

UNA MEDIDA INNOVADORA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. LA ADAPTACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

María del Pilar González Fontao
Eva Mónica Martínez Suárez
Universidade de Vigo

RESUMEN

En la actualidad, las instituciones educativas se están adaptando a una nueva forma de diseñar y planificar el currículo. Este proceso es lento y complejo, ya que después de haberse familiarizado con las pautas establecidas por la anterior ley educativa, la nueva concepción del currículo implica una programación basada en las competencias básicas. Asimismo, la atención a la diversidad del alumnado debe seguir preservando el derecho a una educación de calidad, siguiendo las directrices de una filosofía inclusiva, democrática y compensatoria. Teniendo en cuenta estas directrices, en este artículo exponemos la adaptación curricular por competencias como medida de atención al alumnado que precisa concreciones del currículo más significativas. Partimos del hecho de la necesidad de saber elaborar programaciones didácticas por competencias y a partir de éstas concretizar la medida de atención educativa a la que hacemos mención. En nuestra opinión, la adaptación curricular por competencias puede favorecer el desarrollo integral del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, empleando una metodología de trabajo por proyectos que permita desarrollar las competencias básicas, pues se basa en un proceso de enseñanza y aprendizaje globalizado y experimental que permite un aprendizaje más significativo para el alumno/a.

Palabras clave: Innovación educativa, atención a la diversidad, competencias básicas, adaptación curricular, trabajo por proyectos.

ABSTRACT

Currently, educational institutions are adapting to a new way of designing and planning the curriculum. This process is slow and complex, because after it has become familiar with the guidelines established by the previous education law, the new concept of curriculum-based programming involves basic skills. Also, attention to student diversity must continue to preserve the right to quality education as directed by a philosophy of inclusive, democratic and compensation. Given these guidelines, in this article we present the adaptation of curricula for competence as a measure of attention to students who require more significant embodiments of the curriculum. We assume the need to know to develop educational programs for skills and from these far concretize educational services to which we mention. In our opinion, competency-based curriculum adaptation may promote the integral development of students with specific educational support needs, using a methodology of project work for the development of basic skills, it is based on a process of teaching and learning and experimental globalized allowing a more meaningful learning for the student.

Keywords: educational innovation, attention to diversity, basic skills, curriculum adaptation, project work.

1. LA PROGRAMACIÓN POR COMPETENCIAS. ¿QUÉ IMPLICACIÓN EDUCATIVA CONLLEVA ESTE NUEVO TÉRMINO?

La recientemente Ley Orgánica de Educación (LOE), indica en su artículo 6 que “se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación”. El nuevo término incluido son las “competencias básicas”. Éstas suponen una nueva forma de visualizar el currículo flexible que se promulgaba desde la LOGSE, estableciendo unos lazos más interrelacionados entre todos sus elementos. En palabras de Galván Palomo (2007) “supone un enriquecimiento del modelo actual de currículo que pretende destacar la importancia de aprendizajes imprescindibles, considerados desde una perspectiva integradora y enfocados a su utilización en la vida cotidiana”.

La definición de competencia es compleja, sin embargo, diversos autores (Zabalza, 2003; Villa y Poblete, 2004; Colás Bravo, 2005; Larraín y González, 2007; González Fontao, 2008) coinciden en que se trata de algo propio de las personas para poder dar respuesta a situaciones que supongan una resolución de problemas, por tanto, son destrezas, habilidades y conocimientos que se emplean con eficiencia y eficacia en determinadas circunstancias, tanto formales como informales, garantizando de este modo que puedan evolucionar y desarrollarse integralmente.

Desde el marco europeo, el Ministerio de Educación y Ciencia ha determinado ocho competencias básicas, a saber:

1. **Competencia en comunicación lingüística.** Esta competencia hace referencia a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación, tanto oral como escrito u otras formas de expresión y comprensión de la realidad.
2. **Competencia matemática.** Se trata de la habilidad para emplear y relacionar los números, las operaciones básicas, los símbolos, las formas de expresión y razonamiento matemático y la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.
3. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.** Es la destreza para interactuar con el mundo físico y social, comprendiendo los diferentes sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de los seres vivos.
4. **Tratamiento de la información y competencia digital.** Consiste en disponer de estrategias para buscar, obtener, procesar, comunicar información y transformarla en conocimiento. En esta competencia se da gran importancia al uso de las nuevas tecnologías como elemento esencial de aprendizaje, sin dejar de lado otros medios de información (prensa, radio, televisión, etc.).
5. **Competencia social y ciudadana.** Es la habilidad de comprender la realidad social en la que se vive, a través de una concepción de una sociedad democrática y plural. Integra conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Como se puede ver dentro de los diferentes elementos que la Consellería de Educación considera necesarios en una programación didáctica está, entre otros, la “Contribución ás CCBB” así como “Criterios de avaliación en relación as CCBB”. Estos elementos curriculares se podrían establecer en un cuadro del siguiente modo (González Fontao, 1999 y González Fontao y Martínez, 2009a):

ÁREA CURRICULAR:											
ETAPA:					Ciclo:						
COMPETENCIAS BÁSICAS	INDICADORES (3)	OBJETIVOS (1)			CONTENIDOS	TAREAS (2)					CRITERIOS DE EVALUACIÓN según las CCBB (4)
		G	E	D		I	D	C	R	A	
Lingüística											
Matemática											
Conocimiento e interacción con el medio físico											
Social y ciudadana											
Cultural y artística											
Aprender a aprender											
Autonomía e iniciativa personal											
Tratamiento de la información y digital											
(1): G (Objetivos generales de etapa); E (Objetivos específicos de área); D (Objetivos didácticos de la Unidad).											
(2): I (Iniciación); D (Desarrollo); C (Consolidación); R (Refuerzo); A (Ampliación)											
(3): Hace referencia a los indicadores (o subcompetencias) que se relacionan directamente con los objetivos y contenidos de las unidades didácticas a trabajar en la programación didáctica.											
(4): Se establecen partiendo de los “indicadores” o “subcompetencias” y de los objetivos específicos de área por ciclo.											

Figura 2. Tabla ejemplo de programación didáctica por competencias.

Teniendo en cuenta esta tabla, se pueden relacionar los elementos curriculares de forma global (González Fontao, 2000; González Fontao y Martínez, 2009b), lo que facilitará la integración de las competencias básicas en la práctica docente, pues conllevaría llevar a cabo una metodología dirigida por proyectos, la cual, haremos alusión en el apartado final del presente trabajo como una de las más adecuadas para el trabajo con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

2. LA ADAPTACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS. UN MODELO A MODO DE EJEMPLO

Las Adaptaciones Curriculares vienen reguladas en nuestra Comunidad Autónoma por la Orden del 6 de octubre de 1995. En espera a que se regule por fin el *Decreto de Atención a la Diversidad* que desde la implantación de la LOE se lleva esperando en los centros educativos, esta normativa es la que sigue vigente a la hora de proponer medidas concreción curricular y de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que no sigue el ritmo ordinario de aula.

Por otro lado, con la nueva dirección esquemática de la programación didáctica por competencias, parece que las Adaptaciones Curriculares reguladas por una Orden proveniente de la antigua LOGSE quedan un poco desvinculadas a esta nueva forma de programar y, del mismo modo, de dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos que precisan de esta medida, pues implicaría una metodología contraria a la que conlleva las competencias básicas. Desde las diferentes instituciones educativas, se trata de buscar soluciones para establecer modelos de adaptaciones curriculares que ya integren las competencias básicas y orienten la nueva línea de programación didáctica acorde con los nuevos tiempos. En nuestro caso, expondremos uno de los posibles modelos a tener en cuenta.

En primer lugar, el proceso de elaboración de una Adaptación Curricular es complejo, pues implica la coordinación y compromiso de colaboración de muchos agentes educativos, así como un tiempo tanto administrativo como educativo para poder ponerla en práctica (González Fontao, 1998). El problema no está en los pasos a llevar a cabo, sino más bien que se quede únicamente en el proceso administrativo y no se culmine con una verdadera implementación en la práctica real del aula, es decir, el ayudar al alumno en la consecución del currículo, objetivo principal de esta medida de atención a la diversidad. A continuación mostramos un esquema explicativo del proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares.

