

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

EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA SOCIOAFECTIVA EN NIÑOS Y NIÑAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. GUÍA DE TRABAJO EN EL AULA

Galván-Bovaira, María José¹ y Manzanares Moya, Asunción²

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Grupo de Investigación sobre Orientación, Calidad y Equidad (GRIOCE)

¹e-mail: mariajose.galvan@uclm.es; ²e-mail: asuncion.manzanares@uclm.es

Resumen. El desarrollo de habilidades de gestión emocional e interacción social constituye una competencia clave a adquirir por las niñas y los niños en su primer período de formación, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Si además esos niños y niñas presentan diversidad funcional, el desarrollo de esta competencia deviene un objetivo primordial ya que la interrelación en el aula constituye una de las bases donde se asienta el aprendizaje y la inclusión social. Para trabajar esta competencia los tutores y tutoras de aula, otros profesionales o también las familias requieren de recursos que constituyan un apoyo en el desarrollo de las actividades programadas para cumplir con los objetivos relacionados con este ámbito. El trabajo que aquí presentamos es el diseño inicial de un instrumento que a modo de fichas de trabajo secuencia las acciones para el aprendizaje de habilidades sociales y afectivas. Se ha pensado para niños y niñas entre 6 y 10 años con discapacidad intelectual, sin embargo, es susceptible de utilizarse con niños más pequeños de desarrollo normativo. Aprender a mantener el contacto ocular, a desarrollar la escucha activa o la alternancia de turnos en la interacción, a conocer las emociones, identificarlas o a cómo fomentar la empatía son algunas de las habilidades que se trabajan a través de este material. Las fichas de trabajo se estructuran como sigue: 1. Identificación de la habilidad a trabajar. 2. Justificación. 3. Objetivos y criterios de evaluación. 4. Ejemplo y propuesta. 5. Empleo de álbumes ilustrados de apoyo.

Palabras clave: Escuela inclusiva, Diversidad funcional, Habilidades sociales, Aprendizaje, Material de apoyo.



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva pone en valor la diferencia dentro de las aulas, hace hincapié en los criterios de funcionalidad del aprendizaje y fomenta entre otras, la proacción social y académica. Su fin último es promover a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje las habilidades básicas para la vida, es decir, el desarrollo pleno de las personas. Este modelo inclusivo de justicia educativa permite definir un marco más global de educación exitosa para todos y todas donde la equidad y la excelencia se convierten en ejes vertebradores del proceso (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2012; Sánchez-Santamaría y Palomares, 2016).

La normativa educativa desde la LOGSE (1990) hasta la actualidad (LOMCE, 2013), incluye en el currículum el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales y sociales de carácter comportamental, cognitivo y emocional que nos permiten relacionarnos con nosotros mismos y también con los demás de manera eficaz. Por consiguiente van más allá de dotar a los niños y niñas de herramientas académicas únicamente cognitivas ya que incorporan habilidades que les permitirán conducirse dueñas de sí mismas, con espíritu crítico y de manera exitosa en su vida. Entre esas competencias personales encontramos la construcción de la identidad en lo que a autoconcepto y autoestima se refiere; la motivación de logro y la conciencia intraemocional. Las competencias sociales están relacionadas con la conciencia interemocional y las habilidades de relación social.

Partimos del presupuesto de que este conjunto complejo de competencias se aprende de manera situada en un contexto determinado y con unos interlocutores determinados, es decir, a través de la interacción social. El contexto sociocultural aporta las normas y valores que van a regir el estilo, el formato y la especificidad de esas habilidades.

La definición de discapacidad funcional y más concretamente la discapacidad intelectual, incluye de manera sistemática la mayor o menor dificultad que presentan las personas con estas características para relacionarse con los demás. De hecho la definición de la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) hace referencia a las limitaciones significativas que las personas con discapacidad intelectual presentan en su funcionamiento cognitivo, intelectual y también en el comportamiento adaptativo que se hace explícito en sus dimensiones conceptuales y sociales. Esto quiere decir que estas personas se encuentran limitadas de alguna manera, en lo que a competencias para funcionar en la vida diaria se refiere.

Hablar de habilidades básicas para la vida y de desarrollo pleno nos obliga a referirnos a otro de los constructos importantes en este ámbito, es la satisfacción personal y con ella el concepto de calidad de vida y de bienestar considerando tanto las condiciones objetivas de subsistencia como las atribuciones subjetivas que cada persona pueda realizar acerca de su propio nivel competencial socioafectivo (Bisquerra, 2014). El bienestar físico y material, el desarrollo personal, la inclusión social y las relaciones interpersonales constituyen algunas de las dimensiones denotativas de dichos constructos (Verdugo, Gómez, Arias, Navas y Schalock, 2014).

