

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

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

FORMAR AL PROFESORADO PARA CONSEGUIR CENTROS EDUCATIVOS INCLUSIVOS: CREANDO REDES

De la Cruz García, Pilar¹, García Tíscar, Elena²

Ayuntamiento de Majadahonda, Madrid. España
¹e-mail: pcruz@majadahonda.org, ²e-mail: e.garcia@majadahonda.org

Resumen. En esta comunicación presentamos la línea de trabajo que venimos desarrollando desde el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Majadahonda en los Centros Públicos y Concertados del Municipio.

Nuestros fundamentos son: La Neurociencia aplicada a la Educación, La Teoría del Apego, El Aprendizaje Socioemocional y el Aprendizaje Cooperativo.

Utilizando como método el diseño de la Investigación-Acción hemos ido desarrollando intervenciones en la práctica en las que interrelacionamos la teoría de nuestras fuentes, con la práctica docente, en un proceso reflexivo realizado en grupos de trabajo interdisciplinar. Abordar la tarea de la inclusión educativa en los centros educativos donde todas las diferencias se valoren y tengan cabida es un reto apasionante pero lleno de obstáculos en todos los órdenes: administrativo, organizativo, de expectativas, de exigencias sociales. Sin sentimiento de pertenencia no hay éxito en la escuela. Conseguir que todos los alumnos/as se sientan vinculados con su aprendizaje y en su centro pasa por conseguir instituciones inclusivas que tengan en cuenta las necesidades y particularidades de todos sus integrantes.

Somos muy conscientes de que poner en marcha escuelas inclusivas necesita de un trabajo profundo de reflexión y toma de decisiones en los equipos directivos y en los docentes. El trabajo que vamos a presentarles es la descripción de cómo a través de la formación del profesorado y el asesoramiento a equipos directivos estamos trazando una guía para posibilitar este cambio, tratando de ir implicando a toda la comunidad educativa. Los Ayuntamientos, como servicios en contacto directo con las necesidades de los ciudadanos podemos ser impulsores de estos procesos de cambio.

Palabras clave: Vinculación. Inclusión. Aprendizaje Socioemocional. Neurociencia y Cooperación.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Realizamos este trabajo en el área de Aprendizaje Social y Emocional de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Majadahonda, en el que trabajamos una pedagoga especializada en pedagogía terapéutica y una psicóloga clínica, psicoterapeuta de niños y adolescentes y especialista en grupos.

Intervenimos con Escuelas Infantiles, Colegios e Institutos públicos de la localidad y a lo largo de los últimos 10 años nos hemos especializado en situaciones que podríamos definir como de “gran fracaso escolar”, con niños y adolescentes que no consiguen aprender, que no se adaptan a las condiciones que les exige la Escuela y que en muchos casos presentan conductas agresivas. Tratando de dar respuesta hemos estudiado y desarrollado formas de intervención que desde los centros den respuesta, no segregan o recursos privados solo para unos pocos y no para los que más dificultades tienen, crear redes inclusivas.

Colaboramos con los Centros para que los profesores comprendan las motivaciones de estas conductas y modifiquen sus interpretaciones negativas consiguiendo de este modo respuestas más eficaces que sabemos que pasan más por la comprensión y la inclusión de estos alumnos/as en sus grupos que por el castigo y la separación.

Entendemos el aprendizaje como algo integral, con dimensiones neurocognitivas, emocionales, relacionales y conductuales y buscamos diagnósticos integrales que nos lleven a intervenciones que incluyan las vivencias del niño, que contemplen el sufrimiento que supone para él, el no entender y no hacerse entender.

Sensibilizamos al medio educativo sobre la interrelación ya demostrada desde la Neurociencia entre el desarrollo emocional, el desarrollo cognitivo y la conducta para que desde esta comprensión se puedan pensar intervenciones que tengan en cuenta todas las dimensiones implicadas en el desarrollo.

En los últimos años las investigaciones en educación se han centrado en el estudio de la relación profesor-alumno como elemento fundamental del éxito escolar. Trabajos como los de (Morales, 2005), (Maldonado y Carrillo, 2006) y (Pianta, 2005) refrendan que estamos ante un cambio de paradigma en educación. Pasamos de una práctica basada en el desarrollo de los contenidos a la práctica inclusiva de la cooperación y la participación activa de los alumnos. De un modelo basado en la concepción de una inteligencia única a otro que contempla las diferencias y las inteligencias múltiples como riqueza y valor en aulas donde los profesores hacen propuestas de trabajo cada vez más globales e inclusivas.

