá del currículo y centradas en el pleno desarrollo de la persona y de sus necesidades personales y sociales.

Este nuevo entorno educativo y la adopción de nuevas prácticas profesionales que den una respuesta efectiva a la diversidad del alumnado, hace necesaria una planificación curricular que posibilite el máximo desarrollo de las capacidades y los aprendizajes de los alumnos, así como un correcto dominio de las fuentes de conocimiento de la legislación educativa, con el fin de realizar una programación eficaz que represente la elección de una metodología acorde y unos buenos resultados personales del alumnado (Del valle et al, 2018).

El actual modelo educativo pone el foco en la adquisición de las competencias clave como condición indispensable para lograr el pleno desarrollo personal, social y profesional

de los ciudadanos (Orden ECD/65/2015) y que, este enfoque competencial, ha de conllevar cambios escolares (de organización docente y de metodología educativa) para asegurar que el alumnado alcance su pleno desarrollo.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, establece una estrecha relación entre objetivos y competencias, marcando que la adquisición y consolidación de estos favorecerán la incorporación del alumnado a la vida adulta y al aprendizaje a lo largo de la vida.

El alumnado, que es evaluado de la adquisición de los contenidos mediante los criterios de evaluación y su especificación de los estándares de aprendizaje evaluables que gradúan su rendimiento, necesitan de medidas específicas que den lugar a ser evaluados bajo los principios de no discriminación, accesibilidad y diseño universal.

Si profundizamos más en la legislación educativa, la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la evaluación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de la gestión del Ministerio de Educación en las ciudades de Ceuta y Melilla, expone que los centros y unidades de educación especial han de dirigir su acción educadora al desarrollo de la autonomía personal, la integración social y laboral y la mejora de la calidad de vida del alumnado. Así, los centros podrán elaborar la propuesta curricular adaptando el currículo oficial a las necesidades educativas diferenciales del alumnado y garantizando la cobertura de sus necesidades, así como promoviendo su autonomía.

Tras este análisis, podemos deducir que el sistema educativo español actual se basa en la adquisición de competencias por parte del alumnado, priorizando la cantidad de la enseñanza en lugar de la calidad de esta. Además, la atención a la diversidad del alumnado se rige por las mismas normas y principios que el resto del alumnado, estableciéndose únicamente medidas de no discriminación y accesibilidad en lugar de potenciar el máximo desarrollo de sus capacidades.

Mediante un cambio de visión en la concepción de la educación donde se establece el foco en el desarrollo de las máximas potenciales del alumnado y en los diferentes cambios de paradigma que nos propone la investigación científica, es posible reinterpretar la legislación educativa en clave inclusiva.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la enseñanza tiene como objetivo último la adquisición de las competencias clave a través de su relación con los objetivos y criterios de evaluación. Rodríguez (2010) establece que la integración de las competencias en el sistema educativo conlleva el cambio del foco de la educación hacia la atención del alumnado y de sus posibilidades de aprendizaje, intentando maximizar el desarrollo de las capacidades y de los aprendizajes de estos. Esta afirmación, sigue la línea de los principios de la escuela inclusiva, nos lleva a reinterpretar las competencias clave de la LOE-LOMCE y adaptarlas al contexto inclusivo especificado en el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo.

De las siete competencias clave, la competencia que nos va a permitir favorecer la inclusión educativa de todo el alumnado, dadas sus características propias, es la competencia en conciencia y expresiones culturales. Dado su componente artístico y de lenguaje universal, va a dar cavidad al alumnado a desarrollar su comunicación con su entorno social a través de diferentes medios participativos, provocando una inclusión en el núcleo social y asegurando su plena participación (objetivo último de la inclusión y la atención a la diversidad). Por ello, vamos a realizar una descripción contextualizada (dentro del modelo de calidad de vida y de los principios de la escuela inclusiva) de esta competencia clave del Sistema Educativo

Español, basándonos en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación.

