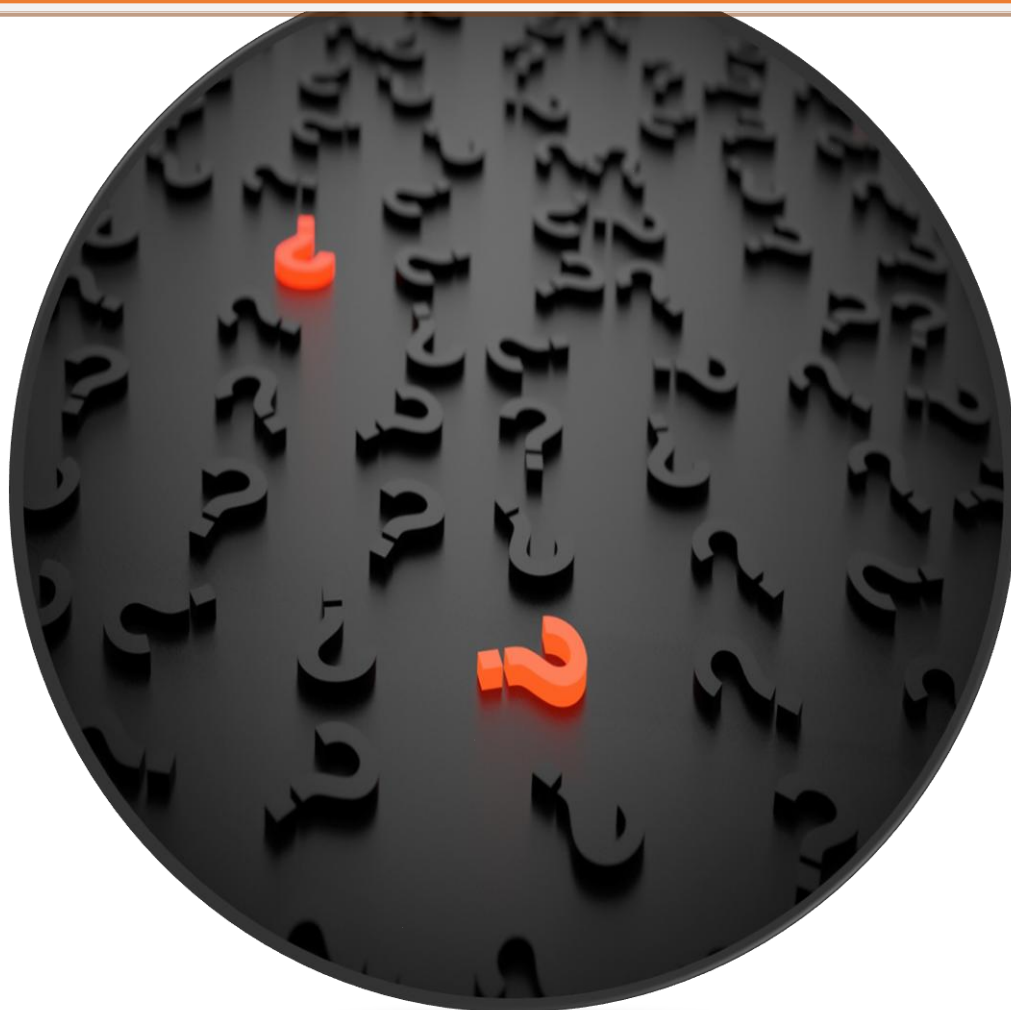


FUNDACIÓN 1 DE MAYO

Informes

169 – MARZO 2023

**Pautas para la inclusión educativa
del alumnado con Necesidades Específicas
de Apoyo Educativo
en Formación Profesional Pública**



WWW.1MAYO.CCOO.ES

PAUTAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS

DE APOYO EDUCATIVO EN FORMACIÓN PROFESIONAL



PAUTAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Autores

Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz. Licenciado en Psicología y Pedagogía. Postgrado en Orientación Educativa (Universidad del País Vasco). Profesor colaborador del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Deusto y del posgrado en Suicidología de la UPV/EHU. Presidente de la Asociación de Psicopedagogía de Euskadi (ApsidE).

Jon Amurrio Santiago. Licenciado en Psicología (UPV-EHU) con habilitación sanitaria, especialista en Psicopatología, Intervención clínica y salud (UNED) y Máster del profesorado en Orientación Educativa (UNED). Formador en bienestar emocional y salud mental en colaboración con ApsidE (Asociación de Psicopedagogía de Euskadi).

Agradecimientos por su colaboración

María de las Olas Rodríguez Hernández, Felipe Rodríguez Cortés, Beatriz López Anguita, Marcos García Díez

Agradecimiento especial

Carmen Couto Barros, por sus sugerencias al conjunto de la obra y especialmente por sus aportaciones al apartado sobre Diseño Universal de Aprendizaje.

Clara Sanz López, Secretaria General de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por su generosa colaboración en el prólogo del informe.

FUNDACIÓN 1º DE MAYO

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales

C/ Longares, 6. 28022 Madrid

Tel.: 91 364 06 01

1mayo@1mayo.ccoo.es

www.1mayo.ccoo.es

COLECCIÓN INFORMES, NÚMERO: 169

DL: M-3654-2023

ISSN: 1989-4473

© Madrid, marzo 2023

Índice navegable

Pautas para la inclusión educativa del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en Formación Profesional

PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	17
A) La inclusión educativa en la LOMLOE y en la nueva Ley Orgánica de Formación Profesional (2022)	19
1. LOMLOE.....	19
2. Ley Orgánica de Formación Profesional (2022)	20
B) Medidas generales de inclusión para todo el alumnado y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	23
1. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	25
C) Medidas específicas de inclusión del alumnado con Necesidades de Apoyo Educativo	33
1. Acceso del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo a los centros de FP. Aspectos a tener en cuenta	35
2. Procedimiento para la detección inicial de alumnado con NEAE en los centros de FP y establecer las medidas de atención educativa que precisa	36
3.- Respuesta educativa a las diferentes tipologías de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	38
3.1. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	38
3.1.1 Discapacidad auditiva	38
3.1.2. Discapacidad visual	42
3.1.3. Discapacidad motora	44
3.1.4. Discapacidad intelectual	47

3.1.5. Trastorno de Espectro Autista (TEA)	50
3.1.5.1 Síndrome de Asperger	50
3.1.6. Trastornos Graves de Conducta	54
3.2. Alumnado con retraso madurativo	56
3.3. Alumnado con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación	57
3.4. Alumnado con Trastornos de Atención y/o Aprendizaje	59
3.4.1 Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H)	59
3.4.2. Dificultades de aprendizaje	63
3.4.2.1 Dificultades específicas de aprendizaje: Dislexia	63
3.5. Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje	67
3.6. Alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa	70
3.7. Alumnado con altas capacidades intelectuales	71
3.8. Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo	75
3.9. Alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por “Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar”	75

BIBLIOGRAFÍA	77
---------------------------	-----------

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

G1. Pautas para el Diseño Universal para el Aprendizaje	26
G2. Rueda del Diseño Universal para el Aprendizaje 2022	30
C1. Clasificación de las discapacidades motrices según su origen	44

AUTORES

Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz. Licenciado en Psicología y Pedagogía. Postgrado en Orientación Educativa (Universidad del País Vasco). Profesor colaborador del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Deusto y del posgrado en Suicidología de la UPV/EHU. Presidente de la Asociación de Psicopedagogía de Euskadi (ApsidE).

Jon Amurrio Santiago. Licenciado en Psicología (UPV-EHU) con habilitación sanitaria, especialista en Psicopatología, Intervención clínica y salud (UNED) y Máster del profesorado en Orientación Educativa (UNED). Formador en bienestar emocional y salud mental en colaboración con ApsidE (Asociación de Psicopedagogía de Euskadi).

Agradecimientos por su colaboración

María de las Olas Rodríguez Hernández, Felipe Rodríguez Cortés, Beatriz López Anguita y Marcos García Díez

Agradecimiento especial

Carmen Couto Barros por sus sugerencias al conjunto de la obra y especialmente por sus aportaciones al apartado sobre Diseño Universal de Aprendizaje.

Clara Sanz López, Secretaria General de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por su generosa colaboración en el prólogo del informe.

PRÓLOGO

Clara Sanz López

*“Enséñale sobre las diferencias. Haz las diferencias ordinarias.
Haz las diferencias normales”*

Chimamanda Ngozi Adichie

Si algo tiene una democracia, es su vínculo vital con la diversidad, con la aceptación de la valía de todas y cada una de las personas que forman parte de una única comunidad, nunca comunidades paralelas, a diferentes ritmos y con distintas oportunidades.

El derecho de todos, con independencia de circunstancias de discapacidad o de vulnerabilidad de cualquier tipo, queda consagrado en la propia Constitución española, que recoge la atención especializada que pudieran requerir estas personas para el disfrute de sus derechos, entre los que se encuentra el derecho a la educación. Actualizando la terminología, hablaríamos del derecho a la educación y a la formación permanente a lo largo de la vida, cuestión indisociable del bienestar personal y la inclusión laboral de cualquier persona.

El Pilar Europeo de Derechos Sociales y su Plan de Acción hasta 2030 pretende consagrar a Europa como el conjunto de sociedades más igualitarias del mundo, con los más altos estándares en cuanto a protección e inclusión social, e incluye uno de sus objetivos específicamente sobre educación y formación.

En este marco, la Ley Orgánica de Educación, en su modificación de 2020, incorpora, entre los principios del sistema educativo español, el cumplimiento de los derechos recogidos en las Convenciones sobre los Derechos del Niño y sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como son, en primer lugar, la calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social; y, en segundo lugar, la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

El camino de progresiva inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales, iniciado con la LOGSE (1990), concentró, desde entonces, la mayor parte de los esfuerzos en asegurar la *atención a la diversidad* en las etapas que configuran la escolaridad obligatoria, así como en la progresiva ampliación de las tipologías de alumnado que presentan *Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo* (en adelante NEAE).

La incorporación a otras etapas y enseñanzas de alumnado con NEAE, como la Formación Profesional, se ha abordado, hasta ahora, de manera limitada y diferente según los niveles básicos, medio o superior de Formación Profesional.

La reciente Ley Orgánica 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional incorpora la inclusión como elemento nuclear del sistema, asociado a la equidad, planteando la multiplicidad y personalización de los itinerarios formativos, ya desde la propia concepción del sistema. Pretende facilitar trayectorias de éxito para todos, con independencia de los perfiles personales o las necesidades específicas.

El nuevo sistema de Formación Profesional pone en el centro a la persona y su necesidad irrenunciable de formarse y mantenerse actualizada antes y durante toda su vida laboral, para mantener la empleabilidad en un contexto económico y laboral en constante transformación. Cada persona debe poder encontrar, en cada momento de su vida -joven o adulta-, la oferta de formación ajustada a sus necesidades y compatible con sus circunstancias personales, profesionales o familiares. De ahí los principios recogidos en la norma, tanto de flexibilidad y modularidad de ofertas de formación acreditables y acumulables en un continuo de formación conducente a diversos niveles de acreditaciones, certificados y titulaciones, como de centralidad de la persona, contribuyendo a superar toda discriminación derivada de cualquier tipo de discapacidad o de vulnerabilidad social o laboral. Esta personalización de la formación, que responda a lo que cada cual necesite para afrontar, en las mejores condiciones individuales de empleabilidad, su acceso, mantenimiento, reorientación o ascenso en el mercado laboral, exige una cierta *desregulación-flexibilización* de las formaciones, y esto es lo que favorece a todas las personas en general, y a las personas con NEAE en particular.

La plena incorporación de personas con NEAE a la Formación Profesional requiere una serie de estrategias con repercusión en la orientación profesional, la flexibilización y modularización de la formación, la aproximación de la formación al entorno de trabajo, la revisión de los contenidos de formación para insistir en aquellas competencias demandadas por el mercado laboral -*soft skills* o competencias permanentes- y que sobrepasan las de carácter técnico-profesional, la metodología de trabajo, o la formación de los docentes en esta materia.

En ese sentido, una Formación Profesional con programas rígidos, que obligue a completar paquetes formativos ya configurados, y forme personas con perfiles homogéneos, como ha existido hasta ahora, ya no se ajusta a las exigencias del actual mercado laboral y a las necesidades del siglo XXI.

En el nuevo modelo, en que cada persona ha de poder diseñar su itinerario de formación desde una oferta progresivamente más flexible, en la que cada cual pueda elegir lo que necesita, respetando las necesidades y circunstancias de cada persona, la orientación profesional ha de realizar una labor de acompañamiento a las aspiraciones de las personas con mayores dificultades o en riesgo de exclusión del mercado laboral, y facilitar el acceso a las oportunidades de formación y empleo, desde los principios de una Formación Profesional inclusiva a lo largo de la vida. La igualdad de oportunidades no ha de garantizarse únicamente en la incorporación a la formación, sino hasta la salida de la misma, es decir, en su finalización y obtención de los resultados esperados de cara al empleo, por lo cual la orientación se constituye en un acompañamiento presente durante todo el proceso formativo, no solo en su inicio.

Por otra parte, la respuesta a la diversidad de capacidades de cada persona y a la diversificación de puestos difícilmente categorizables en el mercado laboral, solo puede venir desde una amplia oferta de formación.

La oferta de Formación Profesional diseñada en la nueva Ley Orgánica de Formación Profesional 3/2022 se organiza en grados, según su tamaño, y mediante la fragmentación progresiva de los currículos en ofertas de menor duración: los grados D y E (ciclos formativos y cursos de especialización, incorporados al sistema educativo), grado C (certificados profesionales), y grados B y A (certificado de competencia y acreditación parcial de competencias).

Esta accesibilidad del sistema, que permite la individualización de cada itinerario, es especialmente relevante para las personas con algún tipo de NEAE, y queda recogida en los principios del sistema como “la garantía a todas las personas, en condiciones de igualdad, de una Formación Profesional de calidad en diferentes modalidades y una cualificación y recualificación permanentes con arreglo a itinerarios diversificados, satisfaciendo sus necesidades formativas a medida que se producen y atendiendo a sus circunstancias personales, sociales y laborales”.

La configuración flexible, modular, basada en itinerarios formativos progresivos, acumulables y adaptados a las necesidades individuales y colectivas, independientemente de la edad, género, situación personal o laboral y dirigidos a un abanico de perfiles profesionales comprensivo, desde los generalistas hasta los altamente especializados, abre un abanico de oportunidades hasta ahora cerrado a estudiantes que, por su tipología de discapacidad por ejemplo, no podían superar la totalidad de resultados de aprendizaje o realizaciones profesionales asociadas a un determinado título.

El actual sistema de Formación Profesional contempla, además, no solamente la *formación inicial*, sino la *formación permanente* a lo largo de la vida profesional de los trabajadores. No olvidemos que, en el mercado laboral resultante de la revolución tecnológica, se reducirán los empleos poco cualificados, se ampliará la demanda de cualificación intermedia, y se requerirá la recualificación permanente de los trabajadores. En el caso de las personas con discapacidad o circunstancias que les hagan vulnerables de cara al empleo, además de ampliar las ofertas que les cualifiquen para empleos que continúen existiendo en esta realidad tecnológica, es más que imprescindible la existencia de una oferta que garantice su actualización permanente y el desarrollo de itinerarios formativos y profesionales también tras su inserción laboral.

Hablamos, pues, de garantizar las oportunidades de acceso, de seguimiento y de finalización de la Formación Profesional para personas con NEAE derivadas de discapacidad o de circunstancias generadoras de vulnerabilidad socioeducativa, y que pueden provenir de dos ámbitos diferenciados: desde el sistema educativo o desde el mundo laboral, bien sea del empleo o del desempleo.

La cuestión que no podemos obviar en cualquier planteamiento honesto de inclusión es que el sistema de Formación Profesional y sus títulos, másteres, certificados y acreditaciones no solo tienen validez académica, sino, y fundamentalmente, profesional. Acreditan, ante cada sector productivo, que una persona dispone de las competencias profesionales, personales y sociales asociadas a cada perfil profesional. Esto implica que todas las medidas y adaptaciones contempladas en el sistema de Formación Profesional siempre tienen carácter facilitador, organizativo, de acceso y/o acompañamiento, pero no permiten adaptaciones o modificaciones de las competencias asociadas a cada titulación por su carácter profesionalizador.

De ahí que las actuaciones determinantes, en el caso de personas con NEAE, para que tengan éxito, deben partir de una adecuada elección formativa, compatible con sus características personales, desde una

orientación sin sesgos y ajustada a los condicionantes de cada perfil profesional, de modo que, el apoyo inicial y durante todo el proceso formativo permita alcanzar las competencias previstas.

En ese sentido, la orientación profesional constituye uno de los valores añadidos del sistema, reforzando los mecanismos que aumentan las oportunidades de acceso y de éxito de las personas, jóvenes y adultas con NEAE, a la Formación Profesional y al empleo.

El sistema de Formación Profesional debe intervenir con las personas con NEAE en tres momentos diferenciados y que veremos a continuación.

1. Antes de elegir la opción de Formación Profesional

En esta fase tiene esencial importancia la orientación específica, tanto académica como profesional.

Si el acompañamiento en la toma de decisiones es importante para todo el alumnado, desde el presupuesto de que las vías académica y profesional son dos opciones de éxito, cuya elección depende de las expectativas y estilo de aprendizaje de cada persona, más aún lo es cuando entran en juego factores de discapacidad, socioculturales o de otro tipo que generan necesidades específicas de apoyo.

El criterio para sugerir la opción de Formación Profesional nunca puede ser la existencia de NEAE, ya que estas deben estar atendidas en cualquiera de las vías previstas en el sistema educativo, bien académica, bien profesional.

En el momento de elegir Formación Profesional, han de tenerse en cuenta diversas variables, tales como el tipo de ciclo formativo (grado básico, medio y superior), o el elemento que determine las necesidades específicas de apoyo, entre otras.

1.1 Grado básico

Los ciclos formativos de grado básico están indicados para aquel alumnado cuyo perfil académico y vocacional lo aconseje. Dicho de otro modo, no pueden convertirse en una vía para segregar a estudiantes que presentan NEAE, o a aquellos que pudieran ser disruptivos, lo que requiere un importante cambio de claves entre los equipos docentes.

En el caso de estudiantes que están en el sistema educativo, y cuyas NEAEs provienen de discapacidad, altas capacidades, o dificultades especiales de aprendizaje, la orientación debe identificar con precisión cuál es la opción formativa más idónea, atendiendo a sus circunstancias, que no siempre será un ciclo formativo de grado básico, o, de serlo, dependerá de la especialidad concreta.

La orientación no puede ser hacia cualquier ciclo formativo de grado básico, sino que deberá identificarse cuál o cuáles, del enorme catálogo de ciclos formativos, se ajusta y es compatible con las expectativas y las limitaciones individuales que acompañan a cada estudiante y que no son susceptibles de ser compensadas mediante apoyos del sistema.

En este punto, la adecuación de la elección al elemento o elementos que generan sus necesidades específicas de apoyo es determinante en el éxito del itinerario, dado que existen aspectos vinculados al ámbito profesional que no permiten adaptación curricular referida a su consecución, sino solo al proceso de adquisición.

En los casos de personas que no provienen del sistema educativo o con incorporación tardía que ha dificultado la adquisición de las competencias básicas, cuando esta se produzca en la edad de 15 a 18 años, corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración. Solo procedería su derivación a un ciclo formativo de grado básico cuando, al margen de o una vez resueltas sus carencias lingüísticas y/o de conocimientos básicos, por su perfil, expectativas y estilo de aprendizaje, se considerara que un ciclo formativo de grado básico es su itinerario idóneo.

Asimismo, el sistema de Formación Profesional contempla que podrán autorizarse excepcionalmente ciclos formativos de grado básico específicos para quienes hayan cumplido al menos 17 años, cuando su historia escolar así lo aconseje, abriendo así la puerta, hasta ahora inexistente, a ofertas *ad hoc* para profesionalizar a estas personas.

1.2 Ciclos formativos de grado medio, grado superior, certificados profesionales y certificados de competencia

Por tratarse de decisiones sobre formación post-obligatoria, la orientación para el alumnado con NEAE es esencial, más ahora cuando el nuevo sistema de Formación Profesional, mediante la fragmentación de los ciclos formativos (Grado D) en formaciones más cortas permite a estos jóvenes poder plantearse con éxito no solo ciclos formativos, sino ofertas formativas de Grado C (certificados profesionales), que excluyan aquellas “partes” de la formación vinculadas a competencias profesionales no compatibles con, por ejemplo, una discapacidad. Así, queda ahora abierta la posibilidad de formarse y optar a la parte de perfiles profesionales asociados a un determinado ciclo formativo y compatible con la discapacidad concreta. Deja de existir el “todo o nada”.

