

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

APRENDIZAJE INCLUSIVO DE LA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: APROXIMACIÓN DESDE LAS PLATAFORMAS DIGITALES.

Albert Bas, Elisa María

CEIP Maestro Tarazona, Sagunto, Valencia, España
e-mail: acupofteaforeveryone@gmail.com

Resumen. La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios españoles públicos es una realidad que hoy en día presenta problemas para facilitar el aprendizaje de estos alumnos. En este trabajo planteamos la facilitación de la inclusión de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante la creación de una plataforma digital en las aulas ordinarias. Se ha aplicado a partir de la asignatura de lengua extranjera inglés en primaria y su aplicación didáctica en el aula. Para responder a esta cuestión hemos profundizado en el Aprendizaje de la lengua inglesa y la Implicación del docente frente al alumnado con TEA. Se presenta la estructuración del aprendizaje de manera visual y la creación de material docente acorde a las capacidades del alumnado, trabajando el mismo contenido léxico y resaltando la disposición del docente para facilitar la inclusión y la socialización del alumnado con TEA. Con este trabajo se pretende facilitar la inclusión y dar a conocer la actividad de apoyo docente a través de un modelo digital que facilite esta tarea.

Palabras clave: Escuela inclusiva, TEA, plataforma digital, Educación Primaria, asignatura inglés.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un déficit persistente en la comunicación e interacción social a través de múltiples contextos manifestados actualmente o en el pasado (APA, 2014). Además, se incluyen una serie de trastornos que se caracterizan por presentar dificultades sociales, de comunicación y conductas restrictivas (Mesibov, G y Howley, M 2011) Actualmente, en España el alumnado con TEA es escolarizado en centros ordinarios (aula ordinaria a tiempo completo, aula ordinaria combinada con aula de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje, y aulas específicas para alumnado con necesidades educativas especiales), en escolarización combinada (centro específico y centro ordinario) o en centros específicos de educación especial (general o especializado para alumnado con trastornos del espectro del autismo). Según los datos procedentes de MECED (2016), en España hay 481 centros de educación especial. Estos atienden alrededor de 32.000 alumnos, es decir, el 21,5% del total. El resto, más de 117.000, están integrados en colegios e institutos ordinarios (2017). Destaca Melilla con el 90,9% de inclusión en centros ordinarios, seguido del País Vasco con 84,9% y finalmente, la Comunidad Valenciana. Nuestro trabajo se desarrolla en esta última comunidad, dónde solo un 7,7% del total del alumnado estaría escolarizado en centros ordinarios. Pese a que se trata de un tema marginal, donde la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales no es tratada habitualmente, contamos con diversos trabajos que combinan la actividad docente y las actividades inclusivas. El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children/Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados) con resultados positivos en el entorno natural y revelando su valor inclusivo (Peeters, 2008), permitiendo a estos alumnos ser más autónomos y facilitando así su inclusión a las aulas ordinarias.

Viendo la necesidad de inclusión y las evidencias de su efectividad, se propuso en el centro CEIP Maestro Tarazona (Sagunto, Valencia), con la colaboración del Aula de Comunicación y Lenguaje la inclusión en las aulas ordinarias de la asignatura de lengua extranjera: inglés. Para ello, se creó una plataforma digital para anticipar el contenido didáctico a los alumnos mediante contenido audiovisual, siguiendo una estructuración lingüística real y con varias repeticiones, adquiriendo y ampliando el vocabulario aprendido de forma didáctica y natural. Aunque, también se propone realizar el estudio del contenido de forma inversa, visualizando y adquiriendo el patrón en el aula y repitiendo y ampliando en horas extraescolares.

OBJETIVOS

En base a las premisas consideradas anteriormente, el objetivo principal de este trabajo es la inclusión y socialización del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los centros públicos ordinarios de primaria, en concreto el acceso a la materia de lengua extranjera de inglés en Educación Primaria a través de las plataformas digitales.

A nivel específico, se incide en los siguientes puntos:

- Creación de una plataforma digital para mejorar la adquisición y ampliación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia en lengua extranjera inglés en Educación Primaria
- Fomentar la motivación del aprendizaje de la lengua extranjera mediante la tecnología, a partir de material audiovisual de refuerzo y ampliación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Desde mayo de 2016 se ha trabajado con una plataforma virtual que recoge los contenidos que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa desarrollados en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria en el área primera lengua extranjera: Inglés.

