

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación	9
<i>Eje Temático 1.</i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i>Eje Temático 2.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i>Eje Temático 3.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i>Eje Temático 4.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i>Eje Temático 5</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i>Eje Temático 6.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

ESPACIOS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO PARA UN AULA INCLUSIVA

Iñesta Mena, Eva M¹, García Rodríguez, Marta Soledad²

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: inestaeva@uniovi.es, ²e-mail: martagar@uniovi.es

Resumen. Este trabajo tiene como objetivo presentar un dispositivo didáctico que interviene en la gestión de tiempos y espacios en Primaria, como apoyo a una educación inclusiva, los centros de literacidad. Se describen en primer lugar los centros, espacios para el trabajo autónomo, habilitados con recursos y materiales; facilitan la consolidación de aprendizajes de lectura, escritura y comunicación oral; permiten la realización de tareas comunicativas lingüísticas e interdisciplinares (individuales, en parejas o en pequeño grupo). Se ilustra este elemento metodológico mediante la propuesta de un centro de gestión de la información, que sería de utilidad para aplicar el enfoque orientado a la acción en las áreas lingüísticas. Como conclusión, se reflexiona sobre el interés de aunar el aprendizaje de la competencia comunicativa con la alfabetización mediática e informacional, pues ambas comparten la finalidad de contribuir a la educación del alumnado capacitándolo para una participación plena en una sociedad democrática y plural.

Palabras clave: Didáctica de las lenguas, educación inclusiva, aprendizaje activo, aprendizaje autónomo, alfabetización mediática e informacional.



INTRODUCCIÓN

Las orientaciones de las políticas educativas de la UNESCO y las del Consejo de Europa impulsaron la articulación de los currículos escolares en competencias, como una manera eficaz de abordar la formación a lo largo de la vida para el desarrollo personal de los aprendices, la integración social y el desempeño profesional, entre otros fines. Este paradigma implica la capacitación de ciudadanos activos, críticos, responsables y autónomos, lo cual supone la adopción de metodologías activas y centradas en el sujeto, como pueden ser el aprendizaje basado en proyectos o en estructuras de planificación similares, como los mini-proyectos y tareas para la resolución de problemas habituales en las materias de lengua (materna, segundas o extranjeras). Se trata, en cualquier caso, de crear contextos en los que los aprendices puedan actuar de manera eficaz en el grupo clase, movilizándolo e integrando contenidos que se articulan en saberes (*saber declarativo, saber hacer, saber existencial y saber aprender*).

En la didáctica de las lenguas y culturas se ha dado una progresiva transformación metodológica desde los primeros enfoques comunicativos (surgidos a finales de los años 70, en respuesta a necesidades formativas de trabajadores inmigrantes), al actual enfoque orientado a la acción, difundido por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (2002) para mejorar la movilidad, la cooperación, el acceso a la información, el plurilingüismo o la interculturalidad, entre otros objetivos que posibilitan la construcción europea (Trim, 2002). Con la intención de contribuir a la enseñanza de las lenguas en Primaria desde una perspectiva de integración e interdisciplinariedad, se aporta una propuesta metodológica que pone de relieve la sinergia que debe mantener la escuela con los objetivos de la UNESCO para la educación inclusiva, desde el paradigma competencial. Se asume aquí que las prácticas de aula deben ser coherentes con los fines sociales de la educación, y que ser competente en comunicación lingüística implica comunicar de manera efectiva en la micro-sociedad que es el aula. Esto es: leer, escribir y hablar en tareas diversas, en torno a tipologías textuales conectadas con prácticas comunicativas reales, en distintos contextos, e incluyendo el uso de las tecnologías para la documentación y el tratamiento de la información. Asimismo, es fundamental introducir la reflexión metalingüística que permite tomar conciencia de lo adquirido. Este proceso requiere un tiempo de trabajo autónomo que suele dejarse como deberes; deberes que influyen en diferencias de rendimiento debidas a factores de sobra conocidos, como tipo de apoyo recibido en casa, acceso a recursos, etc., todo lo cual genera exclusión. Sería por tanto necesario introducir algunos cambios estructurales en la rutina del aula, como la intervención en la organización de los espacios y los tiempos, que es precisamente lo que en este trabajo se propone con los llamados *centros de literacidad* (o alfabetización) (Diller, 2011). Se emplea aquí *literacidad*, junto a alfabetización, porque es un término emergente para dar cuenta del concepto expandido de “alfabetización”, que va más allá de la lectoescritura y la aritmética básica, para incorporar la comunicación oral y otras competencias (crítica, informacional, mediática...), conectando con las prácticas