Hasta ahora, nos hemos referido a una oferta completa, si bien se contempla, asimismo, en segundo lugar, la oferta modular, especialmente interesante para este alumnado. Esta posibilidad de certificar unidades parciales, módulos profesionales, es una medida esencial para diversificar las opciones de estos estudiantes. La Formación Profesional de los Grados C (certificados profesionales), D (ciclos formativos) y E (cursos de especialización) podrá ofertarse de manera completa o modular, a partir de un módulo profesional o de unidades formativas -microformaciones-, para su adaptación a las necesidades y circunstancias personales y laborales, así como al ritmo personal de aprendizaje.

En todos los casos, se contemplan las **modalidades dirigidas a colectivos específicos**, entre los cuales pueden encontrarse algunas, y solo algunas, de las personas con NEAE. Cuando las alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad e inclusión no sean suficientes, podrán efectuarse ofertas de Grado A, B, C y D vinculadas a estándares de competencia de nivel 1 en modalidad específica, dirigidas a personas con necesidades educativas especiales.

Como otra opción, se prevén **otras ofertas específicas** de formación y programas formativos de Formación Profesional, en colaboración y con participación de la Administración local y de organizaciones dedicadas a atender a los diferentes colectivos, entre otros, jóvenes de 16 años que no hayan desarrollado su historia escolar en el sistema español, y personas en riesgo de exclusión sociolaboral, entre otros motivos, por discapacidad.

Concluimos con que la actuación determinante antes de la opción de la Formación Profesional reside en una **orientación profesional de calidad**, que contemple las características y perfil del alumnado (en particular, discapacidades sensoriales, motrices, o ciertos trastornos del desarrollo) y su compatibilidad con los resultados de aprendizaje requeridos en la oferta formativa, contemplando adaptaciones o recursos.

2. Durante los estudios de Formación Profesional

El sistema prevé garantías en el acceso, acompañamiento específico y adaptaciones durante el proceso de aprendizaje, complementos curriculares en caso de necesidad, ofertas específicas, y evaluación acorde con las adaptaciones realizadas.

2.1 Acceso

Las personas con NEAE podrán acceder a cualquier oferta ordinaria de Formación Profesional, mediante reserva de plazas o no.

En el supuesto de no contar con requisitos académicos de acceso, se prevé que las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado medio y superior se realizarán adoptando las medidas necesarias para asegurar la no discriminación de personas con NEAE y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten a estas pruebas, y que implicarán la realización de ajustes razonables.

Además, y en el caso de aquellos para los que la oferta ordinaria con todos los apoyos necesarios no fuera posible, podrán autorizarse excepcionalmente ciclos formativos de grado básico específicos para quienes hayan cumplido al menos 17 años, cuando su historia escolar así lo aconseje; jóvenes de hasta 21 años de edad con necesidades educativas especiales, una vez agotadas las medidas de adaptación en la oferta ordinaria, o cuando no sea posible su inclusión en dicha oferta ordinaria y sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de inclusión y atención a la diversidad.

2.2 Criterios pedagógicos y adaptaciones organizativas o curriculares para el proceso formativo y la evaluación del mismo

La LO 3/2022 prevé adaptaciones del currículo basadas en medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y la evaluación. La primera aproximación al currículo para alumnado con NEAE pasa por la implementación de metodologías activas facilitadoras del desarrollo del aprendizaje aplicado propio de la Formación Profesional y de competencias transversales.

La norma establece que los criterios pedagógicos en Formación Profesional, en particular de ciclos formativos de grado básico, se adaptarán a las características específicas del alumnado, adoptando

preferentemente una **organización del currículo por proyectos** de aprendizaje colaborativo desde una perspectiva aplicada, y fomentarán el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

El carácter competencial de los currículos de Formación Profesional y su actual flexibilidad permiten la individualización y el trabajo entre iguales de manera mucho más intensa. Está constatado que la participación activa en el aprendizaje y la formación práctica genera resultados positivos, en particular en estudiantes con necesidades específicas de apoyo. El significado pedagógico del modelo de “aprendizaje basado en el trabajo” (WBL, *Work based learning*) es cercano a la enseñanza basada en proyectos, un método de enseñanza sistemática que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades a partir de cuestiones que exigen la aplicación de lo aprendido durante el proceso. El sistema del “learning by doing”, el trabajo grupal y el asesoramiento, secuencias interactivas, el camino de ida y vuelta constante entre la teoría y la práctica, han de encontrar su hueco prioritario en el sistema de Formación Profesional.

Evidentemente estas metodologías promueven e implican, a su vez, la flexibilización de otros elementos, tanto de carácter organizativo -agrupamientos, codocencia, etc- como espaciales.

Asimismo, la **incorporación de tecnologías** aplicadas en Formación Profesional, tales como simuladores, gemelos digitales, realidad inmersiva, permiten una mayor individualización del aprendizaje.

En lo referente a cómo intervenir desde la limitación en la modificación de los resultados de aprendizaje, conviene realizar una **evaluación de competencias básicas** al inicio de estas enseñanzas, en particular los ciclos formativos de grado básico, a modo de evaluación inicial preventiva, para la detección temprana de problemas de aprendizaje de base, que permitan establecer medidas compensadoras, como *complementos formativos*, que faciliten la superación de las formaciones.

En cuanto a **recursos materiales**, se promueve el uso del Diseño Universal de Aprendizaje, así como medidas viables de accesibilidad (física, sensorial, cognitiva, digital) de los entornos formativos, siempre que el perfil profesional lo permita.

La organización del currículo se adapta, pero también las **condiciones de permanencia**, de modo que puedan respetarse los distintos ritmos. Además de poder permanecer, al menos, hasta los 21 años, se abre la nueva posibilidad de la matrícula parcial en cada curso y disponer de un curso adicional, cuando el alumnado tenga necesidades específicas de apoyo, permanentes o transitorias, debidamente justificadas.

La **evaluación** ha de responder a las mismas medidas adoptadas durante el proceso formativo. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con NEAE.

Por último, la **constitución de grupos** y el número de alumnos deberán contemplar los perfiles de los mismos, más marcadamente si cabe en grado básico, haciendo posible el seguimiento de las medidas adoptadas en el alumnado con NEAE, que en muchos casos ya se han aplicado con ellos en la ESO (plan de

transición y acogida, adaptaciones de acceso, curriculares, ajustes en las condiciones de la evaluación, apoyos, etc.).

Para el éxito del proceso de aprendizaje descrito de este alumnado, dos figuras son imprescindibles: **el profesorado y el orientador**, a las que progresivamente habrá de añadirse la generalización del **técnico de servicios socioculturales y a la comunidad** en Formación Profesional.

El profesorado, en función del tipo de dificultad que genere las NEAE del alumnado, deberá establecer las alternativas organizativas y las medidas precisas para facilitar el acceso a los currículos, mediante **adaptaciones técnicas, materiales o de ampliación del periodo de formación o de permanencia**. Este tipo de organización es, como hemos comentado, más sencilla cuanto más nos acercamos a las metodologías activas de trabajo por retos o proyectos, por cuanto el desarrollo de competencias personales y sociales es muy superior con estos modelos.

Asimismo, además de la figura del tutor existente para todo el alumnado, conviene avanzar hacia la figura de **mentor personal** entre su profesorado para cada alumno con NEAE, que facilite un acompañamiento socioeducativo/formativo personalizado, la coordinación con el resto del equipo docente y el orientador, y una especial atención a sus necesidades específicas ante las estancias formativas en empresas.

El orientador profesional, tan importante en el sistema de Formación Profesional contrariamente a lo sucedido hasta ahora, ha de tener un especial seguimiento en el caso de este alumnado. En ese sentido, se establece una individualización creciente de la orientación, con el fin de ofrecer información, orientación y formación adaptadas a las necesidades de perfiles como el de alumnado con NEAE, incorporando cuatro elementos básicos, para los cuales también el trabajo con las familias, en algunos casos, serán importante para los dos últimos aspectos: 1. Atención al *cursus* de cada estudiante para proponer medidas preventivas que eviten potenciales abandonos; 2. Contenidos asociados a las habilidades para la gestión de la carrera o las competencias genéricas, relacionales o *soft skills*; 3. Trayectorias profesionales ligadas a las ocupaciones asociadas a cada formación; y 4. programas de toma de decisiones y gestión de la carrera profesional.

Se trata, en definitiva, de trabajar de manera más específica e individualizada con este tipo de alumnado y desarrollar al máximo un conjunto de habilidades determinantes para su desarrollo y madurez personal y profesional, que facilitarán la toma de decisiones para acceder y operar en el mercado de trabajo. En función del grado de necesidades, convendrá un **Plan Individualizado de Seguimiento y Transición**, que identifique, en cada momento del proceso formativo, problemas de aprendizaje que dificulten la permanencia y progresión del alumnado en la Formación Profesional.

Especialmente relevante es el acompañamiento y seguimiento de este alumnado con NEAE durante la **estancia en empresa** u organismo equiparado. La Ley Orgánica de Formación Profesional recoge que los espacios, instalaciones y entornos donde acudan incorporarán las condiciones de accesibilidad precisas que permitan su utilización por parte de las personas con discapacidad. Además del **tutor dual del centro y de la empresa**, el **orientador** debe estar especialmente presente en este período, primero, trabajando todos los contenidos asociados a las competencias genéricas o relacionales, y segundo, poniendo en acción los conocimientos de mercado laboral y las oportunidades formativas a través de la concreción del itinerario formativo y profesional individual.

Todas las medidas planteadas para hacer realidad el acompañamiento y las adaptaciones necesarias para el alumnado con NEAE, incluido el uso de metodologías activas, mejoran no solo la accesibilidad y la calidad de la Formación Profesional para estos perfiles de alumnado, sino para la totalidad, e inevitablemente pasan por la formación del profesorado, así como de la existencia de recursos temporales y materiales que permitan adecuar la práctica progresivamente a este modelo.

3. Tras finalizar los estudios de Formación Profesional

Un modelo exitoso de Formación Profesional será aquel que, desde su carácter instrumental, cumpla el requisito de facilitar la transición de la formación al empleo, y de mantener o elevar la empleabilidad. Parece esencial en este punto que la orientación profesional atienda a la multiplicidad de transiciones posibles para este alumnado, sea al mercado laboral, sea a otras formaciones.

La orientación profesional ha de estar disponible para el alumnado con NEAE al finalizar la Formación Profesional, para ayudarle a revisar cómo dar continuidad a su itinerario formativo e iniciar el profesional, identificando el tipo de puestos de trabajo que respondan a sus metas. De ahí que la colaboración estable entre los centros de Formación Profesional y organizaciones vinculadas a la inserción laboral para los perfiles que nos ocupan es especialmente relevante.

En definitiva, el nuevo sistema de Formación Profesional abre innumerables oportunidades a los estudiantes con NEAE, que no pueden seguir dirigiéndose de manera sistemática hacia especialidades muy puntuales de la Formación Profesional.

Se trata de fomentar lo mejor de cada persona, de ayudar a dar respuesta a sus posibilidades de adquisición de competencias profesionales, personales y sociales para formar parte de la comunidad en las mejores condiciones.

Una adecuada y constante orientación profesional que garantice la elección formativa adecuada y acompañe durante todo el proceso, junto a la desagregación de las ofertas formativas, las metodologías activas facilitadoras de la personalización y el respeto por los ritmos de aprendizaje, la formación de los docentes y los recursos materiales, organizativos y humanos precisos en cada caso lograrán un sistema de Formación Profesional a la altura de una sociedad moderna e inclusiva.

A este respecto, las reflexiones que esta publicación presenta muestran el camino que estamos iniciando para construir el proyecto común de una Formación Profesional del siglo XXI a lo largo de la vida, fundamentada en la inclusión, la equidad y la calidad, donde se encuentren itinerarios de formación y empleo tan diferentes como cada persona. El reto es acompañar a todos y a cada uno construyendo escenarios de aprendizaje en los que cada cual pueda formarse al máximo de sus posibilidades. Este objetivo compartido es el que guía a los responsables de esta publicación, a los que quiero agradecer su compromiso y dedicación a esta tarea que no es otra que mejorar la vida de todos y todas.

INTRODUCCIÓN

1. Justificación

La inclusión educativa se define como *«un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo»* (UNESCO, 2008). Sin duda, conseguir una educación más inclusiva constituye uno de los desafíos más importantes que afronta el mundo educativo en nuestra sociedad.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, planes y prácticas educativos, de ahí que se hayan incluido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), dentro de la Agenda 2030: *«Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos»* (UNESCO, 2017).

Desafortunadamente, y en lo que se refiere al alumnado con discapacidad y/o necesidades educativa especiales, su proceso de inclusión educativa sigue siendo muy mejorable, tanto en las etapas educativas obligatorias como postobligatorias. Informes internacionales alertan de las dificultades de este alumnado en las transiciones entre etapas educativas, lo que conlleva un mayor riesgo de abandono escolar temprano y niveles más bajos de cualificación (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2017).

En España y específicamente en el ámbito de la Formación Profesional, según datos del Informe 2022 del Observatorio de la Formación Profesional en España, la presencia de estudiantes con discapacidad y trastornos graves en la Formación Profesional Inicial es muy baja (curso 20-21): en FP Básica supone el 6,9% del total del alumnado y disminuye drásticamente en la FP de Grado Medio (2%) y en la de Grado Superior (0,6%), (Gamboa y Moso, 2022). Ese mismo informe señala que un incremento del alumnado con discapacidad en los ciclos medios y superiores de la FP facilitaría su inclusión activa en la vida laboral y social. El carácter de la FP como herramienta de inclusión sociolaboral debería trascender a la FP Básica y extenderse a la FP de Grado Medio y de Grado Superior, prestando especial atención al colectivo de personas con discapacidad.

Por otro lado, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (con o sin certificado de discapacidad) que consigue acceder a la Formación Profesional, no siempre encuentra la respuesta educativa adecuada a sus necesidades, lo que genera abandono escolar temprano y fracaso académico. Este hecho constituye una experiencia frustrante que genera un riesgo evidente de exclusión social. Igualmente el profesorado, con mucha frecuencia, desconoce tanto las características específicas de ese alumnado, como el tipo de atención educativa que precisa, como consecuencia de la escasa formación que ha recibido al respecto.

Tomando como referencia las necesidades anteriormente identificadas, la finalidad de este documento es facilitar al profesorado de Formación Profesional, un conocimiento básico sobre las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que accede a la Formación Profesional, así como identificar las medidas de atención educativa que ese alumnado presenta, para facilitar su aprendizaje y su

inclusión en el aula. Se trata, por tanto, de un documento de apoyo y consulta destinado específicamente al profesorado de Formación Profesional.

Con ese propósito, se abordan las diferentes tipologías de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, identificando no solo sus características sino también qué pautas, estrategias metodológicas y de evaluación son las más recomendables o imprescindibles para su inclusión en el aula. En definitiva, hacer de los centro de Formación Profesional un lugar más inclusivo.

Los autores somos conscientes de la complejidad de las necesidades específicas de apoyo educativo y no pretendemos desarrollar de manera exhaustiva esta temática. Nuestro objetivo es modesto: se trata de un primer acercamiento básico y fundamental al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, facilitando pautas de intervención en el aula para el profesorado de Formación Profesional que no es experto en este tema. Cada una de las tipologías de necesidades específicas de apoyo educativo exigiría una descripción más exhaustiva y pormenorizada, pero ello superaría los objetivos previstos al elaborar este documento y que son los siguientes.

2. Objetivos

- 1.** Apoyar al profesorado de Formación Profesional para que pueda facilitar la inclusión educativa de todo su alumnado y especialmente de quienes presentan necesidades específicas de apoyo educativo.
- 2.** Acercar al profesorado de Formación Profesional las características e implicaciones funcionales de las diferentes tipologías de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que puede tener en su aula.
- 3.** Proponer pautas, recursos y estrategias que faciliten una respuesta adecuada a su alumnado con necesidades educativas especiales.



LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA LOMLOE Y EN LA NUEVA LEY ORGÁNICA DE FORMACIÓN PROFESIONAL (2022)

1. LOMLOE

La inclusión educativa constituye uno de los pilares fundamentales de la LOMLOE (2020). A continuación, reproducimos algunos de los aspectos más significativos a este respecto, que se señalan en esta Ley:

El artículo 73 señala que el alumnado con Necesidades Educativas Especiales:

Afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (LOMLOE, 2020,73).

En el apartado número 2 de este artículo se define el compromiso de las administraciones para apoyar al alumnado con necesidades especiales:

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. A tal efecto, las administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad” (LOMLOE, 2020, 73,2).

Por otro lado, esta Ley en su artículo 27,2 describe la tipología de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (LOMLOE,2020,27,2).

De manera sintética, señalamos a continuación la tipología de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que establece esta Ley:

- Necesidades educativas especiales.
- Retraso madurativo.

- Trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Trastorno de atención o aprendizaje.
- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
- Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Altas capacidades.
- Incorporación tardía.
- Condiciones personales o historia escolar.

Por otro lado, *en relación a la evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales*, la *Disposición Adicional 4ª de la citada Ley* establece, entre otras cosas, que: “las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna” (LOMLOE, 2020).

En lo que se refiere a la Formación Profesional, la LOMLOE señala que en los estudios de Formación Profesional:

Se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, manteniendo como uno de los principios de estas enseñanzas la inclusión educativa. A estos efectos se establecerán las alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo de este alumnado (LOMLOE, 2020, 39,7).

2. Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional 2022

Esta ley contempla en su articulado diferentes aspectos de interés vinculados con la atención educativa a para las personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Así en el artículo 70, se señala lo siguiente (Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, 2022, 70):

1. Cuando las medidas y alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad e inclusión no sean suficientes para las personas con discapacidad, podrán efectuarse ofertas de Grado*: A, B, C y D en modalidad específica, dirigidas a personas con necesidades educativas especiales.

En el caso de las ofertas de Formación Profesional del sistema educativo, las personas estudiantes escolarizadas en centros ordinarios o en centros de educación especial podrán permanecer escolarizadas, al menos, hasta los 21 años.

*Grado A: Acreditación parcial de competencia. Grado B: Certificado de competencia. Grado C: Certificado profesional. Grado D: Ciclo formativo.

2. Las ofertas se ajustarán a las características y perfil de los destinatarios, promoviendo la adquisición de aquellos estándares de competencia o elementos de competencia compatibles con cada discapacidad, y garantizando el derecho a su formación en las empresas, con las adaptaciones que precisen, sin que sufran discriminación en la asignación de empresa.
3. Se favorecerá la oferta de Formación Profesional a lo largo de la vida que capacite y mantenga actualizadas a las personas con discapacidad en su itinerario profesional.

Al margen de ese artículo, la Ley contempla otros aspectos de relevancia para el alumnado con NEAE, que ya han sido descritos de manera exhaustiva en el prólogo.



MEDIDAS GENERALES U ORDINARIAS DE INCLUSIÓN PARA TODO EL ALUMNADO Y DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA)

Como ha quedado señalado con anterioridad, sería un error programar un módulo de un ciclo formativo, pensando únicamente en la mayoría del alumnado, pero sin tener en cuenta a la totalidad del mismo.

La programación del trabajo en el aula ha de ser un factor clave para la inclusión. Para ello el primer paso es aplicar diferentes medidas generales u ordinarias que favorezcan la atención a la diversidad de todo el alumnado. Estas medidas no suponen variaciones significativas del curriculum y pueden permitir que el alumnado con dificultades de aprendizaje pueda seguir el curso con normalidad, sin necesitar las medidas específicas que se abordan en el apartado siguiente de este trabajo.

A modo de orientación, se señalan a continuación algunas de esas medidas generales que pueden considerarse especialmente significativas, aunque siempre hay que adecuarlas al contexto de cada centro y de cada aula:

Con respecto a los **contenidos**:

- Priorizar aquellos contenidos que sean especialmente funcionales y que guarden una relación más directa con los criterios de evaluación y resultados de aprendizaje. Asimismo, se debe incidir especialmente en los contenidos básicos o fundamentales de esos bloques de contenidos.
- Dado el carácter profesionalizante de los ciclos formativos, como orientación general, se han de priorizar los aspectos procedimentales ("saber hacer") vinculados con las competencias de ese ciclo formativo.
- Contemplar la posibilidad de modificar la secuenciación y temporalización de los contenidos, respetando los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

Con respecto a la **metodología**:

- Favorecer metodologías activas y participativas (aprendizaje cooperativo, la resolución de retos, el aprendizaje basado en problemas, etc.) porque favorecen, tanto el aprendizaje de competencias técnicas, como transversales.
- Impulsar el trabajo por proyectos de una manera globalizada y lo más próximo a la realidad del entorno de trabajo de cada ciclo formativo.
- Adecuar los materiales de los módulos formativos al nivel de comprensión del alumnado (especialmente cuando éste presenta dificultades en el dominio del idioma), incidiendo en los aspectos indispensables para el desarrollo de las competencias del módulo formativo.
- Implementar estrategias metodológicas que sean útiles para todo el alumnado, pero también para el alumnado NEAE, como las técnicas de demostración y modelado, especialmente en los módulos técnicos

en los que se utilizan laboratorios, talleres, etc. porque posibilitan la interiorización paulatina de los procedimientos de uso de esas máquinas e instrumentos. Igualmente resulta eficaz descomponer procesos técnicos complejos en pasos más cortos y sucesivos para facilitar su visualización.