De esta forma, se establece un orden en el aprendizaje de los alumnos con TEA, siguiendo el currículum por cursos o mediante centros de interés. El material audiovisual con el que se trabaja en la plataforma digital es de fácil creación, a partir de imágenes cedidas por el Portal Aragonés de Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Estos PECS (Picture Exchange Communication System/ Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes) ayudan en la comprensión y aprendizaje de los alumnos con necesidades específicas y, además, son las mismas que se utilizan en el aula de referencia del centro donde hemos implantado este modelo de aprendizaje (CEIP Maestro Tarazona (Sagunto, Valencia), Aula de Comunicación y Lenguaje). El desarrollo del aprendizaje para la materia de lengua extranjera de inglés se estructura en tres fases (visibles en la pizarra y apoyadas con material audiovisual para facilitar la comprensión).

La primera fase: Motivación y bienvenida.

En esta fase se trabaja el material audiovisual seleccionado para cada contenido. Se visualizan los videos, canciones, cuentos o se presenta el vocabulario que se va a trabajar de manera didáctica y lúdica. En este apartado se incide en las destrezas orales (escucha y habla), interactuando con y entre el alumnado, aprendido, imitando y relacionando los contenidos. El material audiovisual que se utiliza sigue un patrón en el transcurso de la clase para favorecerles la anticipación.

“Los cuentos y el ordenador son sencillos de interpretar y comprender por el niño y no demandan habilidades de interacción social complejas. En cuanto a la música, en contraposición a la variabilidad del lenguaje, sigue pautas métricas mucho más comprensibles para el niño con Autismo. Esto, unido a la especial habilidad de algunos niños para procesar los estímulos auditivos no verbales, lleva a que muestren especial interés en las canciones y actividades mediadas por la música” (Equipo Deletrea, Martos Pérez, Juan; Llorente Comí, Ana, et al. 1995)



-La segunda fase: Asimilación de contenidos.

En esta fase el alumnado trabaja los mismos contenidos a diferentes niveles. Para el alumnado con TEA, la intervención está influenciada por la metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children/Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados). Se colocan las bandejas con las fichas a realizar encima del pupitre. Éste alumnado, según el grado de afectación, relaciona o copia el vocabulario, incidiendo en la lectura y escritura de los contenidos. Estas fichas son incorporadas a la plataforma digital, fáciles de imprimir y de trabajar tanto en horario escolar como extraescolar añadiéndoles las instrucciones de qué tiene que realizar mediante pictos. En el aula, se enseña la búsqueda del material audiovisual en la plataforma digital. Esta se organiza por cursos y temática, cada uno de estos apartados cuenta con el material propicio para el desarrollo de la actividad. Estos materiales se actualizan semanalmente.

La tercera fase: recoger y despedida.

En esta tercera fase se hace una valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales que han utilizado de manera complementaria la plataforma digital. Se recoge el material fungible, que se ha trabajado en horario escolar. Se deja en la estantería previamente habilitada para el material de enseñanza de la materia en lengua extranjera de inglés y en este momento, los alumnos se despiden de sus compañeros o del docente. De esta forma, trabajamos las formas de cortesía y de educación, en lengua extranjera.

Aprendizaje de la lengua inglesa

Una de las dificultades que presentan los alumnos con TEA es la comunicación (APA, American Psychiatric Association (2014)) y Berride, Cuevas, I.(2006). La inclusión y socialización de este alumnado en una lengua extranjera es muy beneficiosa para éste, debido a que es un área motivadora, llena de rutinas y de aprendizaje cuyos contenidos ya conocen en su lengua materna. La adquisición de lenguas extranjeras representa actualmente una garantía de desarrollo personal y social y de acceso a otra cultura. Por ello, la capacidad de expresarse en otra lengua es un objetivo prioritario en un sistema educativo público y de calidad que aspira a la formación íntegra del alumnado. El aprendizaje de una lengua se adquiere por imitación y se desarrolla gracias al Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (L.A.D.) (Chomsky, 1972) bajo un enfoque pedagógico Nociofuncional en el que la metodología se apoya en el esquema presentación, práctica y producción, facilitando la adquisición del lenguaje desde una estructura predecible. La integración del alumnado con TEA supone además de la estructuración, un apoyo visual con imágenes claras del significado de aquello que están trabajando, ya que son aprendices visuales (Mesibov, G y Howley, M, 2011).