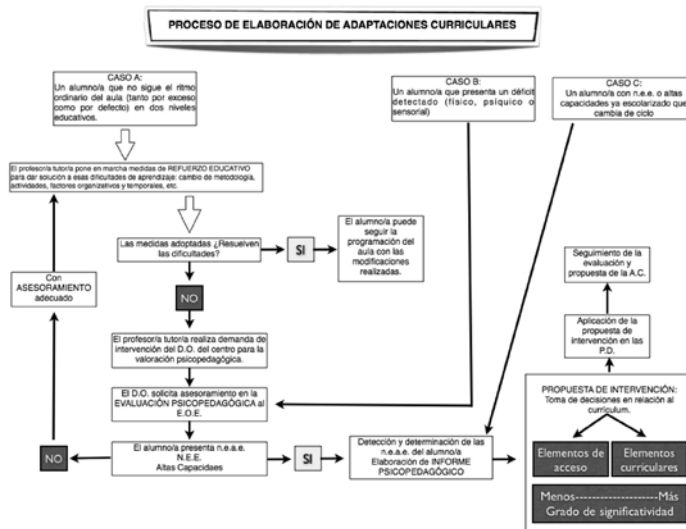


Figura 3. Proceso de elaboración de Adaptaciones Curriculares.

Como se observa en la figura, podemos partir de tres tipos de estudiantes. Por un lado, el ESTUDIANTE CASO A, se trata de un alumno/a que no es capaz de seguir el ritmo ordinario del aula por mostrar dificultades de aprendizaje graves. El procedimiento a seguir por el profesor/a tutor es poner en práctica medidas de refuerzo educativo dentro del aula que puedan ayudar a superar sus dificultades, como pueden ser los cambios metodológicos (forma de explicar, tipos de actividades, organización del aula, tiempos, etc.). Si estas acciones son suficientes, el alumno/a prosigue en el aula sin modificar la programación didáctica al igual que el resto de sus iguales. Si las acciones no son suficientes, el profesor/a tutor demanda ayuda al Departamento de Orientación para la valoración y asesoramiento en la intervención de dicho alumno/a.

Desde el Departamento de Orientación se realiza la valoración oportuna con el Informe Psicopedagógico correspondiente y se decide si necesita valoración por parte del Equipo de Orientación Específico. Si se determina que el alumno/a no presenta n.e.a.e. para la elaboración de una A.C. con el asesoramiento oportuno se dan las pautas de intervención al profesor/a tutor sin la elaboración de una Adaptación Curricular. Si el alumno/a presenta n.e.a.e. se realiza la toma de decisiones con la propuesta de intervención sobre la adopción de una Adaptación Curricular y dependiendo de las necesidades específicas que presente, serán en los elementos de acceso al currículo (barreras arquitectónicas o de otra índole) o en los elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación), según el grado de significatividad, con la aplicación de la propuesta de intervención en la programación didáctica y posterior seguimiento y evaluación de la misma. En los casos de los estudiantes de los CASOS B y C, que ya presenta dificultades de aprendizaje por sus características personales asociadas a déficit o superávit de diferente índole (físicas, psíquicas o sensoriales), implicaría una valoración e intervención directa por parte del Departamento de Orientación para la elaboración de Informe Psicopedagógico y propuesta de elaboración de Adaptación Curricular.

Actualmente, el procedimiento a seguir para llegar a la elaboración de una Adaptación Curricular está bien definida, la dificultad surge cuando hay que ponerse a elaborar la propuesta de intervención y la concreción curricular, es decir, el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar en ese alumno/a. Antes se concretizaban los objetivos y contenidos, pero ahora estos están supeditados y relacionados con las competencias básicas, por tanto la influencia de este nuevo elemento curricular implica una nueva forma de elaboración de las adaptaciones curriculares. Tomando como ejemplo el modelo de programación didáctica por competencias que exponíamos anteriormente, la concreción curricular podría ser del siguiente modo:

ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL											
MATERIA O ÁREA ⁽¹⁾											
CC.BB. ⁽²⁾											
INDICADORES CC.BB. ⁽³⁾	OBJETIVOS		CONTENIDOS		CRITERIOS EVAL. ⁽⁵⁾		TAREAS O PROYECTOS DE TRABAJO ⁽⁶⁾				
	Ciclo	Adap. ⁽⁴⁾	Ciclo	Adap. ⁽⁴⁾	Ciclo	Adap. ⁽⁴⁾	I	D	C	R	A
MATERIA O ÁREA											
CC.BB.											
INDICADORES CC.BB.	OBJETIVOS		CONTENIDOS		CRITERIOS EVAL.		TAREAS O PROYECTOS DE TRABAJO				
	Ciclo	Adap.	Ciclo	Adap.	Ciclo	Adap.	I	D	C	R	A
<p>(1): Se especifica la o las materias/áreas curriculares que el alumno/a precisa de adaptación curricular.</p> <p>(2): Se ponen las diferentes Competencias Básicas (las ocho, si es necesario) de forma individual en cada apartado de la tabla, para concretizar de forma pormenorizada los objetivos, contenidos y criterios que se trabajarán para cada una de ellas.</p> <p>(3): Se establecen los indicadores de cada Competencia Básica en relación a la materia a trabajar, eligiendo aquellos en los que haremos hincapié para la adaptación curricular del alumno/a con n.e.a.e., de este modo, nos facilitará la elección de los objetivos y contenidos adaptados, así como el establecimiento de los criterios de evaluación de la A.C.</p> <p>(4): Se eligen los diferentes objetivos, contenidos y criterios de evaluación, partiendo de los establecidos en el ciclo o nivel (según la etapa educativa) y se proponen los adaptados en consideración con los indicadores de las CC.BB.</p> <p>(5): Siempre deben estar asociados a la capacidad potencial del alumno/a en concordancia con objetivos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de las CC.BB.</p> <p>(6): De manera opcional se podrían establecer tareas asociadas o proyectos de trabajo en relación con los diferentes elementos curriculares adaptados.</p>											

Figura 4. Modelo de concreción curricular en una Adaptación Curricular por competencias básicas.

Partiendo del modelo anterior, las competencias básicas son el eje central por el que se concretiza el currículum a trabajar por el alumno/a con n.e.a.e. Los indicadores o subcompetencias serán los principales elementos por los que se van a secuenciar y seleccionar los diferentes objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Se considera positivo establecer los elementos curriculares del grupo de referencia y los adaptados, para poder averiguar en qué competencia curricular se encuentra el alumno/a y cuál se debería encontrar con respecto a su grupo de referencia.

Lo más novedoso en la adaptación curricular por competencias sería introducir las tareas o proyectos (generales) que se van a trabajar con el alumno/a a lo largo del curso, pues se trataría de una medida de atención a la diversidad con una concepción de educación inclusiva, tal y como se defiende en la actual ley de educación. De este modo se garantizaría el trabajo colaborativo con su grupo clase, partiendo de una actuación eficaz por parte del tutor/a (González Fontao y Martínez, 2009c), participando en las diferentes fases del proyecto o tareas establecidas para el curso, trabajando de forma globalizada e integral a su nivel de competencia y ritmo de aprendizaje.

3. EL TRABAJO EDUCATIVO POR PROYECTOS COMO INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA CONSECUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La metodología de la que aquí vamos hacer referencia no es del todo desconocida. Los precursores americanos más destacados son William H. Kilpatrick y John Dewey a principios del siglo XX (Sáinz, 1961), siendo el primero pupilo del segundo. Kilpatrick es el pionero de esta metodología que parte del aprendizaje basado en problemas (LSP) ideado por Dewey. Los precursores europeos destacados en esta línea de trabajo serían el belga Decroly y el francés Célestin Freinet (Roldán Tapia, 1997).

Este tipo de metodología didáctica se centra esencialmente en el aprendizaje por medio de la actividad, es decir, el aprendiz es el actor de su propio aprendizaje. Asimismo, se trata de un aprendizaje guiado, planificado y experimental, lo que garantiza la extrapolación de los aprendizajes a otros contextos (consolidación y generalización). Las fases del mismo se pueden resumir en los siguientes puntos (Monereo et. al., *cit.*, Villarroel y Herrera, 2004:76):

1. Descubrimiento de una situación problemática, que necesita ser solucionada con la participación de todos los alumnos.
2. Definición y formulación del proyecto, diseñado por el profesor con la participación de todos los alumnos.
3. Planeamiento y complicación de datos, en la cual el profesor, por medio de preguntas y dudas aparentes, estimula a los alumnos para que elaboren el plan de trabajo y reflexiones acerca de las dificultades que encontrarán, y también dónde y cómo encontrar elementos para su ejecución.
4. Ejecución del proyecto. Los alumnos realizan las actividades propuestas en la planificación del proyecto, orientados, discretamente, por la acción del profesor.
5. Evaluación del proyecto, en la cual el profesor orienta el espíritu crítico de los alumnos acerca del proyecto en marcha o de sus resultados.