- Impulsar la experimentación y manipulación de materiales y recursos diversos (“aprender haciendo”).
- Fomentar un clima de convivencia e inclusión grupal en el aula.

Actividades:

- Diseñar actividades con diferente grado de dificultad y de posibilidades de ejecución.
- Elaborar actividades de refuerzo y apoyo para el alumnado con especiales dificultades de aprendizaje y de ampliación para quienes poseen una mayor capacidad, en función de los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Proponer actividades que exijan diferentes tipos de agrupamiento, prestando atención al reparto de tareas y a una asignación de funciones flexible. En el caso del alumnado con NEAE esas funciones deben estar bien perfiladas y ajustadas a sus capacidades.
- Favorecer actividades que se apoyen en técnicas de gamificación educativa y en la utilización de recursos digitales.
- Diseñar actividades especialmente significativas para desarrollar las competencias de ciclo formativo, con una orientación especialmente práctica y aplicada.

Evaluación:

- Se debe realizar una evaluación inicial antes de introducir una unidad didáctica para identificar los intereses y conocimientos del alumnado sobre el tema a tratar.
- Favorecer la evaluación continua valorando el trabajo diario, la elaboración de portfolios, la participación activa en el aula, etc. y evitando vincular la calificación únicamente a un examen.
- Utilizar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación (unir las respuestas mediante símbolos y flechas, preguntas de respuesta corta, secuenciar los pasos de un problema, etc.), especialmente en el caso de contar con alumnado con dificultades con el idioma.
- Se han de facilitar por anticipado los criterios de evaluación, priorizando los contenidos básicos e imprescindibles para el desarrollo de las competencias del módulo.
- Hacer partícipe al alumnado en su propio proceso de evaluación mediante cuestionarios y rúbricas de coevaluación y autoevaluación.
- Facilitar al alumnado un *feedback* lo más continuado posible del proceso de aprendizaje que está realizando, reforzando los logros conseguidos y señalando posibles áreas de mejora.

1. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

La LOMLOE introduce de manera explícita, por primera vez en España, como respuesta a la diversidad, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que deben guiar la actuación docente. En este apartado se van a describir las principales características de este diseño.

Así mismo, la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (2022) define en su título preliminar el DUA como:

Un modelo de enseñanza para la educación inclusiva que reconoce la singularidad del aprendizaje de cada alumno y que promueve la accesibilidad de los procesos y entornos de enseñanza y aprendizaje, mediante un currículo flexible, ajustado a las necesidades y ritmos de aprendizaje de la diversidad del alumnado (Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, 2022, pag.19).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) fue creado por una organización estadounidense de investigación y desarrollo (*Center for Applied Special Technology, CAST*), que trabaja por impulsar la inclusión en la educación. El DUA ofrece un marco ordenado y avalado por las investigaciones que resulta de gran ayuda para avanzar en el desarrollo de la escuela inclusiva.

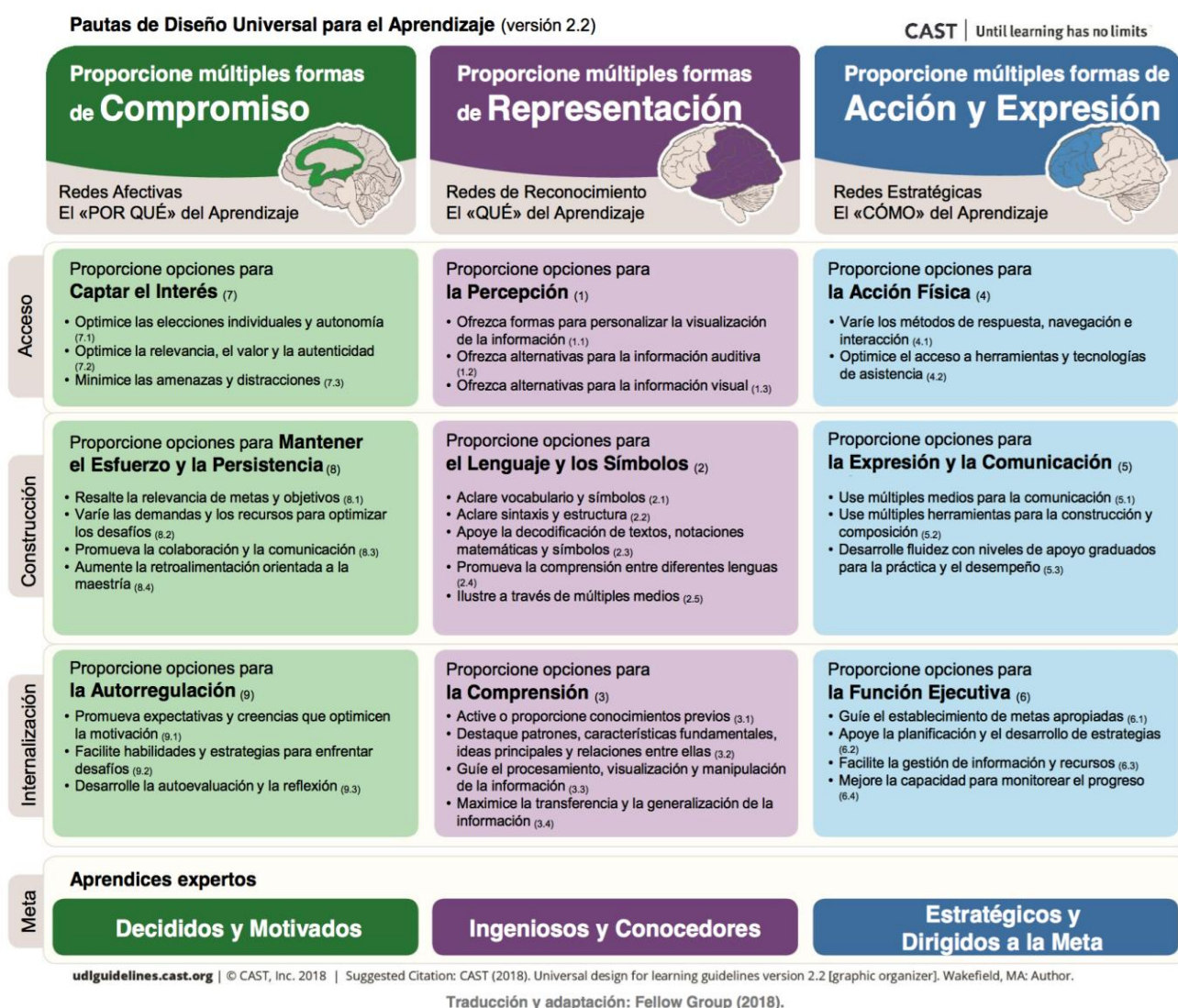
El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA se diseña desde el principio con planteamientos flexibles que permitan atender las necesidades de todo el alumnado. En este sentido y con mayor significatividad en la Formación Profesional, el esfuerzo debe de focalizarse en hacer desde un principio planteamientos curriculares pensando en todo el alumnado. La meta es evitar adaptaciones posteriores y avanzar hacia un diseño universal de aprendizaje, minimizando las barreras de aprendizaje e incorporando elementos alternativos que puedan dar respuesta al alumnado con diferentes capacidades, motivaciones, historias personales, etc.

Alba (2019) incide en el sustrato científico e interdisciplinar del DUA al señalar que se trata de un enfoque y modelo didáctico basado en los avances de la neurociencia, del diagnóstico por imagen, de las teorías del aprendizaje, de los resultados de las prácticas, así como de la investigación educativa y de las aportaciones de las tecnologías.

El DUA se sustenta en tres principios básicos, cada uno de los cuales se desarrolla a través de tres pautas de aplicación y de varias claves o puntos de verificación. Así mismo, propone ejemplos de cómo se puede llevar a la práctica. Cada principio se corresponde con una de las tres redes cerebrales descritas en las investigaciones neurocientíficas y se desarrolla a través de 9 pautas que cuentan con diferentes puntos de comprobación.

En el siguiente gráfico, se refleja una síntesis del modelo:

G1. Pautas para el Diseño Universal para el Aprendizaje



Fuente: CAST (2018). *Universal design for Learning guidelines version 2.2. (graphic organizer)*. Wakefield, M A: Author. Traducción y adaptación: Fellow Group (2018)

A continuación, se describen brevemente los tres principios del DUA.

1. Proporcionar múltiples formas de compromiso e implicación

Para responder a las diferencias intra e interindividuales existentes en el aula es necesario proporcionar múltiples formas de compromiso e implicación para que el alumnado pueda sentirse comprometido y motivado en el proceso de aprendizaje.

El componente emocional es un elemento esencial en el aprendizaje. Por ello, el docente debe plantearse algunas cuestiones: ¿Cómo voy a motivar a todo el alumnado? Y sobre todo, ¿cómo voy a mantener su atención?

Existen diferencias individuales de motivación en el alumnado, así como en la manera en que se implican para aprender. Por ejemplo, a algunos les motiva lo novedoso o la espontaneidad, mientras que otros prefieren los procesos rutinarios. Hay alumnado que se concentra mejor cuando trabaja individualmente, otros prefieren trabajar en grupo. Por ello, es importante dar opciones o variar las dinámicas para que todo el alumnado pueda implicarse según sus preferencias.

En la programación de aula deben incorporarse estrategias para la autorregulación, el aprendizaje autónomo y la metacognición como las siguientes: identificar los errores y aprender de ellos, introducir la evaluación en el propio proceso de aprendizaje con propuestas de autoevaluación y coevaluación, escribir diarios de aprendizaje o trabajar con portafolios, entre otras pautas docentes. También debe considerarse el trabajo en equipo y la gestión de las emociones, entendiendo la importancia de las interacciones dialógicas en el aprendizaje de todo el alumnado.

Algunos **ejemplos de los puntos de comprobación:**

- Proporcionar diferentes opciones de secuencias y tiempos para completar tareas.
- Permitir la participación del alumnado en el diseño de objetivos, actividades y tareas.
- Realizar propuestas personalizarlas y contextualizadas a situaciones reales.
- Crear un clima de apoyo y aceptación en el aula, ofreciendo opciones que reduzcan los niveles de incertidumbre, la sensación de inseguridad y las distracciones. Ejemplo: crear rutinas de clase, utilizar calendarios y recordatorios de actividades cotidianas...
- Fomentar que el alumnado formule el objetivo de aprendizaje de manera explícita o que lo replantee personalizándolo.
- Variar los niveles de exigencia para considerar que un resultado es aceptable, enfatizar el proceso, el esfuerzo y la mejora en el logro frente a la evaluación externa y la competición.
- Identificar patrones de errores y respuestas incorrectas en la evaluación utilizando un *feedback* que fomente la perseverancia, el esfuerzo y el logro.
- Utilizar pautas, listas y rúbricas de objetivos de autorregulación, proporcionar mentores y apoyo para modelar el proceso de establecimiento de metas personales adecuadas, así como emplear actividades de autorreflexión e identificación de objetivos personales.

2. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos.

El alumnado varía en la forma de percibir y comprender la información. Es necesario asegurar que todo el alumnado percibe, entiende y comprende la información. Para facilitar la comprensión y la transferencia del conocimiento se pueden utilizar diferentes recursos: organizadores gráficos para activar los conocimientos previos o agrupar la información; también diferentes formatos de presentación de la información, no solo el texto escrito; así como la lectura fácil para hacer más accesibles los textos y/o vídeos que se van a trabajar en el aula.

Para ello, la programación debe de proporcionar diferentes opciones para representar la información, por ejemplo, alumnado con discapacidad sensorial (sordera, ceguera), con dificultades de aprendizaje, con diferencias culturales o lingüísticas... puede necesitar que se le presente la información de forma diferente (por vía auditiva para el alumno con discapacidad visual, por vía visual para el alumnado con discapacidad auditiva); además, el resto del alumnado también captará mejor la información a través soportes variados.

Las otras dos pautas de este principio inciden en la necesidad de proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos (por ejemplo, para dar sentido a los símbolos matemáticos utilizar la manipulación física, apoyos visuales y/o auditivos...) y en proporcionar opciones para la comprensión (por ejemplo, activar conocimientos previos, maximizar la memoria y la transferencia de información...).

Algunos ejemplos de los puntos de comprobación:

- Cambiar el tamaño del texto, de la letra o el tipo de fuente, medir el contraste entre fondo, texto e imagen, variar el volumen o la velocidad con la que se presenta la información sonora.
- Utilizar diferentes formas de formato, como pueden ser: subtítulos, diagramas, gráficos...
- Facilitar transcripciones escritas de videos o de documentos sonoros (letras de canciones, de las intervenciones de los personajes...).
- Usar descripciones texto-voz en imágenes, gráficos y videos. Convertir el texto digital (PDF) en audio a través de sistemas de lectura por alguna persona o por medios digitales, como los conversores de texto a voz.
- Vincular el vocabulario clave, las etiquetas, los iconos y los símbolos a una representación alternativa de su significado.
- Explicar las relaciones entre los elementos (por ejemplo, a través de mapas conceptuales).
- Presentar los conceptos clave en formas alternativas al texto (imágenes, movimiento, tabla, video, fotografía, material físico y/o manipulable, etc.).
- Utilizar esquemas, organizadores gráficos, hacer explícitas habilidades previas que se pueden utilizar para resolver nuevos problemas.

- Establecer apoyos para conectar la información nueva con los conocimientos previos.

Algunas propuestas pedagógicas en este ámbito son: el modelo *flipped classroom* para activar conocimientos previos, la realidad aumentada para proporcionar opciones para la percepción y **Visual Thinking** para maximizar la memoria, la transferencia y la generalización.

3. Proporcionar múltiples formas de expresión.

Las personas tenemos diferentes maneras de aprender y de expresar lo que sabemos. En ocasiones, es una cuestión de preferencias, pero otras veces se trata de barreras derivadas de las situaciones personales: las personas que tienen alteraciones significativas del movimiento (parálisis cerebral), con dificultades en las habilidades estratégicas y organizativas (trastornos de la función ejecutiva) o con problemas derivados de un conocimiento limitado del idioma, se enfrentan a las tareas de aprendizaje de forma muy diferente. No existe un modo único de realizar una tarea o de expresar un aprendizaje que sea óptimo para todos los alumnos y alumnas. Por eso, en la práctica docente es preciso proporcionar diferentes opciones para llevar a cabo y expresar el aprendizaje.

Un libro de texto o un cuaderno de ejercicios en formato impreso proporcionan opciones muy limitadas para interactuar. Es importante que los materiales curriculares tengan un diseño compatible con las tecnologías de apoyo

Algunos ejemplos de los puntos de comprobación:

- Ofrecer alternativas distintas para interactuar con los materiales (manos, voz, joysticks, teclados, etc.).
- Promover el uso de medios alternativos para expresarse. Usar objetos físicos manipulables, aplicaciones de comunicación y herramientas web interactivas, diferentes estrategias para la resolución de problemas, componer o redactar manejando múltiples medios: texto, voz, dibujos, cine, música, movimiento, arte visual, etc.
- Realizar preguntas o plantillas para reflexionar sobre el trabajo desarrollado y emplear variedad de estrategias de autoevaluación.
- Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias: interiorizar avisos del tipo “para y piensa”, planificar tiempos para “mostrar y explicar su trabajo”, proporcionar mentores que modelen el proceso de pensar en voz alta... Es fundamental incluir en la programación propuestas para desarrollar las funciones ejecutivas de todo el alumnado y especialmente si presentan un déficit (alumnado con TDAH, con TEA...), proporcionando diferentes opciones para trabajarlas.

Este principio proporciona también herramientas, productos y tecnologías de apoyo que el alumnado necesite. Por ejemplo, en caso de tener discapacidad motora puede requerir material de apoyo: joysticks, teclado adaptado, voz sintética, etc.

Entre las propuestas pedagógicas actuales que encajan dentro de este principio se encuentran el *Mobile Learning* que proporciona opciones para la interacción física, el aprendizaje basado en el pensamiento y el pensamiento computacional que apoyan la planificación y el desarrollo de estrategias.

En general, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son muy importantes para llevar a cabo este modelo. Para ello, existen múltiples herramientas digitales como por ejemplo el *Book Builder*, desarrollada por la propia CAST. Esta herramienta, permite la creación de libros digitales interactivos con contenido multimedia. A parte de esta herramienta digital existe una gran variedad de aplicaciones, como se puede ver en esta *Rueda del Diseño Universal para el Aprendizaje 2022* (Márquez, 2022):

G2. Rueda del Diseño Universal para el Aprendizaje 2022



Fuente: Márquez, A. (1 de septiembre de 2022). La rueda del DUA 2022: Segunda Actualización de recursos para derribar barreras de participación. <https://www.antonioamarquez.com>.

Para una explicación más detallada de cada una de las herramientas digitales de la rueda y su utilidad para la inclusión educativa, puede consultarse en la web de Antonio Márquez anteriormente citada. Así mismo, para una mayor profundización del modelo DUA en castellano puede consultarse esta referencia: <https://www.educadua.es/>

MEDIDAS ESPECÍFICAS DE INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES DE APOYO EDUCATIVO

Los ciclos formativos tienen un carácter profesionalizante y por tanto todo el alumnado que cursa un ciclo formativo debe alcanzar las competencias vinculadas con el ciclo en el que está matriculado. Por ello, todos los apoyos y adaptaciones que se realicen deben facilitar el acceso al currículo, aplicando medidas organizativas, de recursos humanos y materiales que permitan dar una respuesta educativa a las necesidades específicas del alumnado.

La normativa, como ha quedado señalado con anterioridad, permite ampliar las condiciones de permanencia (hasta los 21 años), así como la posibilidad de realizar matrícula parcial en cada curso y disponer de un curso adicional, cuando el alumnado tenga necesidades específicas de apoyo, permanentes o transitorias, debidamente justificadas. Igualmente, se contempla la posibilidad de realizar ajustes en los procedimientos y herramientas de evaluación, pero no pueden modificarse las competencias asociadas al título, ni los resultados de aprendizaje. No obstante, se pueden llegar a contemplar exenciones parciales o totales de ciertos módulos para alumnado de necesidades educativas especiales, por ejemplo con discapacidad auditiva, pero se ha de consultar al respecto la normativa específica de cada comunidad autónoma.

Siempre que se cumplan los requisitos generales de acceso, los centros deberán tomar las medidas necesarias para la incorporación e inclusión del alumnado con NEAE, garantizando una adecuada acogida y seguimiento educativo, tomando como referencia sus necesidades y favoreciendo una respuesta lo más ajustada posible a las mismas, para que pueda alcanzar las competencias del ciclo formativo en el que esté matriculado.

El proceso de orientación que se realice con el alumnado de NEAE debe garantizar que este, antes de proceder a la matricularse en un ciclo formativo, conozca las características de ese ciclo para evitar un desajuste entre sus capacidades y las competencias del ciclo. En este aspecto, la orientación académico profesional que se realice al finalizar la etapa anterior a la matrícula en un ciclo formativo resulta fundamental.

Así mismo, se debe realizar un plan personalizado de atención y seguimiento del alumnado con NEAE para ayudarle en su permanencia y progresión en la Formación Profesional, así como el establecimiento de pautas de coordinación con las familias (especialmente en el caso de ser menores de edad), y con los servicios de apoyo externos (entidades sociales, servicios socioeducativos, sanitarios, etc.), para garantizar una respuesta global y contextualizada a cada estudiante. El tutor o tutora, junto con el equipo docente y el personal orientador, realizará un seguimiento continuo del desarrollo de las actuaciones propuestas en el plan personalizado, valorando la eficacia de las medidas aplicadas, así como la modificación y/o adaptación de las mismas, de los recursos asignados y cualquier otro aspecto de interés.

