

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 TRANSDISCIPLINARIO Y MARGINALIDAD

Saavedra Regalado, Manuel Salvador¹, González Ornelas, Virginia²,
Camargo Cíntora, Eréndira³, López Valdovinos, Martina⁴

Escuela Normal Superior de Michoacán, México

¹ e-mail: drmanuelsaavedra@gmail.com, ² e-mail: aveparaiso@gmail.com

³ e-mail: erendi_suaha@hotmail.com, ⁴ e-mail: marloval@hotmail.com

Resumen. La experiencia de educación inclusiva denominada Cubo de Aprendizaje Transdisciplinario Integral y Activo (CATIA), se refiere a una estrategia de atención a estudiantes vulnerables de zonas de alta y muy alta marginación del Estado de Michoacán (México). El Marco Teórico considera las nociones de marginalidad, educación inclusiva, competencias y transdisciplinariedad, recuperando los razonamientos de Germani, DESAL, Vekemans, Giusti y el PNUD; de la UNESCO-PNUD-MB, Arnaiz y Delors; de Scott, Barnett, Chi, Stephenson y Weil, Stevenson; de Pozo, Cabrerizo y Bolívar; y de Nicolescu y Velilla. Se enuncia el objetivo de la experiencia y se describe su desarrollo: universo de atención en términos de zonas geográficas y participantes; descripción de las realizaciones, específicamente la matriz de indicadores: Fortalecer los aprendizajes, Disminuir el índice de deserción, Innovar la gestión escolar, Favorecer la formación permanente de los docentes, Constitución de una red presencial y virtual con los Consejos Técnicos Escolares; y las líneas de intervención: Formación permanente, Redes de colaboración, Liderazgo académico, Cubo de Aprendizaje Transdisciplinario Integral y Activo (CATIA), Uso de las TICs y TAC, Acompañamiento y seguimiento, Evaluación formativa, procesual y criterial, Participación responsable y Sistematización de experiencias por escuela. Se enuncian las evidencias y se hace una síntesis de las conclusiones. Finalmente se enuncian las fuentes citadas.

Palabras clave: Marginalidad, Inclusión, competencias, trandisciplina.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La experiencia se sustenta en cuatro categorías.

MARGINALIDAD. La noción de marginalidad es polisémica. Existen grandes diferencias dependiendo del contexto histórico, social, económico, político y cultural, alcanzando contradicciones entre marginación y marginalidad. En su concepción más abstracta, marginal remite geográficamente a las zonas en las que aún no han penetrado las normas, los valores ni las formas de ser de los hombres modernos. Se trata de vestigios de sociedades pasadas que conforman personalidades marginales a la modernidad (Germani, 1970). Desal (1965; 1969) y Vekemans (1970) distinguieron cinco dimensiones del concepto de marginalidad, referidas a las personas, a los individuos, no a las localidades, municipios o estados: ecológica, sociopsicológica, sociocultural, económica y política.

La dimensión ecológica se refiere a vivir en viviendas localizadas en “círculos de miseria”, viviendas deterioradas dentro de la ciudad y vecindarios planificados de origen estatal o privado. La dimensión socio-psicológica alude a que los marginales no tienen capacidad para actuar: simplemente pueblan el lugar, sólo son y nada más; marginalidad significa falta de participación en los beneficios y recursos sociales, en la red de decisiones sociales; sus grupos carecen de integración interna; el hombre marginal no puede superar su condición por sí mismo. La dimensión sociocultural considera que los marginales presentan bajos niveles de vida, salud, vivienda, educación y cultura. La dimensión económica piensa que los marginales se pueden considerar sub-proletarios, porque no tienen ingresos de subsistencia y empleos inestables. La dimensión política refiere que los marginales no participan, no cuentan con organizaciones políticas que los representen, ni toman parte en las tareas y responsabilidades que deben emprenderse para la solución de los problemas sociales, incluidos los propios (Giusti, 1973). Esta noción es similar a la noción de vulnerabilidad (exposición al riesgo y la gestión del mismo) (PNUD, 2015).