- Conciencia y expresiones culturales. Implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico las diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Incorpora un componente expresivo relacionado con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Conlleva el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos y la identificación de las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad. Exige valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades y la realización de experiencias artísticas compartidas. Conlleva un interés por participar en la vida cultural y por comunicar y compartir conocimientos, emociones y sentimientos a partir de expresiones artísticas.

Esta interpretación de la competencia clave de conciencia y expresiones culturales nos da una nueva visión de la orientación de los aprendizajes que el alumnado con necesidades educativas especiales ha de adquirir en la educación reglada, facilitando la asignación de nuevos significados y a la adaptación de los estándares de aprendizaje evaluables, en función de esta interpretación.

Para una mejor comprensión, es necesario especificar a qué dimensiones de calidad de vida infanto-juvenil contribuye esta competencia. En este caso concreto, contribuye a la dimensión de relaciones interpersonales y a la dimensión de desarrollo personal y actividades. Una vez clasificada la competencia, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales ha de pasar por la evaluación de sus aprendizajes siguiendo los estándares de aprendizaje evaluables. Por ello, hemos hecho una selección de los estándares de aprendizaje evaluables en función de la descripción competencial.

El objetivo principal de ello es proponer una evaluación del alumnado acorde con lo establecido en la legislación actual y adaptado a los modelos de calidad de vida y los principios de la escuela inclusiva, permitiendo que todo el alumnado sea evaluado en igualdad de condiciones y bajo el principio de no discriminación.

La propuesta de clasificación se basa en los estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En dicha clasificación, se hace una relación de contenidos, criterios, estándares y competencias clave. Para simplificar su extensión y comprensión, en el Anexo podemos ver la clasificación numérica que relaciona cada elemento del currículo con esta clasificación. Dado que la contribución de la competencia de conciencia y expresiones culturales contribuye, en un porcentaje mayor, al área de Educación Artística (Educación Musical y Educación Plástica), sintetizamos la concreción evaluadora en esta área.

Como podemos comprobar, hemos realizado una relación de los estándares de aprendizaje evaluables y de los criterios de evaluación que establece el Real Decreto 126/2014 que han sido puestos en relación con las dimensiones de calidad de vida del niño, anteriormente expuestas. Esta reinterpretación y clasificación nos da una nueva visión de la orientación de los aprendizajes que el alumnado con necesidades educativas especiales ha de adquirir en la educación reglada, facilitando la asignación de nuevos significados (Rodríguez y Gómez, 2018).

Educación Artística – Educación Plástica			
	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Bienestar emocional	3.3	3.1; 4.1; 6.1; 6.2	1.13; 2.1
Bienestar físico			
Bienestar material	2.4; 2.8; 3.1	5.1	
Desarrollo personal y actividades	1.1; 2.1; 2.2; 2.3; 2.5; 2.6; 2.7; 3.2	1.1; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 3.3; 6.3	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8; 1.9; 1.10; 1.11; 1.12; 1.14
Relaciones interpersonales		3.2	

Tabla 1. Elaboración propia

Educación Artística – Educación Musical			
	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Bienestar emocional	2.2; 3.1; 3.2	2.2; 2.4	
Bienestar físico			1.1; 1.2; 1.4; 1.5
Bienestar material		3.1; 3.2	
Desarrollo personal y actividades	1.1; 2.1	1.1; 2.1; 2.3; 2.5	1.3
Relaciones interpersonales			

Tabla 2. Elaboración propia

5. CONCLUSIÓN

Tras este análisis, podemos deducir que el sistema educativo español actual se basa en la adquisición de competencias por parte del alumnado, priorizando la cantidad de la enseñanza en lugar de la calidad de estas. La atención a la diversidad del alumnado se rige por las mismas normas y principios que el resto del alumnado, estableciéndose únicamente medidas de no discriminación y accesibilidad en lugar de potenciar el máximo desarrollo del alumnado.