Entre las medidas metodológicas y organizativas de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se encuentran las siguientes:

- Realización de apoyos o desdobles en el aula en módulos profesionales concretos, facilitando una atención más individualizada, siempre y cuando el centro cuente con los recursos necesarios para ello.
- Integración de los contenidos de distintos módulos formativos, utilizando una metodología de aprendizaje colaborativo basada en proyectos o en retos.
- Realización de actividades de aprendizaje basadas en situaciones de trabajo, en la simulación de situaciones reales y en la realización de proyectos que potencien el desarrollo de la autonomía, la iniciativa personal y el trabajo en equipo. Como señala Olló (2018), a la hora de configurar ese trabajo en equipo, el profesorado responsable de su aplicación tendrá especial cuidado en:
 - Determinar la constitución de las parejas o grupos de trabajo en función de los objetivos y las necesidades y competencias particulares, evitando posibles situaciones de exclusión.
 - Definir las funciones a desempeñar por cada una de las personas integrantes del grupo y, en su caso, establecer las rotaciones oportunas.
 - Establecer los plazos de cada fase y de finalización (autorizando distintos ritmos en la ejecución en función de las condiciones individuales).
 - Considerar en la evaluación individual y grupal las actitudes inclusivas y las ayudas prestadas.
- Hemos de tener en cuenta que algunos alumnos o alumnas con NEAE (por ejemplo, alumnado de espectro autista u otros) pueden tener muchas dificultades para trabajar en grupos o equipos por falta de habilidades sociales o por otras razones. Por ello, es importante que queden bien definidas las tareas y el rol que debe de realizar ese alumno o alumna dentro del grupo para que pueda realizar las tareas sin que le genere ansiedad ni incapacidad para realizarlas. Si esta metodología grupal supone un obstáculo insalvable para que el alumno o la alumna alcance los resultados de aprendizaje, se optará por otro tipo de metodología no-grupal con este alumnado concreto.
- En caso de que el alumno o alumna necesitara permanecer más tiempo que el ordinario para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos en el título de FP en el que está matriculado, puede ser de interés acordar con esta persona y su entorno familiar (si se diera el caso), secuenciar y distribuir los diferentes módulos del ciclo formativo teniendo en cuenta el máximo de cursos que establece la normativa de FP para este alumnado.
- En lo que respecta al módulo de Formación en Centro de Trabajo se ha de garantizar una buena acogida y desenvolvimiento adecuado del alumno o alumna en la empresa. Para ello es importante:
 - Que la empresa sea consciente de los apoyos que pueda necesitar el alumno o la alumna durante su estancia en la empresa.
 - Con anterioridad a la incorporación del alumno o la alumna a la empresa, se han de pactar claramente las tareas a realizar por él o ella, así como el proceso de acogida y adaptación.
 - Garantizar una coordinación estrecha entre el tutor del centro y de empresa para identificar y solucionar situaciones tempranas de inadaptación del alumno o la alumna en el centro de trabajo.

1. Acceso del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo a los centros de FP. Aspectos a tener en cuenta

La adecuada elección de un ciclo formativo de Formación Profesional no resulta fácil y exige que exista una compatibilidad entre, por un lado, las características y perfil del alumnado (especialmente en el caso de contar con necesidades específicas de apoyo educativo) y, por otro, los resultados de aprendizaje y competencias del ciclo.

Esa compatibilidad exige un proceso de orientación académico-profesional que debe estar sólidamente fundamentado. Si se elige un ciclo formativo sin tener un adecuado conocimiento de las características del mismo, ni de su posible encaje con las capacidades del alumno o alumna, ni con sus necesidades educativas, se corre el riesgo de realizar una elección errónea que genere un abandono prematuro del ciclo formativo.

Por ello, **se proponen las siguientes fases en el proceso de orientación académico-profesional que tiene como objetivo favorecer una adecuada toma de decisiones sobre la elección de ciclo formativo por parte de este alumnado.** Este proceso debe iniciarse el curso anterior a la matriculación en el ciclo formativo:

1. El centro, dentro del programa de orientación académico-profesional general que realice para todo el alumnado, tendrá especialmente en cuenta los intereses y expectativas del alumnado con NEAE identificando a aquellos que estarían en condiciones de poder acceder a un ciclo formativo el curso siguiente, junto con los rasgos más significativos de su historial académico (necesidades educativas detectadas, adaptaciones realizadas a lo largo de su escolarización, datos de carácter sociofamiliar, etc.). Para ayudar al alumnado a elegir un ciclo formativo hay dos herramientas muy útiles:
 - www.fpbide.com: a través de un cuestionario autoaplicable y online; esta herramienta web ayuda a elegir el ciclo o los ciclos formativos que más coinciden con los intereses de la persona. Además, cuenta con un apartado de información muy exhaustivo sobre cada ciclo formativo de Formación Profesional.
 - www.todofp.es: herramienta digital elaborada por el Ministerio de Educación y muy útil para obtener información sobre los ciclos formativos.
2. El orientador u orientadora realizará una entrevista personal de orientación con el alumno o la alumna con NEAE para ayudarle a elegir estudios de FP (en el supuesto de que esta sea la opción). En función de la edad y características del alumno o alumna, puede ser de interés que asista a la entrevista la familia para complementar, contrastar y enriquecer el proceso de toma de decisiones de su hijo o hija. Esta entrevista tendría dos fases:
 - **Fase A. Se preguntará al alumno o alumna sobre los siguientes aspectos:**
 - Sus intereses y expectativas futuras.
 - Trabajos o profesiones que le atraen más.
 - Motivación hacia los estudios.
 - Asignaturas o materias en las que es más competente, etc.
 - Hábitos de estudio.
 - Ciclo o ciclos formativos de su interés (por orden de prioridad) o sus dudas al respecto.

- **Fase B. Información sobre los ciclos formativos de FP.** Informar al alumnado (y en su caso también a la familia) de las características de la Formación Profesional en general y más en concreto del ciclo o ciclos formativos hacia los que muestra más interés. Se debe dar una información en profundidad de las características más relevantes de estos estudios, competencias exigidas, requisitos de acceso, posibles reservas de plazas para personas con discapacidad, itinerarios posteriores, centros impartidores, competencias generales y resultados de aprendizaje de las familias profesionales de interés del alumnado. Es preciso tener en cuenta que los estudios de Formación Profesional requieren la ejecución de habilidades y destrezas (competencias personales, profesionales y sociales) sin las cuales no es posible titular, ni desempeñar una profesión. Esta fase resulta fundamental para contrastar las necesidades educativas específicas del alumnado con su posible compatibilidad con los ciclos de FP.

Este proceso de orientación académico-profesional se sintetizará en una hoja-resumen con los datos más significativos, incluyendo: puntos fuertes y débiles del alumno o alumna con respecto al ciclo o ciclos que desea cursar, necesidades adicionales de orientación, información sobre jornadas de puertas abiertas de los centros que imparten los ciclos de FP que interesan al alumno o alumna, posibles contactos con profesionales vinculados con el sector profesional de esos ciclos formativos, etc.

Es recomendable que en la toma de decisiones finales existe una coincidencia entre el consejo orientador y lo que desea cursar el alumno o alumna. En cualquier caso la decisión corresponde al estudiante, si es mayor de edad y a sus padres o tutores legales, en caso de que no sea así. No obstante, se debe dejar por escrito esa discrepancia, indicando las alternativas ofrecidas y la decisión del alumno/a (si fuera posible) o de la familia.

El Departamento de Orientación realizará sucesivas entrevistas con el alumno o alumna (y sus familiares, si fuera el caso) si persistieran las dudas sobre el ciclo formativo a elegir.

3. Tras la matriculación en un ciclo formativo, el Departamento de Orientación remitirá información relevante sobre ese alumno o alumna al centro de destino, que incluya datos relevantes de su historial académico, así como la respuesta educativa y los apoyos que necesita para afrontar sus necesidades. Además es muy conveniente mantener un contacto con el centro de Formación Profesional una vez iniciado el curso, para compartir datos y elaborar propuestas para facilitar la inclusión del alumno o alumna en el centro (siempre con el consentimiento del propio alumno/a o de la familia, si es menor de edad).

2. Procedimiento para la detección inicial de alumnado con NEAE en los centros de FP y establecer las medidas de atención educativa que precisa

Las necesidades educativas son siempre contextuales y se manifiestan de una u otra forma en función de las condiciones y exigencias del entorno. Por ello es muy importante, cuando un alumnado con Necesidades

Educativas Especiales accede a un centro de Formación Profesional, realizar una adecuada identificación inicial de esas necesidades, en función del ciclo formativo en el que se ha matriculado.

En muchas ocasiones nos encontramos también con alumnado que no está diagnosticado como alumnado con NEAE. Por ello es necesario contar con una estrategia que nos permita identificarles al inicio del curso con el objetivo de implementar la respuesta educativa más adaptada.

Adaptando el modelo propuesto por Ollo (2018), se realiza la siguiente propuesta de intervención, que se desarrollará en las siguientes fases:

1. El Departamento de Orientación del centro elabora un listado de alumnado con NEAE ya identificado.
2. Identificación de nuevo alumnado con NEAE. A propuesta del Departamento de Orientación y como actividad general de tutoría, todo el alumnado del primer curso del ciclo formativo completará un cuestionario al inicio del curso con datos básicos sobre: recorrido académico, expectativas sobre el ciclo formativo, hábitos de estudio, etc. que permita al tutor o tutora tener un conocimiento personalizado de cada alumno o alumna. En ese cuestionario se incluirán preguntas que permitan identificar nuevo alumnado con NEAE.

Igualmente, el profesorado y principalmente los tutores y tutoras, tratarán de identificar alumnado que por su comportamiento en el aula manifieste necesidades educativas significativamente superiores a las del resto del alumnado en diferentes ámbitos.

3. Actualización del alumnado con NEAE. A continuación, cuando ya se disponga de todos los datos, los tutores y tutoras remitirán al Departamento de Orientación el listado de alumnado identificado con NEAE para su posterior contraste y verificación. Ese Departamento completará un informe de cada uno de alumnos y alumnas en el que se recojan sus necesidades educativas. Igualmente podría ocurrir que alumnado diagnosticado como NEAE en etapas anteriores no necesite en la actualidad un apoyo específico.

Así mismo, el Departamento de Orientación recabará información de entidades externas (socioeducativas, de apoyo a alumnado con discapacidad, entidades sanitarias, etc.) que permita complementar los datos recogidos y colaborar en las medidas a adoptar.

4. Contraste de los datos obtenidos mediante una entrevista con el alumno/a (y con su familia si hubiera lugar) para:
 - Informarle sobre las necesidades educativas identificadas para constatar si se ajustan a la percepción que tiene el alumno /a y su familia al respecto.
 - Identificar demandas y peticiones del alumno/a y su familia con respecto a las necesidades detectadas y su posible respuesta educativa.
5. Concreción y contextualización de las necesidades educativas. El Departamento de Orientación junto con el equipo docente, contrastará las condiciones y necesidades del alumno o alumna obtenidas en las fases anteriores, con las competencias profesionales y las exigencias curriculares del ciclo formativo en el que

está inscrito o inscrita. El objetivo es verificar qué tipo de respuestas es más adecuada para las necesidades de este alumno o alumna en función del ciclo formativo en el que está matriculado.

6. Nueva entrevista con el alumno o alumna (y con su familia si hubiera lugar) para informarle sobre la respuesta educativa y las medidas a aplicar en función de sus necesidades. A modo orientativo se pueden abordar las siguientes cuestiones:
 - Síntesis de los aspectos abordados en entrevista anterior.
 - Exposición de las características y exigencias del ciclo formativo.
 - Contraste de las condiciones y exigencias del ciclo con las competencias personales del alumno o alumna.
 - Acciones para compensarlas o corregirlas.
 - Expectativas de futuro (titulación, promoción...).
 - Toda la información obtenida en cada una de esas fases quedará recogida en el registro personal del alumno/a, que será custodiado por el Departamento de Orientación.
7. Seguimiento y evaluación continua de las medidas acordadas de atención a las necesidades específicas de apoyo educativo para ese alumno o alumna y posibles ajustes a lo largo del curso. En ese seguimiento participará tanto el equipo docente como el departamento de Orientación y entidades de apoyo externo (si se diera la oportunidad).

Al finalizar el curso, se realizará una evaluación final que permitirá identificar necesidades futuras y su respuesta educativa.

3. Respuesta educativa a las diferentes tipologías de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Tomando como referencia la LOMLOE, que define los nueve grupos de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que se han descrito con anterioridad, nos centraremos en las tipologías de alumnado más frecuentes en los centros de FP, definiendo características, pautas de actuación, estrategias metodológicas y de evaluación.

El objetivo es, por un lado, dar a conocer la características básicas de cada tipología de alumnado y, por otro, señalar algunas pautas fundamentales que ayuden al profesorado de FP a dar una respuesta educativa adecuada a este alumnado en su aula. No se pretende un análisis en profundidad de cada una de las necesidades de apoyo educativo.

3.1. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Actualmente, se considera que el alumnado manifiesta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando necesita, durante un periodo o a lo largo de toda la escolarización, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad, un trastorno del espectro del autismo (TEA) o un trastorno grave de conducta (TGC), (Gobierno de Canarias, s.f.).

3.1.1 Discapacidad auditiva

Características	Este no es un grupo homogéneo, pues la pérdida auditiva se clasifica en función del grado o intensidad de la misma (pérdida leve, pérdida media y pérdida profunda), dependiendo del lugar del sistema auditivo que esté afectado y del momento de aparición de la pérdida auditiva. La pérdida total o parcial de la audición conlleva una falta de control sobre lo que ocurre alrededor y provoca una gran desazón e inseguridad en la persona, que intenta compensar con otras vías sensoriales. Sin embargo, la vía visual no va a permitir recibir la totalidad de la información, de manera que la persona con sordera está en “desventaja” respecto a la persona con audición (Gobierno Vasco, 2020). Fruto de esas dificultades, el alumnado con discapacidad auditiva suele presentar problemas en el ámbito de la lectoescritura, especialmente en la comprensión de conceptos abstractos y de vocabulario técnico, así como de errores en la estructuración de las frases y en la expresión escrita. En el ámbito conductual, no es infrecuente que la persona sorda presente falta de flexibilidad cognitiva y cierta susceptibilidad. Así mismo, suelen tener dificultades para entender bromas o palabras en sentido figurado. Además, la lectura labial produce ambigüedades que pueden crear malentendidos y problemas en la comunicación. Por ello, es preciso mostrar comprensión y paciencia en las interacciones con ese alumnado, respetando su ritmo de comunicación. En general, las personas con discapacidad auditiva utilizan dos formas diferentes de comunicación: • La comunicación oral, bien por disponer de un implante (audición funcional) o haber desarrollado estrategias bimodales como (palabra complementada o lectura labio-facial), o por utilizar un audífono (en la discapacidad auditiva parcial). • Comunicación signada, mayoritariamente a través del uso de la lengua de signos.
Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación	Para la elaboración de este apartado se ha tomado como fuente prioritaria a UPV/ EHU (s.f.), seleccionando y adaptando sus contenidos al ámbito de la FP. <i>Pautas de apoyo:</i> • El profesorado debe conocer el sistema de comunicación que emplea la persona sorda pero sobre todo, debe asegurar la atención visual y el contacto ocular: “atender y mirar” constituyen pasos previos fundamentales para que el mensaje llegue al estudiante. Por ejemplo, es muy difícil que pueda tomar apuntes al mismo tiempo que escucha.

	• Comunicarse siempre de frente, situarse cerca, articulando debidamente y de manera pausada, breve y sencilla, pero sin levantar la voz, ni cubrirse la boca y asegurándose siempre que la persona receptora está mirando. • El profesor o profesora evitará volverse hacia la pizarra y dar paseos por la clase mientras explica. En clases magistrales o expositivas, el alumnado sordo ha de sentarse en la primera fila. Cuando se aplican otras metodologías, conviene que la persona sorda pueda sentarse de forma que vea al resto de sus compañeros/as. • Para llamar su atención, algunas veces, será necesario quizás tocarle la espalda con suavidad y si está lejos, agitar la mano en el espacio, apagar y encender luces, golpear el suelo... • Hay que comunicarse con la estudiante o el estudiante y no con la persona acompañante (intérprete de lengua de signos, etc.). • Se ha de evitar los sitios ruidosos y de mala acústica. • En sesiones o trabajos de grupo, pedir a los compañeros que no hablen todos al mismo tiempo y que identifiquen su posición cuando van a intervenir. • Utilizar recursos visuales en las clases: <i>Power Point</i>, recursos informáticos, subtitulación de imágenes, señales luminosas y paneles informativos...).
Metodología	• Proporcionar por escrito los materiales que se utilizaran en el curso. • Entregar con antelación los materiales audiovisuales que no tengan subtítulos. • Entregar, si es el caso, información de los conceptos y términos que más se van a utilizar a la persona intérprete de la lengua de signos, para que pueda realizar una mejor traducción. • Fomentar los trabajos en pequeños grupos. • Es posible que necesite más tiempo en las exposiciones orales o en realización de otras tareas.
Evaluación	• Se debe evaluar de la misma manera que al resto del alumnado, pero adaptando las pruebas a sus posibilidades de comprensión y expresión escrita. Cuando se utilizan pruebas escritas para evaluar es más adecuado plantear preguntas cortas, en lugar de pedir el desarrollo de un tema, comprobando que entiende el vocabulario utilizado y la forma de hacer la pregunta o de enunciar la actividad. • Comunicar por escrito todos los aspectos relativos a los criterios de valoración, tiempos, etc. • Al calificar se ha de tener más en cuenta la correcta asimilación de los

	contenidos que los posibles errores en la forma de expresarlos porque la persona puede presentar dificultades y errores sistemáticos en su expresión escrita por sus problemas de audición. • Permitir los soportes o medios técnicos necesarios en cada caso y que asista al examen la persona intérprete de lenguaje de signos, si así lo pide el alumno o la alumna. Brindar más tiempo para la ejecución de las pruebas debido al mayor tiempo que le supone asimilar adecuadamente las instrucciones de los ejercicios.
Recursos y productos técnicos para facilitar la comunicación y el aprendizaje en el aula de la persona con discapacidad auditiva	En este ámbito merecen destacarse los siguientes (Gobierno Vasco, 2020): • La Palabra Complementada (PC): es un sistema complementario a la lectura labio facial, que facilita la visualización del habla, los fonemas no visibles, así como suprimir sus ambigüedades. Este recurso favorece el desarrollo léxico y morfosintáctico pero exige una atención constante y voluntaria. • La Comunicación Bimodal: es un sistema complementario de comunicación que implica el uso simultáneo de lengua hablada acompañada de signos (tomados, en su mayoría, de la lengua de signos), con objeto de visualizar la lengua oral de la persona. Mejora la competencia lingüística del alumnado y es un sistema sencillo de aprender y de usar. • Los audífonos: son dispositivos de uso personal, adaptados a las necesidades y respuesta auditiva de la persona y que se encargan de amplificar los sonidos. Técnicamente son amplificadores de alta calidad. • El Implante Coclear: este dispositivo estimula eléctricamente las fibras nerviosas residuales de la cóclea, para facilitar la audición en personas con pérdida auditiva severa o profunda. • Implante osteointegrado: este dispositivo permite transmitir el sonido a través del cráneo. Resulta de especial interés para personas con problemas de oído externo o medio, o con pérdidas auditivas en un oído (sordera unilateral). • Equipos de Frecuencia Modulada: muy usados en el entorno educativo. Básicamente constan de un transmisor que llevará la fuente sonora, por ejemplo, el profesor o profesora, y un receptor que lo llevará el alumno o alumna, adaptado a su producto de apoyo individual -audífonos o implante coclear-. Estos equipos son adaptables a otras tecnologías utilizadas en el ámbito educativo: ordenador personal, pizarra digital ... • Bucle o aro magnético: Es un cable capaz de transformar la señal sonora en ondas magnéticas. La señal sonora procede de un micrófono que usará la persona que habla, transmitiendo directamente a la prótesis auditiva.

