

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

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA DE INMERSIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

Pevida Llamazares, Dolores¹ y Dopico Rodríguez, Eduardo²

¹Instituto de Educación Secundaria IES Pando

dolorespevida@gmail.com, España

²Universidad de Oviedo, España

dopicoeduardo@uniovi.es, España

Resumen. Se presenta para su análisis y discusión una experiencia de educación inclusiva que trata de dar respuesta educativa a las necesidades específicas detectadas entre el alumnado extranjero que, con escasa competencia en la lengua vehicular de enseñanza, se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo. Describimos las aulas de inmersión lingüística, como recurso a través de la experiencia práctica del aula de inmersión sociolingüística del IES Pando de Oviedo (Asturias). Esta aula ha atendido en los últimos 7 años a 108 alumnos y alumnas procedentes de 12 países diferentes. Con un diseño curricular fundamentado en la educación inclusiva, el aula trabaja sobre estrategias didácticas que reproducen experiencias de vida prácticas en torno a la interculturalidad, la coeducación y la progresiva autonomía de los estudiantes con el objetivo de que sean capaces de incorporarse en el menor tiempo posible a sus aulas ordinarias con una competencia lingüística en español suficiente que les permita proseguir adecuadamente sus estudios. Los resultados de progreso así lo revelan. La metodología docente, basada en el aprendizaje por proyectos genera sinergias educativas de aprendizaje cooperativo entre el alumnado que convierte este aula en una verdadera experiencia de inclusión y de vida. Esta acción socioeducativa informa acerca de las necesidades de formación inicial y continua del profesorado en materia de atención a la diversidad y la necesidad manifiesta de capacitarles en estrategias inclusivas.

Palabras clave: inmersión sociolingüística; educación inclusiva; educación intercultural; coeducación



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Al presentar prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito educativo, nos encontramos siempre con la dificultad de trasladar descriptivamente elementos de la práctica docente que construyen teoría pedagógica sin tener más pretensión que mejorar las experiencias de aprendizaje. Aunque la realidad objetiva nunca puede ser capturada (Denzin y Lincoln, 2012), tal vez descriptores fenomenológicos como *idea-acción-hecho* (suceso) puedan ayudarnos a mostrarlas adecuadamente y contribuir así a la reflexión colectiva sobre estrategias didácticas inclusivas aplicadas en el aula. Como punto de partida, *la idea*. En 2005, desde la Consejería de Educación asturiana se comienza a intentar dar forma a algún tipo de respuesta educativa a las necesidades específicas detectadas entre el alumnado extranjero que se incorporaba tardíamente a nuestro sistema educativo: problemas de comunicación, dificultades de socialización, escasas estrategias de adaptación... Esta preocupación acerca de este alumnado con reducida competencia lingüística en español, comenzaba a ser extensiva en las escuelas e institutos de educación públicos del conjunto del Estado. Era pues necesario activar medidas de atención a la diversidad que ayudaran a estos estudiantes a su plena inclusión en la escuela y en la sociedad (Góngora et al. 2016). En el caso asturiano, se pone en marcha un Programa de Acogida Sociolingüística en los centros públicos docentes del que surgirán las aulas de inmersión lingüística como recurso de atención educativa específica para este alumnado. Estas aulas de inmersión se centran en la enseñanza del español como lengua nueva para estos estudiantes (aunque en la mayoría de los casos es su tercera o cuarta lengua de aprendizaje); en su integración en los entornos de vida más próximos (la escuela, su barrio, la ciudad,...); y en el acceso progresivo al curriculum educativo, en la medida de las posibilidades. En la etapa de educación primaria en Asturias, los maestros y maestras de enseñanza primaria, previa recepción de demanda concreta a instancia de la dirección de los centros, realizan una labor itinerante por las escuelas, tratando de dar respuestas educativas a las necesidades detectadas. En la etapa de la educación secundaria, contamos con cinco aulas de inmersión lingüística (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2016). El profesorado encargado de estas aulas en los IES tiene perfiles muy diversos, desde especialistas en lenguas extranjeras, en historia, en música o matemáticas, hasta maestros especialistas en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje. Concebido como un recurso educativo transitorio que abarca más o menos un trimestre (prolongable en función de la situación individual del estudiante), el alumnado acude al aula de inmersión un máximo de cuatro horas diarias en horario de mañana, el resto del horario lo desarrolla en su centro y en su aula de referencia. La procedencia de origen de los estudiantes es muy diversa: desde China a Brasil, desde Rumanía a Camerún. Este amplio espectro cultural se aprovecha en beneficio de una adecuada Educación Intercultural como la mejor forma de inclusión educativa (González, 2015) ajena a los estereotipos establecidos sobre las diferentes culturas. Las causas de su llegada a Asturias están sujetas a sus casuísticas familiares: inmigración económica, estancias anuales, reagrupaciones familiares, refugiados... Estas peculiaridades, unidas a su diferente condición social, cultural, económica y personal, ofrecen a las aulas de inmersión un marco educativo oportuno para desarrollar dinámicas didácticas

