

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

TODOS SOMOS DIVERSOS Y TODOS SOMOS CAPACES: LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU INFLUENCIA EN LA AUTOEFICACIA

Molejón Asenjo, Lourdes¹, Fernández-Viciano, Ana²

¹ Colegio de Educación Infantil y Educación Primaria Virgen del Fresno (Grado)
e-mail: loumaovi@gmail.com, España

² Facultad Padre Ossó (Oviedo)
e-mail: anafervic@facultadpadreosso.es, España

Resumen. Este trabajo muestra la importancia del concepto de autoeficacia -definido por Bandura (1977; 1997) como la creencia que cada uno tiene sobre sus propias capacidades para llevar a cabo acciones que produzcan los resultados esperados- en los alumnos de Educación Primaria y cómo potenciar esta percepción a través de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). Esta investigación está enmarcada en la educación inclusiva, ya que su objetivo es estimular a los docentes de Educación Primaria a que reflexionen sobre quién es su alumnado y sus diversas capacidades y formas de aprender. Desde este conocimiento, los docentes podrán adaptar su metodología de acuerdo a las habilidades y talentos de su alumnado, con el fin de fomentar su interés por aprender y su percepción de sus propias capacidades.

Palabras clave: autoeficacia, inteligencias múltiples, educación primaria, educación emocional, formación del profesorado.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Autoeficacia Docente

El constructo de autoeficacia se asienta en dos enfoques teóricos: la teoría del aprendizaje de Rotter (1966) y la teoría social cognitiva de Bandura (1997). Por una parte, Rotter (1966) basa la autoeficacia en el locus de control, es decir la percepción que un individuo tiene de su propio control sobre las causas que producen determinados logros. Este autor establece una diferencia entre el locus externo – la incapacidad de influencia de los docentes ante las experiencias externas de los estudiantes- y el locus interno -la capacidad del profesor para influir en el discente independientemente de las condiciones ambientales (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

Por otra parte, dentro de la teoría social cognitiva de Bandura (1997), se define autoeficacia como la opinión que cada persona tiene de su propia capacidad para desarrollar una acción y conseguir el resultado esperado. Bandura (1986) relacionó el éxito en el resultado con la creencia de autoeficacia estableciendo que aquellas personas que se creen más capaces de llevar a cabo una acción suelen obtener mejores resultados.

De acuerdo a este modelo, Bandura (1982) argumenta que hay diversos factores que interactúan entre sí determinando la conducta: el ambiente, los factores cognitivos y personales, la motivación o la emoción. De este modo, este enfoque se diferencia de la teoría de Rotter (Reoyo, 2013).

Esto tiene relación directa con el ámbito docente, ya que los alumnos que confían en sus capacidades obtienen mejores resultados que los que no lo hacen. En efecto, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998) describieron la autoeficacia docente como la creencia del profesor sobre su capacidad para organizar y poner en práctica los procedimientos necesarios para realizar su tarea docente.

La teoría de autoeficacia se caracteriza por cinco elementos fundamentales:

- 1) Es dinámica (Tschannen-Moran y McMaster, 2009) puesto que las experiencias vividas ayudan a que ésta aumente o disminuya.
- 2) Es cíclica porque los individuos no solo viven experiencias sino que también se benefician de ellas (Malinen, Savolainen y Xu, 2012);
- 3) Es multidimensional ya que engloba procesos psicológicos cognitivos, afectivos, motivacionales y selectivos (Zimmerman, 2000);
- 4) Es específica porque no se puede hablar de poseer una alta autoeficacia en todos los ámbitos y contextos (Knoblauch, Woolfolk-Hoy, 2008);
- 5) Es permeable porque puede verse afectada por cambios, haciendo que se fortalezca o disminuya (Blanco, 2009).

Este constructo tiene influencia sobre distintas áreas como son los logros

académicos de los alumnos y la motivación (Gibson y Dembo, 1984) y la relación entre autoeficacia docente y los resultados de los alumnos (de la Torre y Casanova, 2007).

Al analizar las posibles fuentes que la conforman, Bandura (1997) determinó que las creencias de autoeficacia se forman a partir de los siguientes elementos:

1. Las experiencias directas: cada individuo construye sus creencias de autoeficacia de acuerdo a sus vivencias en el aula, constituyendo éstas la fuente de mayor influencia.
2. Las experiencias vicarias: a través de la observación de los logros o fracasos de otros, uno se compara y se ve a sí mismo desempeñando la misma acción. Cuando uno supera el logro de un igual, este éxito incrementa la creencia de autoeficacia, mientras que lo contrario, el verse superado, la disminuye.
3. La persuasión verbal: los comentarios positivos emitidos por personas cercanas, por ejemplo sus compañeros, aumentan las creencias de autoeficacia.
4. Activación fisiológica: la ansiedad o el estrés que están presentes en el aprendizaje ayudan a formar esta creencia.