En lugar de contribuir a la sobrecarga verbal, los símbolos pueden ofrecer a estos alumnos unas señales claras e inequívocas que permanecen cuando las palabras habladas no son más que ecos confusos. Más importante aún, proporcionan un método directo de comunicación a la persona con autismo. (Stanton, M.2002). *Los emoticonos*, primero y luego los pictos o PECS (Sistema de comunicación por intercambio de imágenes) *están muy relacionados con los jeroglíficos que se han venido utilizando para facilitar la alfabetización de muchos niños con problemas de aprendizaje y para potenciar la comunicación en niños que encuentran difícil la interacción verbal* (Detheridge, 1998) Por este motivo, cada palabra está relacionada con una imagen (Gallego, M. M. (2012). En la plataforma digital encontramos las imágenes cedidas por el Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC), ayudando al alumnado la comprensión de las imágenes, utilizadas éstas en su lengua materna.

Implicación del docente

La importancia del profesorado en prácticas inclusivas ha generado abundante material sobre actitudes y percepciones. Generalmente, se han estudiado dos tipos de actitudes (Cardona 2006):

- Las actitudes del profesorado hacia los alumnos que difieren, especialmente, en capacidad (Tait y Purdie, 2000) entre otras (...).
- Las actitudes del profesorado hacia la integración e inclusión de los alumnos tradicionalmente excluidos del sistema educativo ordinario (e.g. Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Idol, 2006; Rose, 2001; Scruggs y Mastropieri 1996. Estos estudios han utilizado metodologías no-experimentales de cortes descriptivo y, en algunos casos de corte cualitativo, 2001) y, en general, vienen a indicar que la actitud es favorable siempre y cuando se den unas condiciones mínimas en los centros.

Con el objetivo de hacer de la inclusión en centros públicos y ordinarios un éxito, es imprescindible que el docente mantenga un vínculo emocional con el alumnado con necesidades educativas especiales (Cuadrado, Valiente, 2005), favoreciendo de este modo la socialización y el respeto del resto del alumnado y la motivación para la adquisición de nuevos conocimientos. A mayor motivación por parte del docente, mayor tasa de inclusión en el aula (Chiner, E. 2011). En este sentido, Rivière (1999), propone que el profesorado *“es quién ‘empieza a abrir la puerta’ del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se derivan intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño”*. El modelo que se adopta es ordenado y estructurado (Cuadrado, Valiente 2005), empleando una metodología nociofuncional de enseñanza con materiales TEACCH, acordes a los objetivos y competencias del nivel curricular del alumnado pero trabajando el mismo contenido léxico que el resto del alumnado del curso.



EVIDENCIAS

La inclusión y socialización del alumnado con TEA en un centro público y ordinario, en este caso específico a las clases de materia extranjera en inglés en Educación Primaria, a través de la creación de la plataforma digital permite acercar el contenido de aprendizaje de una forma didáctica al alumnado, dando a conocer también este mecanismo de apoyo a los familiares. Una de las ventajas con las que trabajamos, es que actualmente el aprendizaje y el ocio están ligados a la tecnología, por ello, la creación de la plataforma resulta atractiva tanto para el alumnado como para el docente. Su estructura simple, facilita el manejo tanto de los “nativos digitales” como los que no lo son. Además, semanalmente se va añadiendo temas de interés en una pestaña llamada “Theory” sobre autismo y aprendizaje de la lengua extranjera: inglés.

