

**Respuesta a una serie de preguntas de interés e interesadas formuladas desde la Asociación de Orientadores de Castilla-La Mancha de la provincia de Ciudad Real sobre la elaboración de los Planes de Trabajo Individualizado.**

**¿Qué son los planes de trabajo individualizado? ¿Cuál es su posición en el nuevo desarrollo curricular del centro? ¿A quienes van dirigidos? ¿A todos los alumnos? ¿Acneaes? ¿Acnees? ¿Sustituyen a los D.I.A.C? ¿Qué temporalización deben tener? ¿De ciclo como las anteriores A.C.Is? ¿Quiénes deben elaborarlos? ¿Qué relación guarda esta medida educativa con las Competencias básicas?**

**FERNANDO ARREAZA BEBERIDE, ORIENTADOR**

**La justificación de la necesidad y nuevas preguntas para situarnos.**

Este artículo trata de dar respuesta a los interrogantes planteados, desde las intenciones que guiaron la incorporación de los Planes de trabajo individualizado en los Decretos del currículo y su posterior desarrollo.

Estas preguntas y otras surgidas en los foros en los que se mueven los responsables de orientación vienen a demostrar que este tema suscita interés, que las respuestas ofrecidas pueden ser insuficientes y hasta que, en muchos casos, pueden ser contradictorias. No es ajena a este interés, la percepción de que existe una presión “oficial” dirigida a cerrar este asunto desde la obligación de cumplir la “norma”.

El origen de todos estos interrogantes viene de **comparar un modelo, el de integración creado por la LOGSE**, definido en documentos cerrados y en prácticas regladas, en el que nos sentimos seguros, **con el marco teórico de la inclusión** de carácter más abierto y dirigido a todo el alumnado.

La preocupación es compañera de la duda cuando nos planteamos si nuestras prácticas actuales responden a las necesidades de una educación de calidad para todos en un marco de igualdad y sin exclusiones. Y, es en este contexto, donde el número de interrogantes se multiplica:

**¿Pueden pasar las actuales ACIs por planes de trabajo individualizados cuando son propuestas individuales? ¿La evaluación psicopedagógica debe mantenerse bajo los mismos parámetros? ¿A quién se debe evaluar a los llamados ACNEAES, igual que antes a los ANNEES o a todo el alumnado? ¿Todos han de tener dictamen de escolarización? ¿Tiene que elaborar el PTI los mismos que elaboraban las ACIS en la actualidad? ¿Y el resto del profesorado? ¿Qué efectos tiene el DIAC o, dicho de otra manera, para qué sirve un documento estático? ¿Tenemos que seguir trabajando para algunos alumnos? ¿En qué nivel o niveles del currículo hay que actuar para que sus efectos (calidad, equidad e inclusión) sean relevantes? ¿Es suficiente con actuar desde el currículo?, ¿Se puede dar respuesta adecuada dejando el contexto al margen? ¿Qué es lo que**

**realmente nos preocupa: el DIAC o el tener que abordar la orientación desde otras prácticas?**

Aprendimos a trabajar en un modelo que tenía la intención de hacer compatible la integración y la normalización del alumnado con necesidades educativas especiales con la respuesta a sus necesidades más específicas.

Este modelo exigía una evaluación diagnóstica dirigida a identificar la discapacidad y a orientar la respuesta a través de un abanico de medidas que garantizaban la integración en el centro pero que generaban claras resistencias cuando se trataba de dar esa misma respuesta en el aula.

Aprendimos con la LOGSE, tras largo y costoso proceso, a transformar los currículos oficiales en individuales adaptaciones curriculares que quedaban recogían en el DIAC y que testificaban la conveniencia de alcanzar todo lo escrito en un espacio diferente y con unos recursos personales específicos.

Se creo una dinámica, a veces perversa, de catalogación del déficit para poder acceder a recursos personales y materiales “extras” y nuestros diagnósticos y dictámenes tenían su valor en la medida en que los conseguían. De sus logros, dependía el poder atender a la “diversidad” de unos pocos (nunca alcanzaron más allá del 3% del total de los alumnos) sin limitar la respuesta a la “normalidad” de la mayoría.