sociales, desde una educación inclusiva (Cassany, 2005, Hébert y Lafontaine, 2010; Dumais, 2011; Moreau et al. 2013; Lafontaine, y Pharand, 2015, Iñesta, *en prensa*, a):

Literacy is the ability to use language and images in rich and varied forms to read, write, listen, speak, view, represent, and think critically about ideas. It enables us to share information, to interact with others, and to make meaning. Literacy is a complex process that involves building on prior knowledge, culture, and experiences in order to develop new knowledge and deeper understanding. It connects individuals and communities, and is an essential tool for personal growth and active participation in a democratic society. (Ontario Ministry of Education 2017)

OBJETIVOS

Ilustrar el interés de los *centros de literacidad* para una educación inclusiva, esbozando una propuesta de un *centro de gestión de la información* desde el que podría trabajarse la alfabetización mediática e informacional en conexión con la comunicación lingüística. Animar, además, una reflexión sobre la importancia de lograr una coherencia y sinergia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y la capacitación de ciudadanos críticos, partícipes de una sociedad plural y democrática, como fines de la educación.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Los centros de literacidad (o alfabetización)

Son dispositivos didácticos dispuestos en el aula preferentemente, aunque también podrían ubicarse en otros lugares del centro. El objetivo de los mismos es favorecer el trabajo autónomo presencial (individual, por parejas o pequeños grupos) (Diller, 2011). Por dispositivo didáctico se entiende aquí el conjunto de materiales y recursos (textos, ejemplos, guías, etc.), en distintos soporte, que han sido dispuestos para un objetivo de enseñanza y aprendizaje preciso, y sobre los que se interviene de manera intencional (Puren, 2015). En estos espacios se trabaja la competencia lingüística, pero se favorece la interdisciplinariedad a través del trabajo en torno a tipologías textuales y temas diversos, lo cual redundará en una finalidad comunicativa y social más clara y mejor percibida por el alumnado. Algunos ejemplos de actividades propuestas en los mismos, serían: leer un texto científico y hacer un resumen, aprender a redactar un informe, buscar información sobre un tema de historia, hacer una ficha de lectura, buscar una noticia, componer una noticia... etc. Y para todo ello se facilitan guías, pautas, modelos, rutinas, organizadores gráficos, etc., que acompañan en el proceso (Iñesta, *en prensa*, b)⁸⁸. Hay que acondicionar un pequeño espacio donde disponer el material y recursos, donde poder “aislarse” para trabajar,

⁸⁸ Por eso se elige aquí el término “centro” y no “rincón”, pues a pesar de que formalmente puedan recordar a los rincones de Educación Infantil, los principios pedagógicos y didácticos son muy diferentes.



guardar las producciones, o exponer los trabajos. Según requiera cada actividad, se necesitará mesa y taburetes o puede bastar con algún cojín (para una lectura o escucha). Por supuesto, los centros pueden albergar materiales en distintas lenguas, para trabajar las materias lingüísticas, y el AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras). Se trata, pues, de una innovación metodológica que interviene en la estructura del espacio y en la planificación temporal del trabajo presencial. Entre sus principios pedagógicos, se puede destacar que: favorecen un aprendizaje activo, significativo, la inclusión y progresiva autonomía en la resolución de las tareas pautadas y supervisadas por el docente. Éste, planifica y gestiona el uso de los mismos, modeliza el desarrollo de estrategias y tareas, supervisa exposición de trabajos, portafolios y resultados (evaluación formativa, autoevaluación). Se trata de un apoyo real al proceso de aprendizaje, por lo que pueden incorporarse a proyectos o a otras dinámicas (Diller, 2011). Algunos tipos son: biblioteca de aula, centro de lectura autónoma, de escucha, de escritura, de estudio de vocabulario, de poesía, de arte dramático, interdisciplinar...