EDUCACIÓN INCLUSIVA. La iniciativa de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos (UNESCO/PNUD/BM, 2008), tiene la finalidad de reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos y ofrecer respuestas a los problemas del enfoque integrador. Se trata de una actitud, de un sistema de creencias y valores que debe estar presente en la toma de decisiones de quienes la postulan, una cuestión de derechos humanos que promueve la segregación de personas en razón de su discapacidad, raza, género, religión, ideas y condiciones de vida. Se asume que la educación inclusiva implica los conceptos de comunidad y de participación, de superar la marginalidad, que aparece conectada a la vinculación a procesos de exclusión y su carácter procesual, de creación de espacios sociales accesibles a todos: sociales, de pertenencia en los que las personas puedan vivir, crecer, aprender y construirse como ciudadanos críticos y comprometidos.

La educación inclusiva se concibe como una alternativa que amplía y mejora los planteamientos de la integración escolar. Reafirma la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades

fundamentales.

La concepción de una educación para todas las personas nace de la reivindicación de determinados grupos sociales con necesidades educativas diversas y por múltiples intereses sociales que intentan dar respuesta a los desafíos que la diversidad plantea. Desde un enfoque dinámico y transformador de muchas contradicciones inherentes a la sociedad de consumo (clasificadora, homogeneizadora y estigmatizadora de las diferencias) se exige una respuesta que sólo puede dar una educación atenta y respetuosa con la diversidad, una escuela que, desde su proyección social, acepta la diversidad como uno de los grandes valores educativos. (Arnaiz, 2003).

En ese contexto implica la accesibilidad en términos de relación de las formas básicas de la actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión, como lo propone el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y Currículo Accesible: si el currículum se desarrolla desde el inicio para satisfacer las necesidades de todos, respetando la diversidad, se reducen o se eliminan las barreras al aprendizaje y a la participación, y los beneficios son para todos los estudiantes: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996).

COMPETENCIAS. Mientras que la competencia cognitiva está pensada en torno a la idea de disciplina, la operacional está pensada en torno a la idea de economía y en el interés por el desempeño. La educación basada en competencias integradas constituye un modelo que pretende incorporar habilidades para aprender a hacer, sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano y disciplinar. Difiere del paradigma cognitivo dominante en la educación, en el sentido que pretende complementarlo, al procurar el desarrollo de los estudiantes en la sociedad contemporánea, preparándolos para resolver problemas de la realidad. En esta perspectiva, articula las habilidades prácticas con las intelectuales, en una visión holística. En la misma idea, impulsa el cambio de conocimiento como proceso al conocimiento como producto (Scott, 1984). Términos como “aprendizaje experiencial”, “habilidades intelectuales”, “resolución de problemas”, “trabajo en grupos” y “aprendizaje basado en el trabajo, apuntan lo mismo a nuevos métodos de enseñanza que a cambios en la definición de conocimiento. El conocimiento legítimo se amplía y no se ocupa solamente del “saber qué”, sino también al “saber cómo”, y adquiere un carácter operacional (Barnett, 2001, 78).

Se trata de una educación para que los estudiantes tengan confianza en su capacidad para actuar de manera eficaz y adecuada, para explicar lo que les espera, para vivir y trabajar realmente con otros y para seguir aprendiendo de las experiencias. En suma, para que los estudiantes sean personalmente eficaces en las circunstancias de su vida y de su trabajo (Stephenson y Weil, 1992, 1-2).

El desarrollo de competencias requiere de la experiencia de situaciones reales y se impulse el pensamiento práctico para construir estructuras cognitivas que permitan un rápido acceso al dominio de habilidades para anticipar problemas e



inventar estrategias para superarlos (Chi, 1988; Stevenson, 1995). Para este propósito se requiere la adquisición de aprendizajes conceptuales (hechos, datos, conceptos, principios y teorías) (Pozo, 1992), procedimentales (acciones, formas de actuar resolución de problemas) (Cabrerizo, 2002), y actitudinales (Valores generales, personales y morales; y evaluación de lenguajes, conductas, reacciones fisiológicas, inferencias, interpretaciones, etc.) (Bolívar, 1996).