Compartimos la hipótesis de considerar que primero era necesario acabar con el déficit para después incorporar al alumno al sistema ordinario y acuñamos el concepto de “desfase curricular” para garantizar que los apoyos se pudieran realizar “fuera del aula” con programas y materiales específicos.

**Pero, ¿Cuántos se incorporan? ¿Cuántos, de los así tratados, lejos de “superar el déficit lo incrementan? ¿Qué referentes de evaluación hemos utilizado para justificar nuestras prácticas?**

Hoy, tenemos datos, para afirmar que las medidas de atención a la diversidad al uso, no consiguen la rehabilitación y mucho menos, el “éxito escolar”.

Los resultados obtenidos en el Informe PISA por los alumnos que repiten y los datos propios recogidos en los dos evaluaciones de diagnóstico realizadas en Castilla-La Mancha, demuestran que el alumnado de refuerzo, apoyo, repetición y tantas otras formulas de creación de grupos homogéneos están muy lejos de alcanzar el rendimiento del alumnado que recibe la atención ordinaria (normal).

**¿Nos sorprenden estos resultados?**

Es evidente que no y podemos encontrar muchas excusas para justificarlos. La principal puede ser la de optar por decir que para estos ciudadanos no sirve el juicio en términos académicos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> No seré yo quien defienda el valor de los resultados entendidos en términos puramente de rendimiento académico pero no voy a negar que son los que utiliza el mercado y la opinión ciudadana, estimulada cuando viene al caso, los que priman para establecer los horarios, tomar decisiones de promoción y definir el éxito escolar.

**Pero, ¿Por qué para los demás si y para ellos no? ¿De verdad pensamos que enseñando contenidos diferentes vamos a obtener los mismos resultados?**

Comparto, y cito hasta la saciedad, el contenido de un texto de Delgado Ruiz<sup>2</sup> en el que se afirma que **"...la detección y vigilancia especial de la que es objeto quien es señalado como diferente no niega, sino que reproduce, los mecanismos de segregación y discriminación de los que se pretende proteger"**.

**Si conocemos el fracaso de estas medidas ¿Por qué las mantenemos?**

Dice la OCDE<sup>3</sup> que la verdadera utilidad de estas medidas está en asegurar la estabilidad y la graduación del currículo.

**La normativa como excusa: gerentes, gestores, supervisores y demás resistentes al cambio.**

Tiene la LOE un doble discurso, en el Título Preliminar describe los principios educativos de todos mientras que en el Título II. "Equidad en la educación" destaca la necesidad de una respuesta adaptada y específica a unos pocos. Los Reales decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas acentúan el valor de esta respuesta excluyente.

La LOE mantiene el espíritu LOGSE cuando habla de la atención normalizada, la integración y la no discriminación, se apunta al paradigma de la inclusión social defendido por los colectivos de educación especial en la Declaración de Salamanca<sup>4</sup> con el uso del termino y la incorporación de las competencias básicas; pero retrocede cuando, en su contenido, establece un currículo cerrado por áreas y materias que se definen mediante notas y que se traducen en prácticas de repetición y exclusión...

El Decreto 138/2002, de 8 de octubre de 2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha puede ilustrar, casi cuatro años antes que la LOE, la tendencia a incorporar nuevos elementos en el discurso, inclusión y aceleración, y a mantener las prácticas específicas y excluyentes de respuesta.

**Utilizando la norma básica como excusa, la atención a la diversidad de todos puede seguir siendo entendida, en la práctica, como una desviación de la "norma"<sup>5</sup> que justifica, por el bien de todos y por el bien propio, la**

---

<sup>2</sup> El discapacitado cultural. Cuadernos de Pedagogía N° 326 (julio 2003).

<sup>3</sup> INFORME SOBRE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA (2007) *Recomendación 18*: Revisar la práctica de repetición de curso y, más específicamente, la regulación sobre el fracaso y la repetición automática. Establecer metas para la eliminación progresiva de esta práctica y su sustitución por mayor flexibilidad curricular y receptividad hacia las necesidades de los distintos estudiantes y estilos de aprendizaje, con el fin de reducir la necesidad de programas de diversificación curricular, tal y como están diseñados actualmente, así como mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes.

<sup>4</sup> Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (10 de junio de 1994).