3.1.2 Discapacidad visual

Características	Las necesidades educativas especiales que presentan las personas invidentes son heterogéneas y dependen de diferentes variables: a. La gravedad del deterioro visual (ceguera absoluta o total y deficiencia visual). b. Grado de funcionalidad del resto visual. c. La existencia de deficiencias concurrentes (sordera, retraso intelectual, autismo, parálisis cerebral, etc.). d. El momento de aparición (congénita o adquirida). e. La naturaleza de la pérdida de visión: súbita o gradual. f. La etiología del trastorno visual y su pronóstico. En el campo de la educación se considera persona ciega a aquella que utiliza el braille como sistema de lectoescritura (no obstante hay que tener en cuenta que la lectura es más lenta de lo habitual) y persona con baja visión a aquella que utiliza recursos facilitadores para el acceso a la lectoescritura. En el caso de la baja visión, la recepción de estímulos visuales continúa pero estos son más pobres tanto en calidad como en cantidad, lo que puede ocasionar una interpretación distorsionada de la realidad. Cuando la falta de visión es total, la forma de percibir y de conocer el mundo exterior se realiza a través del tacto y de los demás sentidos conservados. En ambos casos, nos encontramos ante un sistema de percepción analítico, que supone recibir una información fragmentada que debe reunirse para llegar a obtener un conocimiento del entorno (Couto, coord. 2016). El alumnado con discapacidad visual puede presentar dificultades en la comprensión, adquisición y desarrollo conceptual, sobre todo de términos abstractos y/o con gran influencia visual. Otros aspectos que facilitan la inclusión del alumnado con discapacidad visual son los siguientes (Couto, coord. 2016): • Para el alumnado con discapacidad visual, el oído juega un papel predominante en el proceso educativo, por lo que es necesario un medio relativamente tranquilo, en el que el nivel de ruido debe ser controlado en los momentos que requieren mayor atención. • Los aparatos ópticos (gafas, lupas, etc.) no restituyen la visión; son útiles para optimizar el resto visual. • A la hora de mirar, algunos alumnos y alumnas adoptan posturas “raras” que no deben ser corregidas: acercarse demasiado al papel, ladear la cabeza, entornar los ojos, etc. • Las palabras “mirar” y “ver” forman parte del lenguaje coloquial por lo que conviene utilizarlas con toda naturalidad.
------------------------	---

<i>Pautas de apoyo, estrategias metodológica y de evaluación</i>	• Para la elaboración de este apartado se ha tomado como fuente prioritaria a UPV/ EHU (s.f.), seleccionando y adaptando sus contenidos al ámbito de la FP. • Adaptar el medio físico eliminando todas las barreras posibles, asegurándose que conozca su entorno físico habitual y dándole puntos de referencia claros. Para ello, se le ha de describir con detalle el espacio inmediato que le rodea. Así mismo, se ha de intentar que casi todas las asignaturas sean en la misma clase para que el alumnado con ceguera pueda estar en un entorno conocido. • Ajustar la iluminación evitando la alternancia de zonas iluminadas y zonas sombrías porque generan inseguridad en los desplazamientos. Es importante señalar de manera especial los elementos arquitectónicos que supongan un peligro para el alumnado con baja visión: escaleras, desniveles, puertas de cristal, etc. • Organizar el entorno del aula para crear espacios amplios, dejando pasillos suficientemente anchos y bien iluminados, etc. • Utilizar la visión remanente en todas las tareas y actividades aumenta la probabilidad de un mejor funcionamiento visual. • Establecer un vínculo con el alumnado desde lo personal y no desde el déficit, fomentando su autonomía, evitando ayudarle si no lo necesita. Se debe preguntar directamente a esta persona sobre sus necesidades. • Identificarse cada vez que se le saluda o se interactúa con el alumnado con ceguera.
<i>Metodología</i>	• Utilizar los medios alternativos disponibles hoy en día para el cumplimiento de los objetivos curriculares. Por ejemplo, para la toma de apuntes, el alumnado con ceguera puede seguir el ritmo normal a través de <i>Braille'n Speak</i>, ordenador portátil, etc. • Adaptar las exigencias curriculares al ritmo de cada estudiante, avisando con suficiente antelación las tareas a realizar y dando más tiempo... • A la hora de impartir clase, las explicaciones deben ser muy concretas y descriptivas. Se debe verbalizar lo que se escribe en la pizarra. • Fomentar la participación e inclusión del alumnado con ceguera creando un clima de confianza y utilizando metodologías cooperativas.
<i>Evaluación</i>	• Adaptar, con tiempo suficiente, los exámenes escritos al sistema braille o asegurarnos de que sean documentos accesibles a través de un lector. • Asignar más tiempo en la realización de las pruebas. • Permitir el uso de ayudas técnicas (<i>Braille'n Speak</i>, ordenador, <i>Jaws</i>, lupas, etc.) durante el desarrollo de las pruebas. • Facilitar la posibilidad del examen oral.

Recursos de apoyo personales y técnicos	• Las personas con discapacidad visual suelen contar con profesionales de apoyo y orientación de la ONCE u otros organismos autonómicos, para facilitar su adaptación a los centros educativos, así como para facilitar la adaptación de textos. Cuentan también con perros-guía, bastones y demás recursos para facilitar su movilidad. • Material tiflotécnico: material específico para facilitar su aprendizaje: programas de ampliación de caracteres en pantalla, lectores de pantalla, instrumentos para leer textos impresos, lectores ópticos autónomos, etc. • Para una información más detallada sobre este material puede consultarse la <i>Guía sobre tiflotecnología y tecnología de apoyo para uso educativo</i> de la ONCE: https://educacion.once.es/recursos-educativos/tiflotecnologia • Cuadernos de papel autocopiativo para la toma de apuntes. • Lupas, atriles, catalejos/monóculos, etc.
---	---

3.1.3. Discapacidad motora

Características	La discapacidad motora según Basil, Soro-Camats y Bolea (citados en Gómez Fuentes, 2009) se define como una alteración del aparato motor causada por un funcionamiento deficiente de tres sistemas: nervioso central, muscular y óseo o de una interrelación de los tres, que dificulta o imposibilita la movilidad funcional de una o varias partes del cuerpo. En el siguiente cuadro se presenta una clasificación elaborada por Basil, Soro-Camatsy Rossel (citados en Gómez Fuentes, 2009) de las principales discapacidades motoras: C1. Clasificación de las discapacidades motrices según su origen <table border="1"> <tr> <td>Encefálica</td><td>Parálisis cerebral Traumatismos cráneo encefálicos Tumores Ataxia</td></tr> <tr> <td>Espinal</td><td>Espina bífida Lesiones medulares degenerativas Traumatismo medular Atrofia espinal</td></tr> <tr> <td>Muscular</td><td>Miopatías (distrofia muscular de Duchenne, Becker, etc.).</td></tr> <tr> <td>Osteoarticular</td><td>Malformaciones congénitas (artrogriposis, dismelia). Malformaciones distróficas (osteogénesis imperfecta). Reumatismos infantiles Lesiones osteoarticulares por desviación del raquis (cifosis, lordosis, escoliosis).</td></tr> </table> Se trata, por tanto, de un grupo muy heterogéneo en el que se incluyen diferentes alteraciones que pueden afectar de muy diferente forma al aprendizaje. Una alteración muy común suele ser los problemas de movilidad y desplazamiento, así como de control postural y de comunicación. Se trata de un alumnado que precisa especialmente de ayudas técnicas.	Encefálica	Parálisis cerebral Traumatismos cráneo encefálicos Tumores Ataxia	Espinal	Espina bífida Lesiones medulares degenerativas Traumatismo medular Atrofia espinal	Muscular	Miopatías (distrofia muscular de Duchenne, Becker, etc.).	Osteoarticular	Malformaciones congénitas (artrogriposis, dismelia). Malformaciones distróficas (osteogénesis imperfecta). Reumatismos infantiles Lesiones osteoarticulares por desviación del raquis (cifosis, lordosis, escoliosis).
Encefálica	Parálisis cerebral Traumatismos cráneo encefálicos Tumores Ataxia								
Espinal	Espina bífida Lesiones medulares degenerativas Traumatismo medular Atrofia espinal								
Muscular	Miopatías (distrofia muscular de Duchenne, Becker, etc.).								
Osteoarticular	Malformaciones congénitas (artrogriposis, dismelia). Malformaciones distróficas (osteogénesis imperfecta). Reumatismos infantiles Lesiones osteoarticulares por desviación del raquis (cifosis, lordosis, escoliosis).								

	Además de los problemas específicos de tipo motor, este alumnado pueden tener asociados diferentes trastornos que afecten a diferentes ámbitos como la comunicación y el lenguaje, la áreas sensoriales, las capacidades emocionales, intelectuales y sociales, u otras. Se debe tener en cuenta, no obstante, que los problemas de lenguaje o de habla secundarios a la discapacidad motora que pueden sufrir estas personas, no están vinculadas necesariamente con una limitación intelectual. Por otro lado, se ha tener en cuenta que la asistencia de este alumnado a clase puede verse alterada por revisiones médicas periódicas o por asistir a tratamientos médicos y fisioterapéuticos.
<i>Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación</i>	Se señalan continuación algunas pautas fundamentales a tener en cuenta (UPV/EHU, s.f.): • Como pauta general, hay que utilizar las medidas, estrategias, recursos e intervenciones que mejor se adapten al objetivo de potenciar al máximo el desarrollo de la autonomía personal. • Apoyos personales: con frecuencia necesitará el apoyo de un o una profesional que le facilite su desplazamiento por el centro, acudir al servicio, etc. Si este alumnado utiliza silla de ruedas, andador, muletas..., es conveniente que se siente junto al pasillo más cercano a la puerta, para facilitar una mayor autonomía en sus desplazamientos (dentro de la misma aula, para salir y entrar, etc.). • Suelen presentar problemas de habla y por ello se hace necesario facilitar su comunicación y darle el tiempo que necesite. • Para interactuar con una persona en silla de ruedas, será preciso situarse a su altura, a ser posible sentados ante ella. Si no puede ser, conviene que nos alejemos un poco para que no se vea obligada a forzar demasiado el cuello al mirarnos durante la conversación. • En el aula, el profesorado debe estar en el campo de visión del alumno o alumna, por sus dificultades para realizar movimientos con cuello, u otros.
<i>Evaluación</i>	Algunas estrategias y recursos que se pueden utilizarse son (Gómez Fuentes, 2009): • Facilitar los materiales específicos que se utilicen en el trabajo cotidiano, por ejemplo, ordenador, sistemas de comunicación aumentativos y/o alternativos utilizados frecuentemente por el/la estudiante. • Aumentar el tiempo de ejecución de las evaluaciones. • Realizar pruebas orales si el estudiante o la estudiante es capaz de expresarse oralmente con mayor facilidad que a través de la escritura convencional. • Reducir el número de preguntas y de ítems de una prueba escrita (valorar

	aquellas que tengan una importancia más significativa para los objetivos planteados). • Realizar preguntas cortas, claras y concisas. El sistema ideal es el de respuestas cerradas en el caso de que la forma de comunicación del estudiante sea SÍ y NO, gestual o verbal. • Proporcionar un ambiente relajado para la situación de evaluación, ya que las situaciones tensas generan ansiedad y suelen agudizar las dificultades de articulación del habla, llegando a provocar que el lenguaje sea ininteligible. • Utilizar un gran número de preguntas cortas que sustituyan la explicación de un tema, de manera tal que el estudiante o la estudiante escriba lo menos posible, en caso de que su escritura sea lenta y poco clara o que hable poco. • Evitar el uso de lápiz y papel o escritura en la pizarra si la persona tiene dificultades motrices para la escritura convencional. En este caso, el profesorado o algún estudiante puede escribir las respuestas que el alumno le dicte. Esta estrategia es especialmente útil en estudiantes tetrapléjicos o amputados de miembros superiores. • Utilizar diversidad de formas de evaluar: a través de la elaboración de trabajos, proyectos u otras formas, como señala uno de los principios del DUA. • Flexibilizar el tiempo en todas las evaluaciones: debe ser adecuado a las características de cada estudiante en particular.
<i>Ayudas técnicas y personales</i>	En este apartado pueden desatacarse las siguientes (UPV/EHU, s.f.): • Profesionales Especialistas de Apoyo Educativo, que posibilitan el desplazamiento del alumnado. • Es muy importante el rol del alumnado voluntario para ayudarle en la toma de apuntes mediante papel autocopiativo o en otros aspectos que necesite. • Según su tipo de discapacidad motora tendrá mayores o menores dificultades para manipular objetos, por tanto, habrá que realizar adaptaciones para facilitar su uso. Por ejemplo: escritura con ordenador, pasador de páginas, lápices engrosados, etc. • Se realizarán adaptaciones para el control postural: por ejemplo, tener a su altura elementos como pizarra, percheros, estanterías, interruptores, pasamanos bajo la pizarra, mobiliario adaptado, etc.

3.1.4. Discapacidad intelectual

Características	Se trata de un colectivo cuya característica común es la dificultad en el proceso de aprender y de responder a los requerimientos del entorno en que se desarrollan. Esto afectaría a todas las capacidades: cognitiva, lenguaje, autonomía, interacción social, motricidad, etc., en mayor o menor medida (Junta de Andalucía-Consejería de Educación, s.f.) A la hora de valorar su inclusión educativa en la Formación Profesional, hemos de tener en cuenta no solamente el currículum de referencia de esos estudios sino también el desarrollo de competencias más amplias como por ejemplo: su desenvolvimiento social, su autonomía, su vida en el hogar y en la comunidad así como a sus necesidades socioemocionales. A continuación, se describen algunas características significativas que suele compartir el alumnado con discapacidad intelectual leve, que es la tipología de alumnado con discapacidad intelectual que con más frecuencia podemos encontrar cursando ciclos formativos, especialmente en Formación Profesional Básica (Antequera, M. y otros, 2008): • No se suelen diferenciar de sus iguales por los rasgos físicos. • Muestran ligeros déficits sensoriales y / o motores. • En general, aunque de forma más lenta, llegan a alcanzar completa autonomía para el cuidado personal y en actividades de la vida diaria. • Se implican de forma efectiva en tareas adecuadas a sus posibilidades. • A menudo, pueden mostrar baja autoestima y mostrar ansiedad. • Suele darse, en mayor o menor grado, falta de iniciativa y dependencia de la persona adulta para asumir responsabilidades, realizar tareas... • Sus relaciones sociales suelen ser restringidas y pueden manifestar sometimiento para ser aceptados o aceptadas. • En situaciones no controladas pueden darse inadaptación emocional y respuestas impulsivas o disruptivas. • Muestran menor eficiencia en control atencional y en el uso de estrategias de memorización y recuperación de información. • Tienen dificultades para discriminar los aspectos relevantes de la información, de simbolización, abstracción y para extraer principios y generalizar los aprendizajes. • Muestran déficit en habilidades metacognitivas (estrategias de resolución de problemas y de adquisición de aprendizajes). • El desarrollo del lenguaje oral suele seguir las pautas evolutivas generales, aunque con retraso en su adquisición. • Lentitud en el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas con el
------------------------	--

	discurso y de habilidades pragmáticas avanzadas o conversacionales (tener en cuenta al interlocutor, considerar la información que se posee, adecuación al contexto...). • Dificultades en comprensión y expresión de estructuras morfosintácticas complejas y del lenguaje figurativo (expresiones literarias, metáforas). • Posibles dificultades en los procesos de análisis/síntesis de adquisición de la lectoescritura y, más frecuentemente, en la comprensión de textos complejos.
<i>Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación</i>	Tomando como referencia a Antequera y otros (2008) y a Junta de Andalucía-Consejería de Educación (s.f.) se señalan continuación algunas pautas fundamentales a tener en cuenta pero adoptándolas a la Formación Profesional: • La respuesta educativa debe partir siempre de la evaluación de las capacidades y competencias del alumnado. Esta evaluación inicial es el pilar en el que se sustentará la toma de decisiones posteriores. • Es importante trabajar la generalización de lo aprendido y los aprendizajes funcionales, es decir aquellos que van más allá del ámbito curricular y que afectan a su vida y que le permitan ser más autónomo o autónoma.
<i>Metodología</i>	• Favorecer una enseñanza gradual, paso a paso, analizando las tareas en una triple dimensión: nivel de dificultad, secuencia y estrategias necesarias. Este aspecto es especialmente significativo en los módulos formativos de FP que se desarrollan en talleres y laboratorios del ciclo formativo correspondiente. • Principio de redundancia: enseñar de diferentes formas, usando los canales sensoriales y mediante acciones diversas. Repetición, consolidación y recuerdo de lo adquirido. • Favorecer el aprendizaje sin error, es decir, es preferible que se le muestre desde un inicio únicamente las respuestas correctas y las secuencias de acción adecuadas para conseguirlo, fortaleciendo así la conexión neuronal apropiada, evitando el ensayo y error. Con ello se pretende asegurar el éxito en las tareas, dar al alumno y a la alumna las ayudas que necesite y administrarlas de forma eficaz. • Se ha de incidir en el sobreaprendizaje, es decir, cada nueva habilidad adquirida debe practicarse más allá de la maestría inicial, buscando alcanzar la automatización de la misma. • Trabajar en su zona de desarrollo próximo, es decir, que el alumno o alumna aprenda las habilidades y conocimientos que no pueda dominar de forma autónoma, pero que puede adquirir con la ayuda de alguien que ya las tiene, como puede ser el profesor o profesora. • Se propiciará que adquiera competencias curriculares, pero también aprendizajes para la vida diaria, como son las habilidades necesarias para desenvolverse en sociedad: manejo del dinero, la puntualidad, etc., así como las habilidades para la vida autonomía personal: alimentación, aseo, vestimenta, motricidad fina, etc. • La organización del trabajo y el ambiente del mismo debe estar estructurado,

	porque les da la seguridad para ir flexibilizándolo posteriormente. • Se debe propiciar la participación de este alumnado en las mismas experiencias que el resto. Cuando sea preciso, se realizarán para este colectivo programas específicos para el aprendizaje de habilidades concretas. • Se ha de evitar la sobreprotección, posibilitando experiencias que favorezcan la autodeterminación de este alumnado, con el grado preciso de ayuda. • Es importante la mediación de la persona adulta y la concienciación de los iguales para conseguir una adecuada dinámica de grupo en los ámbitos en los que se integre este alumnado, favoreciendo su participación efectiva. • Se debe realizar los ajustes precisos del currículo ordinario (priorización de contenidos, actividades, formas de evaluación, metodología...) mediante instrucciones sencillas, vocabulario accesible, apoyo simbólico y visual. Se ha de partir de lo concreto, incidiendo en los aspectos funcionales y significativos. • Mejorar las habilidades, los hábitos higiénicos y las conductas adaptativas a través del modelamiento. • Utilizar frecuentemente estrategias de refuerzo positivo de manera pertinente y potenciar las acciones que faciliten la autorregulación dentro del aula. • Crear un clima escolar positivo que fomente el proceso de enseñanza-aprendizaje. • En la comunicación con este alumnado, se utilizarán mecanismos de ajuste como el empleo de lenguaje correcto, sencillo, frases cortas, énfasis en la entonación... adecuados al nivel de desarrollo. Se utilizarán sistemas de facilitación, como apoyos gráficos o gestuales, etcétera. • Se trabajará con el alumnado el desarrollo de su lenguaje en situaciones funcionales, así como la práctica y sistemática de giros, construcciones... que ofrezcan dificultad para que se potencie sus recursos lingüísticos. • Se favorecerá la realización de programas lo más individualizados posible, en colaboración con la familia y las entidades socioeducativas del entorno, que faciliten su inserción laboral y social, como la realización de prácticas en empresas (Formación en Centros de Trabajo). En este ámbito, es muy importante una selección adecuada de la empresa así como una correcta preparación previa al acceso a la misma, para facilitar su adaptación al entorno laboral.
Evaluación	• Resulta fundamental una evaluación inicial de las competencias del alumno o la alumna que sea el punto de referencia para la toma de decisiones para la adecuación del currículo. • En todo caso, el profesorado hará uso de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje, que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado. • Se priorizará la evaluación continua, formativa e integradora, realizando un acompañamiento socioeducativo personalizado. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en

	cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles para continuar el proceso educativo, con los apoyos que cada cual precise. En este sentido, la tutoría tendrá una especial relevancia, realizando un acompañamiento socioeducativo específico y asegurando los apoyos individualizados que se precisen. • En cuanto la evaluación final, se valorará el desarrollo de las competencias y la adquisición de los resultados de aprendizaje vinculados con la modalidad de Formación Profesional que realice el alumno o alumna, de manera colegiada.
--	---

3.1.5. Trastorno de Espectro Autista (TEA)

Dentro de este grupo existen diferentes diagnósticos vinculados al espectro autista que comparten características comunes en tres áreas: problemas de comunicación, de interacción social y un repertorio restringido de comportamientos e intereses. Entre los distintos diagnósticos se encuentran: autismo, síndrome de Rett, Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller, síndrome de Asperger, etc.

Por su mayor presencia entre el alumnado que asiste a la FP, se abordará el síndrome de Asperger.