TRANSDISCIPLINARIEDAD. Una noción limitada de transdisciplinariedad la concibe como “la coordinación de todas las disciplinas e interdisciplinas del sistema de enseñanza e innovación, basadas en una perspectiva axiomática común (Jantsch, 19772, 108). Sin embargo, el término multidisciplinariedad se refiere al estudio de un objeto desde varias disciplinas al mismo tiempo; el término interdisciplinariedad alude a la transferencia de métodos de una disciplina a otra; el término hiperdisciplinariedad concibe a una disciplina que las engloba a todas. Son términos que explican relaciones sin romper el límite disciplinario. Transdisciplinariedad concierne a lo que está entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de las disciplinas, cuya meta es la comprensión del mundo presente, para lo cual uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento. Disciplinariedad y transdisciplinariedad son términos complementarios (Nicolescu, 1996).

Más allá de las disciplinas significa la interacción sujeto-objeto. El sujeto no puede ser captado en el campo disciplinario, no es un objeto-cosa, sino parte de un sistema social. Esta idea no se limita solamente a la solución de problemas coyunturales pertenecientes a la triada ciencia - tecnología - sociedad. Un estadio transdisciplinario no se limita al reconocimiento de las interacciones y reciprocidades entre las investigaciones especializadas, sino que encontraría esos vínculos en un “sistema total”, sin fronteras estables entre las disciplinas, que puede considerarse una visión limitada a “entre” y “a través” (Nicolescu, 1996). El énfasis de “ir más allá” de las disciplinas y trascenderlas, plantea el fundamento de esta noción en la física cuántica, dado que las disciplinas resultan incapaces de dar cuenta de la interacción sujeto - objeto y de la trascendencia del sujeto, porque separan al sujeto del objeto.

El “más allá” de las disciplinas se sustenta en tres pilares 1) Los niveles de realidad (básicamente hay una realidad real y una realidad interpretada); 2) La lógica del tercero incluido, que acota la lógica del tercero excluido postulado por la lógica formal; 3) Si la transdisciplinariedad concierne a lo que simultáneamente es entre las disciplinas a través de diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina, entonces su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad de conocimiento (Nicolescu, 1996). Se desvanecen las disciplinas en sentido estricto, a favor de las ciencias multifocalizadas, se transportan esquemas cognoscitivos de una disciplina a otra (migraciones de ideas); se dan nuevas articulaciones organizativas o estructurales entre disciplinas anteriormente separadas y se deja concebir la unidad de lo separado y un sistema teórico común (Velilla, 1982), mediante diversas estrategias: pasarelas, interrelaciones, intersectorialidades, estrategias múltiples, interdisciplinariedad activa, mallas curriculares complejas.

OBJETIVOS

Elevar el índice de los estudiantes en lectura, escritura y matemáticas, mediante el desarrollo de estrategias innovadoras; promover la mejora del logro educativo; potenciar la formación permanente de los docentes; y atender la diversidad en zonas de alta y muy alta marginación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolló en los años 2014 a 2016. El universo de atención lo constituyeron 25 centros escolares de educación preescolar, 50 de educación primaria y 25 de educación secundaria. Los centros escolares se caracterizaron porque su organización escolar era diversa: completa, unitaria y multigrado. 1,215 estudiantes, 410 grupos, 450 docentes y 100 directivos (directores de escuela y supervisores escolares).

La marginalidad es un problema casi insensible para el sistema educativo nacional, dado que en México, a pesar de la existencia de más de 62 etnias indígenas y más 100 mestizajes, se sigue privilegiando un diseño curricular único para todos los niveles de educación básica y para la formación de los docentes que los atienden. Son remediales las iniciativas oficiales para la elaboración de libros de textos escolares en lenguas indígenas, porque no abordan el sentido de la interculturalidad, lo mismo que los programas de estudio orientados a la educación inclusiva, delimitada a la educación especial de educandos con discapacidades diferentes, que solamente atiende al 10 % de la población escolar matriculada.

Particularmente, en el estado de Michoacán cobra relevancia porque se convive con cinco etnias y 10 regiones socioculturalmente distintas, entre ellas muchas con alta y muy alta marginación. Entre estas se encuentran las atendidas por la experiencia Cubo de Aprendizaje Transdisciplinario Integral y Activo (CATIA), soportado financieramente por la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal.