La tendencia actual es motivar iniciativas en relación al trabajo por proyectos en las aulas y, en los últimos años, parece que comienza a resurgir este movimiento metodológico con la exposición de experiencias (Cabero y Román, 2005; López y Lacueva, 2007; Guzmán Casas, M^a D., 2009). De igual modo, Cabero, Llorente y Salinas (2005:38), entienden que el trabajo por proyectos implica cuatro tipos de técnicas metodológicas: a) Estudio de casos; b) Aprendizaje basado en problemas; c) Proyectos colaborativos y d) Investigación social. Cada una de estas técnicas conlleva un planeamiento, planificación, desarrollo y consecución final pasando por las cinco fases anteriormente citadas. Cada una de ellas posibilita plantear diversas acciones educativas en el aula, garantizando una metodología experimental y significativa para el alumnado.

Ante esta nueva situación, las autoras Arias, Arias, Navaza y Rial (2009), en colaboración con al Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, elaboran el documento “O Tráballo por Proxectos en Infantil, Primaria e Secundaria” en el que de forma detallada explican en qué consiste esta metodología y cómo poder llevarla a cabo (ver figura 5).

PROYECTO:	
Competencias básicas a las que contribuye desarrollar	
Áreas que intervienen y relación entre ellas.	
Mapa conceptual del proyecto	
Objetivos	
Contenidos	
Organización espacio-temporal y temporalización	
Secuenciación, itinerario del proyecto.	
Evaluación, instrumentos e indicadores de éxito	
Recursos y materiales.	
Fuentes probables	
Posibles proyectos relacionados.	
Posibilidades de relación	

Figura 5. Elementos de propuesta específica de proyecto.
Tomado de Arias, Arias, Navaza y Rial (2009:51).

A partir de este esquema se facilita la elección y secuenciación de los diferentes elementos curriculares en las programaciones didácticas con una enseñanza globalizada e interdisciplinar. Asimismo, la contribución a las competencias básicas es más palpable, lo que garantiza una mejor comprensión de las mismas y la puesta en práctica de éstas en acciones educativas diversas y que atiendan a la diversidad. Estas mismas autoras, señalan en la siguiente figura la contribución del trabajo por proyectos en las competencias básicas:

Como podemos observar, se ponen como referencia cinco de las ocho competencias básicas, las cuales pueden emplearse de manera general en cualquier proyecto, no obstante, dependiendo de la temática del mismo, la contribución a las otras tres competencias básicas dependerá de la temática del proyecto a realizar.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los cambios en las políticas educativas que se están produciendo actualmente, provoca que las instituciones se reorganicen a todos los niveles (organizativa, administrativa y pedagógicamente). Desde las enseñanzas más básicas (Educación Infantil), pasando por las obligatorias (Educación Primaria y Secundaria) y post-obligatorias (Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Especiales y Universidad), presentan una finalidad común, desarrollar y adquirir las competencias básicas en los estudiantes.

