

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

PROCOFLE. PROGRAMA COLABORATIVO PARA MEJORAR LA FLUIDEZ EN LECTURA Y ESCRITURA EN 2º DE EDUCACION PRIMARIA

**González-Pumariega Solís, Soledad¹
Castejón Fernández, Luis²**

Universidad de Oviedo, España
¹e-mail: gsoledad@uniovi.es, España
²e-mail: luiscf@uniovi.es España

Resumen. El Programa Colaborativo para la Fluidez en Lectura y Escritura (PROCOFLE) surge de la experiencia en grupos de trabajo como un medio para facilitar la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje de la fluidez en lectura y escritura en 2º de Educación Primaria. Se basa en evidencias sobre el aprendizaje lenguaje escrito y, a partir de las mismas, establece procedimientos para identificar el nivel del alumnado y para resolver las dificultades de enseñanza que refieren los maestros y maestras. La fluidez en lectura y escritura es un componente de la lectura que facilita el acceso a la comprensión porque la automatización de los procesos básicos implicados en la fluidez posibilita al alumnado destinar sus recursos cognitivos a los procesos superiores que exige el aprendizaje. Se trata de un programa colaborativo porque su implementación se apoya en la colaboración entre el maestro tutor/a y los maestros especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. La colaboración hace posible que en el PROCOFLE el aula sea el lugar preferente de intervención.

Palabras clave: fluidez, lectura, escritura, modelo colaborativo, inclusión.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El modelo inclusivo de escuela explica las dificultades de lectura y escritura considerando las barreras que surgen en la interacción entre el alumnado y los contextos en que participa. De este modo se produce un cambio de perspectiva ya que el alumno/a dejan de ser núcleo del problema. Además de sus capacidades, habilidades y desempeño actual en lectura y escritura son esenciales las acciones que los adultos/as significativos/as realizan en las interacciones que mantiene en el contexto familiar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Es decir, las habilidades con el lenguaje escrito de los aprendices no se pueden separar de las prácticas de alfabetización de las que son también protagonistas los adultos/as que participan con ellos en el contexto familiar y escolar (Acosta, Moreno, Axpe y Quintana, 2008).

Por ejemplo, en la interacción entre Juan, un alumno con dificultades de conciencia fonológica y Marta, su tutora, que desconoce procedimientos para trabajar la conciencia fonológica, surge una barrera que va a empobrecer el aprendizaje del lenguaje escrito. Desde el modelo clínico alguien podría decir que Juan tiene un nivel bajo de conciencia fonológica, pero sólo está percibiendo una vertiente de la barrera. El modelo inclusivo pone de manifiesto que la dificultad se sitúa en la interacción entre Juan con Marta, y, por lo tanto, “la intervención inclusiva” debe modificar concepción de la enseñanza de la lectura y la escritura de Marta y proporcionarle procedimientos específicos para el entrenamiento de la conciencia fonológica en el aula.

El proceso inclusivo además se dirige a todo el alumnado. No únicamente al alumnado que presenta dislexia. Esto supone un cambio en la concepción de las dificultades. Tal como propone Rescorla (2009) se debe evolucionar de una concepción categorial en la que los especialistas tratan de detectar a los alumnos/as con dislexia para asignarles el tratamiento oportuno en una provisión individual, a una concepción dimensional que considera la clase como un continuo en el que se identifica el nivel de todo el alumnado en lenguaje escrito y en el que se interviene principalmente en el aula para dar respuestas a las necesidades de todos/as y cada uno/a.