Observamos cómo en muchas aulas hay armonía, bienestar, aprendizaje de todos, mientras en otras hay tensión, sufrimiento y discriminación... emociones que afectan tanto a los alumnos como a los profesores, generando climas en los que el aprendizaje es posible para todos o sólo para unos pocos.

Como consecuencia de estas observaciones hemos diseñado junto con equipos de profesores, en diferentes centros y niveles, proyectos anuales de formación en los que con el método de la investigación-acción en sus fases sucesivas de observación, reflexión y acción, se han ido interrelacionando la teoría con la reorganización de rutinas, la adecuación del espacio a las actividades, la adaptación de los tiempos del aula a los ritmos de aprendizaje de los alumnos. En definitiva, tratando de ir avanzando en la adaptación de los objetivos y contenidos curriculares a los procesos de aprendizaje y de desarrollo cognitivo, social y emocional, de cada grupo, en función de sus edades y características.

Entendemos que la intervención sobre el fracaso escolar pasa por la creación de escuelas e institutos inclusivos. Nuestro esfuerzo va dedicado a la formación del profesorado y al asesoramiento de los equipos directivos para que lideren los procesos de cambio necesarios para que la inclusión sea una realidad en el día a día de cada centro.

Un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de eliminación de las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y prácticas de los centros escolares y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades y las posibilidades de mejora de la calidad educativa que todavía se observan en relación a la educación escolar del alumnado con necesidades específicas...1 (Editorial de Participación Educativa, 18, noviembre, 2011, pp.6-7)

A partir de la escucha activa de las demandas de los Centros, ponemos en marcha procesos adaptados a cada contexto. Fomentamos el liderazgo de los equipos directivos que se encargan de ir sumando al resto del claustro y a las familias de los alumnos. En definitiva, tratamos de conseguir en los equipos de trabajo tanto el clima como los modelos que pretendemos que ellos lleven al aula y al centro.

OBJETIVOS

Nuestro objetivo general en todas y cada una de las intervenciones que luego individualizamos se concreta en *“Crear las condiciones para que los centros desarrollen proyectos educativos inclusivos para dar respuesta a la diversidad del alumnado y diversidad de necesidades, y de este modo conseguir que los alumnos/as sean los protagonistas de su proceso de aprendizaje y consigan un desarrollo óptimo de sus capacidades.”*

Ninguna intervención es igual a la siguiente o a la anterior por lo que el objetivo general se concreta en objetivos específicos en cada proyecto.

1. *Personalizamos el proyecto de formación de cada Centro para adaptarlo a las necesidades que manifiesta el equipo docente que lo solicita.* En la primera fase realizamos un diagnóstico inicial con el que exploramos las inquietudes de los profesores, el liderazgo del equipo directivo para apoyar esta iniciativa, y las características de los alumnos y



sus familias. Una vez que tenemos una idea global del contexto iniciamos el diseño conjunto de la intervención. Trabajamos de manera sistemática con el equipo docente y definimos los objetivos del proyecto para su centro.

2. *Interrelacionamos la teoría científica con la práctica a través de la investigación-acción como método de trabajo con los profesores.* La interrelación dialéctica teoría-práctica va generando nuevos ciclos de Observación-Reflexión-Planificación- Acción, que hace que lo que se aprende se pueda llevar a la y práctica y la práctica se analice críticamente desde los principios teóricos que informan todo el proceso. Todas las acciones tienen una base teórica que se contrasta con los resultados en la práctica concreta en la que se realizan.
3. *Hacemos conscientes a los profesores de que tener en cuenta y valorar la diversidad en su alumnado es el modo de conseguir los mejores resultados y niveles de adaptación de todos.* Partimos de la observación de la realidad que queremos mejorar y la vamos informando con exposiciones teóricas. Trabajamos desde la Neurociencia y la teoría de la mente, el aprendizaje social y emocional, las inteligencias múltiples y todo el desarrollo de la terapia relacional y la teoría del apego.
4. *Sustentamos la práctica docente en los aspectos potencialmente positivos, tanto de ellos mismos como de su entorno.* Nos apoyamos en lo que puede mejorar con los recursos reales de los que disponen, impulsando sus iniciativas y soluciones elaboradas en los grupos de trabajo
5. *Formamos a los profesores para que sean ellos los que intervengan directamente con el niño o el adolescente y mejoren su situación emocional y de aprendizaje.* Los profesores aprenden con la teoría del Apego y el aprendizaje cooperativo, a ver a los grupos y a interpretar sus necesidades desde el punto de vista de la inclusión, al mismo tiempo que desarrollan también la mirada a la evolución individual de los chicos y chicas que tienen más dificultades para ir proporcionándoles recursos, herramientas y medios que les permitan seguir avanzando en su proceso de aprender.
6. *La Evaluación continua* del proceso nos permite ir dando respuesta a cada uno de los alumnos. Con esa doble mirada al grupo, al individuo, vamos actividad tras actividad, valorando el progreso de todos y reelaborando los materiales y propuestas para que todos sigan avanzando.