El desarrollo de la experiencia consistió en el abordaje de una matriz de 5 indicadores: 1) Fortalecer los aprendizajes y el logro educativo mediante el diseño y desarrollo de estrategias didácticas innovadoras. Para ello se utilizó la propuesta metodológica Cubo de Aprendizaje Transdisciplinario, Integral y Activo (CATIA); 2) Disminuir el índice de deserción escolar por medio de la atención a la diversidad, considerando a los estudiantes en las comunidades vulnerables. Esto se atendió mediante la organización de ambientes de aprendizaje integral y activo orientados a retener a los estudiantes en la institución escolar; 3) Innovar la gestión y la evaluación escolar en los ámbitos pedagógico, normativo, organizativo, social y cultural, con directivos y docentes preparados y motivados, organizados en Consejos Técnicos, mediante el empleo de medios tecnológicos de información, comunicación y conocimiento. Para ello, se promovió el trabajo colegiado, la innovación de metodologías educativas, el uso de las TICs y las TAC, y se propició la participación



de los padres de familia en la toma de decisiones sobre el fortalecimiento del proceso educativo. 4) Favorecer la formación permanente del personal directivo y docente para el dominio, desarrollo y aplicación de competencias para la vida, la construcción de unidades didácticas transdisciplinarias, la gestión educativa y el uso de las TIC y TAC. Para ello se organizaron cursos y talleres. 5) Constituir una red presencial y virtual de los Consejos Técnicos Escolares, impulsando el trabajo colaborativo y el compartimiento del desarrollo de sus prácticas docentes. Esto implicó construir, operar y utilizar redes de manera presencial y virtual.

La implementación de los 5 indicadores anteriores se realizó mediante líneas de intervención. 1) Formación permanente. Se capacitó a coordinadores y docentes en la metodología CATIA, se elaboró material educativo, se monitoreó la aplicación de la metodología; se capacitó a los docentes en narrativa pedagógica y a los directivos en gestión educativa, se integraron colectivos docentes y de directivos escolares. 2) Redes de colaboración. Se realizaron reuniones bimestrales con supervisores escolares, asesores técnicos y directivos, quienes valoraron los alcances de los nodos temáticos en los Consejos Técnicos Escolares; se organizaron encuentros de intercambio y socialización del proceso y resultados de la aplicación de la metodología CATIA; y se compartieron los avances a través de una página web. 3) Liderazgo académico. Se realizaron tres cursos sobre el tema con supervisores y asesores técnicos; se establecieron formas de gestión, planeación y proyección de actividades pedagógicas y administrativas de los centros escolares de alta y muy alta marginación, en base a la metodología CATIA. 4) Cubo de Aprendizaje Transdisciplinario, Integral y Activo (CATIA). Se capacitó para la planeación de los nodos temáticos, argumentándolos en teorías y enfoques sobre ritmos, estilos y procesos de aprendizaje; se gestionaron 27 nodos temáticos, en base a competencias para la vida; se elaboraron y aplicaron medios educativos y materiales didácticos; se elaboró el portafolio CATIA, que contiene experiencias y evidencias de aprendizajes de los estudiantes y del desempeño docente; 5) Uso de las Tics y TAC. A los estudiantes de 3° y 4° grados de primaria y 1° de secundaria, se les dotó, en calidad de comodato, de tabletas electrónicas, con aplicaciones de internet, *bluetooth*, juegos interactivos, lecturas de libros electrónicos, para potenciar los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas; y se realizaron prácticas de calidad y equidad educativas e innovadores, teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje; se crearon redes de aprendizaje presencial y virtual y la integración de comunidades de aprendizaje, donde los docentes-mediadores y los estudiantes desarrollaron proyectos de aprendizaje colaborativo en línea; se asesoró mediante 9 chats educativos; con el uso de las TICs se elaboraron materiales educativos ODA (objetos de aprendizaje); materiales digitalizados, planes de clase, indicadores, plataformas tecnológicas, uso de TIC, software educativo, etc., y la creación de webquest de lectura, escritura y matemáticas, como herramientas de aprendizaje; se conoció y usó el programa ¿Test de software libre para la elaboración, práctica y aplicación de exámenes; se establecieron intercambios de colaboración y se dotó de internet a las 100 escuelas participantes. 6) Acompañamiento y seguimiento. Se integró un cuerpo interno de 50 asesores académicos, quienes hicieron un acompañamiento y seguimiento mediante los Consejos Técnicos Escolares en la

realización y logros de los aprendizajes y en general de la experiencia. 7) Evaluación formativa, procesual y criterial. Se elaboraron y aplicaron instrumentos de valoración sumativa, coevaluativa y de autoevaluación del logro de los aprendizajes de lectura, escritura y matemáticas, y del avance y regulación de la experiencia. 8) Participación responsable. Se utilizaron 10 libros impresos o virtuales para lectura en familia (padres-estudiantes), los que se compartieron los últimos jueves de cada mes, en las aulas de las escuelas; y se desarrollaron talleres para padres sobre valores éticos personales y sociales. 9) Sistematización. Se asesoró para sistematizar las experiencias de las escuelas y los participantes en texto escrito, revista virtual, video y otros medios.

EVIDENCIAS

Se logró elevar los indicadores de lectura, escritura y matemáticas, respecto a los del ciclo 2012-2013, en 3 puntos porcentuales al término de la experiencia. En los distintos niveles atendidos, se aumentó el índice de retención escolar, respecto al periodo 2012-2013, en 1 punto porcentual. En el mismo periodo se incrementó el 2 % de la tasa neta de aprobación en los niveles de educación primaria y secundaria. Se integraron 100 Consejos Técnicos Escolares, que desarrollaron y aplicaron un plan de mejora sustantiva y el logro de los aprendizajes esperados en lectura, escritura y matemáticas, y en la formación permanente de los docentes. Se construyó una red presencial y virtual de los Consejos Técnicos Escolares, que impulsaron el trabajo colaborativo y la gestión educativa.

CONCLUSIONES

La experiencia de educación inclusiva a grupos vulnerables de zonas de alta y muy alta marginación del Estado de Michoacán (México), es una estrategia integral que permite sustentar que la formación permanente de los docentes, directivos de centros escolares, asesores pedagógicos, Consejos Técnicos Escolares, Supervisores escolares y padres de familia, articulados, son factores determinantes para superar índices de logro académico, desde una óptica transdisciplinaria que, en la construcción del conocimiento, inicie con el abordaje de problemas sentidos y concretos de los entornos sociales y personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). *Las escuelas son para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (2002). "La evaluación de actitudes y valores: problemas y respuestas", en Castillo, S. *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.



- Cabrerizo, A. (2002). “La evaluación de los procedimientos de aprendizaje”, en Castillo, S. *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Chi, M. T. H.; Glaser, R. y Farr, M. J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- DESAL Centro de Investigación y Acción para el Desarrollo Social para América Latina (1965). *América Latina y desarrollo social*. Barcelona: Herder.
- DESAL Centro de Investigación y Acción para el Desarrollo Social para América Latina (1969). *La marginalidad en América Latina: un ensayo de diagnóstico*. Barcelona: Herder.
- Germani, G. (1970). De la sociedad tradicional a la participación total en América Latina, en *América Latina: ensayos de interpretación sociológico-política (Tiempo Latinoamericano)*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Giusti, J. (1973). *Organización y participación popular en Chile: el mito del hombre marginal*. Buenos Aires: Ediciones FLACSO.
- Jantsch, E. (1972). Vers l’interdisciplinarité et l’transdisciplinarité dans l’enseignant et l’innovation, en Apostel, L.; Berger, G.; Briggs, A.; Michaud, G. (1972). *L’interdisciplinarité -Problems de l’enseignant et de recherche*. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Ediciones du Rocher. Colección Transdisciplinarité.
- PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Informe de desarrollo humano. New York: PNUD.
- Pozo, J. I. (1992). “El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos”, en Coll, C. et al. *Los contenidos de la reforma*. Madrid: Santillana.
- Stephenson, J. y Weill, S. (1992). *Quality in learning. A capability approach in higher education*. Londres: Kogan Page.
- Stevenson, J. (1995). *The metamorphosis of the construction of competence*. Inaugural Professorial Lecture. Griffiths University.
- UNESCO / PNUD / BM (2008). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio 1990*. Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Jomtien: UNESCO:
- Vekemans, R. (1970). *Doctrina ideología y política*. Buenos Aires / Santiago de Chile: DESAL / Troquel.
- Velilla, M. A. (Compilador). (1982). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior / UNESCO / Corporación para el Desarrollo Complexus