A lo largo de esta exposición, hemos llegado a la conclusión de que la aplicación de los nuevos modelos y de los principios de la escuela inclusiva es posible dentro del marco educativo actual. Basándonos en los diversos articulados y desarrollos normativos expuestos, hemos encontrado que la evaluación del alumnado ha de regirse bajo el enfoque competencial y la relación de este con los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables.

Los desarrollos normativos nos permiten interpretar la descripción competencial de la competencia en conciencia y expresiones culturales, adoptando estas a los principios y paradigmas de la atención a la diversidad, así como elaborar una síntesis de los estándares de aprendizaje evaluables en relación con las dimensiones del modelo de calidad de vida y de los principios de la escuela inclusiva al que contribuyen.

Esta adaptación nos permite tener una visión global de cómo los elementos curriculares favorecen y mejoran la calidad de vida del alumnado con y sin necesidades de apoyo. Tan solo es necesario cambiar el foco de la educación actual hacia una educación donde la enseñanza a la persona prima por encima de la enseñanza de los contenidos. Dicha visión que presentamos puede ser (y ha de ser) concretada por los docentes, adaptando su práctica educativa a las necesidades del alumnado y, sobre todo, a sus potencialidades, promoviendo la significación del aprendizaje y su puesta en relación con su desarrollo como persona

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (1999). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.
- ARTILES RODRÍGUEZ, J., MARCHENA GÓMEZ, R., y SANTANA HERNÁNDEZ, R. (2016). Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de educación secundaria. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 208, núm. 47(2), pp. 79-88.
- BARTON, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*. núm.349, pp. 137-152.
- ESPAÑA. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313-29424.
- ESPAÑA. Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, núm. 173, de 6 de septiembre de 2013, pp. 24535-24554.
- ESPAÑA. Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, núm. 229, de 23 de noviembre de 2018, pp. 32231-32246.
- DYSON, A. (2001). «Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión». En Verdugo Alonso, M. A., y Jordán de Urríes Vega, F. B. (eds). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca, 15-17 de mayo, pp. 145-160.
- ESPINOSA, D., REYES, M., y RODRÍGUEZ, L. (2015). Inclusión y educación. <https://bit.ly/2Jt3qv2> [Consulta: 12 de marzo de 2019]

- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- ESPAÑA. Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, núm. 144, de 28 de julio de 2010, pp. 35149-35200.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- ESPAÑA. Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de la gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 83, de 6 de abril de 2010, pp. 31332-31380.
- ESPAÑA. Orden ECD/65/2015, de 1º de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003.
- UNESCO (2016). «Educación 2030: Declaración de Incheon y el marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» <https://bit.ly/2FqONVc> [Consulta: 12 de marzo de 2019]
- ESPAÑA. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- RODRÍGUEZ TORRES, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de las competencias básicas y la concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*, núm. 20, pp. 254-270.
- RODRÍGUEZ TORRES, J., y CRUZ CRUZ, P. (2015). ¿Una nueva forma de programar? Concrección curricular tras la LOMCE. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, núm. 31(2), pp. 938-961.
- RODRÍGUEZ TORRES, J. y GÓMEZ JIMÉNEZ, O. (2018). Nuevos paradigmas de atención educativa a la diversidad. Consideraciones. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, núm. 23(2), pp. 1-14.
- SABEH, E.N., VERDUGO ALONSO, M.A., PRIETO ADÁNEZ, G., y CONTINI DE GONZÁLEZ, E.N. (2009). *CVI-CVIP: Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- SCHALOCK, R. L., y VERDUGO ALONSO, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. núm. 38(4), pp. 31-36.
- DEL VALLE DÍAZ, S., RODRÍGUEZ TORRES, J., DE CISNEROS DE BRITO, J., CABANILLAS CRUZ, E., y CASTILLO GIL, I. (2018). Educación ¿Qué cambios se pretenden? *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 18, pp. 39-63.
- VERDUGO ALONSO, M.A., y RODRÍGUEZ AGUILLELLA, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. núm. 48(2), pp. 41-59.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, núm. 349 (mayo-agosto), pp. 23-43.