innovadoras. El contacto continuado entre estudiantes que hablan lenguas diferentes favorece el bilingüismo de ganancia (Arroyo González, 2012). Como sus hábitos escolares o sus estilos de aprendizaje también son muy diversos, este recurso de acogida sociolingüística ofrece una práctica de educación inclusiva en la que el sistema educativo recibe y acoge a estos adolescentes y les permite ir aceptando, progresivamente una situación de vida nueva, les facilita el aprendizaje de la lengua vehicular (el español), del sistema educativo, de la sociedad y les abre vías para proyectar nuevas expectativas académicas, personales y sociales.

OBJETIVOS

Centrados en la *idea* presentamos la experiencia inclusiva desarrollada en el aula de inmersión lingüística ubicada en el IES Pando de Oviedo. Si tomamos como referencia el calendario académico, el intervalo trimestral del recurso y las 20 horas de asistencia semanal del alumnado, los objetivos pedagógicos del aula de inmersión lingüística del centro son muy ambiciosos: ofrecer un espacio inclusivo de acogida sociolingüística, en la que este alumnado pueda encontrar un entorno amigable en el que desarrollarse personal, social y académicamente al tiempo que se contribuye a la mejora de su rendimiento académico y a sus ganancias de aprendizaje. Sobre estas premisas educativas, entre los años 2009 y 2016 pasaron por esta aula 108 estudiantes procedentes de 12 países y lenguas maternas distintas (Tabla 1). Dadas las diferentes procedencias y lenguas maternas habladas, el español, como lengua vehicular, es la única lengua común de comunicación didáctica por lo que su inclusión educativa está estrechamente ligada a la Educación Intercultural.

Intervalo 2009-2016			
País	Chicas	Chicos	Total
China	8	4	12
Rumanía	5	10	15
Marruecos	5	24	29
Moldavia	0	2	2
Senegal	1	11	12
Turquía	0	1	1
Brasil	14	16	30
Suiza	0	1	1
Francia	1	0	1
Ukrania	0	2	2
Sahara	2	0	2
Argelia	1	0	1
Total	12	70	108

Tabla 1: Alumnado asistente al aula de inmersión del IES Pando



Los objetivos educativos se concretan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias didácticas socioeducativas (Fig. 1).



Figura 1: Objetivos socioeducativos expresados en estrategias didácticas

El primer objetivo es crear un **clima de aula** donde las diferencias culturales suponen una ventaja añadida propicia para la construcción de relaciones sociales e imprescindible para gestionar la convivencia (Buendía Eisman et al. 2015) durante cuatro horas al día todos los días. El segundo objetivo es hablar, conversar, **expresar** emociones, independientemente de la competencia lingüística personal en español, pues las capacidades de comunicación en un idioma diferente se manifiestan en interacción con las prácticas lingüísticas y discursivas ya conocidas. La asamblea, un recurso educativo ampliamente utilizado en la educación infantil y cuyo elemento motor es la conversación, facilita el diálogo y la toma de decisiones colectivas. La calidad de las interacciones entre pares y con el profesorado del aula construyen el clima de clase que a su vez determinan el estilo didáctico y los procesos formativos (Rivilla et al. 2009). Esto conduce al siguiente objetivo: crear **metas comunes** para todos y generar expectativas a corto y a largo plazo. En este ambiente de interculturalidad y plurilingüismo, mediante dinámicas participativas se supera la simple coexistencia de culturas facilitando el tránsito entre el aula de inmersión y el aula ordinaria de referencia. Este es el objetivo final: la **incorporación** paulatina del alumnado desde el aula de inmersión lingüística a su grupo de referencia para cursar el resto de materias.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En la descripción de la *acción* llevada a cabo en estos últimos 7 años en este aula de inmersión lingüística, la proposición que hacía en 1912 Montessori (2004): *cuando escucho, entiendo; cuando veo, comprendo; cuando hago, aprendo*, refleja con claridad el sentido de esta experiencia inclusiva. Entendiendo el aula como un espacio social de