<sup>5</sup> Para que no existan dudas la norma la constituye "el varón, blanco, sano, inteligente, autóctono, creyente, payo, vidente, ágil, oyente, castellanoparlante...pues los demás son "anormales" o, lo que es peor,

desigualdad en el trato de aquellos que nomina como “diversos” aunque para la respuesta se utilicen objetivos y contenidos distintos, se organice en situaciones propias de “príncipes” y los recursos personales utilizados sean de élite.

Pero recoge el pueblo en un refrán todo su saber cuando nos dice “que quien hace la norma hace la trampa” y, en este sentido, los Decretos del currículo de Castilla-La Mancha ofrecen matices que acentúan y animan el modelo inclusivo. Recogemos alguno de ellos en el articulado <sup>6</sup> cuando se dice que:

1. La respuesta educativa a la diversidad es un conjunto de actuaciones educativas dirigidas al alumnado y a su entorno con la finalidad de favorecer una atención personalizada que facilite el logro de las competencias básicas y los objetivos de...

2. Esta respuesta ... , en ningún caso, podrán suponer una discriminación que impida al alumnado, alcanzar los citados objetivos y competencias.

3.... la respuesta a la diversidad se concreta en un plan de trabajo individualizado que, coordinado por el tutor o tutora, lo desarrolla el profesorado en colaboración con las familias y con aquellos profesionales que intervengan en la respuesta.

El citado “plan de trabajo individualizado” contemplará las competencias que el alumno y la alumna deben alcanzar en el área o las áreas de conocimiento (o materias), los contenidos, la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje y los procedimientos de evaluación. En la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se incluirán actividades individuales y cooperativas, los agrupamientos, los materiales necesarios, los responsables y la distribución secuenciada de tiempos y espacios.

Y en los anexos III (Educación infantil y primaria) y IV (Educación secundaria obligatoria) se elige, de forma nada inocente, en el apartado 2.3. “**Los métodos de trabajo, la organización de tiempos, agrupamientos y espacios, los materiales y recursos didácticos seleccionados y las medidas normalizadas y de apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado**” para decir que:

La organización de la respuesta no es diferente, en cuanto al planteamiento general, cuando el grupo tiene alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pero exige una mayor individualización del currículo, priorización de objetivos y contenidos, un mayor tiempo de

---

“subnormales”. Santos Guerra, “La gallina no es un águila defectuosa...” Escuela española nº 3.693. 2 de febrero de 2006.

<sup>6</sup> Artículo 8 del Decreto 68/ 2007 del 2º ciclo de la Educación infantil; artículo 9 del Decreto 69/ 2007 de Educación primaria; y el artículo 10 del Decreto 69/ 2007 de Educación secundaria relativos a la Respuesta a la Diversidad.

**dedicación y, en su caso, de apoyo con recursos personales; el asesoramiento de los responsables de la orientación; y la mayor implicación, si cabe, de las familias. Todo ello se plasmará en un plan de trabajo individualizado que (...)**

**Cambiar sólo las palabras para que nada cambie o construir una respuesta inclusiva.**

Tiene el concepto de diversidad y sus posibles respuestas, tantos vértices y aristas que, tal y como se ha descrito, la “ley” permite enfoques diferentes y hasta contradictorios.

Una vez que es imposible quedarnos fuera y que no resulta fácil conocer la dirección en la que sopla el viento.

### **¿Dónde nos situamos?**

Algunos de entre nosotros ya lo tienen decidido. Saben y se sienten seguros formando parte del subsistema que atiende a la diversidad<sup>7</sup> y defienden o ejercen en los centros su labor con el vademécum para tipificar el déficit y establecer las medidas necesarias.

Este modelo consolida, sin conflictos, su rol en los centros, en los cuadros medios de la administración educativa o como expertos asesores en los recursos de apoyo.

Su palabra se hace oír en los Seminarios de trabajo organizados para los CEP para elaborar y sostener el Plan de Orientación de Zona y, en su apoyo, citan como referente en la interpretación de la norma al supervisor de turno.

En su discurso levantan defensas para asegurar y preservar la identidad de los “especiales” dentro (o frente) de los específicos y para garantizar lo “individual” (adaptación curricular) contra lo individualizado (plan de trabajo).

Consideran esta defensa como necesaria ante la amenaza de una diversidad cada vez más amplia y compleja<sup>8</sup>, cuyos efectos en los centros y, sobre todo en las aulas, nos sentimos incapaces e incompetentes para delimitar y atender.