El maestro/a en el aula no trabaja sólo, cuenta con la colaboración de maestros/as especialistas en Audición y Lenguaje (AL) y Pedagogía Terapéutica (PT) y forma parte de un equipo educativo. En el grupo de trabajo se coopera para conseguir un buen nivel de fluidez en el alumnado al finalizar 2º de Educación Primaria trabajando preferentemente en el aula. Además, en un programa inclusivo, escuela y familia también deben colaborar para solucionar los problemas que plantea la enseñanza del lenguaje escrito porque las barreras a veces se explican por la pobreza del contexto familiar (Acosta et al., 2008)

El proceso inclusivo, entendido como un “Plan de desarrollo de la escuela” que elimina las desigualdades educativas ocasionadas por factores socioeconómicos, culturales y por las características individuales del alumnado, se realiza en una serie de

pasos (Acosta, et al., 2008, Castejón, España, 2007). Una vez constituido un equipo de trabajo el primer paso es identificar las barreras que están limitando el aprendizaje del lenguaje escrito. Después se deben enriquecer las aulas como contextos colaborativos en los que el maestro/a entendiendo las bases del aprendizaje de la lectura y la escritura (ver evidencias) es competente para responder a las dificultades del alumnado (Acosta et al., 2008). El PROCOFLE facilita la realización de estos dos primeros pasos del proceso inclusivo.

OBJETIVOS

Fomentar la colaboración en el equipo educativo de centro mediante una evaluación inicial que aplica en parte el tutor/a y en parte el maestro/a AL o PT.

Identificar las barreras que dificultan el aprendizaje de la fluidez en lectura y escritura, tanto las vinculadas al alumnado que aprende como las vinculadas con las dificultades que experimenta el maestro/a en el proceso de enseñanza de la fluidez. Se detecta el continuo del aula en relación con la fluidez y también las concepciones y propuestas que el maestro realiza en ese componente de la lectura y la escritura.

Diseñar una propuesta para enriquecer el contexto del aula como ambiente en el que se va a favorecer la fluidez en lectura y la escritura. La maestra tutora con la colaboración y apoyo de las maestras de AL y PT, y del asesor externo implementan en el aula y el contexto familiar procedimientos específicos para mejorar la fluidez.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Teniendo en cuenta lo señalado hasta el momento, y a partir de la colaboración de los autores de este trabajo en distintos centros escolares del Principado de Asturias, surgió en dichos centros la demanda de elaborar un programa para trabajar la lectura y escritura.

Esta demanda fue especialmente acuciante en 2º de Educación Primaria, curso en el que los/las aprendices deben haber adquirido un dominio de la lengua escrita, es decir, de las habilidades básicas de lectura y escritura, que les permite “leer y escribir para aprender”. En caso de no ser así, estas habilidades básicas se convertirán en un “cuello de botella” (Perffeti, 1994) que dificultará enormemente el acceso a la comprensión lectora y a la composición escrita. Dado el considerable aumento que a partir de 3º de Primaria se produce en las demandas curriculares para utilizar la lectura y la escritura como herramientas para comprender y aprender, el riesgo de fracaso escolar a partir de este curso aumenta progresivamente.

Para dar respuesta a esta necesidad, era necesario identificar en el aula las barreras para el aprendizaje de la lengua escrita, atendiendo tanto a los factores personales del alumno/a como a las actividades que promueven los/las maestros/as tutores/as. En el proyecto se involucra un grupo formado por tutoras de E. Primaria,



las maestras de AL y de PT y un asesor/a externo/a, en esta ocasión dos profesores universitarios que investigan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito.

Para explorar y eliminar las barreras que puedan limitar el acceso a la lectura y la escritura es crucial, tal como señalan Jiménez et al. (2011), que los maestros y maestras dispongan de herramientas que les permitan identificar en qué nivel del continuo lector y escritor se encuentra cada uno de los/as aprendices, así como ofrecer pautas de intervención eficaces, basadas en la evidencia empírica, que puedan ser aplicadas en el aula. Con este propósito se elaboró el programa PROCOFLE, Programa Colaborativo para la Fluidez en la Lectura y la Escritura.