participación, la influencia docente anima la participación activa del alumnado generando así un clima favorable para la construcción compartida de conocimientos, de significados (Vygotsky, 1995), de confianza para expresar opiniones, dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje compartido. En este espacio educativo de inclusión y convivencia, el aprendizaje, la cultura y la acción en el aula son elementos pedagógicos clave para convertir esta aula en un aula inclusiva de inmersión sociolingüística. A través de una metodología basada en proyectos (Wilder, 2015), se desarrolla la competencia comunicativa del alumnado utilizando estrategias de aprendizaje que refuerzan las destrezas básicas (expresión y comprensión oral y escrita, comprensión lectora e interacciones sociales). Una vez que los alumnos y alumnas están en el aula, la primera sesión de clase permite el conocimiento y el reconocimiento mutuo al expresar las necesidades personales y las expectativas docentes y discentes. En un ambiente coeducativo, el profesorado, como generador de cambio de la cultura escolar de género, promueve actitudes cooperativas entre ambos sexos y el respeto compartido a la diversidad de capacidades, a la diversidad sexual y a la identidad de género. Se da forma así a un currículum abierto (Muntaner, 2014) y equilibrado que sistematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de proyectos (Fig. 2) que a lo largo del curso irán ganando en envergadura, en complejidad y en dimensión.



Fig. 2: Metodología docente con ABP

Utilizando la metodología del aprendizaje basado en proyectos, se comienza con un proyecto de acercamiento para saber quiénes somos, de dónde venimos y mostrar los propios países de origen a partir de un pequeño trabajo de investigación, repleto de imágenes que complementen la escasa competencia comunicativa en



español. Esta tarea da paso al siguiente proyecto, fundamentado en el principio de igualdad: conocerse personalmente (en sí mismo una estrategia educativa para trabajar contenidos lingüísticos), expresando valores, comportamientos y actitudes igualitarias. En esta exposición personal, los planes de futuro y los recuerdos de la infancia son introducidos como contenidos educativos mediante la imitación, el interés, la actividad, la significación o el juego. En el proyecto de inclusión en el entorno se introduce el aprendizaje-servicio (Aramburuzabala, 2015) para impulsar el empoderamiento social. Situados en la ciudad de acogida, los estudiantes, tutorizados por el profesorado, descubren el Instituto, la ciudad y su entorno de vida, desde un enfoque cooperativo e inclusivo, y llevan a cabo iniciativas grupales sobre las necesidades que detectan en el entorno. El emprendimiento y la cooperación conforman el último proyecto del aula de inmersión del IES Pando. Aquí, la autonomía personal y la competencia de aprender a aprender se trabajan en torno al reto de emprender y cooperar en una lengua nueva, creando en clase una empresa cooperativa y ecológicamente sostenible que produce productos artesanales.

EVIDENCIAS

Entre 2009-2016, pasaron por el aula de inmersión lingüística 108 alumnos (37 chicas, 71 chicos), naturales de 12 países distintos. Cursaban ambos ciclos de ESO y procedían de 9 centros educativos diferentes. La estancia media en el aula de inmersión fue de 4 meses a razón de 20h semanales. En cuanto a la progresión media en la competencia lingüística en español, utilizando los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MEC, 2002), partiendo de niveles Nulo/Básico, se alcanzaron niveles B1/A2. Los resultados del análisis de progreso (Tabla 2) realizado sobre este intervalo temporal muestra que los chicos parecen alcanzar un nivel superior en la competencia lingüística (B1) al logrado por las chicas (A2) partiendo de niveles de dominio similares. Diferentes elementos influyen en esta evolución. En todo caso, con este nivel de competencia en español, el alumnado ha ido integrándose con naturalidad y comodidad en el aula ordinaria al resto de materias.

Año	Alumnos	Chicas	Nivel Inicial	Nivel Final	Chicos	Nivel Inicial	Nivel Final
2009-2010	14	1	Nulo	B1	13	Nulo	A2
2010-2011	21	6	Básico	B1	15	Nulo	B2
2011-2012	21	7	Básico	B1	14	Nulo	B2
2012-2013	14	5	Básico	A2	9	Nulo	B1
2013-2014	12	5	Nulo	A2	7	Básico	B1
2014-2015	11	5	Básico	A2	6	Nulo	B1
2015-2016	15	8	Nulo	A1	7	Nulo	B1
7 años	108	37	Básico	A2	71	Nulo	B1

Tabla 2: Progresión del alumnado en competencia lingüística

El aula se fundamenta en la educación inclusiva donde la diversidad es una fuente de riqueza y de aprendizaje. Como microcosmos social, es un espacio pluricultural reflejo de nuestra propia sociedad. En ella se estimula la comunicación con estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo que convierten la clase en un espacio inclusivo. El error, sin valor pedagógico, es un estímulo para persistir en el aprendizaje. Las tareas que se proponen, condensadas en los proyectos, son abordables, están al alcance de todo el alumnado. Todo ello permite potenciar su autoestima, disponerlos al aprendizaje y avanzar.