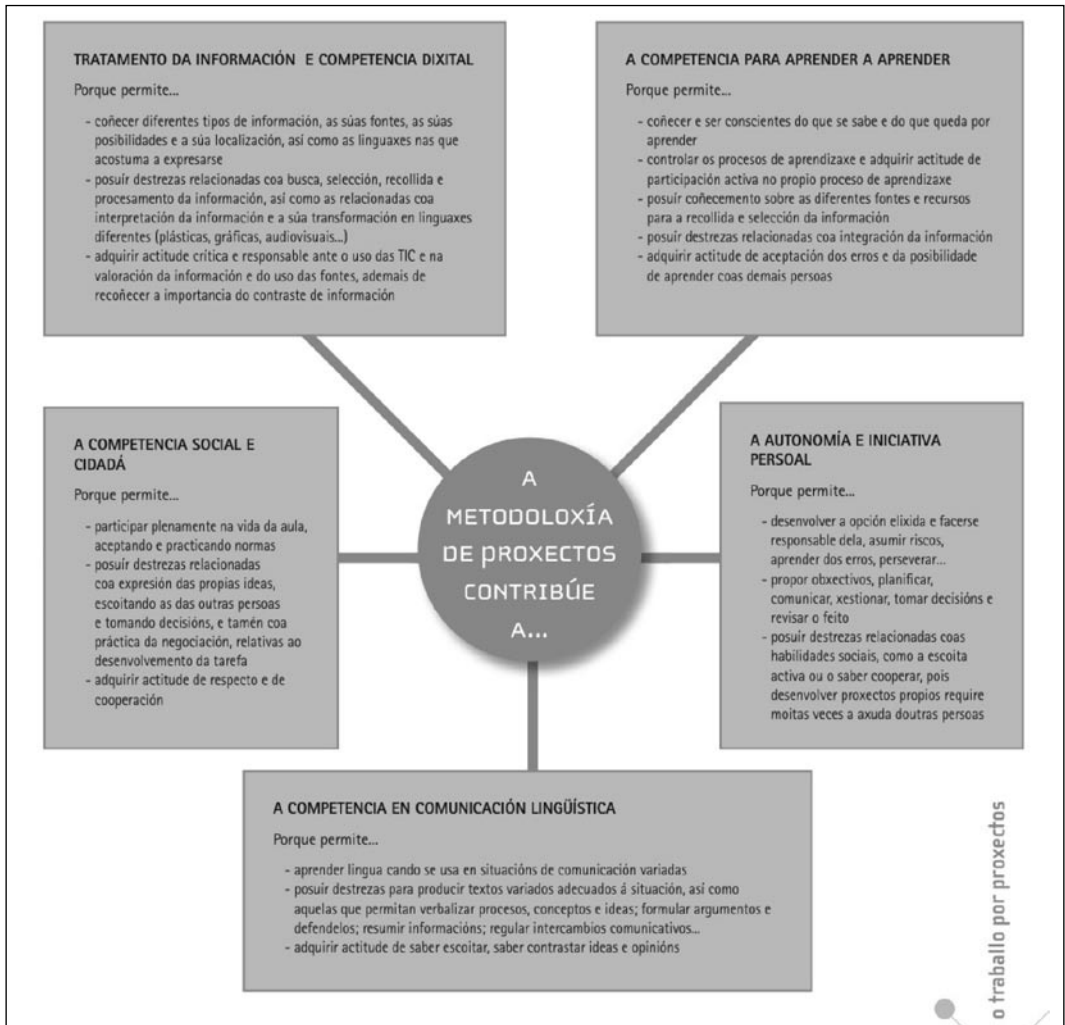


Figura 6. Contribución del método de trabajo por proyectos a las competencias básicas.

Tomado de Arias, Arias, Navaza y Rial (2009:9).

El derecho a la educación hace que a la gran diversidad de alumnado se le esté dando una respuesta educativa adecuada y de calidad para pretender alcanzar también esta finalidad. Es por ello, que las diferentes administraciones educativas proponen diferentes medidas de atención a la diversidad. Con la actual Ley Orgánica de Educación (2006), las propuestas son desde agrupamientos flexibles, refuerzos, apoyos educativos y adaptaciones del currículo, entre otras. Asimismo, la metodología pedagógica debe ir en consonancia con la nueva filosofía educativa defendida (inclusión y compensación educativa). La medida de atención educativa que hemos propuesto en este artículo, la

adaptación curricular por competencias básicas, reúne las condiciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de un alumnado que precisa modificaciones significativas del currículo, al mismo tiempo, sigue la finalidad de desarrollar y adquirir las competencias básicas.