Hablar de calidad de vida y de bienestar conlleva pues, hablar de independencia, inclusión, autodeterminación, bienestar emocional, participación en la vida social, y principalmente de autonomía en todos sus dominios. En definitiva, habilidades que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, la comunicación, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos.

Su relevancia pues justifica su definición como objetivos de aprendizaje en el currículum (Vaello, 2005). Sin embargo, si bien es cierto que la normativa contempla estos aprendizajes y que aparecen cada vez con más frecuencia en las programaciones, también lo es que los tutores, las tutoras de aula así como los especialistas en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria actúan la inmensa mayoría de las veces de manera no sistemática incorporando actividades puntuales que aunque generalmente son acertadas en el planteamiento adolecen de regularidad y de incardinación en el trabajo diario. Si además encontramos en el aula estudiantes con discapacidad funcional, y más concretamente discapacidad intelectual, acometer el desarrollo y el refuerzo de las habilidades socioafectivas representa claramente un reto educativo (Nieto y Tejedor, 2011; del Río, Calvet, Galván-Bovaira y Sánchez-Cano, 2016). La necesidad de formación de los docentes y también de material didáctico que apoye y facilite la práctica docente se hace perentorio.

Los álbumes ilustrados o narrativos constituyen un recurso con un gran potencial educativo (Bosch, 2012). El uso de cuentos para facilitar el aprendizaje de competencias básicas como el lenguaje oral y escrito no es nuevo (Moerk, 1985), los profesionales de la psicología, la logopedia, el profesorado de Pedagogía Terapéutica u otros los han utilizado en su trabajo individual o en pequeños grupo con niños y niñas de Educación infantil y primaria. Sin embargo, utilizarlos con el grupo clase y para apoyar el desarrollo de otras competencias, como la matemática (Van Oers, 2013) por poner un ejemplo, sí lo es. Los álbumes ilustrados proporcionan una situación ajena al lector/a por lo que este puede establecer la distancia psicológica adecuada para poder pensar en el otro; por otro lado, la historia narrada plantea una situación, un problema a resolver, susceptible de ser analizado desde distintas perspectivas y, por último, plantea una solución o no, según los casos, que representa un modelo a seguir, una resolución sobre la que el lector puede reflexionar, valorar y hasta apropiarse. De eso se trata.

OBJETIVOS

El trabajo que aquí presentamos tiene como objetivo mostrar el diseño de un material de apoyo pensado para acompañar la adquisición y desarrollo de las habilidades personales y sociales de los niños y las niñas con discapacidad intelectual de edades comprendidas entre 6 y 10 años en el aula. Esta guía a su vez tendría los objetivos siguientes:



- Facilitar a los tutores/as de aula, especialistas y también a los padres y madres de niños o niñas con discapacidad intelectual de las edades mencionadas, un recurso con el que trabajar habilidades sociales y afectivas en el aula, en el núcleo familiar o en un contexto clínico.
- Incrementar las competencias personales de los niños y niñas con los que se va a trabajar esta guía, mejorando su repertorio de habilidades sociales y afectivas.
- Mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas con discapacidad intelectual trabajando sobre los principios de autonomía y autodeterminación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El diseño de la guía para la adquisición, desarrollo y consolidación de la competencia socioafectiva muestra una estructura de ficha de trabajo en la que se suceden distintos apartados con el contenido necesario en cada caso, para plantear y desarrollar la actividad. Presenta dos versiones, la primera de ellas contiene detalladamente toda la información relacionada con la habilidad a trabajar por lo que es el profesorado quien la custodia a modo de Manual para el Tutor/a. La segunda versión se presenta a modo de lectura fácil con la información resumida, con dibujos, pictogramas o todos aquellos elementos ajustados a las necesidades de cada niño o niña. Esto quiere decir que la Guía hace una propuesta y que será el profesorado correspondiente quien añada, elimine o modifique lo que estime conveniente según las características y necesidades que presenten los niños de su clase. Se pretende que esta segunda versión se encuentre disponible de manera que los niños y las niñas con o sin discapacidad intelectual puedan acceder a ellas una vez hayan sido trabajadas conjuntamente. Esta versión se puede plastificar, disponer de varias copias para un uso simultáneo y, por consiguiente, estar al alcance de todos en los tiempos dedicados a tal efecto según los niveles y edades.