Esto no impide que en el Proyecto educativo, las Programaciones didácticas o las Adaptaciones curriculares “individuales” se utilicen palabras grandilocuentes como igualdad, equidad y la inclusión, copiadas de forma más o menos comprensiva de los textos oficiales. Y tampoco es óbice para que, sin rubor, diserten como ponentes sobre la diferencia existente entre la diversidad (componente natural que se incluye a todos) y la desigualdad (componente social que excluye a los desfavorecidos) para enarbolar la bandera de la escuela inclusiva.

---

<sup>7</sup> Jefes y asesores ubicados en la Administración educativa, en los CTROADI y en las creadas asesorías de orientación de los CEP; orientadores de centros; maestros de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje; trabajadores y educadores sociales; fisioterapeutas, auxiliares...

<sup>8</sup> Personas con discapacidad, inmigrantes por alfabetizar y el resto de personas desmotivadas por el contexto sociofamiliar o por el propio fracaso

Dice Noan Chomsky<sup>9</sup>, que detrás de la retórica de las palabras está la realidad de los hechos y que nuestras políticas se miden por sus prácticas y, sobre todo, por sus efectos.

Después de cinco páginas dedicadas a situar el verdadero alcance de las preguntas iniciales, me surgen serias dudas sobre la utilidad de las mismas.

**¿De que se trata? ¿De sustituir la palabra Adaptación curricular individual por Plan de trabajo individualizado para que nada cambie? ¿Estamos esperando órdenes u orientaciones? ¿Quiénes son los responsables de darlas? ¿Debe de existir un modelo único cuando hablamos de situaciones singulares y prácticas diferenciadas?**

Estoy convencido de que muchos, de eso se trataba, ya han encontrado su propia respuesta y que únicamente buscaban un excusa para seguir dándola. Todos los que así piensen, si no han tomado la decisión de dejar de leer este artículo antes, agradeceré que terminen su lectura en este punto. Su trabajo, a partir de ahora consistirá, si quieren ser coherentes, en aligerar los documentos oficiales del equipaje de las palabras vacías o muertas.

El resto, aquellos y aquellas que consideren que no pueden existir formatos cerrados para ofrecer respuestas múltiples, y que lo verdaderamente relevante está en la construcción diaria, pero estable, de un modelo de escuela y de sociedad más rica e inclusiva, les invito a compartir algunas reflexiones (ocurrencias).

**El entierro de las Adaptaciones curriculares en el pabellón de los DIAC inertes que forma parte del cementerio de las Programaciones didácticas muertas**

La primera de ellas es la de afirmar que las **Adaptaciones curriculares** individuales “clásicas” (podemos aplicar sin rubor este término pues estamos hablando de otro siglo) **son instrumentos al servicio de la exclusión<sup>10</sup> en una escuela** necesitada de dar una respuesta especial (específica) al alumnado integrado que, por su singularidad, se aleja de la norma.

Una vez definidas esas personas, las herramientas que utiliza para hacer posible esa exclusión son:

- La modificación o eliminación directa de los llamados elementos básicos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) para establecer una graduación diferente, aunque igualmente cerrada, a la establecida en la norma<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> La (des) educación. 3. El arte de la maquinación histórica (pp 67-157) y 4. La pedagogía de las mentiras: un debate con John Silber (pp 204-216). Crítica, Barcelona 2007.

<sup>10</sup> Su producto estrella.

<sup>11</sup> En ese caso el termino norma se refiere a lo que se habitualmente se hace con todos.

- La organización del proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto distinto (o el mismo) con materiales y recursos personales diferentes.
- La definición como individual y particular para acentuar la diferencia.
- La responsabilidad de su elaboración en manos de los recursos específicos de apoyo.
- La necesidad de cerrar, en el nivel de planificación, un documento que sirva para ser entregado, en caso de demanda, al supervisor.
- La necesidad de establecer un marco temporal amplio (¿el ciclo?) para que se elaboración no resulte costosa.

La utilidad de este documento (DIAC) vendrá dada por el número de veces que se reescribe a partir del desarrollo dinámico del alumno lo que contradice su definición como documento estático a medio plazo. Desde este análisis, la aportación de este documento individual, aislado y estático resulta innecesaria y su continuidad, irrelevante.

