

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

LA COMPETENCIA LECTORA, NECESARIA PARA EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA

Blasco Serrano, Ana Cristina ¹

Universidad de Zaragoza, España

¹e-mail: anablas@unizar.es

Resumen. La competencia lectora permite a los individuos aprender y desenvolverse en su vida cotidiana, así como acceder al conocimiento y a la información, lo que brinda la posibilidad para interpretar y participar en la realidad que les rodea. De esta manera, la competencia lectora contribuye a la formación de ciudadanos libres e ilustrados (Solé, 2012).

El propósito del presente estudio es indagar cómo a través de la puesta en práctica de un proyecto de comprensión lectora, basado en el Modelo de Inteligencia PASS (Das, Naglieri y Kirby, 1994), se desarrolla la comprensión lectora de manera funcional, a la vez que se potencia y trabaja en el ejercicio de la ciudadanía (Bolívar, 2008).

La investigación, de carácter cualitativo, se realiza a través de un estudio de caso múltiple de tipo evaluativo (Sabirón Sierra, 2006). Participan en el estudio 3 grupos-clase de 4º de Educación Primaria de diferentes centros de Zaragoza.

Los resultados del análisis muestran cómo en el desarrollo del proyecto de comprensión lectora surge un modelo que se articula en varias categorías. Por un lado, la macrocategoría de *sensibilidad* integra las categorías interpretativas de autonomía, motivación y cambio. Por otro lado, la macrocategoría de *dinámicas organizativas* comprende las categorías de colaboración y participación regulada.

De esta manera, todas las categorías que vertebran el proyecto de comprensión lectora entran en consonancia con los valores de autonomía, convivencia, cooperación, respeto y libertad, que se han de cultivar para el ejercicio de una ciudadanía democrática (Bolívar, 2008; González Alfayate, 2000).

Palabras clave: lectura, comprensión, ciudadanía, dinámicas organizativas



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora, como competencia instrumental, permite al individuo desenvolverse en su vida cotidiana, así como interpretar y comprender los múltiples textos que se encuentran en su entorno, contribuyendo a crear una visión propia de la realidad en la que se encuentra, evolucionando como persona y ciudadano (Eurydice-REDIE, 2009; Tesouro Cid, 2006; Rodríguez Martínez, 2013), con la posibilidad de realizar sus aportaciones, en favor de la construcción de una sociedad democrática y justa. De esta manera, la comprensión lectora facilita el desarrollo de ciudadanos competentes, respetuosos y críticos capaces de comprender, interpretar y construir una sociedad mejor (Arráiz y Sabirón, 2012).

En este contexto, se necesita un modelo de lectura en sentido amplio, que permita al lector interpretar el texto, relacionarlo con sus conocimientos previos y construir su propia imagen mental (Irrazábal, 2007; León, 2013; Sánchez Miguel, 2008). La Teoría de Inteligencia PASS (Das, Naglieri y Kirby, 1994) considera al lector como un sujeto activo, que planifica autónomamente para orientar y organizar su comportamiento, y seleccionar o crear las estrategias necesarias para el desempeño. En este mismo modelo, los conocimientos previos, procedentes del entorno cultural y social, se ocupan de modular y activar el resto de procesos mentales (Das, Kar y Parrila, 1998).

En este marco, el docente desempeña una labor orientadora, de guía, facilitando las experiencias y condiciones pedagógicas adecuadas para favorecer, a partir de un texto, la construcción de su propio conocimiento (Bruer, 1995; Durban, 2015; Vygostki, 1996). De la misma manera, el alumnado, a partir de los textos, construye de manera reflexiva un conocimiento viable temporalmente, en un contexto donde docentes y alumnado se sitúan en un plano de igualdad (Jonnaert, 2001). La interacción y el diálogo proporcionan intercambio y contraste de argumentos, permitiendo una comprensión más profunda, la configuración de un conocimiento más amplio y crítico, enriquecido con la interpretación y las experiencias del otro (Aguilar González, 2008; García Iglesias y Fabregat Barrios, 2013; Maldonado Pérez y Sánchez, 2012). Así, la comprensión lectora resulta la “competencia de las competencias” (Clemente Linuesa, 2014), puesto que favorece el desarrollo del individuo tanto a nivel personal como académico y social, y por tanto, contribuye a la disminución de la brecha social y cultural entre el alumnado.