Estructura de la Guía y secuencia de actuación

La Guía se ha diseñado con un formato fijo con el fin de que la información y la sucesión de las acciones permita a los niños y las niñas desarrollar respuestas anticipatorias a medida que se conoce y se utiliza. Saber qué va a venir a continuación predispone el pensamiento para seguir un método, la activación de las estrategias cognitivas pertinentes, la acción, la participación y también la reflexión. La estructura y el contenido en cada paso se detallan a continuación.

1) Identificación de la competencia (personal o social)

1.1) Identificación de la dimensión que conforma dicha competencia. En el siguiente apartado haremos referencia a estas dimensiones.

1.2) Habilidad que se va a trabajar en esa ficha.

1.3) Justificación. Se trata de especificar por qué es importante la habilidad a adquirir o desarrollar.

1.4) Evaluación inicial. Utilizando la conversación como metodología de trabajo se propone hablar acerca de la competencia y habilidad que se quiere trabajar. La conversación exploratoria guía esta primera parte con el objetivo de conocer lo que piensan, sienten, conocen... los niños y las niñas sobre una situación dada donde el protagonista vive determinados acontecimientos.

1.5) Conversación analítica. Siguiendo con el mismo formato, se habla acerca del comportamiento del niño o niña en la situación descrita, se pregunta por lo que cada uno puede pensar que ese niño o niña siente, cree o piensa a su vez.

1.6) Presentación del álbum ilustrado relacionado con la habilidad que se está trabajando. Una vez realizado el análisis se utiliza el álbum narrativo, se mira, se lee, se pregunta de nuevo acerca de lo que creen que piensa, siente... el protagonista de la historia.

1.7) Análisis de la resolución. De nuevo se debate sobre cómo ha sido el proceso de toma de decisiones seguido, qué determinaciones ha tomado finalmente el protagonista y cómo ha resuelto la situación.

1.8) Conversación enriquecida. La hemos denominado así porque este es el momento en el que el profesorado incorpora, matiza, ajusta la resolución tomada por el protagonista del álbum ilustrado, si lo cree necesario. También es aquí cuando puede hacer referencia a otras situaciones vividas en la clase o en el centro educativo de manera que aporte una dosis mayor de significación y comprensión.

1.8) Conversación conclusiva. El tutor o la tutora resume el proceso seguido y las ventajas de la solución tomada. Sin embargo, no necesariamente siempre debe ser él o ella quien lo haga. A medida que los alumnos ganan en competencia puede hacerse el resumen de manera colegiada, en diadas, pequeño grupo o como se estime oportuno.

1.9) Dejar constancia por escrito. Puesto que el lenguaje oral es el instrumento básico del proceso del trabajo interactivo conjunto es preciso tomar nota de aquellas conclusiones que se estimen relevantes. Además, tenerlas a la vista en la clase para poder referirse a ellas siempre que sea necesario, acompañar la reseña con la portada del álbum narrativo actúa de recordatorio permanente y da la opción de repasar su contenido. Obviamente los álbumes utilizados estarán a su disposición en el aula.

La secuencia descrita se modifica en función de las respuestas de los niños y las niñas. Se puede volver a trabajar cuantas veces se estime conveniente sea con el mismo álbum ilustrado o con otro distinto. No siempre se saca todo el partido a una situación, es posible que un comentario, un nuevo punto de vista u otro acontecimiento aporte una nueva perspectiva y, por lo tanto, la posibilidad de avanzar en la competencia.



Dimensiones y concreción de habilidades de la competencia socioafectiva

La competencia personal y social está conformada por diferentes dimensiones que a su vez se relacionan con habilidades socioafectivas específicas. En la figura siguiente (Figura 1) se puede analizar la clasificación efectuada que será la que organice el diseño de guía que se presenta.

	Tipos competenciales	Dimensiones	Habilidades específicas
Competencia socioafectiva	Competencias personales	Motivación de Logro	Definir objetivos
			Definir subetapas
			Aprender a perseverar
			Aprender a tomar decisiones
		Construcción de Autoconcepto y autoestima positivos	Autoconocerse
			Pensarse en positivo
			Afrontar la crítica
		Conciencia intraemocional	Conocer mis emociones
			Identificar/Nombrar emociones
			Analizar mis emociones
	Gestionar mis emociones		
	Contacto visual		
	Competencias sociales	Habilidades de interacción social	Gestión turnos de palabra
			Escucha activa
			Reparar incomprensiones
Mantenimiento de tema			
Resolución de conflictos			
Empatizar			
Conciencia interemocional		Identificar sentimientos ajenos	

Figura 1. Clasificación de las competencias y habilidades contenidas en la Guía

Así la secuencia descrita en el apartado anterior seguiría esta clasificación a la que se añadiría cada vez uno o más álbumes ilustrados con la posibilidad de ir cambiándolos en función de las necesidades del grupo de alumnos o específicamente de aquellos con diversidad intelectual. También se apunta la posibilidad de que sean los mismos niños y niñas quienes elaboren en cada caso un libro ilustrado con soluciones personalizadas que puedan llevarse a casa y/o permitir que las familias conozcan el material y lo utilicen a su vez.

