

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

COMPRÉNDEME: UNA PROPUESTA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LENGUAJE ORAL

Jiménez-Fernández, Gracia¹ y López, Rocío²

Universidad de Granada,
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, España
¹gracijf@ugr.es, España, ²rocio10@correo.ugr.es

Resumen. El objetivo de esta comunicación es presentar el programa para la mejora de la comprensión lectora denominado “*Compréndeme*”. Se trata de la adaptación española del programa inglés “*Reading for Meaning*”, el cual ha mostrado evidencia de su efectividad en niños con dificultades para comprender. Este programa incluyó tres tipos de intervenciones (oral, escrita y combinada) pero la que mostró una mayor efectividad fue la intervención a través del lenguaje oral. Debido a la innovación que supone el enfoque oral en la mejora de la comprensión lectora y a la necesidad de desarrollar en español programas basados en evidencia, la Universidad de Granada y la Universidad de Leeds están colaborando en el diseño y desarrollo de la adaptación española de dicho programa. El programa comprende 20 sesiones de intervención (dos grupales y una individual) que siguen los principios de enseñanza-aprendizaje utilizados en la versión original pero con contenidos adaptados al contexto social y lingüístico español. Se discute la importancia de desarrollar programas innovadores para mejorar la comprensión lectora que estén basados en evidencia científica.

Palabras clave: comprensión lectora, lenguaje oral, intervención, Educación Primaria.



LAS DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN LECTORA

Se puede considerar que la comprensión lectora es un proceso de extracción y construcción del significado que un lector realiza en interacción con un texto (Snow, 2001). En ese sentido, leer no implica solo recibir información de forma pasiva sino que es una actividad activa, constructiva y estratégica en la que un lector elabora el significado a partir de la información que se presenta en formato escrito. Esta habilidad implica un amplio abanico de procesos cognitivos y lingüísticos y una variedad de habilidades como la decodificación, las actitudes hacia la lectura, las habilidades cognitivas generales del lector y la metacognición, entre otros (e.g. Van der Broek, Rapp & Kendeou, 2005)

Debido a la gran importancia del desarrollo de la comprensión lectora, esta se convierte en objetivo prioritario de enseñanza durante los primeros años de escolaridad. Sin embargo, hay muchos niños que muestran dificultades en la comprensión de los textos, lo que puede ocasionar un bajo rendimiento académico ya que el progreso académico de un estudiante está profundamente influenciado por la habilidad para comprender lo que está leyendo. Otras consecuencias de las dificultades de comprensión pueden ser una pérdida de motivación por las actividades escolares e incluso puede afectar a la autoestima y autoconcepto. Un bajo rendimiento académico puede también tener consecuencias a largo plazo como un incremento de abandono temprano de la escolarización.

Específicamente en España, varios estudios internacionales muestran que existe una alta prevalencia de las dificultades de comprensión lectora en los estudiantes españoles (AAVV, 2013). Por ejemplo, los resultados del informe PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) en 2011 (Mullis, Martin, Foy y Druker, 2012) evidenciaron que el 28% de los niños entre 9-10 años mostraba un rendimiento bajo o muy bajo en los tests de comprensión lectora aplicados. Resultados similares han sido observados en el PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), realizado por la OCDE, que coincide en mostrar un porcentaje similar de adultos con problemas en la comprensión lectora (Educainee, 2013). Por tanto, las dificultades en comprensión lectora parecen persistir en la etapa adulta.

La etiología de las dificultades en comprensión lectora es diversa y compleja siendo resultado, en la mayoría de las ocasiones, de la combinación de diferentes factores (relacionados con el lector y con el contexto). En ese sentido, estudiantes con dificultades en la comprensión lectora constituyen un grupo heterogéneo que presentan perfiles diferentes (Cain y Oakhill, 2006). En cualquier caso, una importante razón que puede explicar en parte el bajo rendimiento en esta habilidad puede ser la aplicación de estrategias didácticas erróneas usadas para su enseñanza. El modelo simple de lectura (Gough y Tunmer, 1986) sugiere que existen dos componentes en interacción: la habilidad para decodificar palabras y la comprensión lingüística. Por tanto, la enseñanza de la lectura debería cubrir ambos procesos. No obstante, la orientación frecuente en los primeros años de escolarización es centrar los esfuerzos

en la enseñanza de las habilidad de decodificación (es decir, en el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema) pero la instrucción específica del proceso de comprensión suele ser obviado.