OBJETIVOS

Los objetivos que pretende alcanzar el presente estudio son: a) conocer las implicaciones de una intervención socioconstructivista en la comprensión lectora y b) indagar sobre cómo repercute una intervención metodológica basada en el Modelo de inteligencia PASS en las vivencias de los individuos participantes y cómo estas matizan su comportamiento y su desarrollo personal y como ciudadanos.

DESARROLLO DEL ESTUDIO

Este estudio surge a causa del interés en la mejora de la comprensión lectora de manera funcional, para que los niños sean capaces de comprender los diferentes textos escolares que son utilizados para la enseñanza en el aula, beneficiando así los procesos de aprendizaje de los niños y contribuyendo a su desarrollo académico, a la vez que personal y ciudadano, contribuyendo a la reducción de las desigualdades entre los alumnos y combatiendo la exclusión social, educativa y económica (Ainscow, 2012; Arnáiz Sánchez, 2012; Escudero y Martínez, 2011; Parrilla Latas, 2002).

La investigación permite indagar en la aplicación de un programa en tres realidades, cada una de ellas con su propia naturaleza y características (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996), por lo que el interés del investigador se centra en la interpretación de los fenómenos desde una perspectiva holística y desde la complejidad de su contexto (Merriam, 2009).

Se trata de un estudio de caso múltiple de tipo evaluativo (Sabirón Sierra, 2006), a través de metodología cualitativa, donde los participantes ofrecen su percepción en torno al desarrollo del programa (Simons, 2011).

La observación participante, como método de recolección de datos (Kawulich, 2005), con entrevistas, relatos (Bernard, 1994) y un diario de investigación, como instrumento reflexivo (Gibbs, 2012) para recopilar la información y las notas de campo, han facilitado la comprensión de la realidad desde una perspectiva múltiple y compleja en la que el propósito es comprender en profundidad los procesos implicados en el desarrollo de un proyecto de comprensión lectora, a través de las relaciones entre los diferentes elementos que intervienen y que conforman una realidad única y compleja en cada uno de los casos.

Participantes

Han participado en el estudio tres grupos-clase de 4º de Educación Primaria de diferentes centros de la ciudad de Zaragoza.

EVIDENCIAS

Tras una primera fase de análisis de categorías de tipo descriptivo, en una segunda fase se estudian las categorías emergentes, más interpretativas que dan el sentido y las claves del desarrollo del programa, resultando la sensibilidad y las dinámicas organizativas como macrocategorías, de tipo conceptual relacionadas con el desarrollo de la ciudadanía. Estas macrocategorías engloban a otras que ofrecen una visión de la realidad que estamos analizando (ver tabla 1)



<i>Sensibilidad</i> , procesos personales sujetos al desarrollo socioafectivo	Autocuestionamiento
	Proceso de reflexión o replanteamiento sobre la propia acción profesional o personal
	Autonomía
	Proceso de toma de decisiones, de manera autónoma y libre, según los propios criterios.
	Motivación
	Grado de interés por la actividad o por algún elemento integrante de la misma
	Actitud hacia el entorno o hacia el aprendizaje.
	Basado en los valores, experiencias o creencias sobre la educación.
	Cambio
	Actitud o predisposición personal hacia el cambio y la innovación
<i>Dinámicas organizativas</i> , para el funcionamiento del proyecto	Colaboración
	Ponerse de acuerdo para un mismo fin, sin que haya ganadores ni perdedores, de igual a igual, como compañeros. Trabajar de manera coordinada y solidaria con el resto de agentes educativos. Ayudar a los demás, para conseguir un objetivo, trabajar en equipo.
	Participación regulada
	Regulación y cumplimiento del comportamiento y normas necesarias para el funcionamiento del proyecto y, su reacción ante estas.

