

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
<i>Eje Temático 1.</i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i>Eje Temático 2.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i>Eje Temático 3.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i>Eje Temático 4.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i>Eje Temático 5</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i>Eje Temático 6.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

UNA PROPUESTA INCLUSIVA PARA COMPENSAR LAS DIFERENCIAS DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Castejón Fernández, Luis¹, Díaz González, María José²
González Iglesias, MaríaTeresa³

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

² Colegio Público Pablo Miaja, España
e-mail: majosedg@gmail.com

³ Colegio Público Pablo Miaja, España
e-mail: maiteygi@gmail.com

Resumen. Las diferencias en el nivel de desarrollo lingüístico del alumnado de Educación Infantil representan una situación de riesgo de exclusión por la relevancia que el lenguaje adquiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El reto de la escuela es compensar esa desigualdad asociada principalmente a la situación socioeconómica y nivel educativo de las familias. En este trabajo como respuesta a la identificación de la desigualdad mencionada en las aulas de Educación Infantil, se diseñó e implementó colaborativamente un programa para enriquecer el aula de Educación Infantil como ambiente lingüístico. La finalidad era favorecer el desarrollo del lenguaje del alumnado enriqueciendo el discurso de las maestras en las actividades curriculares. En concreto, se implementaron en el aula estrategias de gestión de la conversación, de ajuste formal del lenguaje y estrategias implícitas de enseñanza del lenguaje. Además se aplicó la estimulación focalizada y el recast conversacional. En situaciones de acción conjunta se ofreció al alumnado un input aumentado y enriquecido y se prestó a su vez especial atención al procesamiento lingüístico entrenando el análisis fonológico de las palabras y la memoria secuencial auditiva. Los resultados indican una mejora tanto del sistema de respuesta de las maestras ante la desigualdad lingüística del grupo de clase, como en el nivel lingüístico del alumnado. Se destaca el marco organizativo que posibilita la colaboración del equipo educativo para llevar a cabo esta experiencia.

Palabras clave: Educación Infantil, inclusión educativa, desarrollo del lenguaje, diversidad, vocabulario.



MARCO TEÓRICO

Este trabajo se refiere a las diferencias individuales asociadas al desarrollo del lenguaje en Educación Infantil, periodo en que aprendizaje y el desarrollo del lenguaje están muy vinculados. Halliday (1993) identifica la ontogénesis del lenguaje con la ontogénesis del aprendizaje. La dificultad surge porque los primeros años de escolarización obligatoria se caracterizan por una diversidad en los niveles de desarrollo del lenguaje importante relacionada principalmente con el nivel socioeconómico y educativo de las familias. El Victoria Study (Bavin y Bretherton, 2013) deja evidencia de la diversidad inicial del nivel de lenguaje en la escuela. Estos autores realizan en Melbourne (Australia) un seguimiento longitudinal del desarrollo del lenguaje durante los siete primeros años de vida con una muestra de 1910 niños (50,5%) y niñas (49,5%). A los 24 meses la media de palabras era de 260 con un rango que iba de 0 a 679. Un 19,7% de la muestra cumplía en ese momento los criterios de Inicio Tardío del Lenguaje (ITL, Late Talkers en inglés). Entre los factores que explicaban ese bajo nivel destacaban factores ambientales como familias con nivel educativo y socioeconómico bajo, y contextos familiares en los que el inglés no era la primera lengua. A los 4 años, ya en periodo escolar, de los niños con ITL a los 24 meses (el 19,7% del total), un 37,7% persistía en un nivel bajo de adquisición del lenguaje a nivel de vocabulario, fonología y sintaxis, y, el 62,3% restante había superado el ITL inicial. Nuevamente estas diferencias se asociaban a factores sociales.