El PROCOFLE diferencia dos vertientes en cuanto a la adquisición de la lengua escrita; por un lado, la vertiente que atañe a las dificultades que manifiesta el alumnado, sea a la hora de aprender a leer, a la hora de aprender a escribir, o en ambos casos; y por otro, la vertiente relacionada con las dificultades de los/as maestros/as para enriquecer el aula con propuestas que den respuesta a esas dificultades. En relación a esta cuestión, con el apoyo del asesor/a externo/a de la universidad se plantea una revisión, y cuando es necesario un cambio, en las concepciones de los/as maestros/as sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura para compartir una concepción común basada en evidencias que se recogen más adelante en este trabajo.

El PROCOFLE pretende fomentar la colaboración al implementarse de un modo colaborativo entre el/la maestro/a tutor/a, el/la maestro/a de AL y el/la maestro/a de PT. Así mismo contempla la implicación de las familias en el proceso, especialmente en el caso del alumnado de riesgo.

Instrumento de evaluación para establecer el nivel de la clase

Aprender a leer y a escribir exige al aprendiz tomar conciencia del significado del lenguaje escrito, es decir, comprender que este tiene relación con el lenguaje oral y que expresa mensajes. Las palabras escritas están formadas por signos que representan la lengua oral en su dimensión fonológica. Lograr un buen dominio de la lengua escrita supone, como condición necesaria aunque nunca suficiente, la identificación (lectura) y producción (escritura) fluida y automática de las palabras escritas y para ello es necesario, como señala Alegría (2006) dar a los/las aprendices la herramienta que los/las convierte lectores/as y escritores/as, que les permita acceder al código escrito.

Para lograr esas herramientas es necesario el conocimiento por parte de los maestros de los procesos implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Con esa base podrán establecer el continuo de la clase al determinar los momentos que supone el acceso a la lengua escrita y el nivel lector y escritor en el que se encuentra cada aprendiz: 1) nivel de riesgo, si su lectura o su escritura son imprecisas (cometiendo errores en establecimiento de relaciones entre grafemas y fonemas); 2) nivel de emergente, si la lectura es precisa pero lenta y la escritura precisa

fonológicamente pero no desde el punto de vista ortográfico (p.e., varco); y 3) nivel establecido, si la lectura es fluida y la escritura, además, correcta ortográficamente.

Teniendo en cuenta lo señalado, tomando como referencia las competencias básicas del currículo en el área de Lengua castellana y literatura, y partiendo de los contenidos de los libros de texto de Lengua castellana de 2º de Primaria, se ha elaborado un conjunto de tareas destinadas a valorar las habilidades que están en la base del aprendizaje de la lectura y de la escritura. Las tareas son:

1. Tarea de lectura de palabras de alta frecuencia cortas: valora el acceso rápido a las representaciones léxicas de palabras frecuentes (indicador de automatización).
2. Tarea de lectura de palabras de baja frecuencia largas: valora el dominio del mecanismo de conversión grafema-fonema, exactitud y velocidad con la que se aplica a palabras que pueden ser nuevas o desconocidas para el lector y largas.
3. Tarea de lectura de pseudopalabras que contienen grafemas dependientes de contexto: valora el dominio del principio alfabético ante grafemas fonológicamente ambiguos (p.e., g /g/ o /j/; c /k/ /0/) que suelen generar confusión y dificultades en el inicio del aprendizaje de la lectura.
4. Tarea de lectura de frases: para valorar la prosodia se incluye la lectura de frases enunciativas, exclamativas e interrogativas.
5. Tarea de comprensión lectora: subprueba complementaria a la anterior, valora el acceso al significado de unidades mayores que las palabras, en este caso frases, resultado de la liberación de recursos cognitivos. Incluye preguntas tanto literales como inferenciales relativas a las frases leídas.
6. Tarea de dictado de pseudopalabras: valora la automatización del mecanismo de conversión fonema-grafema, considerando los grafemas inconsistentes mencionados con anterioridad ya que recuperar un grafema u otro en función de la vocal que le siga puede generar dificultades y lentitud en su adquisición.
7. Tarea de dictado de frases: valora la automatización de los procesos de deletreo y motor, con la consiguiente liberación de recursos cognitivos que permite recuperar las formas ortográficas correctas de varias palabras, atendiendo al mismo tiempo a reglas como el uso de mayúsculas y de signos de puntuación.
8. Tarea de narración: valora la capacidad de los aprendices para planificar y generar textos.