Esta última fuente de autoeficacia tiene relación directa con la teoría del filtro afectivo de Krashen (1988), quien explica que existe una barrera imaginaria -motivada por la ansiedad o el estrés en clase- que no permite que el estudiante adquiera el idioma. Cuando el alumno se siente enfadado, nervioso o incluso ansioso, esta barrera se eleva y no le permite aprender el idioma. Si, por el contrario, el alumno está relajado y motivado, se dan las condiciones óptimas de aprendizaje.

Inteligencias Múltiples

La Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) enunciada por Howard Gardner a partir de la publicación de *Frames of Mind* (1983), ha supuesto una reformulación del concepto de inteligencia y una gran revolución en el mundo educativo. En efecto, en todo proceso educativo de calidad, es fundamental investigar las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para favorecer el desarrollo de las inteligencias múltiples en niños y niñas, porque así favorecemos su desarrollo integral y potenciaremos sus habilidades al máximo.

Gardner (2001: 143) desmonta la definición tradicional de inteligencia, vista como un “constructo o capacidad que se puede medir mediante un conjunto de preguntas y respuestas breves, presentadas de palabra o por escrito”, enfoque que dio lugar a diversos modelos psicométricos de la inteligencia. Por el contrario, Gardner mantiene que la inteligencia se desenvuelve como un sistema de capacidades para resolver problemas y elaborar productos valiosos en diversos contextos culturales. Por lo tanto, en su conjunto, la inteligencia se manifiesta:

- Como autónoma de otras capacidades humanas.



- Como una base para la realización de operaciones de información y procesamiento.
- Como una realidad distinta según las etapas de nuestro desarrollo, lo que asegura una historia evolutiva de cada ser humano.

Ante la pregunta de si la inteligencia está vinculada a la herencia genética o al ambiente, en la actualidad, la mayoría de los psicólogos cree que las diferencias se deben a ambos aspectos, tal vez en igual proporción tanto entre adultos como niños.

En la Teoría de las Inteligencias Múltiples, se parte de la premisa de que, para que los niños y niñas logren desarrollar sus múltiples capacidades intelectuales y habilidades, es importante propiciar una adecuada estimulación en el aula y en su vida diaria. Las Inteligencias estudiadas son ocho: lingüística, matemática, cinestésica corporal, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista y la adecuada interacción de las mismas permitirá el óptimo desenvolvimiento del niño/a en los ámbitos social, cultural y familiar.

En la tabla 1, Nicholson (1998) expone los principales rasgos de cada inteligencia y su influencia en el aprendizaje.

| ÁREA | DESTACA EN | LE GUSTA | APRENDE MEJOR |
|-----------------------------|---|---|---|
| LINGÜÍSTICO – VERBAL | Lectura, escritura, narración, de historias, memorización de fechas, piensa en palabras. | Leer, escribir, contar, cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles. | Leyendo, escuchado y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo, y debatiendo. |
| LÓGICA-MATEMÁTICA | Matemáticos, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas. | Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar. | Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto. |
| ESPACIAL | Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando. | Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos. | Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando. |
| CORPORAL-CINESTÉSICA | Atletismo, danza, arte, dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas. | Moverse, tocar y hablar lenguaje corporal. | Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales. |
| MUSICAL | Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos. | Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música. | Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías. |
| INTERPERSONAL | Entendiendo a la gente, liderando, organizado, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo. | Tener amigos, hablar con gente, juntarse con gente. | Compartiendo, comparando, relacionado, entrevistando, cooperando. |
| INTRAPERSONAL | Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos. | Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses. | Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando. |

| | | | |
|--------------------|--|--|--|
| NATURALISTA | Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna. | Participar en la naturaleza, hacer distinciones. | Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza. |
|--------------------|--|--|--|

Tabla 1. Características principales de las Inteligencias Múltiples en el aprendizaje (Nicholson, 1998)

OBJETIVOS

El objetivo de esta propuesta, por tanto, será destacar la importancia de una aplicación real de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, para descubrir quiénes son los alumnos de Educación Primaria y cómo aprenden, pues esta será la base y punto de partida para potenciar su autoeficacia. A través de una metodología innovadora, motivadora y adecuada al máximo a sus capacidades e intereses, pues de este modo se sentirán más capaces de alcanzar el éxito en su proceso de aprendizaje.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Como punto de partida, es necesario emprender un proceso de diagnóstico de las inteligencias múltiples de nuestro alumnado, que resulte interesante para el niño y significativo para la familia y el contexto escolar en sus conclusiones, utilizando actividades similares a las escolares y a las de vida práctica. Por ejemplo, en el caso de la lingüística, se puede utilizar un vídeo donde cada niño o niña relate lo que ha visto.

Asimismo, se pueden plantear algunas dinámicas grupales e individuales así como tests de autoconocimiento para poder ayudar a nuestros alumnos y alumnas a explorar sus inteligencias múltiples y ver en qué facetas destacan (lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista). Profundizando en ellas, nos encontramos con que cada tipo de inteligencia se puede relacionar con un tipo de alumnos y a su vez de actividades que les resulten más interesantes.