Se convierte la escuela de este modo en un contexto educativo cuya finalidad es compensar esa diferencia inicial por su efecto en el aprendizaje, la participación, el rendimiento escolar a largo plazo y el fracaso escolar. Rescorla (2013) en otro trabajo longitudinal realiza un seguimiento de un grupo de niños y niñas con ITL inicial durante 15 años para valorar el efecto que la pobreza lingüística inicial produce en el lenguaje a largo plazo y en el rendimiento escolar. A los 6 años, el 17% se sitúa en el nivel más bajo del continuo lingüístico y cumple criterios de Trastorno Específico del Lenguaje por mostrar errores morfológicos, limitada inteligibilidad, problemas de recuperación léxica, de formulación sintáctica y habilidades narrativas. El 83% restante ha superado aparentemente sus dificultades lingüísticas iniciales pero el estudio muestra que en ellos persiste cierta dificultad lingüística ya que durante toda la escolaridad, aunque su lenguaje se sitúa en parámetros normales, su nivel es más bajo que el del alumnado con desarrollo típico que no ha manifestado ITL. Es decir persiste cierta debilidad lingüística en el grupo con ITL inicial que conduce a pensar en la necesidad de concebir la escuela como un contexto compensador en los primeros años y durante toda la escolaridad.

Dokrell y Linsay (1998) insisten en la necesidad de intervenciones educativas sobre el lenguaje en la escuela pero también constatan que a pesar de la situación de riesgo que generan las dificultades lingüísticas leves, con frecuencia este alumnado pasa desapercibido en la escuela por lo que no recibe los apoyos adecuados desde los primeros años. Se propone por tanto la experiencia realizada como respuesta al riesgo de exclusión asociado a las diferencias en desarrollo del lenguaje durante las primeras etapas.

Para favorecer el desarrollo del lenguaje en las aulas de Educación Infantil siguiendo un modelo sociointeractivo, se establece que el desarrollo depende en buena medida de que los adultos significativos apoyen y compartan la vida del niño situándose en la zona de desarrollo lingüístico proxima. En las interacciones diarias, cuando son de calidad, para favorecer el desarrollo del lenguaje, los padres utilizan estrategias de gestión de la conversación, realizan un ajuste formal del lenguaje al nivel del niño-a y aplican estrategias implícitas al desarrollo (Del Río, 1996). Se propone aquí adaptar y aplicar esas mismas estrategias en el aula para apoyar el desarrollo del lenguaje. Principalmente mejorando el discurso del maestro-a.

Del mismo modo, se plantea implementar en el aula procedimientos que han mostrado su eficacia en la intervención logopédica con niños con ITL y TEL. En concreto la estimulación focalizada es un procedimiento que se basa en ofrecer, en situaciones de comunicación natural, gran cantidad de estímulos lingüísticos relacionados con el contenido lingüístico que se quiere trabajar a nivel fonológico, léxico o semántico. Por ejemplo, se puede focalizar la atención del alumnado en la preposición *de*: Hoy vamos a hablar de la ropa. La maestra recoge una prenda de cada alumno-a y después va recordando: este es el abrigo *de* Daniel, este es *de* Pablo, aquí tenemos la bufanda *de*... ¿Y este gorro es...? Los niños contestan: *de* María. También se ha destacado el recast conversacional como un método eficaz que consiste, en primer lugar, en crear un contexto motivador, por ejemplo en la asamblea, que provoque la iniciativa del alumnado sobre un tema y, en segundo lugar, en aprovechar esa iniciativa para modelar una respuesta nueva que se sitúe en la zona de desarrollo próximo (*Niño: pájaro está en el palo; Logopeda: ah, sí, el pájaro está cantando en el palo*). (Acosta, 2012).

A la hora de afrontar la relación entre lenguaje y aprendizaje Acosta (2005) insiste también en la necesidad de diferenciar los aspectos profundos del lenguaje más vinculados al aprendizaje, de aquellos más superficiales (por ejemplo los errores fonéticos, como no pronunciar la vibrante múltiple) que tienen menos relevancia en el aprendizaje escolar. Son precisamente los aspectos superficiales los que más llaman la atención de algunos maestros y maestras (Acosta, 2005). Aguado (1999) entiende que en el entrenamiento de los aspectos profundos vinculados a la fonología, la semántica y la pragmática, se debe considerar el procesamiento de la información atendiendo a los procesos básicos relacionados con la atención, la percepción, la memoria y el razonamiento que sustentan el desarrollo del lenguaje.