### Hablamos de otra cosa: los planes de trabajo individualizado son herramientas de la escuela inclusiva.

Al escribir en la norma legal concebíamos el Plan de trabajo individualizado como algo muy diferente a lo que veníamos haciendo, aunque los ingredientes del menú (el currículo en cualquiera de sus niveles) pudieran ser los mismos.

Para poder explicarlo, es necesario recuperar algunas de las claves que son propias de las escuelas inclusivas y de las escuelas de éxito:

- Todos los alumnos y alumnas tienen, pueden y deben desarrollar sus capacidades para poder ser competentes<sup>12</sup>.
- La competencia se demuestra cuando se logra utilizar y transferir los aprendizajes realizados en situaciones reales.
- El camino para conseguir “ser competente” es largo y no termina nunca. Carece de sentido, por tanto, hablar de graduaciones por curso y de desfases curriculares.
- El valor de las Competencias básicas se demuestra al establecer las prioridades de enseñanza. Lo verdaderamente importante no se reduce a los contenidos específicos que recogen las áreas y materias del currículo.
- Estamos obligados a conocer nuestra enseñanza para poder remover las barreras que limitan el aprendizaje de todos.
- Nuestra competencia, para no ser menor que los alumnos, se demuestra, más allá de la elaboración de las programaciones didácticas, en el diseño y desarrollo de situaciones de enseñanza y aprendizaje diversas para que nuestros alumnos y alumnas, sin exclusiones, puedan desarrollar todas las competencias o, al menos, todas aquellas que se consideran básicas.

---

<sup>12</sup> No es necesario recordar el paradigma de las inteligencias múltiples de Gardner, pero el número 376 de Cuadernos de Pedagogía le dedica su monográfico (Febrero, 2008)

- La responsabilidad de diseñar, desarrollar y evaluar las prácticas individualizadas y de analizar sus efectos es de todo el profesorado que interviene con un mismo grupo de alumnos. Esta responsabilidad, no niega sino que realza el papel coordinador del tutor y el asesoramiento de los recursos de orientación y del resto de los apoyos.
- El Plan de trabajo individualizado incluye el contenido impartido en el tiempo curricular y el resto de actuaciones que el alumno desarrolla durante el resto del día.

Desde estos criterios y de acuerdo con el contenido descrito en la norma legal, la construcción de los Planes de trabajo individualizados exige:

**La definición de las competencias que el alumno y la alumna deben alcanzar en el área o las áreas de conocimiento (o materias) y los contenidos son un referente dinámico y sin exclusión de todos.**

**La organización del proceso de enseñanza y aprendizaje y los procedimientos de evaluación que, igualmente, van dirigidos a todos donde se definen las estrategias individualizadas mediante la propuesta de "actividades individuales y cooperativas", la distribución de los agrupamientos, el uso de los materiales necesarios, la intervención de los responsables y, todo ello, de forma secuenciada durante el periodo de tiempo que previamente hemos establecido y en el espacio o espacios que tengamos previsto utilizar.**

Se trata, por tanto, de una **herramienta distinta** pues responde a un concepto diferente de respuesta a la diversidad (saber), exige un procedimiento de elaboración diferente (hacer) e implica una actitud distinta (querer).

**El Plan de trabajo individualizado se convierte en un documento vivo y dinámico** que, como no puede ser de otra manera, **se construye cada día** y se **concluye cuando todo el proceso ha terminado**. La construcción del mismo requiere:

- Otorgar al PEC, las Programaciones didácticas y la información propia recogida en el expediente de cada uno de los alumnos el papel de **fuentes de consulta y renunciar a la obligación (auto) impuesta de elaborar un nuevo documento de síntesis para programar la respuesta a un "único alumno"**. No se excluye la planificación pero se renuncia de forma expresa a que tenga que ser diferente a la común que elaboramos para el resto.
- Considerar **las Unidades de trabajo** (o didácticas) como el **referente** para su elaboración.
- **Definir**, en este nivel y para todos los alumnos, **los mismos objetivos, contenidos y criterios de evaluación**. Se trata de sustituir las prácticas de eliminación y simplificación por las de priorización y enriquecimiento.
- **Poner el énfasis y el esfuerzo en el diseño y desarrollo de las actividades** (incluidas las propias de evaluación) para que, resueltas de



forma individual o cooperativa, permitan atender y desarrollar todas las capacidades.