Tabla 1. Macrocategorías y categorías de tipo interpretativo

En la categoría de *autocuestionamiento*, los datos se refieren principalmente al papel del docente como mediador y al tipo de actividades que se están realizando.

(...) “En numerosas ocasiones, me tengo que controlar para no decir la respuesta correcta. Estamos habituados a decirles si es correcto o no, y es algo que tenemos que modificar y cambiar para que sean ellos mismos los que tomen su decisión” (D.C.)

La categoría de *autonomía* destaca esta categoría por tener un abundante número de registros, especialmente referidos a la capacidad para tomar decisiones y actuar de manera independiente y libre tanto por parte de los niños en la realización de las actividades, como por parte de la docente-investigadora en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

(...) “El hecho de poder tomar decisiones sobre lo que piensa que es más acertado y reflexiona lo ha considerado como un gran aprendizaje” (D.C.)

(...) “A mí me ha gustado mucho y creo que nos hemos sentido libres cada uno con nuestras opiniones” (G.D. al 01)

En la categoría de *motivación*, resalta la variedad de matices entre las docentes y entre los alumnos, en evolución a lo largo del desarrollo del proyecto.

(...) “Al ver lo que se está haciendo en las mismas clases de su nivel, la profesora pide que también hagamos las actividades en su clase” (D.C.)

(...) “pues había varios aspectos que me gustaron bastante, primero porque era un trabajo en equipo, cosa que nos interesa muchísimo porque la colaboración entre los

niños es algo difícil de conseguir, después la forma de plantear la actividad me pareció muy acertada” (E.O.)

En la categoría de *cambio*, aparecen pocos registros, referidos éstos a la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las actividades en el aula.

(...) “La tutora de 4º B, me comenta que está interesada en hacer pensar a sus chicos y por tanto que si puedo asistir también a su aula, así que durante finales de abril y el mes de marzo, se lleva a cabo el programa en ese grupo” (D.C.)

La categoría *colaboración* aparece tanto en la labor de los docentes como en el desarrollo de las actividades por parte de los niños.

(...) “Al principio además vimos cómo que les costaba un poquito más el ponerse de acuerdo, porque no están acostumbrados a esa dinámica pero luego enseguida cogieron el ritmo” (E.T.2)

(...) “Nos coordinamos para que se realice un trabajo conjunto y los niños realicen las actividades al final de cada tema, de manera que consolide la comprensión de los contenidos y favorezca el repaso de dichos contenidos” (D.C.)

En relación con la categoría de la participación regulada, destacan los registros referentes a la metodología de las actividades ya las normas de respeto y convivencia entre los alumnos

(...) “y es un requisito imprescindible que hablen en voz baja durante la realización de la actividad, para que se puedan escuchar todos y haya un clima de respeto que favorezca que todos podamos hablar y escucharnos, a los niños se les avisa previamente y durante la realización de las actividades que solo se jugará si trabajan en voz baja, si se guardan el respeto y si participan según las normas. Para ello se establecen una serie de normas: Hay que estudiar; Tienen que respetarse entre ellos, sin críticas ni malas caras cuando alguien falla; Tienen que hablar en voz baja; Participan todos por igual; "Nadie pierde, todos ganamos". (D.C.)

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos han aportado claridad sobre diferentes aspectos implicados en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora y de los valores ciudadanos en las aulas. Estos resultados indicarían que el éxito del proyecto de comprensión lectora ha de girar en torno varios ejes, siendo los más fuertes (por su densidad en los registros) la colaboración y la motivación. En relación con estas categorías, se encuentran las categorías de autocuestionamiento, autonomía, cambio y participación reguladas lo que nos remite a los dos objetivos planteados inicialmente.