Pautas de intervención

Los resultados obtenidos en estas tareas permiten conocer en qué nivel se encuentra cada uno de los/las aprendices -nivel de riesgo, nivel emergente y nivel establecido - y diseñar propuestas de intervención que, según la evidencia empírica,



sean eficaces y que puedan ser aplicadas en el aula ordinaria, individualmente en el aula de audición y lenguaje o de pedagogía terapéutica si es necesario y en casa con apoyo familiar.

Entre estas tareas se incluyen:

1. Para los/las aprendices que se encuentran en el nivel de riesgo de fracaso (es decir, aprendices imprecisos/as y lentos/as, bien sea en la lectura, bien en la escritura), en función de la causa que genera la imprecisión: tareas de identificación y conceptualización fonológica; tareas de memoria fonológica; tareas de denominación rápida; tareas de conciencia fonológica; y tareas de para fortalecer el principio alfabético.
2. Para los/las aprendices que se encuentran en el nivel emergente (es decir, aprendices precisos/as pero lentos/as): tareas que faciliten y fortalezcan la elaboración de representaciones visuales (lectura) y ortográficas (escritura) de distintos tipos de palabras (cortas/largas; frecuentes/infrecuentes); tareas de denominación rápida.
3. Para los/las aprendices que se encuentran en el nivel establecido (es decir, aprendices fluidos/as tanto en lectura como en escritura): tareas orientadas a facilitar el manejo de los textos expositivos (comprensión lectora) y a generar textos escritos (composición escrita).

Lo fundamental a la hora de plantear este tipo de tareas es ir controlando regularmente si el/la aprendiz responde o no a la intervención propuesta para su situación particular. Este seguimiento es clave para tomar decisiones educativas consensuadas entre la/el maestra/o tutora/or, la/el maestra/o AL y la/el maestra/o PT que ayuden a los/las aprendices a adquirir las herramientas necesarias para acceder a las habilidades superiores de comprensión lectora y composición escrita.

EVIDENCIAS

Se recogen en este apartado las evidencias en las que se basa el PROCLOFLE para establecer el nivel del alumnado y la respuesta educativa de los maestros/as en el aula.

Dado que el código en el que se apoya la lengua escrita en castellano es alfabético, la herramienta que convierte a los/as aprendices en lectores/ras y escritores/ras es el principio alfabético. Adquirir el principio alfabético implica comprender que cada palabra del lenguaje oral está constituida por una secuencia de sonidos que se pueden representar mediante grafemas. La esencia, pues, del principio alfabético es la correspondencia entre grafemas y fonemas. El aprendizaje de estas relaciones sistemáticas y predecibles permite a los/las alumnos/as aplicarlas y descodificar cualquier palabra de su lengua oral, conocida o desconocida, accediendo así a la “estrategia subléxica de lectura”. Se puede decir que el/la aprendiz ya es

lector/a. Es cierto que la lectura basada en este mecanismo de conversión grafema-fonema tiende a ser lenta y esforzada (especialmente en los primeros momentos de aprendizaje) ya que exige una gran cantidad de recursos atencionales y de memoria, pero también lo es que dota a la lectura de la primera cualidad a tener en cuenta en el aula: la exactitud.