- Practicar la observación, el análisis de los resultados y los efectos provocados para **utilizar**, a corto plazo, **las conclusiones en la construcción de las Unidades de trabajo sucesivas** y en la **actualización** de la información recogida **en las evaluaciones psicopedagógicas**<sup>13</sup> y, a medio plazo, **para reescribir las Programaciones didácticas**.
- Incorporar en la práctica docente, el **uso de estrategias del documentalista** para poder poner al servicio de los demás y al propio, un amplio banco de actividades y estrategias que sirvan de base para lograr los objetivos desde rutas diferentes.

No resulta fácil imaginar, con estas notas, un “formato” universal de Plan de trabajo individualizado y mucho menos, aceptar un modelo obligatorio. Este comentario no impide considerar bienvenidos todos aquellos formatos que se elaboren desde el ejercicio responsable del asesoramiento colaborativo.<sup>14</sup>

Sirva como ejemplo, la descripción del proceso tal y como yo lo imagino:

La elaboración del **“Plan de trabajo individualizado de todos los alumnos en todas las Unidades de trabajo de todas las áreas y materias”** se contextualiza en la práctica de los equipos docentes (o del profesor aislado) cuando se reúnen para programar la siguiente quincena (semana o tema).

Es en este marco donde se definen los objetivos y los criterios de evaluación, se seleccionan los contenidos y se diseñan las estrategias metodológicas que se van a utilizar (actividades propias y del alumnado, recursos, etc) para el conjunto de sus alumnos.

La incorporación de la práctica de los Planes de trabajo individualizado **exige un paso más**, sin modificar por ello, las rutinas aprendidas en ese proceso.

Este paso **requiere identificar o diseñar**, desde el conocimiento que se tiene de cada uno de los alumnos, **las actividades** que se consideran **más adecuadas** y **organizar una ruta flexible** para desarrollarlas. **También es necesario lograr una mayor implicación y compromiso de los protagonistas**. Un posible formato puede ser <sup>15</sup> el que sigue:

---

<sup>13</sup> No se puede cambiar las prácticas de actuación sin orientar el modelo de evaluación psicopedagógica a conocer las competencias básicas y a diseñar las condiciones de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva. El esfuerzo como en el PTI no está en redefinir los objetivos o en los contenidos, sino que debe dirigirse a orientar la elaboración de las actividades.

<sup>14</sup> Esta puede ser una tarea loable a desarrollar por los CTROADI.

<sup>15</sup> La propuesta se aleja de algunos formatos que he tenido la oportunidad de ver y que transforman el Plan de trabajo individualizado en un multirregistro de indicadores para la evaluación

**a. La definición explícita (como indicadores) de lo que queremos que el alumnado aprenda.**

Esta formulación en términos de competencia va dirigida al propio alumno para que pueda conocer lo que todos pretendemos conseguir. El redactado, sencillo y descriptivo integra, mediante indicadores<sup>16</sup>, los objetivos (lo que queremos), lo que evaluamos (criterios de evaluación: el nivel de logro de lo que queremos) y lo que enseñamos (contenidos).

**b. La propuesta de actividades a realizar distribuidas de acuerdo con la secuencia de enseñanza y aprendizaje establecida.**

La propuesta se puede concebir y concretar utilizando formulas diversas: un esquema de trabajo abierto que guíe la localización de las actividades en materiales únicos o diferentes; las actividades propias a desarrollar dejando las comunes para ser guiadas dentro de la secuencia; las actividades que se van a utilizar en la evaluación...

**c. La recopilación del trabajo hecho y la incorporación, como actividad final, de una reflexión sobre logros conseguidos y los esfuerzos realizados.**

La organización de todo el trabajo realizado ayuda a comprender el proceso seguido en su globalidad y a revisar el nivel de logro alcanzado en relación con el esfuerzo realizado.

Por ultimo, aunque puede no ser necesario, conviene recordar que el formato y las estrategias por utilizar están claramente determinadas por el nivel de desarrollo y por la autonomía de los alumnos.

---

<sup>16</sup> Incorporan todas las Competencias básicas.