Desde una perspectiva de educación para la ciudadanía, la autonomía, el respeto (intrínseco a la participación regulada) y la colaboración son valores necesarios para una educación en valores ciudadanos democráticos (Bolívar, 2008; González, Alfayate, 2000). La educación en valores ciudadanos entra, por tanto, en consonancia con el modelo de inteligencia PASS (Das, Kar y Parrila, 1998; Das, Naglieri y Kirby,



1994), por el que los niños han de interactuar entre ellos, colaborar y ayudarse en la planificación de las estrategias a seguir. En el proyecto de comprensión lectora que se presenta en este estudio, basado en el Modelo de inteligencia PASS, los niños han de tomar decisiones de manera autónoma y colaborar con sus compañeros de manera respetuosa y solidaria, tal y como se refleja en las afirmaciones que constituyen la categoría de participación regulada. Asimismo, resulta necesario para la implantación de dicho proyecto, la colaboración entre los docentes (Torrego Seijo, 2011), para mejorar la comprensión lectora así como para la transmisión de una cultura democrática, solidaria y justa en el aula y en el centro.

De esta manera, se muestra cómo el desarrollo de la ciudadanía se puede llevar a cabo desde cualquier asignatura, de manera transversal en el curriculum, desde la cultura del propio docente y del centro escolar como institución (Bolívar, 2008)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar González, L. R. (2008). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Transverse readings: how to build critical audiences. Comunicar*, 31, 27-33 DOI: <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-003>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5, nº 1. 39-49
- Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arráiz, A. y Sabirón, F (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Servicio de publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- Bernard, H. R. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative approaches* Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio. Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 4-32
- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós, MEC
- Clemente Linuesa, M. (2014). La competencia de las competencias: el sentido de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 46-49.
- Das, J.P., Kar, B.C. y Parrila, R.K. (1998). *Planificación cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente*. Barcelona: Paidós
- Das, J. P., Naglieri, J. A. y Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn & Bacon.
- Durban, G. (2015). La competencia informacional (leer para aprender) en el plan de lectura y escritura. *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, 68, 37-46

- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Eurydice-REDIE. (2009). *Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020)*. Consejo de la Unión Europea. Bruselas: Euridyce.
- García Iglesias, V. y Fabregat Barrios, S. (2013). Interacción en el aula y formación inicial del profesorado: Hacia la construcción compartida del conocimiento educativo. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 6(3), 20-28.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- González Alfayate, M. (2000). Hacia un sistema de valores compartidos en el PEC. En AAVV. *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona: Graó.
- Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *Subjetividad y procesos cognitivos*. 10, 43-60
- Jonnaert, P. (2001). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios. En *Texto de apoyo a las conferencias del Dr. Ph. Jonnaert* en la Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media los días 18, 19, 20, 21 y 22 de diciembre de 2001 en Bobo Dioulasso, Burkina Faso, 18-22. Recuperado el 26 de abril de 2015 en: <http://riic.unam.mx/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAE RT.pdf>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Qualitative Social Research*, vol. 6, 2, 1-32. Recuperado el 02 de octubre de 2016 de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/466/998>
- León, J. A. (2013). Lee poco y serás como muchos, lee mucho y serás como pocos. *Padres y maestros*, 350, 32-36.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Maldonado Pérez, M. y Sánchez, T. (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Educare* 16 (2), 93-118
- Parrilla Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe
- Rodríguez Martínez, L. F. (2013). El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora. *Cuadernos de estudios manchegos*, 38, 207-221. Recuperado de http://biblioteca2.uclm.es/biblioteca/Ceclm/ARTREVISTAS/Cem/CEM38_rodriguez_plan.pdf el 15 de julio de 2016



Sabirón Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira editores.

Sánchez Miguel, E. (2008). *La comprensión lectora*. Recuperado el 15 de agosto de 2016 de <http://www.lalectura.es/2008/sanchez.pdf>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Ed. Morata

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 43-61

Tesouro Cid, M. (2006). Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 1-14. Recuperado el 13 de agosto de 2016 de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224455164.pdf

Torrego Seijo, J. C. (2011). La mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1). Recuperado el 28 de enero de 2017 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7008/1/rev141ART13.pdf>

Vygostki, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edición al cuidado de Michel Cole, Vera John-Steine, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Barcelona: Crítica.