CONCLUSIONES

La adquisición y desarrollo de las habilidades socioafectivas constituyen una competencia imprescindible para el desarrollo pleno y satisfactorio de las personas sean cuales sean sus características. Desde el principio de equidad y educación exitosa es responsabilidad, en parte, de la educación formal. Para ello se requiere que el diseño instruccional contenga de manera sistemática y fundamentada los objetivos de aprendizaje relacionadas con este ámbito y que los profesionales se formen para cumplir con este cometido como lo hacen

con otras competencias del currículum. Por otro lado se requiere de material de apoyo específico para trabajar en el aula. Desde el punto de vista de intervención especializada, los niños y niñas con discapacidad intelectual han accedido al aprendizaje de habilidades sociales fundamentalmente relacionadas con los intercambios comunicativos y lingüísticos, sin embargo, la competencia personal, el autoconocimiento, reconocerse como cada uno es, también con la discapacidad, identificar y gestionar las emociones que todo ello supone.... esto queda con frecuencia sin concretar. Es habitual que las familias sientan cierto recelo en que sus hijos o hijas con discapacidad tengan conciencia, sepan de ella, se identifiquen con ella. Les parece que si no lo saben, sufrirán menos o no sufrirán en absoluto, sin embargo, los niños y niñas con discapacidad intelectual perciben la diferencia y necesitan respuestas. Este proceso aumenta si cabe si circunscribimos el aprendizaje de las habilidades socioafectivas en el contexto escolar, de nuevo el temor a hacer daño, a no saber afrontar, a no saber responder a los niños y niñas puede colocar al profesorado en una situación emocional cuando menos incómoda que requiere formación para gestionar el proceso debidamente .

Finalmente, los álbumes ilustrados suponen una ayuda interesante siempre y cuando se haga el ejercicio de ajustar la enseñanza y el aprendizaje a los niños y niñas con los que se trabaja, atendiendo a sus necesidades y requerimientos. Igualmente precisa mantenerse al día de las publicaciones relacionadas, con el fin de actualizar el material teniendo en cuenta tanto las carencias de los niños, sus intereses y sus gustos. El hecho de reconocer en otro lo que se siente o se piensa permite que el análisis sea sereno y posibilite proyectar en ese otro las emociones propias. El modelado, la conversación, la proyección permite reflexionar, una mejor interiorización y por lo tanto un aprendizaje de mayor calidad que no hay que desaprovechar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2014). Educación y bienestar. *Aula de Innovación Educativa*, 233-234.
- Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Revista Ocnos*, 8, 75-88.
- Del Rio, M.J., Calvet, P., Galván-Bovaira, M.J. y Sánchez-Cano, M. (2016). *Actividades comunicativas para enseñar lengua oral*. Barcelona: Horsori.
- Ley orgánica general del sistema educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, 1990, 4 de octubre.
- Ley orgánica para la mejora educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/ 2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre.
- Moerk, E.L. (1985). Picture-book Reading by mothers and Young children and its impact upon language development. *Journal of Pragmatics*, 9, 547-566.



- Nieto, M. y Tejedor, M. (2011). *Actividades para educación primaria. Contenidos, valores y habilidades sociales para la educación formal y no formal*. Becerril de la Sierra: CCS.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2012). La equidad educativa: Dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En Asunción Manzanares Moya (Coord.). *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Sánchez-Santamaría, J. y Palomares, D. (2016). Educación exitosa para todos y todas: La equidad como proceso para la excelencia educativa. En C. Suárez, D. Marín y D. Palomares (Coords.). *Retos de la educación en tiempos de cambio*. Valencia: Tirant lo Blanc
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Van Oers, B. (2013). Challenges in the innovation of mathematics education for young children. *Educational Studies in Mathematics*, 84(2), 267 - 272.
- Verdugo, M.A., Gómez, L.E., Arias, B., M., Navas, P. y Schalock, R.L. (2014). Measuring quality of life in people with intellectual and multiple disabilities: Validation of the San Martín Scale. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 75-86.