3.1.5.1 Síndrome de Asperger

Características	Se describen a continuación algunas de las características más significativas de este síndrome (Confederación Autismo España, s.f.): • Forma parte de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Es un trastorno del neurodesarrollo que provoca que el cerebro funcione de manera diferente, especialmente en la comunicación e interacción social y en la flexibilidad de pensamiento y comportamiento. • Este alumnado comparte las características nucleares del autismo. • Presenta dificultades en la comunicación social, pero cuenta con un lenguaje fluido y puede contar con una capacidad intelectual media e incluso superior a la media. • Tiene dificultad para entender la comunicación no verbal. • Puede hablar mucho tiempo de sus temas de interés y tiene dificultad para saber cuándo terminar. • Le cuesta elegir temas de los de “hablar por hablar”. • Es muy literal; comprende el lenguaje según el significado exacto de las palabras y no entiende las bromas, los chistes, las metáforas o los sarcasmos. En el ámbito de las relaciones sociales, nos encontramos: • Le resulta difícil comprender las reglas sociales “no escritas”. A veces, puede comportarse inadecuadamente sin querer. • Quiere relacionarse, pero no sabe cómo hacerlo. A veces, se encuentra solos o solas.
------------------------	--

	• Le cuesta interactuar con muchas personas a la vez. • Parece que no expresa sus emociones, ni tiene en cuenta las de los demás. En realidad, le resulta complejo interpretar los sentimientos de otras personas. • Encuentra difícil expresar sus emociones de forma convencional por lo que, puede parecer que reacciona desproporcionadamente o “fuera de lugar”. • Su forma de pensar es rígida y concreta, lo que le ayuda en actividades que requieren atención a detalles y repetición de patrones. • Fiel a las rutinas que, en ocasiones, sigue de manera rígida y repetitiva. Esas rutinas le proporcionan seguridad y pautas concretas de actuación pero le limita la adaptación a los cambios, situaciones novedosas o poco previsibles. • Tiene intereses muy concretos sobre los que acumula mucha información y dedica mucho tiempo, convirtiéndose, en ocasiones, en fuente principal de conversación. • Puede ser extremadamente sensible a algunos estímulos del ambiente, resultándole molestos o dolorosos (ruidos, luces, olores, sabores, etc.) • La persona autista es transparente, no tiene malicia o segundas intenciones. Le gusta respetar las normas con total fidelidad. • Puede llegar a ejecutar tareas con gran precisión y tener una excelente memoria que le permite almacenar mucha información sobre temas que le interesen, alcanzando un alto grado de concentración y de tenacidad en esas actividades. Suelen ser perfeccionistas y destacar en actividades que exigen tenacidad, resistencia y precisión, así como en trabajos técnicos como informática, matemáticas, fotografía, administración, etc. e incluso pueden adquirir un amplio léxico. • Muestran en ocasiones habilidades excepcionales en ámbitos específicos, como el cálculo o la música. Para facilitar la comprensión y la empatía hacia estas personas es importante: • Utilizar un lenguaje directo y concreto, sin ambigüedades o dobles sentidos. • Comprender que sus comportamientos no son caprichosos o intencionados. Reflejan una manera distinta de comprender y desenvolverse en el mundo. • Hay que entender la importancia de sus rutinas y “rigideces”. Son elementos que le proporcionan seguridad. • Es bueno ayudarles a flexibilizar esas rutinas, pero sin imponer la propia manera de ver las cosas. • Como docente, interesarse por la persona y preguntarle cómo prefiere que se le ayude es la mejor manera de apoyarle.
<i>Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación</i>	A continuación se seleccionan y adaptan al ámbito de la FP, algunas de las pautas más significativas que proponen UPV/EHU (s.f.) y Asperger Sevilla (s.f.): • Se debe ofrecer con bastante tiempo de antelación y en formato electrónico cualquier material que se vaya a utilizar en clase (apuntes, documentos, lecturas, bibliografía, esquemas, diapositivas, películas y vídeos...), o indicaciones de dónde puede encontrarlo. • Se sugiere crear en el aula un ambiente predecible. Este alumnado suele presentar en su historial académico episodios de acoso escolar o marginación

	de la vida social del aula. Esto suele pasar desapercibido para el profesorado por la sutileza de las situaciones. Hay que tener presente que afrontar diariamente una situación de “invisibilidad” entre sus compañeros y compañeras interfiere no solo en el proceso de aprendizaje, sino en su salud mental y en su futuro. • Puede llegar a presentar niveles altos de ansiedad por sobrecarga sensorial o por exceso de demanda social. Cuando lo precise se le puede ayudar facilitándole un espacio tranquilo para relajarse (la biblioteca del centro u otro espacio del centro). • Es adecuado señalar a comienzo de cada sesión de clase lo que vaya a acontecer en la misma (actividades, duración de las mismas, si serán individuales o en grupo, etc.). Seguir la estructura señalada y evitar cambios inesperados. • En algunos casos pueden presentar dificultades manipulativas para la toma de apuntes. Ante ello, puede proporcionárselos el equipo docente o disponer de la ayuda de algún compañero o compañera que se los facilite (papel autocopiativo). Puede precisar el uso de ordenador. • Puede tener dificultad para mantener la atención de forma sostenida debido a la tensión y esfuerzo que le supone. • Se ha de tener en cuenta sus intereses específicos como recurso académico. • Se aconseja el empleo de apoyos visuales (figuras, gráficos, diagramas, tablas, mapas conceptuales...), ya que procesan, comprenden y asimilan mucho mejor la información que se les presenta de forma visual. Es conveniente facilitarles de antemano copias de las presentaciones y todo tipo de material gráfico que se vaya a utilizar en clase como apoyo a la materia. • Las dificultades en la implementación de ciertas funciones ejecutivas pueden obstaculizar su rendimiento en tareas largas y complejas. Descomponer las tareas en pasos más pequeños y secuenciados puede paliar estas limitaciones. • A la hora de realizar una actividad es conveniente estructurar y secuenciar los pasos necesarios. Distinguir lo significativo de lo accesorio y enseñar a hacer esquemas. Este alumnado presenta dificultades en el manejo de la atención dividida, así como para inhibir los estímulos que no son relevantes. Estos problemas repercuten a la hora de tomar apuntes, si necesitan atender a la explicación y tomar apuntes a la vez, por lo que necesitan acceder a los textos o seleccionar algún compañero/a que se los deje. • El uso de la agenda escolar es importante en este alumnado porque le ayuda mucho en la gestión y planificación de su aprendizaje. Es recomendable que el profesor o profesora controle que las tareas, exámenes o trabajos estén señalados en su agenda escolar, o que cuente con un alumno o alumna colaborador que le ayude gestionar esa agenda, así como en la toma de apuntes u otras tareas. Se ha de comprobar que le llega la información importante y lo anota en su agenda. Es más que probable que nadie le preste materiales, ayuda o información que necesite si no tiene este apoyo • Se desenvuelven bien en los cursos online porque potencian el aprendizaje personalizado, el material es accesible y está organizado, los conceptos
--	---

	pueden ser repasados una y otra vez al ritmo deseado, les facilitan las consultas personalizadas, etc. • Se recomienda que el profesorado comunique con suficiente antelación el cronograma del tipo de trabajos a realizar y las fechas de finalización para que dispongan del tiempo suficiente para organizarse y solventar las dificultades de planificación que presenta este alumnado. • En los trabajos individuales en general se desenvuelven mejor que trabajando en grupo. Aun así, será preciso asegurar el acceso a los documentos y demás recursos necesarios para la elaboración del trabajo, proporcionarles unas directrices precisas de lo que se les pide que hagan, de cómo deben presentar el trabajo, etc. Pueden precisar de un mayor tiempo para la presentación de trabajos, prácticas, etc. • En los trabajos en grupo pueden participar de la misma manera que sus compañeros y compañeras, tanto en la realización como en la exposición de los trabajos, rindiendo bien en situaciones de aprendizaje cooperativo, aportando al grupo sus habilidades más sobresalientes (lectura, vocabulario, memoria, almacenamiento de información, etc.). Sin embargo, en otros casos también puede sucederles que trabajar en grupo les resultará muy dificultoso: no serán capaces de coordinarse con e sus compañeros y compañeras; les supondrá un gran esfuerzo controlar lo que tienen que hacer, cuándo y dónde serán las reuniones; no podrán seguir el ritmo, etc. En general se desenvolverán mejor cuanto más reducido sea el grupo. • En cualquier caso es muy importante cuando se realizan trabajos grupales, preasignar a los alumnos y alumnas para impedir que el alumno o alumna Asperger se quede fuera de ellos. También es importante explicitar además las normas del reparto de tareas en el trabajo grupal. No obstante, si le resultara imposible adaptarse al trabajo en equipo se ha de buscar otras opciones metodológicas más accesibles para ese alumnado. • Con el alumnado con Síndrome de Asperger puede ser recomendable la asignación de un único profesor o tutor, o de una única profesora o tutora, que actúe como referente durante toda la etapa académica. • Se han de intensificar las tutorías con este alumnado para un seguimiento, una atención y un apoyo más individualizados (aclarar sus dudas, organizar en detalle las tareas, etc.).
Evaluación	• En principio, se pueden utilizar las mismas técnicas de evaluación que se aplican al resto del alumnado, pero es conveniente que el tutor o tutora conozca de antemano si algún método de evaluación no es recomendable concretamente para esta persona. • Proporcionarle desde el comienzo del curso directrices claras sobre el tipo de pruebas de evaluación que se van a realizar y mantenerlas. Los exámenes son un momento en el que el profesorado debe tener especial atención. Es fundamental asegurarse que entiende las preguntas, comprobar el porqué de las preguntas en blanco y si cuenta con el tiempo necesario (acorde a sus dificultades en planificación y grafomotoras). • Se recomienda, realizar las pruebas de evaluación a través de preguntas cortas que exijan respuestas concretas o preguntas cerradas

	(verdadero/falso, elegir una opción...), utilizar dibujos, unir con flechas. Evitar las preguntas de desarrollo. • Pueden mostrar dificultades para la realización de pruebas objetivas (tipo test), debido a su déficit de la capacidad de análisis, síntesis y elección. Así mismo, se evitarán las preguntas con doble sentido, ya que su lenguaje es literal y tienen gran dificultad para su comprensión. • Si se produce algún cambio en la agenda de actividades o de exámenes (cambios de aula, de horario, de fechas de examen, de profesorado, etc.) se ha de explicar al alumno o alumna esos cambios para evitar bloqueos o ansiedad. • Ante la posibilidad de que se bloqueen en situaciones de estrés, será conveniente hacerles saber que pueden contar con mayor tiempo para la realización de la prueba, tanto escrita como oral. • Permitirle realizar el examen escrito en ordenador si tiene algún tipo de dificultad manipulativa o grafomotora.
--	---

3.1.6 Trastornos Graves de Conducta

Características	Actualmente se entiende que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales por “Trastornos Graves de Conducta” cuando presenta trastornos mentales como psicosis, esquizofrenia, trastorno alimentario, cognitivo u otras. También pueden manifestar alteraciones emocionales por problemas de ansiedad y depresión, etc. que pueden perjudicar seriamente su adaptación al entorno escolar y suponen limitaciones importantes en su proceso de aprendizaje Se trata de un conjunto de alteraciones muy diverso, cuyas causas son igualmente diversas y dependen de multitud de factores. El comportamiento de cada alumno o alumna también puede ser muy heterogéneo, según el diagnóstico y las características específicas de cada caso. La respuesta educativa adecuada a este alumnado debe abordarse desde una perspectiva multidisciplinar y sistémica, en colaboración con los diferentes servicios e instituciones sanitarias y socioeducativos, así como con la implicación de la comunidad educativa y la participación de la familia, para poder realizar un adecuado seguimiento del caso y tomar las medidas adecuadas. La mayoría de las personas afectadas por trastornos psíquicos consiguen paliar las limitaciones de su trastorno siguiendo un tratamiento adecuado que les permita un funcionamiento social correcto, así como poder estudiar y trabajar sin que se perciba ningún síntoma externo. Sin embargo, puede haber alumnado que presente en momentos puntuales algunas dificultades que interfieran en su vida cotidiana, dificultando las relaciones interpersonales, la asistencia, el estudio, etc.
------------------------	--

<i>Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación</i>	A continuación se seleccionan y adaptan al ámbito de la FP, algunas de las pautas más significativas que propone UPV/EHU (s.f.): • En muchas ocasiones este alumnado no verbaliza su trastorno por el estigma vinculado con las enfermedades psíquicas, de ahí la importancia de una buena tutoría individualizada, de mostrarle empatía y cercanía, para que pueda tener la confianza suficiente para expresar sus dificultades. • Su estilo y ritmo de comunicación puede ser algo diferente al habitual o presentar dificultades para verbalizar sus ideas. • Puede llegar a mostrarse algo distante o aislado por las dificultades para estructurar su lenguaje o por miedo al rechazo, pero eso no significa que no desee hacer vida social o que no desee mantener buenas relaciones con sus compañeros y compañeras. • Es importante fomentar una actitud positiva, de respeto, flexibilidad y comprensión hacia el alumno/a, también por parte de sus compañeros y compañeras. • Suelen tener dificultades para solicitar ayuda. Por ello hay que asegurarse de que comprenden las explicaciones y realizar tutorías individualizadas de seguimiento de su aprendizaje. • Se ha de evitar dirigirse a él o ella en público, si ello le provoca situaciones de estrés o ansiedad.
<i>Metodología</i>	• Se les debe ofrecer tiempo suficiente para poder realizar las tareas, de forma que sepan con antelación el contenido de las mismas. • Suelen sentirse más cómodos en tareas individuales que grupales, aunque se ha de fomentar su participación en grupos pequeños, si no le genera ansiedad o estrés. En la medida de lo posible, respetar sus propuestas con respecto a la idoneidad o no de las intervenciones en público, llevar o no cabo actividades grupales, etc. • No obstante, para facilitar su inclusión en el grupo, se deben favorecer oportunidades para la interacción social a través de actividades guiadas y estructuradas que puedan ser realizadas con éxito. • Se han de potenciar las habilidades y puntos fuertes del alumnado incrementando su sensación de productividad y eficacia. Los logros académicos les son importantes, ya que, en algunos casos, pueden suponer un medio de compensación de sus limitaciones personales y sociales. • Tener en cuenta que la medicación que reciben a veces altera o disminuye el rendimiento académico al provocar un enlentecimiento de su capacidad cognitiva. Es posible que presente un ritmo de estudio diferente del resto de los estudiantes o pueda llegar a mostrarse desmotivado/a, sin fuerza de voluntad y con problemas de concentración ante el estudio o las actividades planteadas en el aula; incluso podrían llegar a abandonar las clases por un

	tiempo. No obstante, los trastornos de conducta no son, necesariamente, permanentes e irreversibles. • Es conveniente fraccionar las tareas cuando la persona muestre dificultades de planificación y aplicación de actividades complejas. • En caso de que exista pánico escénico, posibilitar la exposición oral frente al profesorado, evitando situaciones que le generen miedo o temor. En caso de ser pertinente y en coordinación con el Departamento de Orientación y servicios sanitarios externos, aplicar una exposición gradual a la situación temida. • En algunos casos pueden precisar de un mayor tiempo para la presentación de trabajos, prácticas, etc. • En lo que se refiere al módulo de Formación en Centros de Trabajo es importante realizar una buena selección de la empresa, evitando un clima de trabajo que pueda generar estrés o ansiedad al alumno o alumna. Deben quedar bien definidas las tareas que ha de realizar en la empresa, así como el plan de seguimiento de su formación en la misma. Se han de priorizar aquellas empresas que tengan objetivos sociales y de apoyo a la inclusión de este tipo de alumnado. También resulta de vital importancia la coordinación estrecha entre el centro educativo y la empresa para identificar y actuar lo más precozmente posible ante aspectos que puedan estar dificultando su inclusión en el centro de trabajo.
Evaluación	• Proporcionar -y mantener- instrucciones claras de evaluación al principio de curso. • Utilizar las técnicas de evaluación que mejor se ajusten a cada caso, alternando las modalidades: prueba escrita, oral, trabajos complementarios, etc. • Ofrecer más tiempo si fuera necesario. • En caso de crisis durante un examen, permitirle la salida del aula o un descanso. • En algunos casos pueden mostrar excesiva ansiedad en los exámenes orales, por lo que sería recomendable proporcionarles una alternativa.

3.2. Alumnado con retraso madurativo

En este grupo se encuadra el alumnado que no presenta las principales características que son propias de los niños y niñas de su misma edad, afectando a diferentes aspectos como el habla, motricidad, socialización y desarrollo cognitivo. Para cuando este alumnado llega a la FP, en muchos casos, el retraso madurativo ha remitido o de lo contrario, se ha diagnosticado algún otro trastorno.

3.3 Alumnado con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación

Características	Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), también conocido como Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o Disfasia del Desarrollo es un trastorno de la comunicación en el que una persona tiene dificultades persistentes para aprender y usar diversas formas de lenguaje (hablado, escrito,...) sin que haya ningún problema sensorial, (por ejemplo, una pérdida auditiva) o lesión cerebral que explique esos problemas. Los problemas se dan tanto a nivel expresivo como comprensivo. El componente morfosintáctico suele ser el más alterado. Junto con el trastorno suelen producirse dificultades en otros procesos cognitivos (atención, memoria, etc.). El alumnado con TEL suele presentar problemas en los aprendizajes escolares, secundarios a su afectación principal en el lenguaje o en forma de comorbilidades, como pueden ser los problemas de aprendizaje (dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia) o el TDA/TDAH (Consejería de Educación de Andalucía-Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional de Almería, 2018). Las personas con TEL con frecuencia hablan con errores gramaticales, tienen un vocabulario reducido y pueden tener problemas para encontrar la palabra correcta. Además, pueden existir también deficiencias en la comprensión. Debido a esto, pueden tener dificultades para seguir instrucciones. Las personas con este trastorno pueden parecer tímidas o reservadas y pueden preferir comunicarse exclusivamente con miembros de su entorno más cercano. También pueden manifestar problemas emocionales de comportamiento. Pueden llegar a presentar dificultades en las funciones ejecutivas y tener por ello problemas para organizar, fragmentar y planificar tareas, lo que puede impedir un adecuado cumplimiento de las exigencias académicas. Se trata, por tanto, de un trastorno grave y persistente del neurodesarrollo, ya que perdura en la infancia y la adolescencia, pudiendo dejar secuelas en la edad adulta. Sin embargo, es un trastorno muy desconocido, incluso en los ámbitos sanitario y educativo, por lo que los diagnósticos son inferiores a los casos reales.
Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación	A continuación se seleccionan y adaptan al ámbito de la FP, algunas de las pautas más significativas que propone la Consejería de Educación de Andalucía-Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional de Almería (2018): • Como en otros trastornos, atendiendo a las peculiaridades del alumnado TEL que tengamos en el aula, es conveniente utilizar diferentes estrategias y procedimientos didácticos en la presentación de los contenidos, así como diversificar el tipo de actividades y tareas (variadas y secuenciadas según grado de dificultad), • Es necesario cerciorarse de que el entorno educativo es estructurado, previsible y ordenado porque favorece la motivación de este alumnado.

	• El aprendizaje cooperativo es muy recomendable para este trastorno porque puede facilitar el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje del alumno o alumna, a través de la interacción con sus compañeros y compañeras, así como sus habilidades interpersonales, su organización del trabajo, etc. • Es importante adecuar las tareas de lenguaje oral, explicándolas con frases sencillas y evitando frases complejas o con excesivo texto. Es conveniente, así mismo, favorecer la reflexión sobre la tarea realizada y sobre lo que se ha aprendido. • Para la resolución de problemas matemáticos, es importante que el alumnado visualice el esquema gráfico con la secuencia de pasos de las operaciones necesarias para su resolución. Igualmente visualizar la secuencia de pasos es muy importante para el aprender a utilizar una máquina en un taller, en un laboratorio, etc. En este sentido, la utilización de diferentes colores ayuda a discriminar mejor las partes de una operación o los pasos de un procedimiento. • La comunicación funcional a través de imágenes y del uso de las nuevas tecnologías (ordenador, <i>tablet</i>, etc.) suelen ser efectivas para afrontar las dificultades lingüísticas de este alumnado. • Ciertos recursos como la agenda, la carpeta portfolio, los esquemas conceptuales, etc. ayudan a organizar mejor la gestión del tiempo de aprendizaje y facilitan la evaluación. • En resumen, la metodología basada en la realización de actividades interactivas con ayudas visuales, a través de las nuevas tecnologías, puede favorecer la comprensión de conceptos y el aprendizaje del léxico y gramatical en las unidades de aprendizajes del aula.
Evaluación	• Se recomienda que la evaluación sea continua e integral, evitando que la calificación final se reduzca a un examen final. Se ha de valorar el trabajo, esfuerzo y tareas diarias entregadas en los plazos acordados (proyectos, trabajos, resúmenes, mapas conceptuales etc.). • Cuando se realicen exámenes es conveniente seguir estas pautas: ○ Elaborar cuestionarios cortos y simplificados, que exijan poco desarrollo lingüístico, tanto en la formulación de las preguntas, como en las respuestas. ○ Emplear test: completar esquemas gráficos, mapas, preguntas de verdadero y falso, de respuesta múltiple, etc. ○ Emplear frases y párrafos sencillos para completar con palabras. Usar letra grande y aumentar el interlineado.