DESARROLLO DE UNA EXPERIENCIA

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

Primera fase: Diagnóstico y sensibilización.

Recibimos la demanda de una tutora de un Instituto del municipio porque estaban teniendo problemas en su clase de 2º de la ESO. La configuración del grupo era muy poco habitual porque de 29 alumnos/as, más del 60% presentaba dificultades en rendimiento y/o en adaptación al centro y había recibido quejas de todos los profesores por el ambiente de caos y desorganización que hacía imposible el trabajo en el aula.

Dedicamos unas sesiones a realizar el diagnóstico individual y grupal. Estudiamos los resultados de las pruebas de aptitudes (TEA-2), cuestionario socioemocional y sociograma y devolvimos la información al equipo de trabajo formado por el orientador del centro, la tutora, la jefa de estudios y la directora del centro.

A la vista de las dificultades lectoescritoras y emocionales que detectamos planteamos una hipótesis de trabajo para iniciar nuestra intervención que podríamos resumir diciendo, que nos encontrábamos ante un grupo de secundaria en que la mayoría de los casos, parecía no haber desarrollado las habilidades básicas para aprender, por decirlo de otro modo, parecía que su paso por la educación primaria no hubiera servido para construir ni conocimiento ni rutinas de pensamiento que les permitieran seguir aprendiendo en su nivel. En lugar de plantearnos una intervención de reeducación en lectura comprensiva y producción de textos, decidimos apoyarnos en los principios de la neurociencia y explorar nuevos modos de estimular sus mentes para ponerlos activos frente a la tarea.

Partiendo de que la naturaleza de la mente es crear, nos propusimos mejorar los instrumentos imprescindibles para aprender: expresión escrita, comprensión y vocabulario y para ello planteamos un taller de escritura que activara el cerebro creativo de cada chico/a, en el que se contaran historias, se jugara con las palabras, se interpretaran emocionalmente imágenes, se representaran personajes y se recrearan situaciones.

Dentro de esta fase era muy importante despertar una mirada nueva de los profesores hacia los chicos/as, una mirada de confianza, positiva, bien enfocada en las dificultades reales de cada uno y del grupo para poder diseñar actividades en las que todos pudieran tener éxito. Por eso pusimos el énfasis de la intervención en la hipótesis de que todos conseguirían escribir si conseguíamos el ambiente y la estimulación adecuada.

Desde luego sabíamos que teníamos que conseguir crear en el aula un ambiente seguro, libre de estrés, donde todos se sintieran bien y confiados y utilizar estímulos visuales y emocionales para conectar, a través de ellos, el área del lenguaje de su cerebro con la tarea de escribir.



Segunda fase: Diseño de actividades y experimentación

En cada sesión nos propusimos un objetivo y sólo uno que fuera evaluable al cerrarla para que todos se marcharan del taller sabiendo lo que habían conseguido ese día.

Cada actividad tendría como consecuencia un producto real, físico, que compartiríamos, de tal modo que todos tuviésemos el mismo objetivo. Trabajaríamos en parejas/trios y las producciones de cada pareja se irían guardando en un archivo común para que al finalizar el taller todos tuviéramos un producto final del que sentirnos orgullosos.

Preparamos al grupo para poder hacer trabajo creativo explicándoles todo lo que íbamos a hacer y mostrándoles nuestra confianza de que sus mentes podrían crear si conseguíamos un ambiente calmado y concentrado, para lo que les íbamos a preparar al principio de cada sesión con ejercicios de atención plena y de relajación.

El grupo respondió bien desde el primer momento. El trabajar en parejas/trios y el que les devolviéramos en todo momento que entendíamos su dificultad y que por eso les íbamos a dar herramientas que les ayudaran, contribuyó mucho a crear un ambiente positivo y sin estrés en el aula.

Trabajamos a partir de imágenes. Utilizamos tres fotos como fuente de inspiración y les explicamos que los sentidos son la puerta de entrada de los estímulos a nuestro cerebro, que vemos, oímos, olemos, saboreamos, tocamos y nuestro cerebro procesa esa información y le da sentido y que para crear historias habíamos elegido como fuente de inspiración tres imágenes con las que íbamos a trabajar. Crearíamos en cada pareja, tres historias, una con cada imagen.

Les dimos a cada pareja una foto en grande, al mismo tiempo que la proyectábamos en la pizarra digital y que les poníamos una música sin letra, de fondo. Los concentramos en la imagen con la consigna de que escucharan la música y dejaran fluir palabras sueltas, que iban escribiendo individualmente. A continuación trabajaban en parejas y escogían las mejores palabras.