Esta tendencia en la enseñanza puede inducir a observar cómo estudiantes llegan a decodificar correctamente pero no consiguen comprender lo que intenta transmitir el texto. De igual modo, en otras ocasiones, algunos lectores podrían contestar a preguntar literales pero no inferenciales, evidenciando que solo alcanzan a realizar una comprensión superficial.

Teniendo en cuenta esta situación, la enseñanza de la lectura debería incluir estrategias específicas de comprensión para facilitar que el niño también aprenda a extraer el significado del texto.

PROMOVIENDO EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA

La importancia de la intervención basada en evidencia (evidence-based instruction)

Debido a que la comprensión lectora es una actividad compleja es incuestionable pensar que necesite ser explícitamente enseñada. Como Watson, Gable, Gear y Hughes (2012) pusieron de manifiesto, una considerable cantidad de evidencia apoya la noción de que la comprensión lectora no mejora solo por el hecho de pedir al niño que lea más, sino que es necesario aplicar una enseñanza altamente estructurada y una instrucción explícita. Una forma de implementar este enfoque es la enseñanza de las estrategias de comprensión (herramientas que facilitan la adquisición, almacenamiento y uso de la información para lograr una adecuada representación mental del contenido del texto, Vallés-Arándiga y Vallés-Tortosa, 2006).

Actualmente, existen una gran cantidad de materiales en español para mejorar la comprensión lectora pero la mayoría de ellos suelen incluir únicamente actividades basadas en la presentación de un texto y unas preguntas sobre él sin la inclusión de estrategias de enseñanza explícita. Además, la eficacia de dichos materiales no suele ser probada a pesar del hecho de que, actualmente, la principal aproximación a la enseñanza de la comprensión se centra en utilizar estrategias que hayan sido basadas en evidencia.

Esta situación contrasta con algunos países anglófonos que promueven el uso de prácticas basadas en la evidencia, esto es, métodos que sean apoyados por los resultados de la investigación científica. Un ejemplo paradigmático de esta aproximación es el informe National Reading Panel (2000), el cual realiza una revisión de más de 200 estudios centrados en métodos para mejorar la comprensión lectora. Sus resultados evidenciaron que existen siete intervenciones realmente efectivas: autorregulación de la comprensión, aprendizaje cooperativo, organizadores gráficos y semánticos, conocimiento sobre la estructura de la historia, generación de preguntas y resumen.



The York Reading for Meaning Project

Un excelente ejemplo de programa para mejorar la comprensión lectora basado en evidencias es "The York Reading for Meaning Project" (Clarke, Snowling, Truelove y Hulme, 2010; Clarke, Truelove, Hulme y Snowling, 2013). Uno de los objetivos de este proyecto fue poner a prueba algunos de los factores cognitivos más relevantes que podrían ser causa de las dificultades en comprensión. Como resultado del análisis de los factores más importantes relacionados con comprensión desarrollaron tres programas de intervención:

- A. Programa basado en *lenguaje oral*: incluyeron actividades de vocabulario, enseñanza recíproca con lenguaje oral, lenguaje figurativo y habilidades narrativas orales.
- B. Programa basado en *lenguaje escrito*: incorporaron estrategias metacognitivas, enseñanza recíproca con texto escrito, realización de inferencias y habilidades narrativas escritas.
- C. Programa combinado con *lenguaje oral y escrito*: incluyeron actividades de los dos tipos anteriores (50% de cada tipo).