Una vez adquirido el principio alfabético y mediante una técnica tan sencilla como la práctica repetida que funciona como mecanismo de autoaprendizaje (Share, 1995), este no solo llega a automatizarse, sino que además permite al aprendiz familiarizarse con los patrones ortográficos leídos, logrando elaborar una representación interna de las palabras que le permitirá leer no solo con exactitud sino también con velocidad. Accede así a la “estrategia léxica lectura”, que caracteriza a la lectura de la segunda cualidad a tener en cuenta en el aula: la fluidez. La fluidez lectora conlleva una lectura precisa (indicador del conocimiento de la relación grafema-fonema) y veloz (indicador de automatización). Además, la liberación de recursos cognitivos resultado de la automatización, permite leer atendiendo al significado de las frases y a los signos de puntuación, es decir, con prosodia (indicador de que el lector va comprendiendo lo que lee). Se trata de un proceso que se prolonga durante toda la Educación Primaria (Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2016) pero que al finalizar 2º de Educación Primaria alcanza un nivel que permite responder a las demandas curriculares que el currículo impone a la lectura a partir de 3º de Educación Primaria (Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2011). En este sentido PROCOFLE permite definir ya una situación de riesgo en el aprendizaje de la fluidez lectora.

Lo mismo se puede decir en el caso de la escritura (Afonso, Suárez-Coalla, González-Martín, Cuetos, 2017). El proceso de aprendizaje de la escritura tiene lugar de manera paralela al de la lectura. La adquisición del principio alfabético permite a los/as aprendices asentar el proceso de deletreo, que dota a la escritura de la primera cualidad notable: exactitud fonológica. Y, la práctica repetida y atenta a los detalles ortográficos (p.e., g/j, b/v, ll/y, h/-) facilita la elaboración de representaciones mentales compactas que permiten una escritura exacta ortográficamente y fluida, segunda cualidad relevante a tener en cuenta en el aula. De igual forma que en el caso de la lectura, la disposición de abundantes representaciones ortográficas en la memoria libera recursos cognitivos que pueden dedicarse a los procesos de planificación y generación de textos escritos. El aprendizaje de la escritura supone, además, integrar el proceso de deletreo con el motor, que implica adquirir y recuperar los patrones de movimientos necesarios para dibujar las letras. La falta de automatización de este proceso motriz o las dificultades para la integración ortográfico-motriz entorpecen el buen desarrollo de las habilidades de composición escrita y definen una situación de riesgo que el PROCOFLE pretende detectar y apoyar desde el aula equipando al maestro/a con los recursos necesarios para hacerlo.



CONCLUSIONES

La identificación y la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje de fluidez en lectura y la escritura en 2º de Educación Primaria es clave para el uso del lenguaje escrito como mediador del aprendizaje en distintas áreas de conocimiento a partir de 3º de Educación Primaria. La fluidez constituye un aspecto importante en el perfil académico del alumnado ya que reduce el riesgo de fracaso escolar al facilitar el acceso a la comprensión y a la composición de textos. Son necesarios programas como PROCOFLE que atiendan tanto a las dificultades que el alumnado encuentra en el aprendizaje como a las de los maestros para responder a sus dificultades. Del mismo modo es importante que la/el maestra/o experimente, en un marco colaborativo, competencia para abordar en el aula las dificultades de fluidez que presenta el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, M. y Quintana, A. (2008). Identificación de barreras para el aprendizaje de la lectura entre alumnado de riesgo desde una perspectiva integrada. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 231-244
- Afonso, O., Suárez-Coalla, P., González-Martín, N. y Cuetos, F. (2017). The impact of Word frequency on peripheral processes during handwriting: A matter of age. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1, 1-9.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 1, 93-111.
- Castejón, L. y España, Y. (2007). *Hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje*. Oviedo: Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.
- Castejón, L., González-Pumariega, S. y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles. *Infancia y aprendizaje*, 34, 9-30.
- Castejón, L., González-Pumariega, S. y Cuetos, F. (2016). El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Infancia y aprendizaje*, 856-871.
- Jiménez, J.E., Luft, D., Rodríguez, C., Crespo, C., Artilles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, Ch. y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4, 56-64.
- Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and Reading ability. En M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp.849-894). San Diego: Academic Press.

Rescorla, L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in Late-Talking Toddlers: support for a Dimensional Perspective on Language Delay. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 16-30

Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.