Con todas las palabras recogidas trabajamos una segunda sesión con la consigna de crear frases sueltas. Las parejas/trios intercambiaban sus ideas e iban escribiendo.

En la tercera sesión trabajamos ya el texto. La consigna fue crear una historia, un poema, la letra de una canción, de un rap, de un anuncio... lo que se les ocurriera.

Cada grupo leyó su texto al grupo y pensamos entre todos que la producción final sería un cuaderno de relatos y poemas con las fotos que los habían inspirado, imprimiríamos uno para cada uno de los chicos/as de la clase y otro para todos los profesores que les daban clase como un regalo.

Tercera fase: Resultados. Evaluación

Realizamos una evaluación triangulada en la que participaron los propios chicos/as, la profesora de lengua y como evaluador externo un amigo poeta al que le pedimos su colaboración. Los resultados fueron muy buenos. Todos los grupos consiguieron hacer al menos un texto con resultado superior a cinco y siete de los 10 grupos consigue buenos resultados en dos de los tres textos.

Los profesores se sorprendieron con las producciones y empezaron a comprender que el tipo de actividad que se propone incide de manera directa con el rendimiento y eso hizo que cambiara su punto de vista con respecto a las dificultades del grupo. Sin negar que su punto de partida era diferente al de los chicos más adaptados, se puso de manifiesto que es posible enseñar a todos adaptando la metodología a los que tienen más dificultades.

Diseñar actividades más visuales, trabajos en equipo, planteamientos cooperativos, producciones reales, proyectos atractivos en los que se impliquen de manera natural, se empezaron a vislumbrar a raíz de esta experiencia como nuevos caminos a recorrer por los profesores más inquietos y comprometidos, de tal modo que al año siguiente se propusieron realizar un seminario de formación basado en el aprendizaje cooperativo y las estrategias socioemocionales para mejorar el rendimiento escolar.

EVIDENCIAS

Experiencias como la que acabamos de describir ponen en evidencia que utilizando el lenguaje de las imágenes y de la música se estimula el lenguaje oral y escrito y se crean unas condiciones emocionales más favorables para la creatividad.

Aprendemos con múltiples inteligencias y por lo tanto una educación que quiere incluir a todos, debe manejar todos los lenguajes de esas inteligencias múltiples.

Cuando los docentes se convierten en investigadores y gestores de su propia práctica, diseñan actividades en las que todos sus alumnos pueden tener éxito porque saben que tener experiencias positivas es el camino para que todos se vinculen al proceso de aprender y proporcionarles los medios para que descubran y comprendan es la mejor motivación que pueden manejar.

CONCLUSIONES

Las producciones de los alumnos/as a priori calificados como con dificultades de aprendizaje, mejoran notablemente cuando se les proponen nuevas claves de aprendizaje.

Nuestra posición de asesoras municipales que trabajamos en la institución escolar sin pertenecer a ella, nos permite facilitar un proceso de reflexión en los



equipos docentes, que ayuda a resolver problemas reales en las aulas, en el camino de conseguir escuelas cada vez más flexibles e inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blakemore, S.J.; Frith,U. (2007): *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona. Editorial Planeta.
- Damasio ,A. (1996) : *En busca de Spinoza*.España.Critica
- Kandel,E; Jessell, T.;Schwartz,J. (2005) :*Neurociencia y conducta*. Madrid. Pearson Prentice Hall.
- Gardner , H. (1995) : *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Johnson,D.;Johnson,R. (1999): *Aprender Juntos y Solos*. Buenos Aires. Grupo Editorial Aique S.A.
- Johnson,D.;Johnson,R. (2014) : *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Madrid. Biblioteca Innovación educativa S.M.
- Ibarrola B.(2013) : *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Editorial SM.
- Lantieri, Linda (2008). *Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil*. Ed. Aguilar. Madrid
- Maldonado, C. y Carrillo, S. (2006). Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. *Revista infancia, adolescencia y familia Vol. 1, nº 1. Pp. 39-60*.
- Marcos, L; Ubrich, Thomas. (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children España
- Mora ,F. (2013) : *Sólo se aprende aquello que se ama*. Madrid. Alianza Editorial.
- O'Connor y E. MacCarthey, K (2007). Examining Teacher- Child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44(2), 340-369*.
- Perkins D.(2003): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Gedisa. Barcelona
- Pianta, R., Hanre,B.K., Allen,J.P. (2012). Student-Teacher Relationships and engagement: conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interactions. *In S.L. Christerson Ed.(pp365-386)*.