	○ Actividades a relacionar con apoyo de imágenes. ○ Permitir el uso de ordenador en caso necesario. ○ Dar una a una las instrucciones y que estas sean simples. Se ha de comprobar que ha entendido las preguntas. ○ Presentar las preguntas del examen por escrito. Leerlas previamente. Puede facilitar la realización del examen si se segmenta el mismo en dos partes: leer primer las preguntas y que realice la primera parte; emplear el mismo procedimiento en la segunda parte. ○ Permitir la accesibilidad del material gráfico al alumno o alumna. ○ Posibilitar el uso de la calculadora en los exámenes de matemáticas (si lo que evaluamos no es el cálculo). ○ Dejar a la vista un esquema de una operación: multiplicación, división, ecuaciones, etc., pues las guías visuales ofrecen pistas en la resolución de operaciones matemáticas. ○ Permitir que el examen pueda ser oral, evitando más de un examen por día. ○ Incluir tiempo adicional en las pruebas de evaluación escrita. ○ No penalizar los errores de ortografía.
--	---

3.4. Alumnado con Trastornos de Atención y/o Aprendizaje

3.4.1 Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H)

Características	Según el <i>Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM- 5)</i> y el <i>Manual de Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10)</i>, el Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que se inicia en la infancia y que se mantiene a lo largo de la edad adulta. El trastorno presenta tres características: <i>Hiperactividad</i>, <i>Impulsividad</i> e <i>Inatención</i>, pudiendo cambiar en el transcurso evolutivo y manteniéndose en la edad adulta como síndrome completo o parcial (Doménech y Pastor, 2019). No todas las personas con TDAH manifiestan los mismos síntomas ni en la misma intensidad. Dependiendo del síntoma que predomine, se establecen tres subtipos del trastorno: Hiperactivo-impulsivo, Inatento o Combinado. Con frecuencia se asocian a este trastorno, dificultades adaptativas, cognitivas, sociales, de aprendizaje, conductuales y emocionales, siendo muy frecuente la comorbilidad con otros trastornos (ansiedad, trastornos del estado de ánimo, trastorno negativista-desafiante, trastornos del sueño, depresión y trastornos del aprendizaje y otros).
------------------------	---

	En la etapa de la adolescencia-juventud, la hiperactividad pasa a ser internalizada (no hay tanta necesidad física de movimiento externo) pero aumentan las dificultades de atención y una alta impulsividad, que es lo que más problemas puede llegar a ocasionar a la persona (Doménech y Pastor, 2019). No se conoce con exactitud la causa del TDA-H. Parece ser que se trata de un problema del desarrollo ligado a una anomalía genética que genera una hipofunción de varios neurotransmisores, como la dopamina y la noradrenalina. El trastorno se centra fundamentalmente en los lóbulos prefrontales, que son los responsables de los procesos atencionales y de las funciones ejecutivas o de planificación. De esta alteración de las funciones ejecutivas, se derivan otras dificultades comportamentales, emocionales y cognitivas diversas, como las siguientes: dificultades de atención y concentración, errores en tareas monótonas sencillas, pérdida de material escolar, dificultades para planificar y organizarse, desarrollar estrategias de solución de problemas de manera impulsiva, apatía y aburrimiento en las clases, rendimiento escolar bajo a pesar de sus capacidades, postergación de las tareas, baja tolerancia a la frustración, inseguridad, autoestima, desajuste entre el esfuerzo realizado y los resultados académicos, etc. (UPV/EHU, s.f.).
<i>Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación</i>	A continuación se seleccionan algunas de las pautas más significativas que proponen UPV/EHU(s.f.), adaptándolas a la F.P y Doménech y Pastor (2019): • Es fundamental ser tolerantes y pacientes en este alumnado, teniendo en consideración los problemas derivados de las alteraciones en sus funciones ejecutivas e identificar sus fortalezas y debilidades. • Se ha de reforzar positivamente las conductas adaptativas, de autocontrol y su participación activa, evitando reforzar su autoconcepto negativo etiquetándole como molesto o agresivo. • Cuando la persona se vea abrumada y experimente una necesidad imperiosa de moverse, si es posible, en coordinación con el servicio de orientación, que salga del aula y acuda donde una persona de referencia hasta que se calme. • Se recomienda incluir diferentes tipos de tareas para que realice cambios de actividad. Estas serán más adecuadas cuanto más cortas, variadas, motivadoras y coherentemente secuenciadas sean. Es importante, incluir descansos funcionales durante la sesión o entre las diferentes actividades.
<i>Metodología</i>	• Ofrecerle al alumno o a la alumna instrucciones personalizadas para asegurarnos que las ha entendido. • Es conveniente que se sienta en las primeras filas de la clase. Ante una pequeña distracción acordar una pequeña señal privada para que su atención se reconduzca (apoyar la mano en su mesa, en su hombro, etc.).

	• Incidir en que ayudarle a gestionar y planificación de las tareas, recalcando los plazos y las fechas de entrega de trabajos, presentaciones, exámenes, etc. • Puede presentar un bajo rendimiento en tareas largas y complejas por ello es importante descomponer las tareas en pasos más pequeños y secuenciados (detallar los procesos de realización de las tareas). • Se ha de primar la calidad sobre la cantidad de tareas que ha de realizar, ayudándole a afrontar, finalizar y comprobar las tareas realizadas. Así mismo, es imprescindible que reciba el <i>feedback</i> de los trabajos entregados para que desarrolle habilidades de revisión del aprendizaje y de autocorrección. • Se aconseja emplear apoyos visuales en las explicaciones (figuras, gráficos, diagramas, tablas, mapas conceptuales...), asegurándonos que entiende las instrucciones para la realización de las tareas. • Para el aprendizaje de conceptos más abstractos, partir de la manipulación de materiales concretos como apoyo para ayudarle a entender paulatinamente esos conceptos. • Bien por inconsistencia de la atención o bien por problemas de lectoescritura, es posible que tenga dificultades a la hora de tomar apuntes. Ante ello, puede proporcionárselos de antemano el profesorado, o disponer de la ayuda de algún/a compañero/a que se los facilite (papel autocopiativo). • Igualmente, se le puede permitir el uso de ordenador. • Comunicar con suficiente antelación el cronograma de los trabajos a realizar y las fechas de entrega para que dispongan del tiempo suficiente para organizarse. Asegurarse de que tiene en mente la información y avisarle personalmente de cualquier cambio o novedad. • En los trabajos individuales no tiene por qué haber problema alguno. Sin embargo, a veces puede ser preciso recordarles el acceso a los documentos y demás recursos necesarios para la elaboración del trabajo, proporcionarle unas directrices precisas de cómo deben presentar el trabajo, etc. • Pueden precisar de un mayor tiempo para la presentación de trabajos, prácticas, etc. • En los trabajos en grupo: en general podrán participar de la misma manera que sus compañeros/as, tanto en la realización como en la exposición de los trabajos, rindiendo bien en situaciones de aprendizaje cooperativo, aportando al grupo sus habilidades más sobresalientes (creatividad, innovación, generosidad, tenacidad, entusiasmo, etc.). Si se dan dificultades radicarán sobre todo en cómo organizarse, en recordar y respetar fechas y lugares de las reuniones, en planificar sus tareas y en controlar los plazos de entrega, etc.
--	--

	• Intensificar las tutorías para garantizar un seguimiento y apoyo más individualizados (aclarar sus dudas, organizar y planificar en detalle las tareas y actividades, repasar la organización general de la asignatura, etc.). • En caso de que puntualmente presente una conducta desafiante (normalmente por dificultades en la gestión de la frustración), se recomienda utilizar las técnicas de extinción. No enfrentarse, no juzgar, no atacar, y no entrar en luchas de poder. Mantenerse firme y buscar alternativas de solución utilizando la negociación. Para ello, puede ser un buen recurso la tutoría, hablar en privado, coordinarse con otros agentes educativos, etc. • Es muy conveniente trabajar en el ámbito de la tutoría, técnicas para el control de la impulsividad que permitan al alumno o alumna controlarla. • En los módulos formativos que incluyan prácticas en talleres o laboratorios, es importante el uso adecuado de materiales y herramientas para garantizar su seguridad y la de sus compañeros y compañeras. Para ello, pueden utilizarse carteles recordatorios donde se visualicen el procedimiento de uso y sus diferentes pasos, así como autoinstrucciones (interiorización de los pasos para la realización adecuada de una tarea o acción). Por ejemplo: ○ Pasos para hacer una tarea en el taller: ▪ <i>Me concentro.</i> ▪ <i>Miro qué tengo que hacer.</i> ▪ <i>Decido cómo hacerlo: sigo el procedimiento que corresponde.</i> ▪ <i>Lo pongo en práctica: aplico el paso 1, luego el paso 2, paso 3...</i> ▪ <i>Lo repaso.</i>
Evaluación	Proporcionarle desde el comienzo del curso, directrices claras sobre el tipo de pruebas de evaluación que se van a realizar y mantenerlas. Así mismo, puede ser conveniente conocer de antemano en tutorías si algún método de evaluación no es recomendable para ese alumno o alumna, por las dificultades concretas que le puedan suponer. Este alumnado puede llegar a tener dificultades diversas a la hora de enfrentarse a un examen, como por ejemplo: dificultades para calcular y organizar el tiempo que necesita para realizar el examen, falta de concentración por fatiga, por efecto de la medicación, etc. Por ello, se pueden tomar alguna de las siguientes medidas adaptándolas a cada caso concreto: • Utilizar la evaluación continua porque es especialmente recomendable para este alumnado. • Es posible que se salte preguntas o partes del examen. Para evitarlo es importante que use autoinstrucciones o recordatorios visuales para realizar y revisar el examen. También le ayuda aumentar el espacio entre las preguntas.

	• Aumentar el tiempo de realización de las pruebas. Recordarles que disponen de más tiempo para poder leer y repasar sus respuestas antes de entregar el examen. • Aumentar la frecuencia de exámenes disminuyendo las preguntas y combinando diferentes formatos en una misma prueba (de desarrollo, cortas, tipo test,...), pruebas orales o escritas. • Realizar la prueba en ordenador si tuviera problemas de legibilidad en la escritura. • En el momento de evaluar el examen, se ha de diferenciar si sabe el contenido del tema aunque presente faltas de ortografía o mala letra, ya que podría ser debido a una disgrafía o disortografía. • Autoevaluación: es importante desarrollar las habilidades de autorregulación. Podemos proponer a este alumnado que evalúe su propio grado de desempeño y reflexione sobre posibles vías futuras de mejora. Para una mayor profundización en las medidas de apoyo a este alumnado se recomienda consultar especialmente la guía de Doménech, A. y Pastor, M. (2019), <i>TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Una guía para la atención educativa en los Ciclos Formativos de Grado Medio</i>. Generalitat Valenciana. Disponible en: https://blog.cemebe.info/tdah-guia-para-la-atencion-educativa-en-los-cfgm/
--	---

3.4.2. Dificultades de aprendizaje

Se calcula que entre el 9 y el 16% de personas en edad escolar padece algún tipo de trastorno del aprendizaje. Estos trastornos se manifiestan cuando la persona a pesar de recibir una educación ordinaria y de poseer un nivel de inteligencia y oportunidades adecuadas, presenta una dificultad inesperada, específica y persistente que dificulta su aprendizaje. Hay diferentes tipos de Dificultades de Aprendizaje (DEA): dislexia (dificultad para leer), disgrafía (dificultad para escribir), discalculia (dificultad para calcular), etc.

Por razones de espacio, se expone a continuación una de las más frecuentes: la dislexia.

3.4.2.1 Dificultades específicas de aprendizaje. Dislexia

Características	Es un trastorno de aprendizaje que se caracteriza por una dificultad significativa en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, en ausencia de alteraciones neurológicas y/o sensoriales que lo justifiquen. Este trastorno, afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas a la lectoescritura: discriminación fonológica, decodificación visual, memoria a corto plazo, percepción y secuenciación. Esto hace que el alumnado presente dificultades en el proceso lector, pero también en la escritura y en la ortografía. En
------------------------	---

	general, presenta problemas para la decodificación de letras y números. Es preciso remarcar que no se debe a causas intelectuales, culturales, emocionales, ni de falta de motivación. Las dificultades continúan durante toda la vida, si bien las personas que las sufren aprenden con el tiempo a adoptar estrategias propias que las minimizan y les permite continuar con su vida académica o laboral. Otras dificultades específicas de aprendizaje asociadas habitualmente a la dislexia son (UPV/EHU, s.f.): • Disgrafía: trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura en lo que se refiere al trazado o a la grafía. • Disortografía: errores de la escritura que afectan al contenido de los elementos de las palabras, pudiendo afectar tanto a ortografía arbitraria (v/b) como en la ortografía natural (a/o). • Discalculia: trastorno del aprendizaje que afecta a la correcta adquisición y ejecución de las habilidades aritméticas y del conocimiento numérico. Algunos de los indicadores más significativos de la dislexia son los siguientes (ADIXMUR, s.f.): • Lectura con errores y muy laboriosa. • Lectura lenta y/o dificultades para leer con prosodia y entonación adecuadas. • Dificultad en la lectura de palabras desconocidas o de pseudopalabras. • Escasa comprensión lectora, con dificultades para entender y explicar lo leído. • Problemas en la escritura, mala letra (disgrafía), desorden, inversiones, errores ortográficos, y redacción incoherente. • Gran dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo en aspectos escritos, lectores y gramaticales. • Problemas asociados al aprendizaje de las matemáticas: tablas de datos, operaciones complejas, comprensión de problemas, etc. • Dificultad para retener datos a corto plazo para trabajar con ellos. • Dificultad para planificar el tiempo y entregar las tareas y exámenes en su horario. • Falta de correspondencia entre el tiempo dedicado al estudio y el resultado académico obtenido. • Suelen mostrar disgusto por la escritura, rechazo a escribir en la pizarra de aula, o bien, presentar conductas disruptivas, de inhibición y otros síntomas asociados a frustración, depresión y/o ansiedad. • Autoestima negativa, desconfianza sobre sí mismo ante tareas de aprendizaje referentes a la lectoescritura o a la realización de tareas en general.
--	--

<i>Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación</i>	A continuación describimos algunas de las características más significativas (ADIXMUR, s.f.; Salas et al., 2010; UPV/EHU, s.f.): • Es importante hacer saber al alumno a alumna que todo el equipo docente conoce su problema y que se pondrá en marcha un plan de actuación conjunto y coordinado para favorecer su proceso de aprendizaje en igualdad de condiciones que el resto. • Algunos autores sugieren dar a conocer las características de la dislexia al resto de compañeros de aula, para que estos no perciban las adaptaciones que recibirá este alumno/a como un privilegio sino como un derecho a una necesidad educativa específica. • Favorecer la tutoría individualizada con el alumno o alumna sobre sus necesidades específicas de aprendizaje, y en aquellas actividades que tengan un alto componente lector, impulsar la enseñanza tutorizada entre compañeros, por parejas o grupos pequeños. • Utilizar técnicas de aprendizaje cooperativo o por proyectos. • Llevar a cabo una adecuada coordinación entre los profesionales que imparten los diferentes módulos del ciclo formativo. • Priorizar las actividades orales a las escritas. • Al explicar las tareas o ejercicios, cerciorarse que ha entendido las instrucciones. • Compensar la información escrita con otra información complementaria de carácter audiovisual. • No hacerles copiar textos ni los enunciados, sino ir directamente al desarrollo del ejercicio o tarea. • Proponer tareas tipo: localizar palabras-clave, rellenar huecos o similar • Planificar y estructurar las tareas y procedimientos en pasos secuenciados. • Comprender sus dificultades adecuando la cantidad de tareas, evitando correcciones con connotación negativa y no penalizando las faltas de ortografía. • Dar más tiempo para organizar su pensamiento, para realizar sus tareas y revisar si lo ha hecho bien • Cuidar su ubicación dentro del aula, mejor en primeras filas. Evitar pedirle que lea en público. • Buscar refuerzos visuales o auditivos para trabajar los contenidos de las diferentes materias (presentaciones con programas informáticos tipo <i>Power Point</i>, mapas conceptuales/mentales, documentales, películas, etc.). • Permitirle utilizar ordenador en clase y que elabore sus apuntes utilizando
---	---

	programas informáticos diseñados para desarrollar mapas conceptuales y esquemas. • Confeccionar un horario visual, asociando cada asignatura con una imagen y/o color, etc. • Permitir que grabe en audio las explicaciones de clase, de forma que puedan utilizarla como material de estudio. • Autorizar el uso de la calculadora y tener a la vista las fórmulas tanto en clase como en las pruebas de evaluación. • Trabajar con una agenda supervisada por el profesor y la familia (si fuera el caso). • Potenciar en el aula la tecnología de apoyo y el software adecuado a sus dificultades. • Facilitar la presentación de tareas en formatos alternativos al texto escrito. • Enseñar y fomentar el uso de mapas mentales y conceptuales para facilitar el aprendizaje, asociados a materiales audiovisuales accesibles a través de internet. • Emplear materiales didácticos manipulativos y visuales. • Utilizar tipografías accesibles para la lectura del alumnado cuidando el tamaño de letra, el tipo de fuente de trazo sencillo, interespaciado e interlineado. • En el caso de cursar módulos de idiomas: ○ Facilitar a la familia y al alumnado los aprendizajes básicos e imprescindibles. ○ Utilizar metodologías inclusivas favorecedoras: aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyectos. ○ Comprender los errores ortográficos del alumnado con dislexia asociado a la transcripción fonética y a los problemas fonológicos. ○ Usar frases sencillas en los ejercicios escritos adaptadas al nivel lectoescriptor del disléxico. En caso de ser posible, apoyarlo y evaluarlo oralmente. ○ Apoyar toda la enseñanza del módulo con materiales audiovisuales.
Evaluación	• No deberían influir, en la calificación, las faltas de ortografía o gramaticales cuando estas no sean contenidos necesarios. • Ajustar los criterios de evaluación a las necesidades específicas del alumnado con dislexia. • Adecuar los instrumentos de evaluación a las necesidades de aprendizaje del alumnado con dislexia, priorizando la evaluación continua.

	• Darle más tiempo de realización en las pruebas de evaluación. • Cuidar el formato de los textos en los exámenes, facilitando su lectura. • Asegurar el entendimiento de los enunciados en los exámenes. A la conclusión de la prueba, es recomendable la revisión de la misma por parte del profesorado para cerciorarse de poder entender la letra o para cualquier duda que necesite que el estudiante, o la estudiante, le aclare. • Permitirle la utilización de un guion escrito en las evaluaciones orales. • Programar los exámenes de forma que, al alumnado con dislexia, no coincidan más de uno en el mismo día. Así mismo, es conveniente fragmentar la evaluación evitando poner exámenes con mucha materia concentrada. • Facilitarle pruebas “tipo” para que se familiarice con la forma de responder. • Permitirle la utilización de corrector ortográfico, calculadora y otros recursos que sean necesarios. • En la corrección de los exámenes escritos, priorizar el contenido a la forma de la expresión escrita y a las inevitables faltas de ortografía. • Es conveniente realizar exámenes orales y en el caso de pruebas escritas, que sean con preguntas cortas o tipo test. • En los trabajos individuales puede precisar de un mayor tiempo para la presentación de los mismos, de prácticas, etc. Se ha de tener en cuenta el sobreesfuerzo que le supone la comprensión lectora, la expresión escrita, el cálculo... con respecto al resto del alumnado.
--	--

3.5. Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje

Características	La atención al alumnado procedente de la inmigración requiere desarrollar actitudes y procedimientos que posibiliten la inclusión educativa y social, así como el acceso al currículo. Lo que supone, por una parte, atender a las carencias lingüísticas que reclamen el aprendizaje intensivo de la lengua de enseñanza y, por otra, atender a los posibles desajustes curriculares. El alumnado inmigrante o que desconoce la lengua vehicular de aprendizaje en los ciclos formativos precisa de un proceso acogida y adaptación al aula y al centro. Este alumnado suele vivir en un contexto personal, social y educativo caracterizado por los siguientes aspectos: • Debe convivir con dos referentes culturales distintos: el del centro educativo y el de su entorno habitual, que pueden responder a dos concepciones de vidas diferentes.
------------------------	---

	• Puede llegar a presentar también algún retraso curricular o mostrar un nivel académico que no se ajuste a las exigencias del ciclo formativo en el que se ha matriculado inicialmente. • Puede encontrarse en un proceso de adaptación al barrio o al pueblo en el que vive. • Puede presentar dificultades para interactuar con alumnado nativo por razones de desconocimiento del idioma. • Puede ser víctima de prejuicios o ideas equivocadas sobre su país, por sus rasgos físicos o raciales que dificulten su adaptación inicial. • No es infrecuente que viva una situación de duelo o añoranza con respecto a su país de origen, costumbres, etc. • También suele ser frecuente contar con una situación de vulnerabilidad socioeconómica que puede condicionar su asistencia al centro, por la necesidad de colaborar económicamente con su entorno familiar. Todos estos aspectos pueden generar vulnerabilidad psicológica y dificultades de adaptación al aula y al centro.
<i>Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación</i>	A continuación, describimos algunas de las características más significativas señaladas por Raimí et al.(s.f.), adaptándolas al ámbito de la FP: • Es importante que el centro realice un protocolo de acogida que incluya entre otros, los siguientes aspectos: un evaluación inicial de las competencias del alumno o alumna, tanto lingüísticas como curriculares, datos personales y familiares, y cualquier otro aspecto que ayude a conocer su realidad socioeducativa. • En caso de ser menor de edad, se contactará con las familias para que tengan información y documentación básica traducida a su idioma referida a las características del centro y del aula, así como sobre los recursos del propio centro y externos a los que puede acudir (ayudas, becas, etc.). • A lo largo del curso, la coordinación del tutor o tutora con la familia (en el caso de menores de edad) resulta fundamental para favorecer un trabajo coordinado que impulse la inclusión educativa del menor. • Se establecerá una posible coordinación con entidades socioeducativas del entorno y con servicios de apoyo, como pueden ser las organizaciones que trabajan con el colectivo inmigrante de la zona, mediadores culturales, etcétera. • Como un aspecto prioritario dentro del plan de atención al alumnado se establecerán los apoyos que necesite para el dominio de la lengua vehicular, apoyos que pueda dar el propio centro o externos (cursos de aprendizaje de la lengua vehicular para extranjeros, etc.).