CONCLUSIONES

La incorporación de la plataforma digital a la actividad docente en el área de lengua extranjera: inglés llevada a cabo con la colaboración del Aula de Comunicación y Lenguaje, en el centro CEIP Maestro Tarazona (Sagunto, Valencia), ha supuesto un incremento en la motivación y las ganas de aprender en esta área. Con el objetivo de dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, anticipándoles el contenido audiovisual, la plataforma digital ha conseguido la participación en ésta de la totalidad de alumnado con TEA y sin TEA. Por otro lado, las familias de los alumnos siguen día a día el aprendizaje y trabajando en el aula. Cabe destacar que la difusión de este modelo de aprendizaje y refuerzo permitiría la integración e inclusión mayor, facilitando la posibilidad de establecer relaciones sociales que les brinde la oportunidad de adquirir habilidades para la interacción y la comunicación. Conseguimos no sólo el objetivo de que los niños con TEA adquieran un mayor repertorio de conductas, sino que a la misma vez estamos educando en valores, ya que es beneficioso para el resto de alumnado sin espectro autista, que comprenden las necesidades especiales de los niños/as con autismo y ajustan su forma de relacionarse con ellos. Finalmente, “*se debe ver a la luz de su ferviente creencia en el poder de la educación*” (Frith, 1989) por ello, la figura del docente juega un papel activo ya que el profesorado debe de ser responsable y comprometido en la educación del niño con TEA, creando una influencia importante en el proceso, tanto de enseñanza-aprendizaje como en su desarrollo personal (Stanton, M. 2002). La difusión de la plataforma digital para la inclusión de alumnos con TEA en centros públicos y ordinarios de Educación Primaria es primordial para conseguir una inclusión del alumnado con éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA (American Psychiatric Association (2014)). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM5®)* Panamericana

Avramidis, E, Bayliss, P. y Burden, R (2000). *A survey into mainstream teacher's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*. Educational Psychology, 20, (2), 191-211 Published online (2010).

Berride Cuevas, I *Soy un niño con Trastorno Generalizado del desarrollo y me gustaría que conocieras un poco más mi forma de ser y aprender*. (28.12.2016) <http://myslide.es/documents/soy-un-nino-con-tgd.html>

Cardona, M.C. (2006) *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid. Pearson-Prentice Hall.

Cuadrado, P ; Valiente, (2005) *Niños con autismo y Trastorno Generalizados del Desarrollo. ¿Cómo puedo ayudarles?* Madrid. Editorial Síntesis (p.145)

Chiner, E (2011) *Las percepciones y actitudes del profesorado y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.

Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich

Detheridge, T y M. Detheridge (1997) *Literacy Through Symbols: Improving Access for Children and Adults*, Londres, David Fulton Publishers 1997. En A. Stantom, M. (2002) *Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores*. (p.102) Barcelona. Paidós.

Equipo Deletrea, Martos Pérez, Juan; Llorente Comí, Ana, et al. (1995): *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos* (pp. 153-156) Madrid: CEPE, s.l. General Pardiñas) (Capítulo 8: pp143-164)

Frith, U. (1989). *Autism, Explaining the Enigma*. Oxford, Basil Blackwell (1989) (trad. Cast): *Autismo: hacia una exploración del enigma*, Madrid, Alianza, 1999) – (comp). *Autismo and Asperger Syndrome*, Cambridge University Press, 1991. En A. Stantom, M. (2002) *Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores*. (p.29) Barcelona. Paidós.

Gallego, M. M. (2012) *Guía para la Integración del Alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO Salamanca 2012)

Idol, L (2006) *Toward inclusion of special education students in general education. A program evaluation of eight schools*. Remedial and special Education, 27 (2), 77-94

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) <https://boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> (28.12.2016)

MECD <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2014-15.html> (04.01.2017)

Mesibov, G., Howley, M (2011) *Acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo. Uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Editorial. Autismo Ávila



Peeters, T (2008) *Autismo: de la Comprensión Teórica a la Intervención Educativa*. Editorial. Autismo Ávila

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222 (28.12.2016)

Rivière, A. (1999). *El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Pa1acios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-355). Madrid: Alianza Psicología.

Rose, R (2001) *Primary school Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include pupils with special Educational Needs*. *Educational Review*, 53 (2), 147-156.

Scruggs, T.E. y Mastropieri, M.A (1996) *Teacher perceptions of mainstreaming/Inclusion 1958-1995: A research synthesis* *Exceptional children*, 63 (1), 59-74

Stantom, M. (2002) *Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores*. Barcelona. Paidós.

Tait, K y Purdie, N (2000) *Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (1), 25-38 Google Scholar