Centro de gestión de la información





Siguiendo los ejemplos de Diller (2011) se propone este centro, como apoyo al alumnado en el aprendizaje de la documentación e investigación. Sería un apoyo para trabajar las capacidades de búsqueda de información, tratamiento de la información y comunicación del conocimiento. Una referencia reveladora para guiar el diseño de recursos es el *Modelo de las tres fases* de Blasco y Durban (2012), un modelo epistemológico que distingue estas tres grandes capacidades (una para cada fase), y les asocia las habilidades y destrezas, desglosadas en descriptores jerarquizados. Este modelo permite entender los procesos cognitivos y lingüísticos implicados en la competencia informacional que llevan de la información a la creación de conocimiento. Las destrezas básicas, como elementos más concretos, podrían inspirar ejercicios para practicar rutinas, con textos de distintas materias, en español o en otra lengua del currículo o del aula. En función de los mismos, habría que disponer los recursos materiales y didácticos necesarios para guiar el trabajo autónomo. El objetivo es aunar elementos de la competencia lingüística, con los requerimientos de las tareas de gestión de la información como soporte para la documentación en cualquier materia del currículo de Educación Primaria, respondiendo así a la integración de contenidos.

Se aportan tan solo un par de ejemplos de integración de contenidos, pero son muchísimas las necesidades de pautar tareas concretas para acompañar estos aprendizajes: 1) Lengua Castellana y Literatura: *Comunicación escrita. Leer.* —Uso de estrategias de consulta de enciclopedias y diccionarios (en soporte escrito e informático) o de la navegación por Internet para recoger información y realizar trabajos. Y en Ciencias de la Naturaleza en el Bloque 1, *Iniciación a la actividad científica.* —Iniciación en el uso de fuentes de información (directas e indirectas) —Iniciación en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para buscar

información de manera guiada (ver Ficha 1). 2) Lengua Castellana y Literatura: *Comunicación escrita: Escribir*— Uso del correo electrónico. La finalidad es producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación (ver Ficha 2).

FICHA 1 ¿Cómo busco información en Internet?

1. Dedicar un tiempo a pensar qué información necesitas.
2. Selecciona un buscador: por ejemplo google.
3. Aplica una buena estrategia de búsqueda:

 Comillas	Busca un grupo de palabras exacto: “El museo del Prado”
 Guión	Excluye la palabra que acompaña el guión: Museo -Louvre
 Define	Busca la definición de un término: Define: célula
 Tilde	Busca sinónimos de la palabra que acompaña la tilde: ~asno

4. Selecciona la información relevante
5. Analiza la fiabilidad de la información obtenida: ¿Procede de lugares de los que nos podamos fiar?
6. Evalúa tu búsqueda: ¿Has dado respuesta a tu necesidad de información?



FICHA 2



¿Cómo pedir información a través del correo electrónico?