De acuerdo con los planteamientos descritos se diseña y aplica un programa para favorecer el lenguaje en Educación Infantil. Se pretende enriquecer la experiencia del alumnado y el discurso del profesorado. Para ello se implementan en el aula estrategias de gestión de la conversación, de ajuste formal del lenguaje y estrategias implícitas de enseñanza del lenguaje, además se aplican la estimulación focalizada y el recast conversacional.



OBJETIVOS

Identificar el nivel de vocabulario del alumnado y la situación inicial del aula como ambiente lingüístico.

Diseñar, implementar y evaluar un programa para enriquecer el ambiente lingüístico del aula y discurso del profesor con estrategias de gestión de la conversación, adaptaciones formales del discurso del maestro, estrategias implícitas de conversación, la estimulación focalizada, el recast conversacional y el entrenamiento del procesamiento lingüístico.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que aquí se presenta tiene su origen en una iniciativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias que desde el Servicio de Orientación diseña una Estrategia de Audición y Lenguaje para promover entre estos maestros y maestras especialistas un modelo inclusivo de intervención. La iniciativa se canaliza a través de los Centros de Profesores y Recursos (CPR) que promueven en los centros la creación de Grupos de Trabajo como plataforma de colaboración y formación. En este marco tiene lugar el suceso inicial que da lugar a esta experiencia. El CPR de Avilés organiza al iniciarse el curso 2015-16 una actividad formativa para los maestros-as de Audición y Lenguaje del Principado de Asturias que consiste en un curso titulado *Hacia un modelo inclusivo de intervención en las Dificultades de Lenguaje*. Al terminar su presentación sobre la situación de riesgo del alumnado con Dificultades de Lenguaje el ponente plantea una serie de preguntas que deja en el aire a modo de reflexión: ¿Qué barreras y necesidades educativas identifico en mi centro? ¿En qué nivel de colaboración trabajo? ¿En qué puede mejorar mi centro para favorecer la inclusión? Entre el público se encuentra la maestra de Audición y Lenguaje del CP Pablo Míaia, la segunda autora de este trabajo, que nada más terminar se acerca al ponente: “tenemos que hacer algo en mi centro”. A partir de ese encuentro, la maestra de AL, que además forma parte del Equipo Directivo del Centro, conecta con el CPR de Oviedo y desde allí se organiza el Grupo de Trabajo del CP Pablo Míaia de Oviedo cuya finalidad es mejorar el aula como ambiente lingüístico en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

El grupo, en un primer momento, se plantea una revisión teórica sobre la evaluación y la intervención sobre el vocabulario en Educación Infantil. Se inicia aquí un proceso de aprendizaje mutuo. Se pone de manifiesto la distancia entre la situación de necesidad que plantea el asesor de la universidad (aporta evidencias pero desconoce el contexto) y la situación de realidad que recuerdan y aportan las maestras tutoras de Educación Infantil refiriendo el conjunto de variables que se deben considerar. Se destaca la diversidad del alumnado en el que se combina la presencia de alumnado de desarrollo típico con alumnado inmigrante con bajo nivel socioeconómico y pobreza lingüística asociada. Identifican así una situación de riesgo que plantea dificultades de aprendizaje y enseñanza.

Se acuerdan una serie de pruebas que se implementarán con la colaboración de varias maestras del grupo. Es necesario elaborar materiales y dedicar un tiempo (30') a la aplicación individual. Para establecer el continuo del aula se aplican las siguientes pruebas: denominación (nombrar imágenes: expresión), designación (señalar imágenes: comprensión), designación múltiple (varios estímulos: memoria), denominación y designación implícita (en este caso se implica el razonamiento y comprensión morfosintáctica al tener el alumnado que inferir la palabra a partir de una frase: “señala la parte del zapato que toca el suelo cuando caminamos”), denominación rápida (velocidad de procesamiento), fluidez de evocación (nombres de animales), y, repetición de pseudopalabras y dígitos. Las maestras, de acuerdo con el currículo y el nivel del alumnado, elaboran las pruebas. Por ejemplo, los estímulos seleccionados por la maestra para la denominación y designación en 2º de Educación Infantil son: frente, pestañas, ceja, muela, mejilla, cremallera, botón, suela, tacón, manga, arroz, macarrón, ajo, lentejas, garbanzos.