	• La acción tutorial debe garantizar el adecuado apoyo y seguimiento de este alumnado. • Se ha de favorecer al máximo la comunicación a la nueva lengua, dentro del entorno escolar y social, de manera que todo el profesorado facilite y ayude en ese proceso. • Metodológicamente, se optará por metodologías participativas que favorezcan la inclusión de este alumnado en el aula y en el centro. • Se priorizarán los estímulos y recursos visuales para ayudarle a comprender el lenguaje: fotos, pictogramas, presentaciones <i>Power Point</i>, etc., así como actividades interactivas con mucha referencia visual. • Se utilizarán recursos tecnológicos, como traductores, que puedan ayudarle a dominar especialmente el vocabulario técnico de la especialidad de FP que cursa o de los contenidos más teóricos. • Para facilitar su comprensión lingüística, en la medida de lo posible, se simplificará el vocabulario, se sustituirán palabras complejas por otras más simples, más frecuentes y próximas al entorno del alumno o alumna. • Se simplificará la gramática. En un momento inicial, es bueno simplificar la estructura gramatical de las oraciones. Se utilizarán enunciados breves, de estructura sencilla y se darán mensajes completos pero que contengan sólo lo que es imprescindible para la comprensión, procurando adaptar el lenguaje al nivel del alumno/a, pero ni deformarlo ni empobrecerlo. • Se priorizarán actividades sin excesivo contenido verbal y en las que primen el razonamiento lógico o espacial. Este aspecto resultará más fácil de aplicar en las especialidades de FP que son más técnicas. • Se adaptarán las tareas, simplificándolas, sobre todo en cuanto a vocabulario para que pueda entenderlas. Se debe graduar la complejidad de las mismas. • Se realizará un trabajo individualizado con el alumno o alumna, siempre que sea posible y con el apoyo de las TIC (traductores digitales, etc.). • Se primará un aprendizaje cooperativo o colaborativo, mediante actividades en grupo que, por un lado, le ayuden a su inclusión en el aula, pero también que favorezcan un aprendizaje significativo y funcional. • Se favorecerá la tutorización entre iguales y la figura del alumno o alumna ayudante o tutor, que puede realizarse de manera rotativa, para facilitar su aprendizaje y su inclusión en el centro. • Antes de realizar una actividad es conveniente darle una información individualizada sobre lo que se va a trabajar para ayudarle a entender la tarea.
--	--

Evaluación	• Es fundamental realizar una adecuada evaluación inicial, tanto de sus competencias lingüísticas como curriculares. Esa evaluación permitirá verificar el progreso paulatino del alumnado a lo largo del curso. • Se favorecerá la elaboración de trabajos grupales en el que el alumno o alumna pueda colaborar en tareas específicas. • Se reducirá o minimizará el formato de exámenes con mucha carga verbal, favoreciendo la evaluación continua mediante la valoración de su trabajo cotidiano. • Se utilizarán procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación variados: registros de observación, portfolios, etc.
-------------------	---

3.6. Alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa

Características	Alumnado con vulnerabilidad socioeducativa se considera a aquel que requiere, por un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, de actuaciones de intervención educativa específicas para responder a las necesidades derivadas de cualquier circunstancia de carácter social, familiar, económico, cultural, geográfico, étnico o de otra índole, en el contexto sociofamiliar del alumnado (BOE de 24 de noviembre de 2022). Estas necesidades están ligadas a la procedencia del alumnado, al nivel socioeconómico y cultural de la familia o de las condiciones excepcionales de su escolarización. En función de la intervención educativa que se haga podemos favorecer la compensación de esa vulnerabilidad o incrementarla. Se trata de un alumnado que puede tener necesidades principalmente vinculadas con el ámbito socioeconómico, como por ejemplo: falta de recursos tanto informáticos como de material escolar, de espacio suficiente en el hogar que garantice unas condiciones mínimas para favorecer su aprendizaje autónomo en su entorno familiar, etc. Esta situación puede generar mayor vulnerabilidad psicológica y social en el alumno o alumna al tomar conciencia de sus dificultades.
Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación	La heterogeneidad de situaciones y la casuística de alumnado puede ser muy variada por lo que resulta difícil establecer unas pautas específicas. No obstante pueden señalarse las siguientes orientaciones: • Desde el centro se ha de procurar el acceso del alumnado a recursos de compensación educativa, como información sobre becas u otro tipo de ayudas del ámbito comunitario a las que pueda acceder el alumnado y sus familias. • El Departamento de Orientación y el profesorado tutor colaborarán en realizar un seguimiento lo más individualizado posible del alumno o la alumna, en coordinación con instituciones de dentro y fuera del centro, que

	permitan compensar sus dificultades específicas. Este seguimiento se sustentará en una adecuada identificación de sus necesidades. • Se han de priorizar las actividades didácticas de tipo cooperativo y colaborativo, favoreciendo un clima de apoyo e inclusión educativa, compartido por el conjunto del alumnado y el equipo docente. • Se potenciarán las actuaciones educativas de éxito que fomenten las interacciones y aceleren los aprendizajes y la comunicación. • Se favorecerá la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando el alumno o alumna sea menor de edad.
Evaluación	Como en otros casos, se ha de favorecer una adecuada evaluación inicial de este alumnado, tanto desde el punto de vista de sus competencias como de sus necesidades socioeconómicas, priorizando siempre su inclusión educativa y el refuerzo de aquellas conductas y comportamientos que supongan un desarrollo de sus competencias personales y profesionales.

3.7. Alumnado con altas capacidades intelectuales

Características	Este alumnado es capaz de manejar y relacionar múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional, en el manejo de uno o varios de ellos. Este concepto amplio de altas capacidades incluye tanto al alumnado que presenta sobredotación intelectual, como a aquel que presenta talento simple o talento complejo (Junta de Andalucía, 2022). Las altas capacidades, además de las estrictamente intelectuales, suelen conjugarse con determinadas características diferenciales vinculadas a la emotividad, la motivación, la personalidad, la creatividad, el temperamento, etc. que han de tenerse en cuenta a la hora de dar una respuesta educativa a este tipo de alumnado. Se trata, por tanto, de un colectivo heterogéneo, también por sus características no estrictamente intelectuales. Diferenciación terminológica Se diferencian tres tipologías vinculadas con las altas capacidades (Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa de la Junta de Castilla y León, 2017): • Precocidad intelectual: alumnado con rasgos indicativos de un nivel intelectual superior al ordinario de acuerdo con su edad, y que, presumiblemente, se trata de un desarrollo intelectual precoz. Esta situación se observa en edades inferiores a 12-13 años. • Talento simple, múltiple o complejo: alumnado con una o varias capacidades intelectuales superiores en algunos aspectos específicos del ámbito curricular, sin que proceda incluirse en el apartado anterior.
------------------------	--

	• Superdotación Intelectual: alumnado a partir de 12-13 años que dispone de un nivel elevado de recursos de todas las aptitudes intelectuales, así como altos niveles de creatividad. El perfil del superdotado se caracteriza por su gran flexibilidad, lo que significa una buena aptitud para tratar con cualquier tipo de información o manera de procesarla. En este sentido, como señala el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2020), la respuesta educativa pasará por enriquecer el currículo con retos más complicados al alumnado ya diagnosticado con altas capacidades intelectuales, pero también al alumnado que presenta una alta motivación, constancia o capacidad para proponerse metas, y que es capaz de realizar unas producciones de muy alta calidad, aunque no haya sido diagnosticado de altas capacidades. Por tanto, se trata de un alumnado con el que es posible ampliar, priorizar o incluso introducir otros aspectos vinculados con sus necesidades. Características A continuación describimos algunas de las características más significativas de este alumnado (Barrera, et al., 2022; Tijada, 2016): • Comprenden y manejan símbolos e ideas abstractas, complejas y nuevas; captando con rapidez las relaciones entre estas y los principios que subyacen en las mismas. • Procesan la información con rapidez, conectando e interrelacionando los conceptos. Son capaces de crear esquemas complejos y organizados de conocimiento. • Tienen una capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad, aplicando el conocimiento que ya poseen. • Poseen una gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar. • Presentan gran curiosidad y un deseo constante sobre el porqué de las cosas, así como una variedad extensa de intereses, mostrando un elevado interés hacia contenidos de aprendizaje de carácter erudito, técnico o social, dedicando esfuerzos prolongados y mantenidos en asimilarlos y profundizar en ellos. • Tienen una alta memoria, así como un desarrollo elevado en habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas. • En el ámbito de la creatividad: saben abordar los problemas y conflictos desde diversos puntos de vista, aportando gran fluidez de ideas, originalidad en las soluciones, alta elaboración de sus producciones y flexibilidad a la hora de elegir procedimientos o mostrar opiniones y valorar las ajenas. • Presentan flexibilidad en sus ideas y pensamientos así como capacidad de iniciativa, imaginación y fantasía. Sus producciones revelan creatividad y originalidad.
--	--

	• En cuanto a su personalidad: suelen ser perfeccionistas, prefieren trabajar a solas (son muy independientes). No obstante pueden liderar grupos por su capacidad de convicción y persuasión y la seguridad que manifiestan. • Se muestran perseverantes en las actividades y tareas que les motivan. • Manifiestan gran sensibilidad hacia el mundo que les rodea e interés por los temas morales y relacionados con la justicia. • Académicamente, aprenden con facilidad y rapidez nuevos contenidos y de gran dificultad. Manifiestan interés por adquirir nuevos conocimientos, siendo capaces de desarrollar gran cantidad de trabajo y mostrando afán de superación. • Realizan fácilmente transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, formulando principios y generalizaciones. • Tienen gran capacidad para aprender autónomamente, mostrando un buen dominio del lenguaje, a nivel expresivo y comprensivo, con un vocabulario muy rico y avanzado para su edad. • Desde el punto de vista emocional y social pueden llegar a tener problemas a la hora de integrarse en un grupo debido a la diferencia de intereses, pudiendo sentirse incomprendidos. • Se suelen mostrar muy autoexigentes no solo en el ámbito académico, pudiendo manifestar una autoestima baja. Pueden aparecer disincronías y desajustes entre el desarrollo cognitivo y emocional.
<i>Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación</i>	Se describen a continuación algunas de las principales pautas que señala el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2020), adaptándolas a la FP: • Tras conocer el nivel competencial del alumno o alumna, se introducirán actividades graduadas en dificultad, de manera que constituyan un reto que favorezca su motivación hacia el aprendizaje, mediante una metodología que ayude a este alumnado a profundizar en contenidos o temas de su interés. • Se fomentará tareas en equipo para propiciar las habilidades sociales del alumnado, potenciando el trabajo colaborativo o cooperativo: trabajo por proyectos, tutorías grupales, etc. • Se impulsará su interés por aprender, evitando proponer actividades repetitivas ya superadas y fomentando tareas que supongan un reto y le motiven. • Se ampliarán los contenidos en profundidad y extensión, incidiendo en la interconexión de ideas y contenidos entre los distintos módulos del ciclo formativo (interdisciplinariedad). • Se priorizará el desarrollo de las competencias procedimentales del currículo

	del ciclo formativo que cursa el alumno o alumna que impliquen el aprendizaje y aplicación de estrategias y técnicas de: ○ Búsqueda de información, de utilización de materiales, de disposición y organización de la información. ○ Facilitación de la comprensión y de la información: ampliar, profundizar y diversificar las técnicas de estudio. ○ Resolución de problemas, estrategias inventivas y creativas: aprender a generar hipótesis, predicciones, razonar inductivamente, usar analogías, etc. ○ Estrategias de análisis de la información: cómo razonar deductivamente, desarrollar una actitud crítica, evaluar ideas, etc. ○ Estrategias para la toma de decisiones: identificar alternativas, hacer elecciones, etc. ● Se impulsarán las capacidades cognitivas de alto nivel: el pensamiento abstracto, el razonamiento simbólico, el pensamiento creativo, la reflexión sobre lo hecho, etc. ● Se propondrán actividades que impliquen: ○ La definición de un contenido, de una situación... ○ Identificar y relacionar contenidos. ○ Explicación de los hechos. ○ Comparar ideas, situaciones, resultados. ○ Descubrir relaciones. ○ Interpretar datos, resultados, hechos... ● Se diseñarán actividades buscando su aplicabilidad y su utilidad funcional, de manera que conecte con necesidades y retos del entorno con los que el alumno o alumna pueda también identificarse. ● Se plantearán actividades poco estructuradas o incluso abiertas, en las que no se marca totalmente el plan a seguir y que permitan diferentes formas de realización. ● Se reforzará y valorará expresamente la creatividad y el pensamiento divergente, potenciando la originalidad y la flexibilidad, buscando diferentes soluciones o formas inusuales de resolver un problema o reto.
--	---

3.8. Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo

En este apartado se incluye al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español que presenta necesidades de compensación educativa, bien por desfase curricular de dos o más cursos de diferencia -al menos en las áreas instrumentales- entre su nivel de competencia curricular y el que corresponde al curso en el que está escolarizado, bien por desconocimiento de la lengua castellana. Puede tratarse de alumnado con nacionalidad extranjera (inmigrantes) o con nacionalidad española (por ejemplo, el alumnado adoptado en el extranjero por familias españolas).

Se trata de un alumnado cuyas circunstancias se ajustan más a las etapas de escolarización obligatoria y no tanto en FP.

3.9. Alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por “Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar”

<i>Características</i>	Se trata de un alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por encontrarse ante una enfermedad, hospitalización, situación jurídica especial (por circunstancias de adopción, acogimiento, tutela, protección, internamiento por orden judicial u otras) y/o alto rendimiento artístico o deportivo, etc. Estos problemas no son debido a otros trastornos, sino que se deben a sus limitaciones culturales (entorno poco adecuado), escolarización desajustada (absentismo, traslados de domicilio, cambio de centros, etc.), condiciones personales de salud (enfermedades crónicas, etc.) o por combinación de varios condicionantes.
<i>Pautas de apoyo, estrategias metodológicas y de evaluación</i>	Desde el punto de vista educativo, será fundamental, por un lado, establecer primero una relación directa con los equipos externos de apoyo socioeducativo, sanitario, familiar, etc. que atienden a este alumno o alumna. Por otro lado, realizar un seguimiento lo más individualizado posible con el objetivo de ayudar a compensar y superar las situaciones que generan sus necesidades educativas. Dada la heterogeneidad de este colectivo resulta complicado realizar pautas de aplicación general.

BIBLIOGRAFÍA

- ADIXMUR (s.f.), *Indicadores de dislexia en la FPy en enseñanza de adultos*, Murcia. Disponible en: https://adixmur.org/nuevaweb/wp-content/uploads/2019/06/DEFINITIVO_Indicadores-de-FP-y-Adultos_TRIPTICO-4-1.pdf
- ALBA, C. (2019), "Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad". *Participación educativa*, Vol. 6, Nº. 9, 2019 (Ejemplar dedicado a: Participación y mejora educativa. Agenda 2030), págs. 55-68.
- ANTEQUERA, M.; BACHILLER, B.; CALDERÓN, M. T.; CRUZ, A.; CRUZ GARCÍA, P. L.; GARCÍA PERALES, F. J.; LUNA, M.; MONTERO, F.; ORELLANA, F. M.; ORTEGA, R. (2008), *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*, Junta de Andalucía. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/8cfd33bb-ed68-4ddd-a739-91ea2ccdb223>
- ASPERGER SEVILLA (s.f.), *Consejos básicos para profesorado de alumnado con Síndrome de Asperger o tea (Secundaria/ Ciclos Formativos)*. Sevilla. Disponible en: <https://mundoasperger.com/consejos-basicos-para-profesores-de-2/>
- BARRERA, A.; DURÁN, R.; GONZÁLEZ, J. Y REINA, C.L. (2022), *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*, Junta de Andalucía. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/5f4b7f67-d053-4ee8-9de9-4a7295134e96>
- BOA de 24 de noviembre de 2022. Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- CAST (2018). *Universal design for Learning guidelines version 2.2.* (graphic organizer). Wakefield, M A: Author. Traducción y adaptación: Fellow Group (2018)
- CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA (s.f.), *Guía: Conocer para comprender*. Disponible en: https://autismo.org.es/wpcontent/uploads/2022/10/2017_Guia_ConocerParaComprenderAsperger_AutismoEspana.pdf
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA-EQUIPO TÉCNICO PROVINCIAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL DE ALMERÍA (2018), *Alumnado con Retraso en el Lenguaje y Trastorno Específico del Lenguaje*. Disponible en https://orientacion.educarex.es/images/Guia_TEL_RL_Andalucia.pdf

- COUTO, M^a C. (coord.2016) (2016), *La inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual*, Gobierno Vasco. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/16_inclu_100_c.pdf
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO (2020), *Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)*. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/propuestas_inclusivas_para_intervencion_con_alumando_con_NEAE_c.pdf
- DOMÉNECH, A. Y PASTOR, M. (2019), *TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Una guía para la atención educativa en los Ciclos Formativos de Grado Medio*. Generalitat Valenciana. Disponible en: <https://blog.cemebe.info/tdah-guia-para-la-atencion-educativa-en-los-cfgm/>
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION (2017), *Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales*. Disponible en: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/esl-summary-es.pdf>
- GAMBOA, J.P. Y MOSO, M (dir.) (2022) *Observatorio de la Formación Profesional en España. Informe 2022: Una nueva Ley de FP para unos nuevos tiempos*. Caixabank Dualiza y Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad. Disponible en <https://www.observatoriofp.com/fp-analisis/anual>
- GOBIERNO DE CANARIAS (s.f.), *Necesidades Educativas Especiales*. Disponible en https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/necesidades_educativas_especiales/
- GOBIERNO VASCO (2020), *Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva de la CAV*. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Discapacidad_auditiva_modificado_correcto_c.pdf
- GÓMEZ FUENTES, A. (2009) *La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora*”, Madrid, Fundación MAPFRE: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <https://documentacion.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/es/media/group/1095609.do>
- INSTRUCCIÓN de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa de la Junta Castilla y León, *Procedimiento de recogida y tratamiento de datos relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Disponible en: http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Instruccion_24.08.2017.pdf
- JUNTA DE ANDALUCÍA-CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (s.f.), *Necesidades educativas más frecuentes e intervenciones específicas*. Disponible en: <https://docplayer.es/59413837-Discapacidad-intelectual-necesidades-educativas-mas-frecuentes-e-intervenciones-especificas.html>

- JUNTA DE ANDALUCÍA (2022), "Altas capacidades intelectuales". Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/altas-capacidades-intelectuales>
- LEY ORGÁNICA 3/2022, DE 31 DE MARZO, DE ORDENACIÓN E INTEGRACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (2022), nº78. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>
- LOMLOE (2020). "Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación", nº 340. Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- MÁRQUEZ, A. (2022), *La rueda del DUA 2022: Segunda Actualización de recursos para derribar barreras de participación*. Disponible en <https://www.antonioamarquez.com>
- OLLO OSCÁRIZ J. C. (2018), *Guías para la orientación académica y laboral de las personas con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) en centros de Formación Profesional y Secundaria. Adaptaciones de acceso al currículo*. Navarra. Disponible en https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1475173/Guia_FP_ACA-LAB.cas.pdf/f1aa5fa9-114f-8c63-d177-51495cb5336f
- RAIMÍ, M.; DELGADO, L. A.; CASTILLO, M.; GARCIA, M^a. E.; LAGO, A.; LAFUENTE, B. (s.f.), *Guía para la atención al alumnado inmigrante en los centros educativos*. La Rioja. Disponible en: <http://www.nadiesinfuturo.org/IMG/pdf/GUIA-AYUDA-ALUMNADO-web.pdf>
- SALAS, A.; GÓMEZ, E.; ALVARADO, H.; DAMIANS, M. À.; MARTORELL, N.; SANCHO, S. (2010) *Protocolos de detección y actuación en dislexia para Formación Profesional de Grado Medio*. Disponible en: <https://www.disfam.org/wp-content/uploads/2018/05/Protocolo-Dislexia-FP-Grado-Medio.pdf>
- TIJADA INÉS, P. (2016), "Las altas capacidades en la escuela inclusiva". *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Volumen 2, Número 1, pp.75-88. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196>
- UNESCO (2008), *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- UNESCO (2017), *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UPV/ EHU (s.f.) *La inclusión en la UPV/EHU. Guía para el profesorado*. Disponible en: <https://www.ehu.eus/es/web/discapacidad/irakaskuntzarako-laguntza-materialak>

FUNDACIÓN 1º DE MAYO

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales

www.1mayo.ccoo.es

FUNDACIÓN 1º DE MAYO

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales

www.1mayo.ccoo.es