Para pedir información a través del correo electrónico:

Mensaje nuevo
Para
Asunto

1 Escribe aquí la dirección de correo de la persona a la que va dirigido el correo

2 Escribe aquí de qué trata el correo, utiliza pocas palabras pero que sirvan para que el receptor sepa de qué va el mensaje

3 **Saluda:** Por ejemplo: *Buenos días, Eva:*

4 **Identificate:** Debes indicar quién eres, por ejemplo: *soy Pepe Pérez, alumno del Colegio XXX*

5 **Expón el motivo de tu correo.** Por ejemplo: *le escribo para solicitarle información sobre...*

6 **Despídete.** Por ejemplo: *Un cordial saludo,*

7 **Firma.** Por ejemplo: *Marta García Rodríguez*

CONCLUSIONES

Los *centros de literacidad* tienen entre sus fortalezas la atención a diversidad desde una educación inclusiva, pues facilitan la gestión de la heterogeneidad de niveles, ritmos o estilos de aprendizaje, y el acceso a los recursos. En ellos cada aprendiz tiene la posibilidad de elegir y de practicar ejercicios, actividades o tareas el tiempo que precise, lo cual mejora la motivación (Iñesta, en prensa, b). En la dinámica de continuas exigencias que se vive en la escuela, teniendo que atender tareas múltiples con muy pocos recursos (humanos y materiales), puede ser interesante habilitar estos espacios que permiten la alternancia de actividades, y la multitarea, siempre dentro de un orden, y con el material y los recursos disponibles para responsabilizarse de su

trabajo, desarrollarlo y sobre todo, compartirlo con los compañeros. Su puesta en funcionamiento no es sencilla, pero con el tiempo se optimiza el esfuerzo. Asimismo, un *centro de gestión de la información* es sin duda útil para aunar la comunicación lingüística con la *alfabetización mediática e informacional* (AMI) (Wilson et al. UNESCO, 2011). Esta convergencia desde la didáctica de las lenguas sería coherente con el enfoque orientado a la acción, respondiendo a la necesaria y natural evolución del enfoque comunicativo (centrado en la competencia comunicativa) hacia la acción real en el aula en torno a la comunicación (Puren, 2017). En este centro se manejan con sentido crítico fuentes diversas para resolver problemas. En conclusión, se apuesta por un auténtico proyecto de acción ciudadana para el aula, flexible en cuanto al uso, y que muestra una forma de contribuir a la educación inclusiva interviniendo en la estructura de la clase con pequeños gestos bien intencionados y planificados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blasco, A. y Durban, G. (2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. *Revista Española de Documentación Científica*, N°. Monográfico, 100-135.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Universidad de Concepción, Chile.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD /Instituto Cervantes/ Anaya. (1ª ed. en inglés, 2001)
- Diller, D. (2011). *Les centres de littératie pour les élèves de 8 à 12 ans. Une approche basée sur l'autonomie pour consolider les apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale*. (Adaptation de J. Proulx). Montréal: Chenelière éducation.
- Dumais, Ch. (2011). La littératie au Québec : pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Forumlecture.ch*. 2011/2. Plate-forme internet sur la littératie.
- Hébert, M. y Lafontaine, L. (éd) (2010). *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Iñesta Mena, E. M. (en prensa, a). Revisión sobre *literacidad* como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum*.
- Iñesta Mena, E. M. (en prensa, b). Los centros de literacidad: dispositivos didácticos para un aprendizaje inclusivo. En P. Núñez Delgado (ed.) *Literacidad y secuencias didácticas*. Madrid: Octaedro.
- Lafontaine, L. y Pharand, J. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Collection Éducation-recherche : 37. Québec: Presses de l'Université du Québec.



Moreau, A., Hébert, M., Lépine, M. y Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? *Revue CNRIS : Magazine scientifique et professionnel*, Vo. 4, 2, 14-18.

Ontario Ministry of Education (2017). Online Teaching Resource: *What is Literacy?* Recuperado (16.02.2017) de <http://www.atelier.on.ca/edu>

Puren, C. (2015). Typologie des activités et dispositifs d'apprentissage (doc. 057). Recuperado (01.09.2015) de <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/057/>

Puren, C. (2017). L'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI), finalité naturelle de la perspective actionnelle en enseignement scolaire (Nota, en página del autor) Recuperado (15.02.2017) de <https://www.christianpuren.com/2017/01/25/>

Wilson, C. et al. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Curriculum para profesores*. París: UNESCO.