Se asigna una puntuación a cada prueba que permite obtener una puntuación final. Esta puntuación se interpreta relacionando los aspectos evaluados: conocimiento léxico (designación, denominación y observación de la maestra en el aula), relación entre nivel de expresión y comprensión (prueba de denominación y designación), procesamiento rápido (prueba de denominación rápida), habilidad para inferir (designación implícita) y memoria secuencial auditiva (dígitos y pseudopalabras). A esta evaluación se añade la valoración cualitativa de la maestra que conoce el desempeño lingüístico del alumnado en el aula. Con la evaluación se establece el perfil de lenguaje de cada alumno-a y el continuo de la clase.

A partir de esa información durante el segundo semestre se inicia la intervención en el aula. Se elabora una propuesta metodológica partiendo del trabajo que ya realizan las maestras. La fuente del vocabulario es el currículo de Educación Infantil, por ejemplo, en la Unidad 5 es *La primavera*. El vocabulario seleccionado se trabaja en la asamblea para partir de la experiencia del alumnado acercando el vocabulario a su vida diaria. Después el trabajo se completa en el resto de actividades de aula tratando de adaptar la calidad de las interacciones de aula incidiendo especialmente en el discurso de la maestra que:

1. Gestiona las conversaciones promoviendo la iniciativa del alumnado.
2. Adapta formalmente el nivel de lenguaje (prosodia, nivel de vocabulario y extensión de la frase MLU).
3. Utiliza estrategias de enseñanza del lenguaje como el análisis fonológico de la palabra (uso de gestos de recuerdo como apoyo para el análisis fonológico de las palabras), la estimulación focalizada y el recast conversacional.

El material elaborado en el desarrollo de esta experiencia consiste en unas agendas de vocabulario en las que se recogen pictogramas que representan las palabras, el gesto de apoyo del fonema inicial y la palabra escrita en mayúsculas y cursiva. Este material se organiza en carpetas de colores de tal forma que cada día de la semana se trabajan las palabras de la carpeta de un color. El lunes la carpeta azul, el martes la amarilla, el miércoles la verde, el jueves rosa. El viernes se repasa el vocabulario de la semana con un Power Point elaborado para tal fin a partir de las



experiencias de la semana. En esta actividad final de cada semana se recogen las palabras y las experiencias compartidas por el alumnado (la palabra *hoja* se asociará a la hoja que trajo un niño o a la asociación que una niña realiza entre hoja y calle porque pisa las hojas de la calle). Un aspecto importante es que el vocabulario siempre aparece balanceado es decir en las palabras de cada carpeta (azul, amarilla, verde...) se incluyen sustantivos, verbos y calificativos (adjetivos y adverbios). De este modo se promueve en cada sesión la formación de frases que facilita el desarrollo de la morfosintaxis. La participación de las familias se integra con un Power Point que informa sobre el vocabulario trabajado y también sobre las estrategias empleadas en el aula que pueden ser también utilizadas en el contexto familiar. La pauta es que procuren incluir en sus experiencias y conversaciones con el niño o niña, de manera natural, el vocabulario trabajado en cada unidad.

Para valorar todo el trabajo realizado se aplica al finalizar el curso una selección de las pruebas iniciales (denominación, designación, designación implícita, fluidez de evocación, repetición de dígitos y repetición de pseudopalabras) y se recoge la valoración de las maestras sobre la mejoría del vocabulario y el lenguaje del alumnado y sobre la metodología empleada.

EVIDENCIAS

La experiencia descrita apoya que la capacidad de cambio de una escuela para eliminar barreras asociadas a la competencia lingüística inicial aumenta cuando se fomenta la colaboración en el equipo educativo. El cambio obtenido no lo podría haber conseguido una maestra sola. Se muestra también cómo la colaboración se facilita desde el nivel macro cuando se apoyan prácticas inclusivas (en este caso la Estrategia de Audición y Lenguaje). (Castejón, España, 2007).

La situación inicial se caracteriza por la combinación de alumnado inmigrante y nivel socioeconómico bajo. Es identificada por las maestras como una situación de riesgo para el aprendizaje y la participación que se relaciona con el desarrollo del lenguaje (Bavin y Bretherton, 2013, Rescorla, 2013). Ante este hecho se manifiestan también las dificultades de las maestras en el proceso de enseñanza: ¿cómo atender en una misma aula de 22 niños y niñas a un grupo tan desigual?