Ahora bien, para poder llevar a cabo una implementación efectiva y real de esta medida, no debemos caer en lo que se ha producido con la anterior ley educativa, un simple proceso administrativo y burocrático que lo único que conseguía era deslizar el tema, en muchos casos por elaborar un documento infructuoso a nivel pedagógico y en otros por no saber como intervenir didácticamente de forma adecuada, si bien, constituye un documento idóneo administrativamente. Es por ello que proponemos el uso del trabajo por proyectos como metodología más adecuada a la hora de poner en práctica las adaptaciones curriculares individuales, pues consideramos que reúnen las condiciones necesarias para ello. Si bien, se hacen necesarias programaciones didácticas acordes a las competencias básicas, definidas, estructuradas y con unas metas claras, los centros educativos deben comenzar a mentalizarse a la hora de elaborar conscientemente las mismas si no quieren seguir con el ciclo iniciado con anterioridad. Son los propios docentes los profesionales de la elaboración de la programación educativa y, por tanto, los mayores conocedores de la práctica educativa, aunque para llevar a cabo este cometido, la administración debe darse cuenta de la necesidad del tiempo y motivación para poder llevarlo a cabo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIAS CORREA, A., ARIAS CORREA, D., NAVAZA BLANCO, M^a V. y RIAL FERNÁNDEZ, M^a D. (2009).** *O traballo por proxectos en infantil, primaria e secundaria*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia (Tórculo).
- CABERO, J. y ROMÁN, P. (Coords.) (2005).** *E-actividades: Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: MAD.
- CABERO, J., LLORENTE, C. y SALINAS, J. (2005).** El método de proyectos de trabajo. En, J. Cabero y P. Román (Coords.). *E-actividades: Un referente básico para la formación en Internet* (pp. 35-50). Sevilla: MAD.
- COLÁS BRAVO, M. P. (2005).** La formación universitaria en base a competencias. En M. P. Colás Bravo y J. De Pablo Pons (Eds.). *La universidad en la Unión Europea* (pp. 101-123). Málaga: Aljibe.
- GALVÁN PALOMO, F. (2007).** Competencias básicas: Centro educativo e Inspección. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7. [En línea: Consultado el 16 de diciembre de 2009: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=216&Itemid=49].
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P (1998).** El tratamiento de la diversidad en la planificación educativa. *Innovación Educativa*, 8, 167-173.
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P (1999).** De las concreciones de ciclo (colectivas-individuales) a la programación de aula. En Alberte, J. R. (Coord.). *O reto da innovación na Educación Especial*. Santiago de Compostela: ICE-Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P (2000).** La escuela inclusiva en respuesta a todo el alumnado. *Adaxe-Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 16, 179-186.

- GONZÁLEZ FONTAO, M. P. (2008).** Atención a la diversidad en España. *Conferencia en la Reunión Anual de AEDES*, Orense (Galicia), 2008.
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P. y MARTÍNEZ SUÁREZ, E. M. (2009A).** Programación por competencias. Ejemplo en el primer ciclo de Primaria. *Libro de Actas del IX Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*, 9-11 de septiembre, Braga (Portugal).
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P. y MARTÍNEZ SUÁREZ, E. M. (2009B).** La adaptación curricular por competencias. *Libro de Actas del IX Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*, 9-11 de septiembre, Braga (Portugal).
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P. y MARTÍNEZ SUÁREZ, E. M. (2009C).** El tutor como eje clave para la atención a la diversidad en el aula ordinaria. *Ponencia en el Libro de Actas del IX Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*, 9-11 de septiembre, Braga (Portugal).
- GUZMÁN CASAS, M^a D. (2009).** Los proyectos y su secuencia de trabajo. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 38, 42-48.
- LEY ORGÁNICA 2/2006**, del 3 de mayo de Educación (BOE del 4/05/2006).
- LEY ORGÁNICA 1/1990**, de 3 de octubre de Organización General del Sistema Educativo (BOE del 4/10/1990).
- LARRAIN, A. M. y GONZÁLEZ, L. E. (2007).** *Formación por competencias*. [En línea: Consultado el 24 de octubre de 2007: http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Larrain.pdf].
- LÓPEZ, A. M. y LACUEVA, A. (2007).** Enseñanza por proyecto: Una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.
- Orden del 6 de octubre de 1995 por la que se regulan las adaptaciones del currículum en las enseñanzas de régimen general (DOG del 7/11/95).
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (1997).** El trabajo por proyectos en el Sistema Educativo Español: Revisión y propuestas de realización. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9.
- SÁINZ, F. (1961).** El método de proyectos. En L. Luzuriaga, F. Sáinz, A. Ballesteros, L. Serrano, C. Sáinz, C. Washburne y M. Comas. *Métodos de la Nueva Educación* (3^a Ed., pp. 21-72), Buenos Aires: Losada.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2004).** Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2). [Consultado el 8 de octubre de 2007: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56780203.pdf>].
- VILLARROEL, C. y HERRERA, C. (2004).** Sobre la posibilidad de aplicar la metodología orientada al proyecto, en la enseñanza de la ingeniería de la Universidad de Tarapacá-Chile. *Revista de la Facultad de Ingeniería, U.T.A. (Chile)*, 12 (2), 74-83.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2003).** *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.