Todos los programas tuvieron una duración de 60 sesiones (30 minutos por sesión) y fueron divididos en dos bloques de 10 semanas. Dos sesiones a la semana eran grupales y una individual. Las sesiones fueron aplicadas fuera de las horas relacionadas con el contenido curricular de Lengua para asegurar que la intervención era suplementaria a la enseñanza en el aula.

Esta investigación utilizó un diseño de ensayo controlado aleatorio, un método considerado el más riguroso para determinar si las relaciones entre la intervención y el rendimiento son de causa-efecto. Este diseño minimiza el posible impacto de factores no controlados usando una asignación aleatoria para el grupo experimental y control. Asimismo, permite controlar diferencias no medidas entre los participantes de ambos grupos (experimental y control).

En el estudio participaron niños de 4º curso de Educación Primaria con dificultades específicas en la comprensión lectora. Ellos fueron identificados a través de una prueba de screening que se aplicó a casi 1000 niños de 23 centros de primaria del Norte de Inglaterra. La característica principal de los niños es que presentaban una discrepancia entre su fluidez lectora y su comprensión lectora, es decir, leían con precisión y velocidad pero no comprendían lo que estaban leyendo.

Los resultados de esta investigación mostraron que todos los tipos de intervención fueron efectivos, esto es, se observaron mejoras significativas en comprensión lectora en los grupos de intervención frente a los grupos control (que solo recibieron la enseñanza de clase). Pero el resultado más relevante e inesperado fue que el programa que más efecto tuvo, incluso a largo plazo (los niños fueron evaluados de nuevo 11 meses después) fue el que se basó solo en actividades de lenguaje oral. Un análisis de mediación señaló el papel crítico de los déficits en

lenguaje oral y vocabulario como causa fundamental de las dificultades en comprensión lectora.

De acuerdo con Clarke et al. (2010), el crecimiento del vocabulario que los niños mostraron pudo incrementar su habilidad para comprender mejor no solo a nivel de palabras sino también a nivel de oración y texto. Esto tuvo un efecto generalizado incrementando incluso la habilidad para realizar inferencias del alumnado.

COMPRÉNDEME: LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DEL PROGRAMA “READING FOR MEANING”

Como hemos puesto de manifiesto, la situación actual en España sobre la comprensión lectora está caracterizada por dos hechos: en primer lugar, hay una alta prevalencia de los problemas de comprensión en las aulas. Esto no solo viene evidenciado en los distintos informes educativos sino también en la propia experiencia diaria de los docentes de Educación Primaria. En segundo lugar, existe una falta de programas de mejora de la comprensión basados en evidencia científica. Además, aunque existen investigaciones que intentan demostrar la efectividad de algunas estrategias, no suelen estar disponibles para el uso por parte de los profesionales de la educación.

Debido a esta situación, surge la necesidad de diseñar materiales y programas en español para mejorar la habilidad de comprensión lectora basados en evidencias. Una posibilidad para responder a este propósito es traducir y usar los programas que ya han sido probados en inglés pero surgen dos problemas en esa situación. Por una parte, las diferencias en el grado de opacidad-transparencia del inglés y el español pueden hacer que lo que se plantea efectivo para una lengua no lo sea para la otra. Por otra parte, una simple traducción de los programas puede hacer que se pierdan diferencias culturales y sociales muy relevantes para hacer las actividades significativas para el alumnado.

En este contexto, se plantea necesario el desarrollo de programas específicos en español que tengan en cuenta las particularidades de la lengua así como las características sociales y culturales de España. Con dicha finalidad se ha comenzado la colaboración entre la Universidad de Granada (España) y la Universidad de Leeds (UK). Es importante resaltar que, hasta nuestro conocimiento, no existe en español un programa de intervención de la comprensión lectora basado en el lenguaje oral. Como el meta-análisis de Ripoll y Aguado (2014) sobre la intervención de comprensión lectora ha revelado, las actividades de intervención más usadas son la identificación de las ideas principales, la construcción de inferencias, el resumen, el autocontrol de la comprensión, la activación de los conocimientos previos y la detección de la estructura textual. Esto significa que la adaptación del programa "Reading for Meaning" en su versión oral supondrá una innovación y permitiría que los profesionales dispusieran por primera vez de una herramienta basada en lenguaje oral



para intervenir la comprensión lectora.

Mismos principios de enseñanza y la misma estructura pero diferentes textos y actividades

Compréndeme se denomina la adaptación española del programa "Reading for Meaning", y presenta la misma estructura que el original, es decir, 20 semanas de intervención con tres sesiones por semana de media hora (dos grupales y una individual). Se ha seleccionado solo el programa con enfoque oral por resultar ser el más efectivo de los tres propuestos en la versión en inglés.

A pesar de presentar una estructura similar, los materiales y actividades son diferentes ya que no se trata de una traducción sino de una adaptación teniendo en cuenta el contexto actual español. No obstante, los principios de enseñanza serán los mismos que en el original. Estos principios están basados en la teoría de Vygotsky que pone énfasis en la importancia de la interacción social para el desarrollo de las habilidades cognitivas. Vygotsky señaló que el aprendizaje está socialmente mediado y argumentó que el conocimiento se construye a partir de situaciones sociales. Consistente con estas ideas, la implementación del programa implica la colaboración entre los alumnos y el docente en diferentes situaciones y actividades de lenguaje oral, donde ambos intercambian ideas y experiencias. En ese sentido, el programa incluye los principios de aprendizaje como aprendizaje entre iguales, individualización, andamiaje, modelamiento y enseñanza recíproca (para una ampliación, véase Clarke et al., 2010).

Otros conceptos clave para la implementación de las sesiones son: -Práctica distribuida

Participantes

La versión inglesa del programa fue aplicada a niños que mostraban un perfil específico de dificultades en la comprensión lectora, es decir, alumnos que mostraban problemas para comprender el texto escrito pero cuya fluidez lectora (precisión y velocidad) era adecuada. Este tipo de perfil lector también será incluido como participantes en la versión española pero se pretende ampliar el grupo de los alumnos que se puedan beneficiar del mismo. En ese sentido, tenemos como objetivo que el programa pueda ser aplicado a niños con problemas de comprensión lectora cuya causa sea diversa. Entre ellos, destacan aquellos con desventaja sociocultural o cuya baja comprensión venga determinada por una habilidad cognitiva por debajo de la media, esto es, niños con Funcionamiento Intelectual Límite (FIL). En general, pretendemos hacer un programa que pueda aplicarse a cualquier niño que esté cursando final de segundo ciclo o tercer ciclo de Educación Primaria que muestre problemas en la comprensión lectora, independientemente del perfil que presente.

CONCLUSIONES

Las dificultades en comprensión lectora son frecuentes en las aulas de Educación Primaria pero estos problemas pueden mejorar con una adecuada intervención. En ese sentido, los profesionales de la educación necesitan programas disponibles que sean innovadores y cuya eficacia esté probada científicamente. Particularmente, en el contexto español, existe una necesidad del desarrollo de este tipo de programas y, por esa razón, se está diseñando y probando el programa "Compréndeme" basado en actividades de lenguaje oral. El objetivo final es construir un puente de unión entre la investigación y la práctica que apoye a los niños que

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2013). *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias (PIRLS-2011). Volumen I. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). *Developing reading comprehension*. London: John Wiley & Sons.
- Educainee (2013). *Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta (PIAAC) I, Boletín de Educación INEE N° 15*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Mullis, I. V. S, Martin, M. O., Foy, P., y Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011: International Results in Reading*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development Clearinghouse.
- Ripoll, J. R., & Aguado, G. A. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.
- Vallés-Arándiga, A. y Vallés-Tortosa, C. (2006). *Comprensión lectora y estudia. Intervención Psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.



Van den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39, 299-316.

Watson, S. M. R., Gable, R. A. Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79–89.