Siguiendo un modelo sociointeractivo se diseña un programa basado en evidencias (Acosta, 2005, Aguado, 1999; Del Río, 1996) para favorecer el desarrollo del lenguaje en el aula. Se da la *palabra* al alumnado para facilitar su acceso al currículo y evitar el riesgo de fracaso escolar (Dokrell y Linsay, 1998, Rescorla, 2013). El alumnado después de la experiencia ha enriquecido su lenguaje. Se ha constatado tanto con las pruebas finales como con las impresiones de las maestras sobre la competencia lingüística. Se obtiene un avance en todo el alumnado especialmente entre el de nivel bajo (puntuaciones entre 20 y 30 en la prueba inicial) y medio (puntuaciones entre 30 y 40).

Las maestras también destacan que han enriquecido su discurso con la

adaptación de las estrategias que propone Del Río (1996) para promover el desarrollo del lenguaje, y, con el uso de la estimulación focalizada y el recast conversacional (Acosta, 2012). La metodología se ocupó también del entrenamiento del procesamiento en el aula: análisis de las palabras (conciencia fonológica) y memoria secuencial auditiva (Aguado, 1999). Es necesario seguir trabajando en la misma línea teniendo en cuenta la relación existente entre el nivel de lenguaje del alumnado y las estrategias de enseñanza utilizadas por las maestras. Tal como señala la maestra de AL en la evaluación final hay que “consolidar la experiencia” y en ese línea continúan trabajando desde el grupo de trabajo en el curso 2016-17.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas inclusivas han sido determinantes en el origen y desarrollo de la experiencia realizada en el CP Pablo Miaja. La pregunta inicial ¿en qué puedo mejorar la escuela para eliminar barreras y favorecer la inclusión? Debe ser una pregunta en primera persona del plural. Un plural amplio que abarca al equipo educativo del centro, a las familias, a la Consejería de Educación y Cultura y también a la Universidad. Las evidencias que ofrece la investigación sobre el desarrollo del lenguaje deben llegar a la escuela, no son evidencias inclusivas hasta que no se sitúan entre el maestro y el alumnado en situación de riesgo, hasta que no se instalan en el sistema de respuesta del maestro-a.

El desarrollo del lenguaje está determinado por variables sociales que generan una diversidad importante al inicio de la escolarización. Los maestros reconocen esa diversidad que impide a un grupo de alumnos-as aprender y participar en una situación de igualdad durante toda la Educación Primaria. La experiencia realizada en el CP Pablo Miaja indica que se debe evolucionar del reconocimiento a la identificación de la barrera que puede existir entre el lenguaje del alumnado y el discurso del maestro-a. El proceso inclusivo se completa cuando a la identificación sigue el diseño conjunto de planes de desarrollo de la escuela que sirvan para enriquecer el aula como ambiente lingüístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25, 148-161
- Acosta, V. (2012). La intervención logopédica en Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32, 67-74
- Aguado, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Málaga: Aljibe



- Bavin, E. y Bretherton, L. (2013). The Early Language in Victoria Study: Late Talkers. Predictors and outcomes. En L. Rescorla y P. Dale (Ed.), *Late Talkers. Language development, interventions and outcomes* (3-22). Baltimore: Paul H. Brookes
- Castejon, L. y España, Y. (2007). *Hacia un modelo inclusivo de intervencion en dificultades de lenguaje en la escuela*. Oviedo: Servicio de Orientación de la Consejería de Educacion y Ciencia del Principado de Asturias.
- Del Río, M.J. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 3-20
- Dokrell, L. y Lindsay, G. (1998). The ways in which speech and language difficulties impact on children´s access to the curriculum. *Child Language, Teaching and Therapy*, 14, 117-133.
- Halliday, M.A. (1993). Toward a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116
- Rescorla, L. (2013). Late-Talking Toddlers: A 15-Year Follow-Up. En L. Rescorla y P. Dale (Ed.), *Late Talkers. Language development, interventions and outcomes* (219-240). Baltimore: Paul H. Brookes.