CONCLUSIONES

El último descriptor fenomenológico es el *hecho*, el suceso en si mismo y la interpretación que podemos hacer de él. Sin discutir que la comunicación en la lengua vehicular contribuye al desarrollo académico, desconocerla no es una traba insalvable para promocionar en el sistema educativo. Así se ha hecho evidente en el aula de inmersión lingüística del IES Pando. En el seguimiento hecho a los egresados de esta aula hay estudiantes que pasaron por ella y ahora cursan estudios universitarios, que hicieron ciclos formativos de grado medio y a luego accedieron a ciclos formativos de grado superior, otros que entraron en el mercado laboral y ahora trabajan en programas de acompañamiento social. También ex alumnos que han transitado por otros derroteros y alumnos y alumnas del aula que continúan visitando al profesorado a lo largo del tiempo y siguen manteniendo contacto y solicitan apoyo y asesoramiento en otros ámbitos de su vida, además del académico. El recurso es muy interesante, pero hay aspectos estructurales y organizativos que es necesario resaltar y mejorar. Podemos superar la falta de capacidades comunicativas del alumnado extranjero que se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo tan solo reorganizando el entorno de enseñanza-aprendizaje del grupo-clase. Trabajando en el aula en agrupamientos flexibles o grupos de desdoble la atención educativa directa y personalizada permite superar muchas dificultades instrumentales de aprendizaje. Además la influencia educativa alumno-alumno genera un conocimiento compartido en el que se desarrolla la inteligencia colectiva. Pero el aula de inmersión lingüística trata de ir mas allá añadiendo elementos sociolingüísticos que la dotan de una verdadera experiencia inclusiva e intercultural basada en la interacción y la convivencia armónica entre culturas diferentes. Esta no es una tarea que pueda hacer el profesorado de manera individualizada ni de forma aislada. Nadie duda que el profesorado carece de disponibilidad horaria para hablar, para coordinarse, para ejecutar planes conjuntos..., pero para construir una verdadera escuela inclusiva es necesario el concurso de todos los agentes educativos. Leiva (2015) señalaba que la atención a la diversidad no estaba teniendo una incidencia significativa en la transformación de las prácticas educativas. La formación inicial y continua del docente es imprescindible, y así lo manifiestan cuando expresan debilidades en su formación en competencias curriculares (Escarbajal y Morales, 2016). Para afrontar los retos educativos que nos propone la educación inclusiva, la experiencia de las aulas de inmersión pueden servirnos de ejemplo práctico y exitoso. Pero necesitamos reforzar



la calidad de la formación inicial del profesorado en las facultades de educación, desarrollando también en los espacios universitarios una verdadera formación en inclusión que pueda luego trasladarse a las aulas de los diferentes niveles educativos de forma diáfana y fluida y adherirse a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Montessori, M. (2004). *The Discovery of the Child*. India: Aakar Books.
- Rivilla, A. M., Mata, F. S., González, R. A., Entonado, F. B., de Vicente Rodríguez, P.S. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós
- Arroyo González, M^aJ. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 25-42.
- Aramburuzabala, P. (2015). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2)
- Buendia Eisman, L., Exposito López, J., Aguadez Ramírez, E.M., Sánchez Núñez, C.A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Escarbajal, A., Morales, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 146-161.
- Góngora, D. P., Parra, J. M. A., León, A. M. (2016). Translanguaging como estrategia de aprendizaje de L2. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 307-314.
- González, M. J. A. (2015). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 25-42.
- Leiva, J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje nuevas perspectivas pedagógicas. *International journal of Educational Research and Innovation*, 3, 36- 51.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Wilder, S. (2015). Impact of problem-based learning on academic achievement in high school: a systematic review. *Educational Review*, 67(4), 414-435.

Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Aulas intensivas de inmersión lingüística en Asturias. Recuperado (17.12.2016) de: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/2012-12-05-13-50-11/aulas-de-inmersion>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado (17.12.2016) de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf