

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Enseñanza multinivel o cómo atender a la diversidad
en el área de Lengua castellana y Literatura

Autor: Paloma Martínez Pérez

Enlace del vídeo: <https://youtu.be/BZyDhaR2UBM>

Director

Alejandro Jacobo Egea

Murcia, Mayo de 2020

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Enseñanza multinivel o cómo atender a la diversidad
en el área de Lengua castellana y Literatura

Autor: Paloma Martínez Pérez

Enlace del vídeo: <https://youtu.be/BZyDhaR2UBM>

Director

Alejandro Jacobo Egea

Murcia, Mayo de 2020

AUTORIZACIÓN PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA Y DIVULGACIÓN EN ACCESO ABIERTO DE DOCUMENTOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

El autor, D. Paloma Martínez Pérez (DNI 45928005H), como Alumno de la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA, **DECLARA** que es el titular de los derechos de propiedad intelectual objeto de la presente cesión en relación con la obra (Indicar la referencia bibliográfica completa¹ y, si es una tesis doctoral, material docente, trabajo fin de Grado, trabajo fin de Master o cualquier otro trabajo que deba ser objeto de evaluación académica, indicarlo también) Trabajo Fin de Máster, que ésta es una obra original y que ostenta la condición de autor en el sentido que otorga la Ley de la Propiedad Intelectual como único titular o cotitular de la obra.

En caso de ser cotitular, el autor (firmante) declara asimismo que cuenta con el consentimiento de los restantes titulares para hacer la presente cesión. En caso de previa cesión a terceros de derechos de explotación de la obra, el autor declara que tiene la oportuna autorización de dichos titulares de derechos a los fines de esta cesión o bien que retiene la facultad de ceder estos derechos en la forma prevista en la presente cesión y así lo acredita.

2º. Objeto y fines de la cesión

Con el fin de dar la máxima difusión a la obra citada a través del Repositorio institucional de la Universidad y hacer posible su utilización de *forma libre y gratuita* por todos los usuarios del repositorio, el autor **CEDE** a la Universidad Católica de Murcia **de forma gratuita y no exclusiva**, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública, incluido el derecho de puesta a disposición electrónica, y transformación sobre la obra indicada tal y como se describen en la Ley de Propiedad Intelectual.

3º. Condiciones de la cesión

Sin perjuicio de la titularidad de la obra, que sigue correspondiendo a su autor, la cesión de derechos contemplada en esta licencia permite al repositorio institucional:

- a) Transformarla en la medida en que ello sea necesario para adaptarla a cualquier tecnología susceptible de incorporación a internet; realizar las adaptaciones necesarias para hacer posible la utilización de la obra en formatos electrónicos, así como incorporar los metadatos necesarios para realizar el registro de la obra e incorporar también “marcas de agua” o cualquier otro sistema de seguridad o de protección.
- b) Reproducirla en un soporte digital para su incorporación a una base de datos electrónica, incluyendo el derecho de reproducir y almacenar la obra en servidores, a los efectos de garantizar su seguridad, conservación y preservar el formato.
- c) Distribuir a los usuarios copias electrónicas de la obra en un soporte digital.
- d) Su comunicación pública y su puesta a disposición a través de un archivo abierto institucional, accesible de modo libre y gratuito a través de Internet.

4º. Derechos del autor

El autor, en tanto que titular de una obra que cede con carácter no exclusivo a la Universidad por medio de su registro en el Repositorio Institucional tiene derecho a:

- a) A que la Universidad identifique claramente su nombre como el autor o propietario de los derechos del documento.
- b) Comunicar y dar publicidad a la obra en la versión que ceda y en otras posteriores a través de cualquier medio. El autor es libre de comunicar y dar publicidad a la obra, en esta y en posteriores versiones, a través de los medios que estime oportunos.
- c) Solicitar la retirada de la obra del repositorio por causa justificada. A tal fin deberá ponerse

¹ Libros: autor o autores, título completo, editorial y año de edición.

Capítulos de libros: autor o autores y título del capítulo, autor y título de la obra completa, editorial, año de edición y páginas del capítulo.

Artículos de revistas: autor o autores del artículo, título completo, revista, número, año y páginas del artículo.

en contacto con el responsable del mismo.

d) Recibir notificación fehaciente de cualquier reclamación que puedan formular terceras personas en relación con la obra y, en particular, de reclamaciones relativas a los derechos de propiedad intelectual sobre ella.

5º. Deberes del autor

El autor se compromete a:

a) Garantizar que el compromiso que adquiere mediante el presente escrito no infringe ningún derecho de terceros, ya sean de propiedad industrial, intelectual o cualquier otro.

b) Garantizar que el contenido de las obras no atenta contra los derechos al honor, a la intimidad y a la imagen de terceros.

c) Asumir toda reclamación o responsabilidad, incluyendo las indemnizaciones por daños, que pudieran ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos e intereses a causa de la cesión.

d) Asumir la responsabilidad en el caso de que las instituciones fueran condenadas por infracción de derechos derivada de las obras objeto de la cesión.

6º. Fines y funcionamiento del Repositorio Institucional

La obra se pondrá a disposición de los usuarios para que hagan de ella un uso justo y respetuoso con los derechos del autor, según lo permitido por la legislación aplicable, sea con fines de estudio, investigación, o cualquier otro fin lícito, y de acuerdo a las condiciones establecidas en la licencia de uso –modalidad “reconocimiento-no comercial-sin obra derivada” de modo que las obras puedan ser distribuidas, copiadas y exhibidas siempre que se cite su autoría, no se obtenga beneficio comercial, y no se realicen obras derivadas. Con dicha finalidad, la Universidad asume los siguientes deberes y se reserva las siguientes facultades:

a) Deberes del repositorio Institucional:

- La Universidad informará a los usuarios del archivo sobre los usos permitidos, y no garantiza ni asume responsabilidad alguna por otras formas en que los usuarios hagan un uso posterior de las obras no conforme con la legislación vigente. El uso posterior, más allá de la copia privada, requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas.

- La Universidad no revisará el contenido de las obras, que en todo caso permanecerá bajo la responsabilidad exclusiva del autor y no estará obligada a ejercitar acciones legales en nombre del autor en el supuesto de infracciones a derechos de propiedad intelectual derivados del depósito y archivo de las obras. El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.

- La Universidad adoptará las medidas necesarias para la preservación de la obra en un futuro. b) Derechos que se reserva el Repositorio institucional respecto de las obras en él registradas:

- Retirar la obra, previa notificación al autor, en supuestos suficientemente justificados, o en caso de reclamaciones de terceros.

Murcia, a 22 de abril de 2020

ACEPTA



Fdo, Paloma Martínez Pérez

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	13
2. MARCO TEÓRICO.....	16
3. OBJETIVOS	30
3.1 OBJETIVO GENERAL	30
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	31
4. METODOLOGÍA.....	31
4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....	33
4.2 CONTENIDOS	36
4.3 ACTIVIDADES	37
4.4 RECURSOS.....	42
4.5 TEMPORALIZACIÓN.....	42
4.6 EVALUACIÓN	42
5. EVALUACIÓN	44
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL.....	45
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
8. ANEXOS	56

1. JUSTIFICACIÓN

Vivimos en una sociedad cada vez más plural y diversa, donde la igualdad de oportunidades requiere nuevos planteamientos políticos y económicos, pero también culturales y educativos. Esta pluralidad la encontramos en las aulas, siendo la diversidad del alumnado un rasgo que define el sistema educativo español. Si “la sociedad moldea a los individuos por medio de la educación” como decía Durkheim (1990, p. 63), la diversidad implica que los estudiantes puedan encontrar su lugar en el sistema educativo y, por tanto, en el aula, pudiendo aprender y desarrollar sus capacidades en igualdad de condiciones.

Cuando se habla de diversidad en el ámbito educativo, ésta no sólo abarca al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad o trastorno de la conducta, sino a todos los estudiantes. La diversidad abarca múltiples variables, lo que exige planteamientos didácticos que reconozcan las diferencias relativas a las capacidades cognitivas, pero también al nivel sociocultural entre los alumnos, a dificultades en el aprendizaje ligados a procesos migratorios como el desconocimiento del idioma, a situaciones de abandono o de absentismo escolar, a una desigualdad derivada del acceso al conocimiento, a una escolarización irregular o a las expectativas de futuro, entre otras (Gómez, 2005; Arnaiz y De Haro, 1999).

Una de las características de la etapa de Educación Secundaria es esta diversidad del alumnado; heterogeneidad que supone la coexistencia de múltiples formas y ritmos de aprendizaje dentro de un mismo grupo y, por tanto, la necesidad de dar respuesta desde un enfoque *inclusivo* (Sánchez, Alba y Sánchez, 2018). En un aula de secundaria podemos encontrar alumnos con diferencias lingüísticas o culturales, con discapacidad sensorial (ceguera, sordera), con dificultades del aprendizaje (dislexia, disgrafía), otros pueden simplemente procesar mejor la información de forma visual o verbal en lugar de mediante textos impresos. Estas características y peculiaridades hacen que los alumnos difieran en la forma en la que perciben y comprenden la información que se les presenta (CAST, 2011). Para que la educación se dirija a todos en igualdad de condiciones, se han de tener en cuenta estas diferencias y buscar metodologías que les permitan aprender y lograr los objetivos de cada etapa educativa. La atención a la diversidad ha de incluir prácticas pedagógicas

dirigidas a favorecer la igualdad de oportunidades, tanto del alumno aventajado como del que cuenta con alguna desventaja ante el aprendizaje, ya sea por razones personales (dificultades de aprendizaje, discapacidad), sociales (desarraigo, clase social), familiares (trabajo itinerante, abandono), historia académica (absentismo o fracaso escolar), o de procedencia (inmigrantes), etc.

Todos estos factores derivados del contexto del alumno van a determinar su proceso de enseñanza-aprendizaje e influir en su rendimiento o motivación por lo que es necesario contar con estrategias flexibles en las que tenga cabida la diferencia en el proceso de aprendizaje (Alba, 2012). Marchesi y Martín (1998), citados por Silva (2007), afirman que "la respuesta educativa a esta diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales" (p. 78). Así, como expone Elizondo (2017), trabajar desde la heterogeneidad en los centros escolares supone aplicar medidas que eliminen cualquier tipo de barreras de acceso al conocimiento, al aprendizaje y a la participación de los alumnos en la vida escolar y del aula.

Es ante esta realidad de las aulas de Secundaria donde surge el presente Trabajo Fin de Máster –en adelante TFM–. Desde una perspectiva de atención a la diversidad del alumnado y desde el marco curricular del área de Lengua castellana y Literatura, este trabajo presenta estrategias de aprendizaje *inclusivas* para trabajar la competencia comunicativa de los estudiantes. En particular, este proyecto de innovación está enfocado a la mejora del proceso de enseñanza en lectoescritura mediante una metodología de Enseñanza Multinivel –en adelante EM–. Pues, un proceso de aprendizaje en el que se evidencia la diversidad del alumnado desde la Educación Primaria y que puede acentuarse y dilatarse con la transición a la etapa de Secundaria es la competencia en lectoescritura. El grupo al que está dirigido es el de 1º ESO dado que es en la transición de la Educación Primaria a la Secundaria cuando el alumnado más vulnerable corre riesgos de ser excluido del sistema educativo ordinario y de que se perpetúen los desfases curriculares con el resto de compañeros del grupo (Martínez, 2011).

Para abordar el tema de la diversidad en una materia en concreto, como en este caso Lengua castellana y Literatura, hay que plantearse qué tipo de diversidad encontramos en el aula, cómo nos planteamos atender esta diversidad y si estamos dispuestos a revisar las prácticas habituales de enseñanza (Núñez, 2006). Núñez (2006) expone una serie de pautas metodológicas a tener en cuenta para atender a la diversidad del alumnado como la selección de estrategias metodológicas útiles para todos los alumnos, plantear actividades que favorezcan la experiencia directa, promover agrupamientos que faciliten la ayuda entre alumnos o el uso de materiales diversos que puedan ser utilizados por todos y que permitan adaptarse a diversos estilos de aprendizaje. Siguiendo el trabajo de Pujolàs (2002), más que centrarse en cómo organizar la homogeneidad, el reto educativo está en plantear una metodología de trabajo, el desarrollo de actividades y el uso de recursos variados que permitan al docente atender la heterogeneidad del alumnado. Esta es la finalidad que se pretende con el presente proyecto en el marco de Lengua castellana y Literatura.

Cabría, por tanto, preguntarse: ¿cómo enfocar la enseñanza del área de Lengua y Literatura para atender en un mismo aula a alumnos tan distintos?, ¿qué procesos de enseñanza pueden desarrollarse para atender los diferentes niveles en lectoescritura? Ante tal reto, siguiendo los trabajos sobre la educación *inclusiva* y las técnicas de atención a la diversidad de Alba (2016; 2012), Arnaiz (2019; 2012; 2011; 2009), Arnaiz, Herrero y Alcaraz (1998) y Arnaiz, De Haro y Maldonado (2019), la respuesta educativa que planteamos no consiste en ofrecer algunas soluciones para compensar las desigualdades, sino en una propuesta global en la que se trabajen los contenidos desde agrupaciones heterogéneas.

Partiendo de este planteamiento y tras un breve repaso de la literatura sobre estrategias educativas de atención a la diversidad, el diseño del aprendizaje multinivel es una de las estrategias señaladas para incluir a todo el alumnado en la actividad diaria de clase. Basándonos en lo expuesto por Arnaiz (2005), puede definirse como una estrategia para planificar la diversidad dentro del aula donde cada alumno pueda encontrar actividades y contenidos acordes a su nivel. La finalidad, como expone García (2019), es que esto les permita progresar e implicarse de manera personalizada.

2. MARCO TEÓRICO

La regulación legislativa en materia educativa ha evolucionado desde planteamientos más tradicionales hacia propuestas más funcionales y comunicativas, englobadas en perspectivas de aprendizaje constructivistas. En este sentido, siguiendo lo dispuesto por el Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la ESO en la Región de Murcia, “el enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula basándose en el uso social de la misma en diferentes ámbitos (...)” (p. 30908).

A partir de esta visión del lenguaje como regulador de la actividad social, la materia de Lengua Castellana y Literatura adquiere un valor central en el desarrollo del alumno. Y ante el reto de la asignatura de mejorar y diversificar los usos lingüísticos de los alumnos para que aprendan a utilizar la lengua de forma eficaz y a dar respuestas a situaciones de comunicación diversas es necesario abordar la diversidad creciente del alumnado en las aulas de Secundaria. Entre los factores que van a determinar las diferencias entre los alumnos, encontramos una larga lista que va desde las capacidades cognitivas al estado socioeconómico, pasando por la cultura, la lengua, la religión, el acceso al conocimiento, la motivación, los intereses, etc. Ante esta multidimensionalidad de la diversidad, cabe preguntarse qué se considera diversidad en educación y cómo se aborda en el currículo y en la materia de Lengua y Literatura.

2.1. La diversidad, un concepto multidimensional

Tras una revisión de la literatura científica sobre atención a la diversidad, observamos que es un fenómeno recurrente en el ámbito educativo y que abordarla no es hablar de un único fenómeno aislado. Siguiendo a Gómez (2005), es imprescindible tener en cuenta que “hablar de atención a la diversidad supone situarse en un marco mucho más amplio donde la frontera entre lo teórico y lo práctico resulta en ocasiones un tanto difusa” (p. 201). Gómez (2005) señala que atender a la diversidad en el aula implica abordar la multiculturalidad en las aulas, la enseñanza a alumnos con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, atender las diferencias en los ritmos y estilos para aprender, así como las motivaciones e intereses.

La diversidad del alumnado en el aula se manifiesta a través de diversos factores. Gómez (2005) diferencia entre factores de ámbito sociológico

(derivados del contexto sociocultural, económico, geográfico, étnico y religioso) y psicopedagógico (diferencias relativas a las capacidades intelectuales de cada alumno, a su motivación por el aprendizaje, intereses académicos, estilos de enseñanza y aprendizaje, etc.). Arnaiz y De Haro (1999) señalan que esta multidimensionalidad de la diversidad ha determinado numerosas desigualdades en materia educativa. Pues, como consecuencia de la heterogeneidad del alumnado, en muchas ocasiones el docente se encuentra con que en una misma clase hay varios grupos de alumnos: aquellos que son capaces de seguir el ritmo de aprendizaje determinado y los que no aprenden al mismo ritmo ni con la misma facilidad que los demás. Esta realidad, según Gómez (2005), provoca que muchos de los estudiantes se vayan “descolgando del sistema (...) convirtiéndose de este modo su asistencia a las aulas en un proceso cada vez menos atractivo y útil” (p. 202). Como exponen Arnaiz y De Haro (1999), la aceptación y el respeto de las diferencias individuales de los alumnos implica que éstos puedan presentar:

Diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas, (...) de estilos de aprendizaje, (...) de pensamiento (...), estrategias de aprendizaje (...) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; diversidad de ritmos, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo. (p. 3)

En la práctica, si se quiere educar para la diversidad se ha de educar desde la igualdad y ser conscientes de las diferencias implica tener que dar respuestas a los diferentes ritmos de aprendizaje (Arnaiz, 2005). La atención a la diversidad del alumnado no debería asociarse únicamente a ciertas discapacidades, a las dificultades de aprendizaje o a las necesidades de compensación educativa (Azorín y Arnaiz, 2013). En el proceso educativo es necesario considerar diversos a todos los alumnos y tener en cuenta que los ritmos de aprendizaje y los niveles de competencia curricular en un aula son diferentes, lo que exige la aplicación de múltiples estrategias para dar respuestas de calidad (Padilla et al., 2008). En consecuencia, Azorín y Arnaiz (2013) aconsejan “el uso de medidas ordinarias de atención a la diversidad dentro del aula debido a la riqueza de propuestas que ello supone” (p.11), como propone la *educación inclusiva*.

2.2. Atención a la diversidad: entre calidad, equidad e *inclusión*

Hablar de diversidad o de la importancia de la igualdad de oportunidades en los centros escolares implica abordar el tema de la calidad educativa, de la equidad y de la *inclusión* y, por tanto, revisar lo dispuesto en la materia por la normativa que estructura nuestro sistema educativo.

La necesidad de hacer de la *inclusión* y equidad una de las tareas educativas prioritarias se entiende desde su relación con el concepto de calidad educativa. La normativa actual en materia de educación se basa en estos principios para rechazar la discriminación en y desde la educación (Elizondo, 2017). La respuesta educativa a la diversidad se convierte así uno de los pilares básicos de una educación de calidad, por lo que el sistema educativo debe recogerla y estructurarla a través de un marco conceptual y legislativo (Fulgencio y Pérez, 2016). Si recurrimos a lo dispuesto por la normativa, el desarrollo de medidas para atender a las necesidades educativas contempla la totalidad del alumnado escolarizado. El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, define en el *Capítulo I, Artículo 9* al Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo:

Alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. (p. 175)

Según el nivel de apoyo que necesite, las medidas de atención a la diversidad pueden clasificarse en medidas de carácter ordinario² y extraordinario. A esto cabe añadir lo dispuesto en el *Capítulo II, Artículo 10*:

La Educación Secundaria Obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y al logro de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y la adquisición de las competencias correspondientes y no podrán, en ningún caso, suponer una

² Las medidas ordinarias de atención a la diversidad son todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo, con la finalidad de proporcionar una atención individualizada, sin modificar los objetivos propios de la etapa.

discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y competencias y la titulación correspondiente. (p. 176)

Al respecto, Azorín y Arnaiz (2013), expresan que aunque existen diversas medidas para atender a la diversidad, “en la mayoría de las ocasiones (...) quedan en ‘simples intenciones’ de lo que debería hacerse pero no se hace” (p. 25). Una limitación a tener en cuenta a la hora de educar desde la diversidad es que el sistema educativo actual plantea “un modelo de educación comprensivo en el que todo el alumnado tendrá un currículum común hasta los 16 años” (Gómez, 2005, p. 203). Como constata Rodríguez (2001), citado por Gómez (2005), son diversos los estudios que señalan que la práctica docente mantiene principios metodológicos tradicionales donde “la tendencia es planificar (...) para ‘la mayoría’” (p. 208), por lo que el propósito que guía la enseñanza impide a algunos alumnos alcanzar esos objetivos y competencias correspondientes que estipula la legislación.

Sin embargo, ya la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) recogía la necesidad de atender la diversidad del alumnado con la finalidad de mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes sin exclusiones. De esta manera, los principios de calidad y equidad son indisociables y es la equidad la que va a posibilitar la igualdad efectiva de oportunidades de todos los alumnos. Así pues, la adecuada respuesta educativa en materia de atención a la diversidad ha de concebirse a partir del principio de *inclusión*. La denominada educación *inclusiva* busca que “la diversidad existente entre los miembros de una clase reciba una educación acorde a sus características, a la vez que incrementa las posibilidades de aprendizaje para todos” (Arnaiz, 2016, p. 1). La UNESCO (2006) define la *inclusión* como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (...) relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos. (p. 8)

Es importante hacer una distinción entre *integración* e *inclusión*. Mientras que *integración* supone la aceptación de la diferencia y la necesidad de medidas educativas especiales (Arnaiz, 2016), las *aulas inclusivas* plantean una filosofía de trabajo en la que todos los discentes “pertenecen y pueden aprender en el

aula ordinaria (...), [la escuela *inclusiva*] postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje” (Arnaiz, 2005, p. 68). En otras palabras, la *inclusión* entiende la diversidad como un elemento del que aprender, permitiendo la participación, el progreso y el aprendizaje de todo el alumnado (Arnaiz, 2016).

A pesar de que la LOE introdujo por primera vez el principio de *inclusión* en la educación, siguiendo a Elizondo (2017), la práctica docente aplica en muchas ocasiones estrategias integradoras³ (poniendo énfasis en la discapacidad y la atención individualizada de las dificultades) y segregadoras en el sentido de que el alumnado recibe apoyo fuera del aula, lo que provoca que esté ausente en su aula de referencia la mayor parte del tiempo. En ocasiones, estas medidas se convierten en barreras de acceso al aprendizaje y de participación a las actividades que realiza el grupo de referencia, pues el alumno no puede participar (está ausente o lleva una adaptación curricular). Son muchos los autores (Arnaiz, 2016; Pujolàs, 2002; Rué, 1993; Elizondo, 2017) que consideran que la atención separada no es la manera de responder al reto que supone la diversidad. Según Arnaiz y De Haro (1999):

Las actuaciones ligadas a prácticas "especiales" donde el alumno con NEE es tratado como un alumno "especial", que necesita prácticas "especiales" con un profesor altamente "especializado; o programas especiales como la educación compensatoria o bilingüe, nunca serán lo suficientemente eficaces, ni terminarán con los malos resultados académicos, puesto que están estratificadas en un sistema que educa a alumnos "especiales", "pobres" o de "culturas minoritarias". En todo caso estarán perpetuando escuelas (...) que concentran un elevado número de alumnos con discapacidades, pobres, de una etnia o raza diferente (o varios combinados entre sí), que hacen correr un mayor riesgo a los alumnos: el que proviene de su diferencia inicial más el propio riesgo del centro al que asistan. (p.11)

Ante este contexto, Pujolàs señala en varios trabajos (2005; 2002), la *inclusión* como metodología de trabajo en el aula y establece la necesidad de adecuar la educación a las posibilidades de cada uno, diversificando las ayudas según las capacidades a través de tres vías de actuación: la autorregulación del aprendizaje, la personalización de la enseñanza y la estructuración cooperativa del aprendizaje. Frente a las adaptaciones curriculares propias del modelo

³ Como explica Elizondo (2017), la *integración* aporta necesidades educativas especiales poniendo énfasis en el déficit del alumnado, es decir, en su dificultad. Las medidas *integradoras* se consideran segregadoras porque el alumno sale del aula para recibir apoyo y no participa en la enseñanza con su grupo de referencia.

integrador⁴, son numerosas las propuestas pedagógicas que encontramos para atender a la diversidad de los alumnos dentro del aula ordinaria (Pujolàs, 2001; Elizondo, 2017; Arnaiz, 2019; Navarro, 2011).

En definitiva, si uno de los retos de la educación actual es el de garantizar la calidad de la educación de todos los alumnos sin distinciones, es imprescindible la aplicación de metodologías didácticas que reconozcan tal diversidad, favoreciendo respuestas flexibles en contextos educativos diversos (Alba, 2012). A la hora de trasladar a la práctica docente estrategias *inclusivas*, Arnaiz (2016) señala que la educación *inclusiva* busca además generar “sentido de comunidad y [un] apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela” para que “todos tengan sensación de pertenencia (...), apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfagan sus necesidades educativas” (p. 11). En este mismo estudio, Arnaiz (2016) señala las ventajas de la educación *inclusiva* entre las que se encuentran la convivencia y el aprendizaje en grupo como un beneficio para todos y no sólo para aquellos etiquetados como diferentes.

Se deduce por tanto que un aula *inclusiva* se debería adoptar el máximo de medidas ordinarias, estrategias y recursos para dar respuesta a todos sus alumnos. Dentro de las medidas ordinarias de atención a la diversidad, podemos señalar la programación de aula como un elemento fundamental a tener en cuenta (Blanco, 1990). La adecuación de la programación del aula a la diversidad de los alumnos a través de estrategias metodológicas, canales de comunicación, agrupamientos, tipos de actividades, instrumentos de evaluación, priorización de objetivos y contenidos, etc., constituye “un elemento fundamental para poder ofrecer una respuesta educativa adecuada” (Arnaiz, 2005, p. 134).

Llegados a este punto, ante la pregunta que se planteaba sobre cómo proporcionar un respuesta educativa adecuada a los procesos de enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos tan heterogéneo respecto a sus intereses, motivaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje, en una misma clase y con un currículo común, cabe señalar la puesta en marcha de propuestas didácticas *inclusivas* que partan de la propia programación de aula (Gómez, 2005; Arnaiz y

⁴ Martínez (2011) establece que las medidas específicas de atención a la diversidad “promueven vías paralelas y devaluadas de escolarización” (p. 165). Por otro lado, Arnaiz y De Haro (1999) detallan ciertas consecuencias ocasionados por los apoyos fuera del aula: problemas de inseguridad al ser etiquetado como diferente, dificultades para promover una educación multicultural y positiva, un clima de desconfianza, etc.

Garrido, 1999). Es aquí donde la EM puede ayudar a vislumbrar un enfoque didáctico sobre la atención a la diversidad, pero antes de abordar este diseño de enseñanza vamos a examinar la atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura.

2.3. Atención a la diversidad en el área de Lengua castellana y Literatura

En el marco de esta materia, según Núñez (2006), la atención a la diversidad es una tarea compleja que implica que los alumnos desarrollen las capacidades comunicativas con el fin de regular su conducta, relacionarse con el medio, acceder al conocimiento y entender el mundo y a sí mismos. Esta materia ha de dirigirse a la satisfacción de unas necesidades sociales del alumnado, pues la lengua es la herramienta de comunicación y convivencia en el ámbito escolar, personal y social (Lomas, 2002).

En esta línea, según lo establecido por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato la finalidad esencial que persigue esta asignatura gira en torno a la adquisición de las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social, y se establecen cuatro grandes bloques temáticos: 1. Comunicación oral; 2. Comunicación escrita; 3. Conocimiento de la Lengua; 4. Educación Literaria.

Así, las actividades que se van a proponer en este proyecto innovador buscan potenciar y mejorar las habilidades de expresión y comprensión en el ámbito escrito desde un enfoque *inclusivo*. Pues, una de las mayores dificultades que afronta el alumnado para completar con éxito la etapa de Secundaria es la falta de comprensión de lo que leen de lo que se derivan las consecuentes dificultades para entender los conceptos y las ideas que se presentan y abordan en clase, así como para responder adecuadamente a las tareas propuestas en el aula (Gobierno de Navarra, 2008). Puede decirse que un caso claro de aprendizaje en el que se evidencia la diversidad del alumnado y que puede agudizarse con el cambio a la etapa de Secundaria es la competencia en lectoescritura (Sánchez, Alba y Sánchez, 2018).

Según Celdrán y Zamorano (2016), expertos en logopedia y psicopedagogía, la lectura y escritura resultan ser estrategias complejas que pueden convertirse en un proceso complicado incluso para alumnos que

aprenden a leer y escribir sin dificultad o que no tiene dificultades en otros campos y aspectos del aprendizaje.

La diversidad, como fenómeno multidimensional que marca el proceso de aprendizaje, también va a influir en la práctica de las competencias comunicativas como la lectoescritura y, a su vez, afectará al rendimiento del alumno, a su nivel de motivación y de concentración, a su capacidad de organización, memorística, a su autoestima e incluso a sus hábitos de estudio. Siguiendo a Celdrán y Zamorano (2016), “el aprendizaje de la lectoescritura es uno de los que con más frecuencia se ve alterado. [Se trata de] una adquisición básica, fundamental para los aprendizajes posteriores, de modo que los problemas específicos en ella, obstaculizan el progreso escolar de los alumnos que los experimentan” (p. 1).

El alumno con dificultades en lectoescritura no solo tiene problemas en el área de Lengua y Literatura, sino también en el resto de las áreas. Investigaciones como las de González y Delgado (2009, citado en Sánchez et al., 2018) demuestran que los alumnos con mejor competencia lectora obtienen mejores resultados académicos de manera general desde comienzos de la Educación Primaria. Como se observa en la investigación realizada por Urías (2013), las habilidades de lectura y escritura son saberes básicos que van a asegurar el éxito escolar gracias a que facilitan no sólo el aprendizaje, sino la permanencia en la escuela. La lectoescritura se considera un saber instrumental del que se derivan otras habilidades como el dominio del lenguaje, la capacidad de expresión oral y escrita o la comprensión de conceptos, habilidades todas ellas que permitirán acceder a nuevos conocimientos. Para hacer frente a las dificultades o alteraciones en el aprendizaje de estas habilidades se deben diferenciar los retrasos y las alteraciones o trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura (retraso lector, dislexia, disortografía, disgrafía y discalculía) (Celdrán y Zamorano, 2016).

Una baja calidad de lectoescritura puede también estar ocasionada por la limitada aplicación de estrategias metodológicas en el aula por parte de los docentes. Ante esta realidad, son numerosas las preguntas que pueden surgir: ¿cómo se puede llevar a cabo prácticas *inclusivas* en el aula de Lengua y Literatura que no excluyan al alumnado y que garantice que todos están recibiendo una educación *inclusiva*, equitativa y de calidad?, ¿qué estrategias y

metodologías *inclusivas* se pueden abordar para mejorar el proceso de lectoescritura?

La respuesta la encontramos en los diseños educativos multinivel. En este tipo de enseñanza el profesor ha de plantearse no sólo los contenidos que ha de introducir en su programación, sino también los procesos de interacción y participación de los alumnos en el aula con el objetivo de propiciar actividades adaptadas a la diversidad del alumnado (Alba, 2016). De esta manera, las actividades se ajustarán a los distintos ritmos, capacidades e intereses y se potenciará las habilidades comunicativas de cada alumno.

2.4. Una respuesta educativa flexible en un contexto educativo diverso: la Enseñanza Multinivel y el Diseño Universal del Aprendizaje

Tras una revisión de la literatura sobre estrategias *inclusivas* y de atención a la diversidad, observamos que no existe una pedagogía de la *inclusión* como tal, sino metodologías y formas de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se adecúan a la realidad de las aulas del siglo XXI y permiten al profesorado dar respuesta a la diversidad que encuentra en sus aulas. Sin embargo, hemos de señalar que hay poca literatura que trate la atención a la diversidad en el marco de la materia de Lengua y Literatura. Es por ello que la finalidad de la presente propuesta innovadora es ofrecer una respuesta didáctica en el marco de esta materia desde un enfoque *inclusivo*: una didáctica de la Lengua y la Literatura que responda a las necesidades de los alumnos de una misma clase o nivel.

Moverse hacia la *inclusión* y aceptarla supone un cambio en la manera de impartir clase y en las estrategias de enseñanza, cambios que van a afectar tanto a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo⁵ como a los que no tienen ninguna necesidad en particular. Uno de los elementos curriculares más decisivos para la personalización de la enseñanza, según Casanova (2012, citado en Azorín y Arnaiz, 2013), es la propia metodología de enseñanza dado que esta será la que permita aproximar el aprendizaje a cada persona de acuerdo con sus características particulares. Como hemos señalado anteriormente, las estrategias de enseñanza *inclusivas* buscan la eliminación de

⁵ Es importante apuntar que la educación *inclusiva* no niega la necesidad de medidas de carácter específico cuando los alumnos lo requieran, sino que se pretende adoptar el máximo de medidas y ofrecer estrategias y recursos para dar respuestas a todos los alumnos.

barreras a la enseñanza y al aprendizaje derivadas de la diversidad. Siguiendo las implicaciones pedagógicas propuestas por Elizondo (2017), el profesor ha de tener en cuenta ciertos principios para llevar a cabo una metodología *inclusiva*:

1. Eliminar las barreras a la presencia: el aula y las actividades han de estar organizadas para que todo el alumno esté presente.
2. Eliminar las barreras a la participación: para que todos los alumnos participen se han de plantear metodologías activas donde los alumnos sean capaces de construir el conocimiento según sus capacidades, crear contenidos y trabajar de forma colaborativa para aprender a partir de las interacciones y el dialogo.
3. Eliminar las barreras a los logros: para que exista una educación de calidad para todo el alumnado se ha de plantear un aprendizaje flexible y adaptado a través de recursos como la EM.

En el marco de las medidas ordinarias de atención a la diversidad y del enfoque de escuela *inclusiva*, una estrategia didáctica que tiene en cuenta estos principios es el diseño multinivel (Sánchez, Alba y Sánchez, 2018). Como vemos en el proyecto presentado por Echeita y Jury (2007), el diseño multinivel es una estructura organizativa de la enseñanza que apuesta por eliminar estas barreras y por trabajar el currículo educativo teniendo en cuenta la heterogeneidad del alumnado. La EM responde a la pregunta de cómo atender a la diversidad del alumnado en un aula de Secundaria trabajando sobre un currículo común, apoyándose en estrategias como el Diseño Universal del Aprendizaje –en adelante DUA– que ofrece “materiales de enseñanza flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades” (Moliner, 2013, p. 84). El objetivo de plantear un enfoque multinivel en el presente proyecto de innovación es personalizar el proceso de lectoescritura y ajustarse a las necesidades individuales dentro del aula, en contraposición de las adaptaciones curriculares de un modelo integrador.

La instrucción multinivel “parte de la premisa de que se debe enseñar una única lección a toda la clase (Schulz y Turnbull, 1984)” (citado en Collicot, 2000, p.1) y es señalada por la literatura especializada como una de las estrategias que reducen las barreras al aprendizaje gracias a que incluyen e implican al alumnado en el trabajo diario, independientemente del ritmo y estilos de aprendizajes o del nivel de habilidades que presenten (García, 2019). La EM se

desarrolló en escuelas de Canadá para que los alumnos con necesidades educativas especiales pudieran recibir la misma educación que la dirigida al resto de compañeros en una misma aula (Pujolàs, 2001). Como explica Collicot (2000), este tipo de enseñanza conlleva la puesta en marcha de una estrategia didáctica que permite al docente planificar una misma lección para los alumnos de un grupo, pero trabajando metas individuales a través de los contenidos de clase y de los recursos utilizados, reduciendo así la necesidad de impartir programas paralelos.

Ante este planteamiento de la planificación didáctica multinivel, el DUA permite a los profesores atender y reconocer las necesidades derivadas de la diversidad del alumnado (Moliner, 2013). Así pues, la combinación de una EM junto con el DUA es un enfoque educativo que busca asegurar que todo el alumnado pueda acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario. Se trata de diseñar un sistema de apoyo que favorezca la eliminación de barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad al conocimiento que permite el DUA es entendida “como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula (Giné y Font, 2007)” (citado en Méndez, 2012, p. 320).

Como señala García (2019), la EM se fundamenta en tres principios básicos: la personalización (se ajusta a los aprendizajes de todos los alumnos de la clase), la flexibilidad (les permite moverse en diferentes niveles de aprendizaje) y la *inclusión* (fomenta agrupaciones heterogéneas de alumnos con diferentes niveles, fomentando el trabajo en grupo e individual). Siguiendo los estudios de Pujolàs (2001), Collicot (2000) y Alba (2016), para que una lección sea multinivel y facilite el aprendizaje del mismo currículo por parte de todos los alumnos de una misma clase, se han de tener en cuenta varios aspectos:

- Los objetivos han de ser abiertos y alcanzables por todos.
- Tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y presentar la información a través de diferentes medios o canales.
- Fomentar la participación e implicación de todos en la lección a través de actividades que exijan diferentes niveles de pensamiento (siguiendo la Taxonomía de Bloom⁶ (Anexo 1)).

⁶ En 1956, Benjamín Bloom, psicólogo y pedagogo estadounidense, desarrolló una clasificación de objetivos educativos o de aprendizaje. La taxonomía de Bloom de estos objetivos se ha convertido en una

- Trabajar sobre una misma base curricular común y todo el alumnado puede progresar en función de sus posibilidades individuales gracias a las múltiples opciones de acceso al conocimiento y de expresión.
- Permitir que los estudiantes elijan la manera de expresar la comprensión de los contenidos aprendidos.
- Aceptar que los métodos utilizados para expresar lo aprendido tienen el mismo valor.

Para plantear una EM en el aula, se han de seguir cuatro fases –las encontramos en los estudios de Collicot (2000) y Pujolàs (2001)– que se ajustan a los principios básicos del DUA expuestos por Alba (2016). El objetivo es, desde una base curricular común, proporcionar a todos los estudiantes la igualdad de oportunidades. Vamos a presentar las fases de la EM junto con los fundamentos del DUA.

- Fase 1: Identificación de los contenidos más importantes

Esta fase consiste en identificar los contenidos importantes y que serán el eje fundamental de la planificación didáctica. Además, es interesante dar la posibilidad de incorporar contenidos personalizados y auténticos que permitan motivar al alumno hacia la materia.

- Fase 2: Estrategias de presentación de las tareas por parte del profesor

Una vez identificados los contenidos más importantes, el profesor ha de buscar diferentes estrategias de enseñanza: emplear distintas formas para presentar la información, utilizar canales y medios variados (texto, video, imágenes, presentaciones, *podcasts*, etc.) y diseñar tareas de enseñanza-aprendizaje en las que el alumno tenga libertad para elegir el método de expresión e implicación.

La presentación de los contenidos ha de ser variada, pues los alumnos han de tener diferentes caminos para conseguir el aprendizaje de los contenidos planteados. Este diseño de presentaciones alternativas permite adaptarse a las características de los alumnos y a su estilo de aprendizaje (visual, auditivo, kinésico) (Collicot, 2000). En esta fase también es importante tener en cuenta que cada alumno ha de poder participar en el aprendizaje según sus capacidades. Por ello, es interesante utilizar la Taxonomía de Bloom (Krathwohl,

herramienta esencial para estructurar y entender el proceso de aprendizaje, se basa en la idea de que las operaciones mentales pueden clasificarse en varios niveles de complejidad creciente (Churches, 2009).

2002) a la hora de diseñar las tareas y ejercicios según los diferentes niveles de aprendizaje, de forma que cada estudiante pueda abordar la tarea próxima a su nivel de competencias y el docente pueda animarle para progresar hacia metas más complejas (Collicot, 2000; Pujolàs, 2002).

Esta primera fase se ajusta al primer principio del DUA: proporcionar múltiples medios de representación, el “qué” del aprendizaje. Fundamento esencial pues, como vemos en el estudio de Azorín y Arnaiz (2013), ante las diferencias en el modo en el que los alumnos perciben y comprenden la información que se les presenta en la primera fase, se han de ofrecer diferentes maneras de abordar los contenidos.

Por ejemplo, los alumnos con dificultades de aprendizaje relacionados con la lectura o la escritura, como la dislexia, pueden necesitar diferentes maneras de abordar los contenidos. Así, en el caso del proceso en lectoescritura, se podrán ofrecer los contenidos de forma visual a través de presentaciones o vídeos, por ejemplo. Otros alumnos, sin embargo, pueden simplemente comprender mejor la información a través de métodos verbales en lugar que mediante el texto escrito. Lo importante en esta fase es proporcionar opciones para la representación de los contenidos.

- Fase 3: Métodos de práctica y de expresión del alumnado

Esta fase consiste en determinar diversos métodos o tipos de práctica (oralmente, por escrito, de manera visual) que el alumnado podrá utilizar para trabajar los contenidos y mostrar la comprensión de los contenidos. Es decir, se han de proponer diferentes modos de desarrollo del aprendizaje teniendo en cuenta las diferentes habilidades posibles, para que todos los alumnos puedan participar en las actividades aunque sea parcialmente⁷ (Collicot, 2000).

Esta fase se ajusta al segundo y tercer principio del DUA: proporcionar múltiples medios de expresión (el “cómo” del aprendizaje) y de compromiso (el “por qué del aprendizaje”) dado que los alumnos difieren en la manera en la que expresan lo aprendido (Moliner, 2013). En este sentido, como muestran Azorín y Arnaiz en su estudio de 2013, no hay un medio de expresión mejor que otro, por lo que proporcionar a los alumnos diferentes opciones para expresarse es

⁷ Una forma de proceder supone prever la posibilidad de participación parcial en las actividades por parte de algún alumno. Esta estrategia es particularmente importante para poder incluir al alumnado con discapacidades en las actividades del aula previstas para todo el grupo (Collicot, 2000).

esencial si se quiere enseñar teniendo en cuenta la diversidad del alumnado. El docente planifica diferentes formas de desarrollo de las actividades y propone materiales que respondan a diferentes niveles de competencias. La elección por parte de los alumnos de una forma de expresión en lugar de otra, no significa que renuncie al aprendizaje de una de ellas, se trata de no poner barreras al logro de competencias relacionadas con los contenidos planteados o a la participación. Este planteamiento requiere que el profesor anime a los alumnos a escoger actividades de mayor complejidad para progresar en su aprendizaje y les aliente a que se expresen por varios medios.

En cuanto al tercer principio del DUA, los alumnos también se diferencian en cuanto a la motivación respecto al aprendizaje y a sus intereses. De esta forma, permitir diferentes formas de trabajo y de compromiso es importante. Como expone Pujolàs (2002) si se busca que los alumnos aprendan en la diversidad, también se han de transformar la estructura de aprendizaje y de interacción de la propia clase, lo que implica dirigirse a una estructura cooperativa en la que los alumnos con distintas capacidades, motivaciones e intereses sean animados a cooperar y a ayudarse unos a otros para aprender más y mejor. Según Pujolàs (2002), las interacciones entre alumnos y el trabajo en grupo son muy importantes en la construcción de conocimiento porque los alumnos aprenden gracias a esta cooperación y a que se enseñan unos a otros, y no únicamente porque el profesor les enseña unos contenidos. En palabras de Piaget (1969):

La cooperación entre niños es tan importante como la intervención de los adultos. Desde el punto de vista intelectual, es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva. (citado en Pujolàs, 2001, p. 27)

- Fase 4: Determinación de métodos e instrumentos de evaluación

Como se ha indicado en la fase anterior, los alumnos deben ser evaluados teniendo en cuenta su nivel individual de aprendizaje. Todos los alumnos han de poder mostrar sus progresos a través de las actividades propuestas que servirán para evidenciar la evolución y el aprendizaje (Collicot, 2000). En este sentido, es importante destacar que en la planificación multinivel el profesorado debe dar el mismo valor a las diferentes actividades propuestas y a las distintas formas de

participación del alumnado; la finalidad es asegurar que cada uno responda según sus posibilidades y progrese.

Llegados a este punto, cabe preguntarse si esta metodología es garantía de éxito. Los estudios consultados sobre el DUA declaran que no hay un proceso de enseñanza-aprendizaje que abarque la globalidad de la diversidad. Sin embargo, aunque haya posiblemente estudiantes que necesiten atención específica e individual, la planificación multinivel y el DUA son referentes *inclusivos* que tienen en cuenta a todo el alumnado desde la presentación de contenidos hasta la definición de las actividades y la evaluación, convirtiéndose así en una herramienta que favorece la *inclusión* en el aula.

A su vez, desde las propuestas del DUA, se intenta aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías para permitir que haya diferentes formas de acceso a un mismo contenido, así como diferentes posibilidades de interactuar con él y de mostrar que se ha producido el aprendizaje (Alba, 2012). Al respecto, Arnaiz y Azorín (2012) consideran que “las TIC posibilitan la creación de nuevos escenarios y oportunidades de interacción para los alumnos (...)” (p. 3). En suma, un uso *inclusivo* de las TIC facilitará la supresión y minimización de las barreras al proceso de enseñanza-aprendizaje que hemos señalado anteriormente (Elizondo, 2017).

3. OBJETIVOS

La finalidad de este TFM es potenciar y mejorar la lectoescritura de los alumnos en la clase de Lengua castellana y Literatura desde un enfoque *inclusivo* y de atención a la diversidad. En líneas generales, el objetivo principal del presente proyecto es plantear una metodología de EM en el marco de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para potenciar y mejorar el proceso de lectoescritura atendiendo a la diversidad del alumnado.

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Potenciar y mejorar la lectoescritura de los alumnos de 1º de ESO en la materia de Lengua castellana y Literatura atendiendo a sus necesidades e intereses individuales.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Transformar la enseñanza-aprendizaje de la competencia en lectoescritura mediante la lectura y escritura colaborativas.
- Incluir a todo el alumnado en la participación de las actividades según sus capacidades.
- Crear hábitos de lectura.
- Mejorar el proceso de escritura.
- Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo, y asimismo la creatividad y la toma de decisiones de los alumnos.

4. METODOLOGÍA

Cuando comienzan la etapa de Secundaria, los alumnos suelen presentar dificultades para entender las explicaciones del profesor así como para expresarse y afrontar las actividades planteadas (Campos y Trujillo, 2012; Gobierno de Navarra, 2008), entre ellas la lectura y la escritura. Ambas se reconocen como saberes básicos para garantizar el aprendizaje, son instrumentos a través de los que se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento, por tanto desempeñan un papel fundamental como herramienta de adquisición de nuevos aprendizajes. El desarrollo de las habilidades de lectura y escritura va ligado a la comprensión y a la expresión, y a su vez están unidos al desarrollo del pensamiento y la maduración.

Ante esta realidad, en este TFM se pretende tratar el proceso de lectoescritura desde la heterogeneidad del alumnado, mediante el enfoque *inclusivo* que propone la EM, en concreto mediante la adaptación de la estrategia “Buddy Reading” (compañeros de lectura). Esta técnica se ajusta completamente a los principios de la EM y del DUA, el principio de trabajo es agrupar a alumnos con diferentes niveles o ritmos de aprendizaje, o estudiantes con el mismo nivel, para que aborden la lectura juntos (Cooc y Kim, 2017).

La metodología de trabajo multinivel que proponemos para llevar a cabo en el aula de Lengua y Literatura da la posibilidad a los alumnos de determinar cómo van a expresar los conocimientos adquiridos, cómo van a afrontar el texto escrito y la lectura, y a qué nivel se sienten capaces de alcanzar los objetivos propuestos, siempre en relación a los contenidos trabajados en clase y con la

guía y orientación del profesor. Esto es posible a través de la presentación de los contenidos mediante múltiples canales y el diseño de actividades abiertas.

La finalidad de este proyecto de carácter innovador es diseñar actividades con las que potenciar y mejorar la lectoescritura de los alumnos de 1ºESO enmarcadas un programa de “Buddy Reading”. Se busca fomentar un proceso de enseñanza de la lectura a través del cual los alumnos entiendan los textos de manera global, sean capaces de reconocer las ideas principales y secundarias, de seleccionar y utilizar la información y de desarrollar una comprensión literal, evaluativa e interpretativa del texto escrito. En definitiva, una lectura con la que sean capaces de integrar diferentes habilidades para enfrentarse tanto al proceso lector como al texto escrito.

Desde una perspectiva *inclusiva*, para la puesta en práctica de este TFM será necesaria una metodología de trabajo activa, flexible y con múltiples opciones, basada en la programación del aula y apoyada en el uso de nuevas herramientas que proporcionan las TIC. La llegada de las nuevas tecnologías al sistema educativo no sólo ha sido un recurso para motivar a los alumnos, sino para generar nuevos modelos didácticos que además permiten adaptarse a los niveles y ritmos de aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, métodos de enseñanza-aprendizaje más activos y participativos y, en definitiva, interdisciplinares (Sánchez, 2011). Es en este procedimiento de enseñanza junto con la atención a la diversidad de los estudiantes donde reside la innovación de la propuesta educativa del TFM, pues una EM en el aula de Lengua y Literatura supone que trabajando sobre los mismos contenidos, no todos los alumnos deban hacer o vayan a hacer exactamente lo mismo (mismos canales, mismas actividades, mismos ejercicios, mismos problemas, mismos materiales, etc.) ni con el mismo nivel dificultad, aunque el profesor sí establezca un mínimo de tensión para fomentar el progreso.

En este sentido, las competencias en lectoescritura y las capacidades generales que se pretenden potenciar y mejorar en los estudiantes de 1º ESO a lo largo del curso se pueden desarrollar y trabajar desde vías diferentes, sin necesidad de separar al alumnado o determinando que todos tengan que abordar el trabajo de la misma forma y dando las mismas respuestas. Como indica Pujolàs (2002) “mientras se pida a los alumnos actividades ajustadas a sus posibilidades [parece evidente que] puedan aprender juntos alumnos

diferentes porque no es imprescindible que en una clase todos los alumnos hagan lo mismo y al mismo ritmo” (p. 25), y sobre todo si se organiza el aprendizaje de forma cooperativa como vamos a presentar en las actividades multinivel en los siguientes apartados.

4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La EM que planteamos con la técnica de “Buddy Reading” o compañeros de lectura se va a llevar a cabo a través de diferentes actividades, teniendo siempre en cuenta contenidos y tareas multinivel. Para el diseño de tareas que trabajan los mismos contenidos pero a diferentes niveles se ha utilizado la Taxonomía de Bloom (*Tabla 1*), clasificación que permite diseñar ejercicios según diferentes niveles de complejidad.


TAXONOMÍA DE BLOOM	
Crear	Nivel de complejidad alto
Evaluar	
Analizar	
Aplicar	
Comprender	
Recordar	
	Nivel de complejidad bajo

Tabla 1. *Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl – Fuente: Elaboración propia a partir de Krathwohl, D. (2002)*

La estrategia didáctica planteada, además de tener como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, busca trabajar el trabajo colaborativo, permitiendo que los alumnos ganen en autonomía y aprendan ayudándose entre ellos. Además se pretende que el alumno pueda valorar la heterogeneidad que luego encontrará en la vida en sociedad.

Teniendo como objetivo fomentar la lectura y la escritura entre los alumnos de 1º ESO atendiendo a su diversidad, vamos a plantear una serie de actividades multinivel para fomentar y mejorar la lectoescritura (con la lectura de un libro como hilo conductor), permitiendo al alumnado ser el constructor de su propio aprendizaje gracias a la elección del modo de presentar lo aprendido, la comparación de ideas y reflexión, así como la búsqueda de información. El

objetivo es practicar una estrategia de enseñanza activa, participativa y motivadora, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje.

Siguiendo el diseño multinivel de la enseñanza, se partirá de una serie de actividades que combinan la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha, con diferentes niveles de complejidad según la Taxonomía de Bloom (*Tabla 1*). Como se ha dicho anteriormente, se va a establecer un programa de “compañeros de lectura” desarrollado en el apartado de actividades. “Buddy Reading” es una técnica que consiste en emparejar a compañeros con distintos niveles dentro de una misma clase para fomentar la lectura a través de la tutoría entre iguales. El principio de trabajo es el siguiente: los alumnos con mayor nivel o fluidez en la lectura se asocian con los que tienen más dificultades para la lectura de un libro y abordar las tareas propuestas por el profesor (Wheeler, 2018). Los beneficios son muchos: la asociación con compañeros de alto rendimiento o con mejor nivel en la lectoescritura puede influir positivamente en el aprendizaje de estudiantes con dificultades (ganar en fluidez, autoestima); los estudiantes aventajados desarrollan la competencia de aprender a aprender, habilidades sociales y emocionales como la paciencia y la empatía mientras trabajan con sus compañeros. Por otro lado, las relaciones entre compañeros se mejoran a medida que trabajan juntos (Cooc y Kim, 2017).

Entre una selección de libros propuesta por el profesor, una vez agrupados los alumnos por parejas o grupos de tres, son los alumnos los que seleccionan el libro que se ajuste a sus capacidades e intereses, aunque también puede darse la opción de que sean los alumnos los que propongan un libro.

La estructura y método de trabajo son sencillos: se empareja a los alumnos con mayor facilidad o habilidades con aquellos que tienen dificultades en el proceso de lectoescritura. Además de las actividades propuestas, a lo largo de las sesiones han de leer el libro elegido. En cuanto al tiempo de lectura, se les dejará un tiempo semanal para que aborden la lectura en clase y el profesor pueda observar el proceso, pero los alumnos también tendrán que establecer tiempos para leer fuera del aula y comentar la lectura.

4.1.1. Principios metodológicos

La metodología didáctica empezará siempre con una parte de clase expositiva, dirigida por el profesor que vendrá seguida de tiempo para que los

estudiantes trabajen en grupos. Siguiendo el diseño de EM expuesto anteriormente, se van a proponer una serie de actividades que siguen un planteamiento basado en las cuatro fases y tienen cuenta los principios del DUA. Es decir, la EM y el DUA se van a combinar en esta metodología de enseñanza a través de la exposición de contenidos en un primer momento y la realización de actividades, la implicación del alumno y la evaluación. En la planificación didáctica del profesor, se van a seguir las cuatro fases siguientes de la EM:

- Fase 1: se determinan los contenidos subyacentes que el profesor quiere que los alumnos aprendan. En concreto, se van a abordar los textos narrativos y los contenidos importantes son: los tipos de narrador, el escenario, los personajes, el argumento, el conflicto.
- Fase 2: se presentan los contenidos a través de diferentes medios y canales, para que todos los alumnos puedan acceder a ellos según sus capacidades. En concreto, el profesor realizará una explicación de los contenidos y ofrecerá la posibilidad a los alumnos de acceder a ellos a través de varios canales (texto, imagen, audio, etc.). Para que el alumno que tiene más dificultades a la hora de comprender la información por un medio, lo pueda hacer por otro.
- Fase 3: se presentan las tareas, dando diferentes posibilidades de expresión y presentación de los contenidos aprendidos, dejando así libertad al alumno para elegir lo que más se adapte a sus capacidades. Se van a preparar diferentes actividades con diferentes niveles de respuesta siguiendo la Taxonomía de Bloom (Anexo 1): las prácticas están planteadas desde los niveles más concretos a las ideas más abstractas.
- Fase 4: se plantean diferentes modos de evaluación, a través de la observación y las rúbricas de evaluación (Anexo 2) siempre aceptando todos los modos de expresión como válidos.

En definitiva, la metodología de trabajo que se va a emplear sigue los principios del DUA y de la EM, detallados en la *Tabla 2*. La finalidad de esta estructura de trabajo es la eliminación de barreras que impidan la participación y el acceso al aprendizaje mediante un diseño y una metodología didáctica multinivel.

Fundamentos del DUA	Opciones multinivel
Explicación y presentación de contenidos (el qué del aprendizaje)	Proporcionar múltiples formas de representación de los contenidos: texto escrito, vídeos, audios, presentaciones visuales.
Métodos de expresión por parte de los alumnos (el cómo del aprendizaje)	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, variar los métodos para la respuesta de las actividades y las herramientas para la ejecución.
Múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje)	Ofrecer múltiples formas de implicación en las actividades: trabajo individual y colaborativo.

Tabla 2. Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje. Fuente: Elaboración propia, adaptación de CAST (2011)

4.1.2. Función del profesor

El rol del docente también se transforma, pues ha de cambiar sus métodos de trabajo y dejar atrás las pautas de una didáctica tradicional. En este sentido, es imprescindible planificar, conocer al alumnado, ser consciente de la diversidad que hay en el aula, conocer los intereses y motivaciones del grupo. La EM se dirige hacia una mayor flexibilidad y participación del alumnado, y es en las TIC donde el profesor encuentra los recursos necesarios para ello.

4.2 CONTENIDOS

La elaboración de este TFM se enmarca en la programación del aula, puesto que es la herramienta base del docente en la práctica diaria.

Los contenidos a tratar en el proyecto corresponden al Bloque 2 de contenidos para 1º ESO conforme a lo dispuesto en el Real Decreto 220/2015 por el que se establece el currículo de la ESO en la Región de Murcia. Estos contenidos son la base de las actividades multinivel desarrolladas en el siguiente apartado siguiendo la Taxonomía de Bloom (Anexo 1).

Bloque 2: Comunicación escrita: Leer y escribir	
Contenidos	Criterios de evaluación
Leer. <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos. 	1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.

<ul style="list-style-type: none"> • Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social. • Lectura, comprensión e interpretación de textos. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás. • Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información. <p>Escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. • Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar, ámbito social. • Escritura de textos. • Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones. 	<p>3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.</p> <p>4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.</p> <p>5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.</p> <p>6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.</p> <p>7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.</p>
---	--

Tabla 3. *Bloque de contenidos “Comunicación escrita”. Fuente: Decreto 220/2015 por el que se establece el currículo de la ESO en la Región de Murcia (pp. 30915-30917)*

4.3 ACTIVIDADES

En la estrategia de “Buddy Reading” se agrupa a estudiantes con diferentes niveles de lectoescritura para afrontar el proceso juntos, por lo que fomenta la tutoría entre iguales. Aunque el hilo conductor de las actividades es la lectura del libro escogido, se van a combinar tareas que trabajen la lectura y la escritura y que den lugar a un producto final relacionado con la lectura. Se dejará 30 minutos a la semana para que avancen en la lectura del libro, pero es importante que los grupos establezcan la lectura del libro también fuera del aula.

Una de las ventajas de tener un compañero de lectura es la posibilidad de comentar el libro por capítulos, trabajarlo a lo largo de las sesiones y ayudarse si surgen problemas de comprensión. En todas las actividades, el grupo llevará un diario de trabajo para poder hacer un seguimiento de la participación; aspecto que se tendrá en cuenta a la hora de evaluar.

Desde una perspectiva multinivel, los estudiantes podrán abordar las actividades según diferentes niveles de complejidad y tendrán la opción de elegir el método de acción o de expresión que prefieran (presentaciones de *Power Point*, vídeos, *podcasts*, textos escritos, posters, etc.). Sin embargo, tienen que emplearse diferentes formas de presentación a lo largo de las sesiones y los alumnos tendrán que afrontar actividades cada vez más complejas para progresar. Por ello, el profesor hará un seguimiento de los formatos elegidos en cada actividad para animar a los alumnos a variar y a pasar al siguiente nivel.

Actividad 1 – Escenario

Objetivo pedagógico	Ejercicios según el proceso cognitivo
Crear	- Diseñar nuevos escenarios en los que se desarrollará la historia.
Evaluar	- Valorar los diferentes escenarios del libro de lectura. - Seleccionar cuál se cree que es el escenario central del libro y justificar por qué.
Analizar	- Comparar los escenarios de la lectura con los de películas, series o programas de televisión: buscar similitudes o diferencias entre los escenarios del libro y otras creaciones.
Aplicar	- Simular los escenarios del libro de lectura, dramatizar. - Realizar una ilustración de alguno de los escenarios.
Comprender	- Realizar un resumen con los diferentes escenarios. - Explicar lo que ocurre en los diferentes escenarios.
Recordar	- Describir algunos de los escenarios del libro. - Listar o nombrar los diferentes escenarios.

Actividad 2 – Personajes

Objetivo pedagógico	Ejercicios según el proceso cognitivo
Crear	- Crear nuevos personajes dándoles un rol determinado en la historia o reemplazando a uno de los personajes. - Idear qué podría pasar en la vida de los personajes para que ellos cambiaran de una determinada forma.
Evaluar	- Hacer una valoración o análisis de los personajes del libro. - Evaluar las cualidades de los personajes del libro con respecto a las cualidades de personas a las que se admira.

	- Debater sobre las formas de hablar de los personajes.
Analizar	- Comparar, describir las semejanzas y diferencias entre los personajes del libro de lectura y personajes conocidos. - Realizar un mapa conceptual con los diferentes personajes.
Aplicar	- Dramatizar un pasaje del libro. - Hacer un póster con los distintos personajes.
Comprender	- Realizar un resumen presentando los personajes. - Explicar el papel de cada personaje o lo que le ocurre.
Recordar	- Identificar y describir a los diferentes personajes. - Listar o nombrar los diferentes personajes.

Actividad 3 – Argumento

Objetivo pedagógico	Ejercicios según el proceso cognitivo
Crear	- ¿Qué pasaría si el personaje principal desaparece a mitad de la historia? Cambiar o proponer otro final. - Reflexionar sobre el argumento del libro y establecer una relación con la sociedad actual.
Evaluar	- Comentar el argumento del libro, valorar o criticar. - Realizar un <i>podcast</i> en el que se hará una valoración o crítica del argumento del libro.
Analizar	- Comparar, describir las semejanzas y diferencias entre el argumento del libro y el de una serie o película seleccionada. - Realizar un esquema con la estructura y argumento, organizar las secuencias de hechos del argumento. - Explicación en el que se mostrará el argumento del libro.
Aplicar	- Grabar secuencias del argumento. - Crear una presentación o un <i>collage</i> con los acontecimientos más importantes. - Representación teatral del argumento. - Escritura de un diálogo entre personajes.
Comprender	- Hacer un resumen del argumento del libro. - Explicar lo que le ocurre a los personajes a través de ejemplos.
Recordar	- Describir qué sucede en el libro. - Escribir textos breves en los que se describa el argumento: quién o quiénes son los protagonistas, qué sucede.

Actividad 4 y 5 – Escritura y reescritura

En la *Actividad 4* se planteará en clase la redacción de un texto de forma individual: un relato o cuento con varios escenarios, un argumento claro y dos personajes mínimo. Mientras que en la *Actividad 5*, los textos serán objeto de intercambio entre los alumnos y se discutirán en grupo a partir de unos criterios concretos fijados por el profesor. En esta actividad, después de leer de manera comprensiva y analizar los relatos teniendo en cuenta la construcción

(planteamiento, nudo y desenlaza), la utilización de recursos, la descripción de escenarios, los personajes, etc., los alumnos han de reescribir el texto del compañero en función de los criterios que acaban de aplicar para la corrección.

El objetivo es lograr que los alumnos consideren tanto la lectura como la escritura actividades sociales. De esta forma, leer los textos de otro permite detectar las imperfecciones de un texto, realizando una lectura más atenta para intentar mejorarlos, algo que se consigue más fácilmente sobre un texto ajeno. Al aprender a tratar el texto de otro compañero como algo que se puede mejorar, “el alumno puede considerar de tratar el suyo de manera más distanciada y llegar a contemplarlo como si fuera de otra persona” (Dolz y Schunewly, 2011, p. 5). Además, estamos trabajando los dos niveles superiores de la Taxonomía de Bloom: evaluar (a través de la coevaluación entre compañeros, al realizar una relectura y corrección de los textos) y crear (retocar el texto en función de los criterios establecidos, en el caso de que sea necesario).

Actividad 6 – La emoción de la lectura en voz alta

En esta actividad, se va a plantear la práctica del texto escrito con una finalidad oral. Una vez los textos han sido corregidos, los micro-relatos van a convertirse en “audio-relatos” mediante la creación de *podcasts*. Esto supone la práctica de la oralidad, la lectura en voz alta y el trabajo del texto escrito como un instrumento. En este tipo de actividades, también se practican distintos niveles de aprendizaje (de orden superior, suponen evaluar y trabajar y crear un nuevo texto) y se fomenta el trabajo colaborativo. La actividad tendrá tres partes:

- Revisión de los textos para hacer una adaptación teatral y modificando levemente los textos originales (creando diálogos, por ejemplo).
- Búsqueda de efectos sonoros o música y grabación de voces.
- Montaje.

Actividad 7 - ¿Quién es el autor?

Es muy habitual abordar la lectura de libros en clase de secundaria, pero rara vez los alumnos conocen a los autores cuando no se trata de ‘los clásicos’. Una forma de acercar las obras a los alumnos y hacerlas más atractivas y cercanas puede ser a través de la investigación de los autores. El profesor debe mostrar que detrás de la obra escrita hay un autor y se anima a la búsqueda de información a través de artículos, entrevistas, programas, prensa escrita e incluso redes sociales.

La actividad a realizar en este caso será grupal y de investigación, tendrán que hacer uso de los recursos tecnológicos disponibles en el aula o en el centro para recabar información sobre el autor y su obra literaria. Además, se pretende fomentar el trabajo cooperativo pues es un recurso de la EM, para ello se van a incluir ciertas herramientas digitales que los alumnos tendrán que utilizar en función de los objetivos pedagógicos. En esta actividad se plantean tareas para los cuatro niveles de complejidad de orden superior.

Objetivo pedagógico	Dinámicas o ejercicios propuestos	Herramientas digitales
Crear	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilar información sobre la obra literaria del autor y descubrir otras obras de la misma corriente o época. - Situar al autor en la corriente literaria y descubrir otros escritores que traten la misma problemática. 	Google Drive o Dropbox (para trabajar los documentos en red), SoundCloud, Youtube, medios de comunicación digitales.
Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar al autor y una biografía de forma breve, seleccionando la información más relevante (priorizar datos). - Realizar una crítica o valoración de la obra literaria del autor. 	Power Point, Google Drive, Audacity (o editor de audio), aplicación de edición de vídeo.
Analizar	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una breve reseña del libro. - Hacer un listado de las diferentes obras literarias del autor del libro y compararlas. - Hacer un esquema con la evolución literaria del autor, integrar el libro que se ha leído. 	MindMapping, Blogs, motores de búsqueda (Google u otros).
Aplicar	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué preguntas haríais en una entrevista al escritor del libro? - Simular una entrevista al escritor del libro. 	Blogs, medios de comunicación digitales, Twitter.

Actividad 8 y 9 – Escritura creativa: la historia la cuentas tú

Tras la lectura de los libros, en las *Actividades 8 y 9* se va a trabajar la escritura creativa de micro-relatos por grupos. En estas actividades también se va a aplicar la Taxonomía de Bloom, centrándonos en los procesos cognitivos más complejos (evaluar y crear). Los grupos tendrán que cooperar y ayudar para que todos los miembros participen según sus habilidades.

En la *Actividad 8*, el grupo deberá contar la historia del libro que han leído desde el punto de vista de un personaje que no sea el principal, trabajando el conflicto narrativo y los tipos de narración (narrador en 1ª y 3ª persona, narrador protagonista, narrador omnisciente, etc.). Los alumnos podrán presentar esta

actividad en formato texto a través de la redacción de un micro-relato, a través de una dramatización teatral (micro-teatro) que también se pueden grabar en formato *podcast*. En la *Actividad 9*, los alumnos tendrán que continuar la historia de los libros que han leído para darles un final distinto, pueden continuar con los mismos personajes o inventar otros nuevos. En estas actividades, los alumnos pueden utilizar herramientas digitales para trabajar la escritura en red.

4.4 RECURSOS

- Proyector para las presentaciones.
- Materiales creados por el profesor: fotocopias, presentaciones en *Power Point*, vídeos y/o audios explicativos, *Google Classroom*.
- Ordenadores (aula de informática) con acceso a Internet.
- *Smartphone* o *Tablet* (no es obligatorio, se puede usar el ordenador)

En cuanto a las agrupaciones, el profesor agrupará a los alumnos en grupos de tres o por parejas, según sus niveles de aprendizaje.

4.5 TEMPORALIZACIÓN

Este proyecto está diseñado para plantearse a lo largo de una evaluación, dedicando una sesión a la semana para realizar cada una de las actividades y 30 minutos de otra sesión para la lectura del libro. Las sesiones estarán enfocadas a la realización de actividades, pero el profesor comenzará con la explicación de los contenidos y las aclaraciones. Se requiere una buena planificación previa y una buena formación en el manejo de las TIC ya que el profesor tendrá que ofrecer los contenidos mediante múltiples formatos para que los alumnos dispongan de ellos desde el principio.

En este proyecto se trabaja el género narrativo, pero las posibilidades que ofrece la EM y la idea del “compañero de lectura” son infinitas; puede llevarse a cabo en cada una de las evaluaciones para trabajar, por ejemplo, los diferentes géneros literarios u otros bloques de la asignatura.

4.6 EVALUACIÓN

La evaluación tiene como objetivo la comprobación de la adquisición de conocimientos del alumnado sobre los contenidos determinados en la *Fase 2 del*

Apartado 4.1.2, pero también la mejora de la lectura comprensiva y de la escritura con las actividades planteadas para ello, así como el trabajo en equipo y la cooperación. Antes del inicio de la primera sesión se realizará una evaluación diagnóstica que no tendrá repercusión en la nota, para conocer el punto de partida de los alumnos y se utilizará para la planificación de las sesiones y de las actividades. Durante la realización de las actividades se llevará a cabo una evaluación formativa para recoger evidencias de logro de los objetivos.

Tipo de evaluación	Qué se evalúa (criterios de evaluación en función de los objetivos del proyecto)	Instrumento o técnica	%
Diagnóstica	Conocimientos previos	<u>Cuestionario y escrito de un texto breve</u>	-
Formativa	Conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> - El género narrativo - Conceptos: escenario, personajes, argumento, conflicto narrativo. - Tipos de narrador. - Uso de las TIC. 	El profesor evaluará a través de la <u>observación directa del alumnado</u> la comprensión de conocimientos, utilizados en las diferentes actividades propuestas.	30%
	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud y participación del alumno en las sesiones. - Creatividad. - Trabajo en equipo y respeto por las aportaciones de los compañeros. - Ayuda a los compañeros. - Creatividad y uso de diversos métodos de expresión. - Toma de decisiones. 	A través de la <u>observación directa del alumnado y del grupo</u> , se valorarán también aspectos menos formales como las intervenciones espontáneas, la actitud, la participación y la cooperación.	20%
Sumativa	Se verificará la mejora en el proceso de lectoescritura: <ul style="list-style-type: none"> - La adquisición de los conocimientos tratados (mediante las actividades). - Expresión escrita: redacción de los textos y corrección. - Comprensión lectora. - La producción de actividades mediante múltiples métodos de expresión. - Habilidades TIC: uso de las diferentes aplicaciones. 	Con el uso de <u>una rúbrica de evaluación</u> se evaluarán las actividades elaboradas por cada grupo y los ejercicios individuales. Los criterios de evaluación se especificarán en la rúbrica organizada por bloques y entregada al principio de la actividad a través de <i>Google Classroom</i> .	40%

Autoevaluación	- Al terminar la última actividad, los alumnos realizarán una autoevaluación sobre su aprendizaje a lo largo de las sesiones.	<u>Cuestionario</u> (mediante la herramienta de Formularios de Google) <u>y preguntas de autorreflexión.</u>	10%
----------------	---	--	-----

Tabla 4. Tipos de evaluación. Fuente: Elaboración propia

5. EVALUACIÓN

Todo programa o proyecto educativo requiere de procedimientos de evaluación para: por un lado, asegurarse de que se implementa correctamente y que se cumplen los objetivos (definidos en el *Apartado 3*); por otro lado, poder hacer revisiones y modificaciones con la finalidad de mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se plantean. En cuanto a la forma en la que se va a evaluar el proyecto y determinar si las actividades propuestas realmente cumplieron con los objetivos de aprendizaje, se plantean dos tipos de evaluación:

- Evaluación de los resultados: con esta evaluación se pretende supervisar los resultados y los progresos relacionados directamente con los objetivos propuestos en el *Apartado 3*. Es decir, establecer el cumplimiento y recoger las evidencias de logro de los objetivos para introducir las modificaciones oportunas (antes, durante y al finalizar el proceso de aplicación del proyecto). Esta evaluación se realizará mediante los instrumentos detallados en el *Apartado 4.6*.
- Evaluación del proceso: con esta evaluación se supervisará el cumplimiento de la programación de cada una de las actividades, la adecuación a los ritmos de aprendizaje del alumnado y su participación, el uso de recursos y el cumplimiento de los tiempos. Esta evaluación se realizará a través de una ficha de observación (Anexo 3).

En cuanto a la evaluación del proyecto en sí, se busca observar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados (general y específicos) y su aplicación en la práctica docente a través de las actividades. El profesorado llevará una evaluación formativa a lo largo de las sesiones mediante una ficha de observación (Anexo 3) para juzgar cómo operan y funcionan la metodología de trabajo y las actividades.

Además de esta ficha de observación, sería adecuado realizar un cuestionario al alumnado para conocer su motivación y satisfacción con respecto al proyecto y a los hábitos de lectura. Por otro lado, gracias a la información recogida mediante el diario de trabajo de los grupos se supervisará la participación del alumnado y la adecuación a sus características. Por último, sería interesante entrevistarse con otros profesores de la materia o de otros departamentos para conocer la repercusión del proyecto y el interés para implementarlo en otros cursos o áreas.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

Con la elaboración de este proyecto de innovación se ha pretendido introducir una nueva manera de trabajar en el aula de Lengua castellana y Literatura desde un enfoque *inclusivo* y multinivel, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. En concreto, se plantean una serie de actividades con múltiples opciones aunque con la misma base curricular y los mismos contenidos para trabajar y mejorar la lectura, la escritura y el trabajo colaborativo. Se ha elaborado este TFM partiendo de la diversidad y heterogeneidad del alumnado, una realidad de las aulas de Educación Secundaria.

Ante el reto de impartir clases en grupos numerosos con un mismo currículo, en el que no todos los alumnos pueden participar de la misma forma o al mismo ritmo, la pregunta que surge es la siguiente, ¿cómo podemos enfocar la enseñanza del área de Lengua y Literatura para atender en un mismo aula a alumnos diversos?, ¿qué procesos de enseñanza podemos desarrollar para atender a los alumnos con diferentes niveles en lectoescritura? Es en la búsqueda de una respuesta a estas cuestiones dónde nace la idea para el planteamiento y desarrollo de este proyecto de innovación.

Con esta propuesta se pretende conseguir potenciar y mejorar los usos lingüísticos de los alumnos, en especial de la lectura y la escritura, respetando los ritmos de aprendizaje y ofreciéndoles diferentes opciones para llegar al mismo resultado: utilizar la lengua de forma eficaz, a través de diferentes medios, para dar respuesta a situaciones de comunicación diversas.

Carbonell (2001), citado por Margalef y Arenas (2006), define “la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto

grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p. 15).

Desde esta perspectiva, podemos decir que la introducción de una EM en la clase de Lengua y Literatura es una propuesta innovadora, no sólo porque supone una transformación en la metodología de enseñanza, sino porque su propósito es ofrecer una alternativa al planteamiento tradicional de una enseñanza dirigida a “una mayoría”. Su implantación supone dos ventajas fundamentales: en primer lugar, que el alumnado valore la lengua como una herramienta para adquirir nuevos aprendizajes y como una vía de comunicación y de socialización; y en segundo lugar, que pueda afrontar el aprendizaje según su nivel y capacidad, de forma flexible y abierta, siendo el rol del profesor el de guía para que el alumno afronte desafíos cognitivos cada vez mayores.

Este proyecto de innovación tiene muchas posibilidades de llevarse a cabo siempre y cuando los profesores planifiquen con antelación las actividades y las múltiples opciones de presentación, adapten el tiempo necesario y las sesiones que se necesitan para su puesta en práctica dentro de la programación del aula. Es una técnica que se podría realizar a lo largo de todo el curso, abordando los contenidos de otros contenidos (literatura, oralidad, lengua). Cabe destacar que es una técnica útil tanto para aquellos alumnos que tienen dificultades para seguir el ritmo de las actividades que normalmente se plantean bajo la lógica de “la mayoría”, como para aquellos alumnos de alto rendimiento porque también tendrán la opción de elegir actividades que implican procesos cognitivos de orden superior. Los factores que garantizarán su puesta en práctica estarán relacionados con la motivación del docente para planificar las tareas con diferentes niveles y con la libertad que permitan en el departamento para introducir nuevas metodologías de enseñanza.

En definitiva, es una propuesta que puede mantenerse en el futuro para abordar otros contenidos de forma puntual como se ha propuesto en el TMF. Se puede además plantear exámenes multinivel, talleres puntuales multinivel o incluso la puesta en marcha de un “Aula cooperativa multinivel”.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Navarro, J., Fernández, M^a T., Soto, F. J. y Tortosa F. (Coord.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. San Sebastián de los Reyes, Madrid: Morata.
- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J.M, y Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal del Aprendizaje. *Universidad complutense de Madrid*. Recuperado de: http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Alba, C. y Zubillaga, A. (2012) De la accesibilidad de las tecnologías a la educación accesible: Aportaciones del Diseño Universal para el aprendizaje. *Actas de las VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad*. INICO, Salamanca. Recuperado de: <https://inico.usal.es/cdjornadas2012/inico/docs/823.pdf>
- Argilaga D., y Díez de Ulzurrun, A. (2006). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Lenguaje publicitario, periodístico, del cómic, popular, poético y de la correspondencia II, Actividades para realizar en el aula*. Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://afly.co/2213>
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED). Recuperado de: <https://afly.co/22q3>
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (349), 203-223. Recuperado de: <https://n9.cl/bjt1>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-55. Recuperado de: <https://n9.cl/trth>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>

- Arnaiz, P. (2016). Sobre la atención a la diversidad. *Universidad de Murcia*. Recuperado de: <https://n9.cl/zg5h>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. *Lección Magistral leída en el Acto académico de Santo Tomás de Aquino*. Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://n9.cl/mjf8>
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino et al., *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad. Recuperado de: <https://afly.co/23l3>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Maldonado, R. M., (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. Recuperado de: <https://naerjournal.ua.es/article/view/v8n1-3>
- Arnaiz, P., Herrero, A. y Alcaraz, N. (1998). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *8º Congreso sobre calidad de la Educación Infantil*. Santiago de Compostela. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2442179>
- Arroyo, M.J. (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. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2000>
- Azorín, C., y Arnaiz, P. (2012). El edublog como herramienta de aprendizaje para todos en el entorno virtual. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (24). Recuperado de: <http://www.pangea.org/dim/revista24>
- Azorín, C., y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en Educación Primaria: medidas de atención a la diversidad y Diseño Universal del Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (22), 9 – 29. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2039>
- Blanco, Mª R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, 3. Recuperado de: <https://n9.cl/m3g1>

- Calderón, D., (2013). *Las TIC: motivación en la comprensión lectora. Propuesta de intervención* (Trabajo Final de Grado). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1866>
- Campos, A. y Trujillo, J.M. (2012). Análisis y detección de carencias en lectoescritura en alumnos/a de ESO. Estudio de un caso en la ciudad de Melilla. *Revista Educación Inclusiva*, 5(2), 61-74. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105462.pdf>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El Cambio en la Escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Casanova, M^a A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2984>
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2020). Universal Design for Learning guidelines. Recuperado de <http://www.cast.org/udl/indez.html>
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. M. y Zubillaga del Río, A. *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Recuperado de: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Celdrán, M.I. y Zamorano F. (2016). Dificultades en la adquisición de la lectoescritura y otros aprendizajes. *Orientamur. Orientación Educativa en la Región de Murcia*. Recuperado de: <https://n9.cl/298s>
- Churches, A., (2009). Bloom's digital Taxonomy. *Edorigami.wikispaces*. Recuperado de: <https://n9.cl/exs3>
- Cooc, N., y Kim, J. S. (2017). Peer influence on children's reading skills: A social network analysis of elementary school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 727–740. <https://doi.org/10.1037/edu000166>
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 4(1), 87-100. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102003/141934>
- C.P.R.s - E.O.E.P.s - S.I.T.E (1997), Guía para la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente. Badajoz. Recuperado de:

<https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/guiapd.pdf>

Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, núm. 203.

Dolz, J. (2009). Claves para enseñar a escribir. *Leer.es*. Recuperado de: https://leer.es/recursos/escribir/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-ensenar-a-escribir-joaquim-dolz

Dolz, J., y Schunewly, B. (2011). Escribir es reescribir. La revisión en las secuencias didácticas. *Leer.es*. Recuperado de: https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_escribiresreescribir_dolz_scheneuwly.pdf/af6797dd-50a8-4ca6-bd72-f6fdd8ff218c

Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

Echeita, G. y Jury, C. (2007). Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria "Aula Cooperativa Multinivel". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-10. Recuperado de: <https://afly.co/23n3>

Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva: un paradigma transformador. Pedagogías de la inclusión. *Forúm Aragón*, (22). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345080>

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.

Estévez, M^a E. (2010). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de Lengua castellana y Literatura: un caso práctico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Recuperado de: <https://afly.co/23p3>

Fernández, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de Bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (20). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110061A>

Fulgencio, C., Pérez, F.M. (2016). Marco legislativo y modelos organizativos en la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. Universidad de Murcia. Recuperado de:

[https://teleformacion.murciaeduca.es/
pluginfile.php/4412/mod_resource/content/1/UNIDAD10.pdf](https://teleformacion.murciaeduca.es/pluginfile.php/4412/mod_resource/content/1/UNIDAD10.pdf)

- García, J. B. (2019). La Enseñanza Multinivel. *Otras voces en Educación.org*. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/299190>
- Garrido, C., y Arnaiz, P. (1999). La atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (36), 107-121. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118049>
- Giné, C., y Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En Bonals, J. y Sánchez-Cano (Coords.) *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 879-914). Barcelona: Graó.
- Gobierno de Navarra (2008). Proyecto para la mejora de las competencias implicadas en la lectura. Departamento de Educación. Recuperado de: <https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/planlectura2008.pdf/f577fb99-ea04-443d-9f53-42a451d94468>
- Gómez, J.M., (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, (28), 199-214. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370936>
- Hamodi, C., López, V.M., López, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(147), 147 – 161. Recuperado de: <https://n9.cl/67hw>
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice*, 41(4). Recuperado de: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Lago, J.M., et al. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación, asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat. *Aula*, (17), 89-106. Recuperado de: <https://n9.cl/shia>
- Lázaro, F. (2017). El aprendizaje de la lectoescritura. Un arte desde el punto de vista comunicativo y lúdico. *Campus Educación Revista Digital Docente*, (3), 22-24. Recuperado de: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/3/files/assets/basic-html/page-22.html#>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295
- Lomas, C. (2002). La educación lingüística en la escuela obligatoria, un reto para la comunicación y la convivencia entre personas. *KiKirikí* (64), 23-26.
- Marchesi, Á., (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), (23), 135-163. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1009>
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesorados*, (47). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Martín, J. (2014). Diseño de un proyecto de *podcasting* para la mejora de la expresión oral en la enseñanza de las lenguas. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*. Revista científica de opinión y divulgación, 28, 1-15. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5048478>
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147010.pdf>
- Méndez, M.A., (2015). La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender. *Gobierno de canarias, Formación, Recursos*. Recuperado de: <https://n9.cl/nosy>
- Méndez, C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://n9.cl/7rkw>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe. Recuperado de: <https://n9.cl/txg4>

- Merayo, A., (2000). Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa. *Comunicar*, (14), 35-42. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C14-2000-05>
- Millán, J.A., (2008). *La lectura en España. Informe 2008*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de: https://fundaciongsr.com/wp-content/uploads/2016/03/La-lectura_Informe-2008.pdf
- Moliner, O. (2013). *Educación Inclusiva*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de: <https://n9.cl/anmk>
- Moliner, O., Sales, M. A., Moliner, L., y Roig, R. (2011). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, (358), 197-217. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re358/re358_10.pdf
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jimuntaner.pdf>
- Navarro, M. (2011). Medidas educativas y organizativas de atención a la diversidad que mejoran el rendimiento escolar en el IES Sierra de los Filabres de Serón (Almería). *Cuadernos del Profesorado*, 4(1), 29-41. Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/917/836>
- Núñez, M.P. (2006) Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, (19), 161-199. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=247633>
- Onrubia, J., (1993). La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (12). Recuperado de: http://www.altacapacidadescse.org/pdf/atenc_diversidad_secundari.pdf
- Padilla, D., Martínez M., Pérez, M., Rodríguez, C. y Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal*

- of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 177-184.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>
- Peterson, M., Hittie, M. y Tamor, L. (2002). Authentic, Multi-level Teaching. *Whole Schooling Consortium*. Recuperado de:
<http://www.wholeschooling.net/WS/WSPress/Authentic%20MultiLvl%206-25-02.pdf>
- Polo, N. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, (22), 41-64. Recuperado de:
<http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7003>
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación. Laboratorio de psicopedagogía, Universidad de Vic. Zaragoza. Recuperado de:
<http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/EnsenarjuntosAlumnosdiferentesPujolas35p.pdf>
- Pujolàs, P. (2005). Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula. *Suports*, 9(2), 122-124. Recuperado de:
<https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/viewFile/102225/142058>
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12(1), 21-37. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/39084594.pdf>
- Prado J., (2004). La lectura en la era de la información, hacia un nuevo concepto de competencia lectora. *Puertas a la lectura*, (17), 128-134. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071319>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, núm. 3
- Rué, J. (1993). Un reto educativo y político. *Cuadernos de Pedagogía*, (212), 8-10. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/469833>
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, (44), 35-57. Recuperado de:

- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48315.pdf>
- Sánchez, E., (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulta decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe*, (13). Recuperado de:
<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/348>
- Sánchez, V. (2011). Innovaciones metodológicas en Educación Secundaria. TIC, música y medios audiovisuales. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (39), 151-157. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3721977>
- Sánchez, J.M., Alba, C. y Sánchez, P. (2018). Valoraciones del alumnado de Educación Primaria sobre lecturas digitales diseñadas con UDL Book-Bulider como apoyo en los procesos lectores. *Aula Abierta*, 47(4), 481-490. Recuperado de:
<https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/article/view/13072>
- Silva, S. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades Educativas: Guía de actuación para docentes*. Vigo: Ideaspropias Editorial. Recuperado de:
<https://n9.cl/nmwn>
- Unesco, (2006). *Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. Paris: UNESCO. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Urias, M. (2013). La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del fracaso escolar. *CECC/SICA*. Recuperado de:
<https://intercoonecta.aecid.es/Gestin%20del%20conocimiento/La%20ense%20%C3%B1anza%20y%20el%20aprendizaje%20de%20la%20lectoescritura%20como%20factores%20del%20fracaso%20escolar.pdf>
- Wheeler, R., (2018). Reading Buddies. *Edutopia*. Recuperado de:
<https://www.edutopia.org/article/reading-buddies>
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó. Recuperado de:
<https://afly.co/23x3>

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1: Taxonomía de Bloom adaptada

La Taxonomía de Bloom es una técnica utilizada en el sector educativo para para clasificar objetivos de aprendizaje según niveles de complejidad. Las estrategias didácticas basadas en esta clasificación buscan ir más allá de la memorización y comprensión del contenido, pretenden fomentar en los alumnos habilidades que permitan aplicar los contenidos y conocimientos adquiridos. Para la realización de las actividades multinivel propuestas, nos hemos basado en la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (Krathwohl, 2002) y en el trabajo de Méndez (2015).

Procesos cognitivos	Explicación	Acciones
Crear	Cambiar o crear algo nuevo. Recopilar información combinando elementos. Proponer alternativas.	<ul style="list-style-type: none">- Diseñar- Idear- Planificar- Crear- Hacer- Producir- Componer- Desarrollar
Evaluar	Justificar. Presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información o la calidad de un trabajo según unos criterios.	<ul style="list-style-type: none">- Organizar- Evaluar- Defender, criticar- Debatir- Juzgar, valorar- Opinar- Argumentar
Analizar	Examinar y descomponer la información en partes, identificando los motivos o las causas. Realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones.	<ul style="list-style-type: none">- Razonar- Comparar- Buscar similitudes- Simplificar- Preguntar- Agrupar- Distinguir
Aplicar	Usar la información en una nueva situación. Resolver problemas mediante la aplicación de conocimientos, hechos o técnicas previamente adquiridos.	<ul style="list-style-type: none">- Identificar- Entrevistar- Planear- Simular- Seleccionar- Dramatizar
Comprender	Mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto. Demostrar comprensión básica de hechos e ideas.	<ul style="list-style-type: none">- Clasificar- Informar- Explicar- Traducir- Dar ejemplos- Ilustrar- Resumir

Recordar	Recordar hechos y datos sin necesidad de entender. Se muestra material aprendido previamente mediante el recuerdo de términos, conceptos y respuestas.	- Definir	- Recitar
		- Describir	- Identificar
		- Observar	- Listar
			- Nombrar

Tabla 5. Modelo para el desarrollo de actividades. Fuente: Elaboración propia, adaptación de “La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender”, Méndez (2015)

8.2. Anexo 2: Rúbrica de evaluación para las actividades

	Nivel de desempeño			
	9	6	3	0
Adquisición/Comprensión de los contenidos				
Se plasma adecuadamente los contenidos explicados en clase según el nivel de conocimiento de la tarea realizada				
Método de expresión elegido (texto, vídeo o audio)				
El contenido es preciso y creativo				
Se utiliza vocabulario rico y variado (ya sea oralmente o por escrito)				
Incluye ejemplos o citas del libro de lectura				
Se centra en los aspectos clave del libro de lectura				
Se hace uso de las TIC (independientemente del método de expresión elegido)				
La actividad está bien presentada				
Comprensión lectora				
Personajes y/o argumento del libro son bien identificados				
Capacidad para localizar la información y utilizarla				
Reflexión sobre el contenido del libro				
Llevan el ritmo de lectura adecuado				
Escritura				
Los textos tienen la información relevante solicitada (adecuación)				
Los textos están bien organizados (coherencia)				
Faltas de ortografía (ortografía)				
Errores en el orden de la frase (morfosintaxis)				
Tipo de letra, tamaño, márgenes, etc. (presentación)				
Trabajo en equipo, cooperación y motivación				
El equipo contribuye al producto final con su trabajo				
Todos los alumnos participan				
Presenta y propone el plan de trabajo y explica la finalidad				

Tabla 6. Rúbrica de evaluación. Fuente: Elaboración propia, adaptación de la matriz propuesta por Bell, A., citada en Martín, J. (2014)

8.3. Anexo 3: Ficha para la evaluación del propio proyecto

INDICADORES	VALORACIÓN				OBSERVACIONES Y/O PROPUESTAS DE MEJORA
	1	2	3	4	
Motivación inicial de los alumnos					
Presenta y propone el plan de trabajo y explica su finalidad					
Plantea situaciones introductorias previas al tema que se va a trabajar (trabajos, lecturas, etc.)					
Motivación a lo largo del proceso					
Mantiene el interés de los alumnos					
Usa estrategias para mantener la atención					
Comunica la finalidad de los aprendizajes, su importancia y aplicación real					
Presentación de los contenidos					
Trata de relacionar los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos					
Estructura y organiza los contenidos dando una visión general (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante)					
Facilita la adquisición de nuevos contenidos					
Actividades en el aula					
Plantea actividades en coherencia con los objetivos previstos y el desarrollo de las habilidades y procedimientos básicos					
Propone actividades variadas					
Propone actividades individuales y/o grupales adecuadas					
Propone actividades en las que todos pueden participar					
Recursos y organización del aula					
Distribuye el tiempo adecuadamente para explicar y realizar las actividades					
Adopta distintos agrupamientos según el momento, la tarea a realizar y/o los recursos a utilizar					
Utiliza recursos didácticos adecuados e interesantes (TIC)					
Favorece el trabajo colaborativo de los alumnos					
Aclaraciones y orientaciones					
Comprueba de diferentes modos que los alumnos comprenden los conceptos fundamentales					
Facilita estrategias de aprendizaje					
Incentiva la participación activa de todos los alumnos tanto a nivel individual como grupal					

Tabla 7. Ficha de evaluación. Fuente: C.P.R.s - E.O.E.P.s - S.I.T.E (1997)