Posteriormente, debemos analizar nuestra programación de aula, metodología y actividades, y enriquecer nuestro enfoque pedagógico con recursos diversos e innovadores para dar cabida a múltiples actividades diversas que puedan resultar atractivas, motivadoras y eficaces para las inteligencias múltiples que se despliegan en la diversidad del aula.

Ventajas de trabajar las inteligencias múltiples en el aula como forma de potenciación de la autoeficacia.

1. Motivación. La aplicación en el aula de las inteligencias múltiples permite al



docente atraer la atención de los alumnos, ya que incluye actividades y recursos muy motivadores que trabajan todas las inteligencias, incluso aquellas que no son tan habituales (por ejemplo, cinética-corporal o naturalista). De esta manera, se potencian aspectos psicológicos como la autoestima, la autoeficacia, la motivación, sin olvidar una mejora en el clima del aula y en la relación entre iguales.

2. Personalización del aprendizaje. Al tomar como punto de partida los intereses, capacidades e inteligencias múltiples de cada alumno, el proceso de aprendizaje se adapta profundamente a sus necesidades, ya que conecta directamente con su forma de aprender de un modo eficaz.

3. Facilita la atención a la diversidad del aula. En línea con la filosofía de la educación inclusiva, el enfoque de las inteligencias múltiples integra a todos y cada uno de los alumnos y personaliza su aprendizaje en base a sus necesidades, pues nos permite identificar aquellas áreas e inteligencias donde se requiere más apoyo.

4. Ofrece un aprendizaje más completo y real. Partiendo de sus fortalezas y debilidades, los alumnos tendrán un mejor conocimiento de sí mismos y de su estilo de aprendizaje. En efecto, esto potenciará su creencia de autoeficacia, pues serán más conscientes de su capacidad y esfuerzo para lograr sus objetivos. Asimismo, este trabajo les permitirá acercarse más al mundo real y prepararse para la vida adulta.

5. Enseña a aprender a aprender. Desde el profundo conocimiento de uno mismo, y su creencia en sus propias capacidades, los alumnos son capaces de construir su propio aprendizaje. Con ello, descubrirán estrategias y recursos más eficaces para mejorar su proceso de aprendizaje del que son protagonistas.

6. Potencia muchas habilidades y destrezas. Se apuesta firmemente por un desarrollo integral de la persona, donde se integran múltiples habilidades tanto académicas como sociales: trabajo en equipo, resolución de problemas, espíritu emprendedor, etc.

7. Fomenta la innovación educativa. Ofrece una vía para la implantación en el aula de metodologías innovadoras como el trabajo por competencias o por proyectos, el aprendizaje colaborativo, gamificación y flipped classroom.

8. Proporciona resultados más significativos. El docente no solo descubre el grado de adquisición de conocimientos de manera mucho más detallada, sino que además conoce mejor a sus alumnos, sus capacidades, su forma de trabajar, sus necesidades o las áreas en las que deben mejorar.

EVIDENCIAS

Esta propuesta didáctica forma parte de una investigación realizada por una de las autoras en el colegio de Educación Infantil y Primaria Virgen del Fresno (Grado) del Principado de Asturias. El estudio se lleva a cabo durante el curso escolar 2016-2017 con alumnos de 4º y 5º de Primaria, siguiendo las fases de diagnóstico,

recogida de datos, análisis y conclusiones.

El fin último de este proyecto es la aplicación en el aula de las inteligencias múltiples unidas al concepto de autoeficacia, pues fomentará su conocimiento sobre sus propias capacidades y habilidades. Para ello, a partir de los datos obtenidos, será necesario un análisis de la metodología empleada y una revisión de actividades y recursos con el fin de integrar a todos y cada uno de los alumnos y sus formas de aprender en el contexto del aula de Educación Primaria.

CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio hemos demostrado la importancia del concepto de autoeficacia y cómo potenciarla a través de la teoría de las inteligencias múltiples. Partiendo del convencimiento de que todos los alumnos aprenden de modo diferente y que el límite de su potencial depende en gran medida de su propia creencia en sus capacidades personales (autoeficacia), los docentes deben por una parte, reflexionar y descubrir las diversas capacidades y formas de aprender de su alumnado; y por otra, estimular esas habilidades en su aprendizaje para conseguir los logros que se propongan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Blanco, Á. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423-445. Recuperado (11-01-2017) de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_18.pdf.
- de la Torre Cruz, M. J., y Casanova Arias, P. F. (2007). Comparative analysis of experiences of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 641-652. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.005>.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gibson, L. S., y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Knoblauch, D., y Woolfolk-Hoy, A. (2008). Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>.



- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall International.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., y Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligence*. New York: Scholastic.
- Reoyo, N. (2013). *Autoeficacia docente en Educación Secundaria Obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesores*. (Tesis doctoral inédita). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Tschannen-Moran, M., y McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245. Doi: <http://dx.doi.org/10.1086/605771>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., y Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2): 202-248. Recuperado (10-01-2017) de <http://www.jstor.org/stable/1170754>. Doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 89-91. Recuperado (12-01—2017) de <https://sydney.edu.au/education-portfolio/ei/news/pdfs/Zimmerman%202000.pdf>