

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**ORTOGRAFÍA Y COMPRENSIÓN LECTORA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTRATEGIAS DE MEJORA.**

**VINCULACIÓN CON LA
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DEL
CEIP MIGUEL ISCAR DE VALLADOLID**



Marta Merino Fariñas

Tutora: Dña. Henar Rodríguez Navarro

**Trabajo Fin de Máster: Investigación en Ciencias Sociales. Educación,
Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa**

Facultad de Educación de Segovia

Curso 2013/2014



Universidad de Valladolid

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / Dña MARTA MERINO FARIÑAS

NIF 12384971T estudiante del Máster Universitario en Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa de la Universidad de Valladolid, como autor/a de este documento académico, titulado: ORTOGRAFÍA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTRATEGIAS DE MEJORA. VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DEL CEIP MIGUEL ISCAR DE VALLADOLID y presentado como Trabajo de Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal; que no copio; que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

En Segovia, a 28 de JULIO de 2014

Fdo: Marta Merino Fariñas



IGUALDAD DE GÉNERO

En la realización de este Trabajo y para poder realizar la lectura de un modo más ágil, nos referimos a las personas sin especificar género, de modo que con independencia del término utilizado abarcamos a los géneros masculino y femenino, que gozan de igual identidad para nosotros.



AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que vienen a mi memoria a la hora de redactar estas líneas. Sin duda seré injusta obviando algunas, pero con este espíritu de síntesis que obligatoriamente el espacio me condiciona, quiero mostrar mi agradecimiento y reconocimiento particular a algunas muy importantes para mí.

En primer lugar a mi tutora, Henar. Hace mucho tiempo y perdón por la poca concreción del término, que la considero mi amiga. A ella mi agradecimiento por guiarme en la elaboración de este Trabajo, asumiendo que no siempre he podido seguir sus buenos consejos por esas limitaciones que la vida a veces nos ofrece.

En este marco universitario, ni puedo ni quiero olvidarme de mis profesores del Máster, especialmente Luis, que siempre me apoyaron y animaron, a veces desde la óptica de la colaboración y otras desde la discrepancia más enérgica. A ellos una sola palabra llena de significado para mí, gracias.

En mi ámbito más personal reconocer y agradecer la colaboración de mi familia. A veces, tal vez en demasiadas ocasiones, he contado con su ayuda en ese objetivo de buscar horas para poder desarrollar este Trabajo. No puedo valorar si fueron muchas o pocas, seguro que hay respuestas con todas las opiniones y ni yo misma soy capaz de definir las, pero por su colaboración y aceptar que en los sueños de una persona puede incluirse el tratar de mejorar personal y profesionalmente dejo plasmado mi beso como señal de agradecimiento.

La realización de este Trabajo no podría haberse llevado a cabo sin la colaboración de otras personas, que me han ayudado de un modo más o menos significativo. Agradecer muy particularmente la cooperación del Área de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid. Iniciaron un proyecto, al cual me invitaron a participar y en todo momento me han asesorado y arropado con la mejor predisposición.



También quiero agradecer la colaboración de las personas que en mi centro educativo me ayudaron en el desarrollo de la investigación. Mis compañeras de profesión, los voluntarios y voluntarias, madres y como no, los alumnos, esas personas que, con sus aciertos y errores, cada mañana me han regalado una sonrisa animándome a seguir en mi tarea.

Quiero terminar estas líneas con un recuerdo muy particular para María y Jorge. Son mis hijos y a ellos quiero dedicar unas palabras que brotan de mi corazón y que espero que el lector entienda. Ojala se sientan orgullosos de su madre, pues mi sueño ha sido cada día el tratar de ser mejor persona y más competente en mi quehacer profesional, asumiendo la vida como una oportunidad de mejora, con el gran objetivo de hacer de la suya un camino más agradable.

Gracias a todos.



RESUMEN

La importancia de la competencia en comunicación lingüística en el proceso de enseñanza / aprendizaje del alumnado de Educación Primaria, centrada en el estudio de dos dimensiones tan relevantes como son la comprensión lectora y la ortografía, constituye el núcleo de partida de una investigación realizada en diversos centros educativos de Valladolid, con el objetivo de conocer los resultados de la aplicación de posibles estrategias de mejora de las mismas.

Estas estrategias se han dinamizado en centros educativos que albergan alumnado de minoría étnica gitana y otros sin este rasgo definido, realizando un estudio transversal descriptivo. Además, en este proceso, se ha dotado de identidad individual al CEIP Miguel Iscar de Valladolid, al ser el único centro educativo de Educación Primaria en esta provincia que se ha transformado en Comunidad de Aprendizaje, apostando con firmeza por una educación inclusiva.

Competencia en Comunicación Lingüística y Comunidades de Aprendizaje. Son los dos factores que se trata de vincular con una doble finalidad. Conocer la incidencia de las estrategias de carácter visual y de mejora de la comprensión lectora en centros educativos de diferentes características y tratar de mejorar el conocimiento de la Comunidad de Aprendizaje de este Colegio, donde desarrollo mi labor profesional como directora.

Palabras clave: competencia, comprensión lectora, comunicación lingüística, Comunidad de Aprendizaje, educación inclusiva, estrategias de carácter visual, minoría étnica, ortografía.

ABSTRACT

The importance of linguistic competence in communication in the teaching / learning of pupils in primary education, focusing on the study of two such important dimensions such as reading comprehension and spelling, is the core of departure for research in various schools in Valladolid, in order to know the results of the application of possible strategies for improving them.



These strategies have been energized in schools hosting students of Roma minority and other defined without this feature, a descriptive cross-sectional study. Furthermore, this process has been provided with individual identity to CEIP Miguel Iscar in Valladolid, being the only primary school education in this province that has become Community Learning, betting strongly for inclusive education.

Linguistic Communication Competence and Learning Communities. Are the two factors that is linked with a dual purpose. To determine the incidence of visual character and strategies to improve reading comprehension in schools of different characteristics and try to improve the knowledge of this Learning Community College, where I develop my professional work as a director.

Key words: competition, reading comprehension, linguistic communication, Learning Community, inclusive education, strategies visual character, ethnic minority, spelling.



Índice de Contenido

INTRODUCCIÓN

a) Estructura General del Trabajo	1
b) Justificación del tema	2
c) Relevancia del tema	4
d) Definición y delimitación de la investigación	6

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. PERSPECTIVA INCLUSIVA DE LA EDUCACIÓN	7
1.1. Características sociológicas de la sociedad	7
1.2. Concepto de inclusión	8
1.3. Los antecedentes y evolución de la educación inclusiva	10
1.4. Recorrido legislativo de la Educación Inclusiva	13
1.5. Concepto de Educación Inclusiva	13
1.5.1. Principios de la Educación Inclusiva	15
1.5.2. Dimensiones y variables que definen la Educación Inclusiva	17
1.6. Características de la Educación Inclusiva	22
2. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	24
2.1 Modelos emergentes a nivel internacional	25
2.2 Concepto y principios pedagógicos	25
2.3. Fases	29
2.4 Actuaciones de éxito en las Comunidades de Aprendizaje	30
2.5 Entornos comunicativos de aprendizaje: Los Grupos Interactivos	33
3. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	38
3.1 Aspectos Generales de la Comunicación Lingüística	38
3.2 La Ortografía	51
3.3 La Comprensión Lectora	52



CAPITULO 2. MARCO METODOLÓGICO

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO – METODOLÓGICA	58
2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	64
2.1 Selección de la Muestra	64
2.2 Recogida de información: Protocolo e Instrumentos	69

CAPÍTULO 3. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

1. Objetivo General nº 1: Mejorar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual para la mejora de la ortografía	73
2. Objetivo General nº 2: Ampliar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de estrategias de mejora de la comprensión lectora	84
3. Objetivo General nº 3: Conocer la incidencia de la aplicación de estas estrategias en la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Miguel Iscar	92

CAPITULO 4. CONCLUSIONES, LIMITACIONES AL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE MEJORA

Conclusiones, limitaciones y propuestas de mejora	99
---	----



Índice de Tablas

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

Tabla 1. Diferencias entre integración e inclusión	11
Tabla 2. Principios de la educación inclusiva	16
Tabla 3. Agrupaciones escolares	20
Tabla 4. Tipos de participación de familias	21
Tabla 5. Bloques de contenidos	48
Tabla 6. Relaciones de los procesos y contenidos dentro del ámbito de la comprensión lectora	49
Tabla 7. Relaciones de los procesos y contenidos dentro del ámbito de la expresión escrita	50

CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO

Tabla 8. Alumnado de centros ordinarios participante en la aplicación del protocolo de estrategia visual para el estudio de la ortografía	65
Tabla 9. Alumnado de centros de minorías étnicas participante en la aplicación del protocolo de estrategia visual para el estudio de la ortografía	65
Tabla 10. Alumnado del CEIP Miguel Iscar participante en la aplicación del protocolo de estrategia visual para el estudio de la ortografía	66
Tabla 11. Alumnado participante en la aplicación del protocolo de estrategia visual para el estudio de la ortografía	66
Tabla 12. Alumnado de centros ordinarios participante en la aplicación del protocolo de comprensión lectora	67
Tabla 13. Alumnado de centros de minorías étnicas participante en la aplicación del protocolo de comprensión lectora	67
Tabla 14. Alumnado del CEIP Miguel Iscar participante en la aplicación del protocolo de la comprensión lectora	68
Tabla 15. Alumnado participante en la aplicación del protocolo de estudio de la comprensión lectora	68

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Tabla 16: Estrategias utilizadas por los centros consultados, diferenciando entre las utilizadas por los centros ordinarios y los que escolarizan alumnado de minorías étnicas.....	74
---	----



Tabla 17. Resultados de los centros ordinarios que han aplicado las estrategias de carácter visual	81
Tabla 18. Resultados de los centros de minorías étnicas que han aplicado las estrategias de carácter visual	82
Tabla 19. Valoración media de los centros que han aplicado las estrategias de carácter visual	82
Tabla 20. Alumnos con errores y porcentajes en el estudio de la comprensión lectora en centros ordinarios	85
Tabla 21. Alumnos con errores y porcentaje en el estudio de la comprensión lectora en centros de minorías étnicas	86
Tabla 22. Porcentaje de alumnado con errores, en el estudio de la comprensión lectora, en centros ordinarios y de minorías étnicas. Estudio comparativo.....	87
Tabla 23. Porcentajes de mejora en el estudio de la comprensión lectora, entre centros ordinarios y de minorías	88
Tabla 24. Comprensión lectora. Porcentaje de mejora por cursos	90
Tabla 25. Estadísticos descriptivos para el análisis del cuestionario	92
Tabla 26. Ámbito organizativo. Resumen del procesamiento de los casos	93
Tabla 27. Ámbito organizativo. Puntuaciones asignadas por los diferentes sectores	93
Tabla 28. Ámbito relacional. Resumen del procesamiento de los casos	94
Tabla 29. Ámbito relacional. Puntuaciones asignadas por los diferentes sectores	95
Tabla 30. Ámbito curricular, ortografía. Resumen del procesamiento de datos	96
Tabla 31. Ámbito curricular, ortografía. Puntuaciones asignadas por los diferentes sectores	96
Tabla 32. Ámbito curricular, comprensión lectora. Resumen del procesamiento de datos...	97
Tabla 33. Ámbito curricular, comprensión lectora. Puntuaciones asignadas por los diferentes sectores	98



Índice de Figuras

Figura 1. Explicación gráfica de las diferencias entre Inclusión, Integración, Segregación y Exclusión	14
Figura 2. Las tres dimensiones del Index	17
Figura 3. Presencia, participación y aprendizaje	18
Figura 4. Modelo del iceberg de Cummings	42
Figura 5. Procesos implicados en la comprensión lectora	56



Índice de Apéndices

1. Marcos Normativos de la Educación Inclusiva	Código MNEI
2. Modelos emergentes a nivel internacional	Código MENI
3. Grupos Interactivos	Código GI
4. Contextualización del CEIP Miguel Iscar	Código CMI
5. Pruebas Evaluación Ortografía	Código PEO
6. Cuestionario de Evaluación de la Comprensión Lectora	Código CECL
7. Cuestionarios de evaluación de los grupos interactivos en el CEIP Miguel Iscar	Código CEGIMI
8. Materiales Comprensión Lectora	Código MCL
9. Ortografía. Análisis Estadístico *	Código ORAE
10. Comprensión Lectora. Análisis Estadístico *	Código CLAE
11. Cuestionarios Evaluación Grupos Interactivos CEIP Miguel Iscar	Código CEMI

* Los Apéndices n.ºs. 9 y 10 se incluyen únicamente en formato digital.



INTRODUCCIÓN

Realizamos su análisis atendiendo al desarrollo de cuatro apartados:

- a) Estructura General del Trabajo.
- b) Justificación del tema.
- c) Relevancia del tema.
- d) Definición y delimitación de la investigación.

a) Estructura General del Trabajo:

Articulamos el presente Trabajo en diversos capítulos, claramente diferenciados, en los que se exponen y analizan diversas consideraciones, desde los aspectos introductorios hasta la elaboración de las conclusiones finales.

Los capítulos que hemos establecido son:

- *Introducción.*

Incluye una justificación del tema, un análisis de su relevancia y una breve reflexión sobre la principal tensión y los objetivos específicos de la investigación realizada.

- *Capítulo Primero: Fundamentación Teórica.*

La fundamentación teórica, en la que nos hemos apoyado para la realización de este Trabajo, con la finalidad de establecer unas bases teóricas en las que apoyar nuestro estudio, la hemos dividido en tres bloques:

- Educación Inclusiva: Concepto, antecedentes, evolución, características, etc.
- Comunidades de Aprendizaje: Modelos emergentes, concepto y principios pedagógicos, actuaciones de éxito, grupos interactivos, etc.
- Competencia en Comunicación Lingüística. Aspectos generales, ortografía y comprensión lectora.

Precisar en este apartado que el trabajo de la ortografía y la comprensión lectora se entienden desde una perspectiva comunicativa, es decir, con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa de la lengua.



▪ *Capítulo Segundo: Marco Metodológico.*

En el mismo hemos establecido dos apartados:

- Fundamentación teórico-metodológica.
- Planteamiento de la investigación: selección de la muestra y recogida de información.

▪ *Capítulo Tercero: Análisis e Interpretación de los datos.*

En base a la información recogida se procede en este capítulo al estudio de los datos, tratando de extraer una serie de conclusiones.

▪ *Capítulo Cuarto: Conclusiones, limitaciones del estudio y propuestas de mejora.*

Se abordarán las conclusiones y reflexiones relativas al proceso seguido, así como las limitaciones del estudio realizado y posibles propuestas de mejora o profundización que pueden partir de este estudio.

b) Justificación del tema:

Todos los directores de los centros educativos de educación primaria o secundaria se debaten en múltiples reflexiones en torno a la mejora u optimización del centro que dirigen.

Tampoco tenemos dudas de que entre los aspectos en los que centra su atención surgen dos de un modo preferente. Por un lado la mejora de los resultados académicos y demás parámetros vinculados al ámbito educativo; por otro, como ayudar al alumnado a que consiga una mejor formación personal, como favorecer su desarrollo en todas sus dimensiones, pues nunca debe olvidarse que no se trabaja y convive solo con alumnos sino con personas.

Desarrollo mi labor profesional como directora en un centro integrado únicamente por alumnado de minoría étnica gitana. Fruto de nuestra inquietud iniciamos la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje, con el objetivo de mejorar la formación personal y académica de nuestro alumnado y sus familias.

Bajo estas premisas nos han surgido a lo largo del tiempo multitud de reflexiones, algunas de las cuales exponemos a continuación, al subyacer en la base de este Trabajo, con la seguridad de que son compartidas por muchos de los docentes que acuden cada mañana a ejercer su labor profesional.

Dividimos estas reflexiones en los siguientes dos tipos:



- Vinculadas al ámbito de los resultados académicos.
- Referidas al marco de nuestra Comunidad de Aprendizaje.

Vinculadas al ámbito de los resultados académicos

Con independencia de los procesos de evaluación formal, establecidos en base a la normativa vigente y que se traducen en una calificaciones que sirven de referencia para constatar la evolución académica del alumnado, siempre hemos considerado que en este proceso debe existir algo más, En nuestra opinión resulta importante analizar aspectos que muchas veces quedan ocultos en otras reflexiones, impidiendo ahondar en su análisis, tales como:

- ¿Cómo son los resultados académicos de nuestro alumnado en relación al de otros centros educativos de similares o diferentes características?

Somos conscientes de que la ubicación del centro educativo, en una zona especialmente desfavorecida y con notables connotaciones socio-económicas, condiciona nuestra realidad, pero trabajamos con la ilusión de mejorar cada día y en este camino, el poder tener otras referencias siempre resulta positivo.

- ¿Es capaz nuestro alumnado de mejorar sus conocimientos como el resto de alumnos si se utilizan las mismas estrategias?, o, por el contrario, sus presuntas limitaciones, ¿van a condicionar un aprendizaje menos eficiente?

Estamos seguros de que si preguntamos en el contexto educativo sobre los rasgos que definen al alumnado de minoría étnica gitana la respuesta sería bastante uniforme y en el sentido siguiente: “es un alumnado con escasa motivación para el aprendizaje, que pronto o tarde abandonará el sistema educativo y con el poco o nada se puede hacer, pues su modo de vida condiciona un proceso de aprendizaje con escaso rendimiento académico”.

El intentar mejorar la competencia comunicativa de la lengua en nuestro alumnado, conociendo la incidencia de las estrategias de carácter visual en la mejora de la ortografía y de diversas técnicas de comprensión lectora, en comparación con otros centros educativos, de similares y diferentes características que aplican el mismo protocolo, constituye una oportunidad en la que hemos querido profundizar.

- ¿Tomamos las expectativas de las familias para afrontar el proceso educativo de sus hijos o tratamos de que mejoren en base a nuestra propia experiencia de vida?

Siempre ha constituido nuestro temor el definir unas expectativas muy bajas para nuestro alumnado, que lógicamente se acaban cumpliendo, sin tener a ciencia cierta muy clara la



responsabilidad de cada uno (familias, docentes....) en la consecución de los resultados obtenidos.

El poder conocer mejor la repercusión de las estrategias citadas en nuestro alumnado, puede permitirnos enfocar de un modo más adecuado el proceso de enseñanza / aprendizaje en el centro.

Referidas al marco de nuestra Comunidad de Aprendizaje

El CEIP Miguel Iscar presenta un rasgo diferente al resto, como es el haberse constituido en Comunidad de Aprendizaje, siendo una de las actuaciones de éxito más dinamizadas la de los grupos interactivos.

Si la finalidad de todo estudio debe ser intentar mejorar, la reflexión resulta obvia:

▪ ¿Podemos mejorar el funcionamiento de nuestro Colegio?

La posibilidad de participar en un proyecto con otros centros educativos nos ha ofrecido la posibilidad de abordar, aunque sea de forma muy elemental, dos reflexiones que consideramos importantes con este objetivo:

- Si aceptamos los postulados de la literatura científica no tenemos ninguna duda de que las Comunidades de Aprendizaje, a través de sus actuaciones de éxito, presentan una notable incidencia con la mejora de los resultados académicos.

Ahora bien, trabajando con grupos interactivos y bajo un protocolo de actuación común, ¿qué diferencias hemos encontrado?

- ¿Cuál es la opinión de los protagonistas de los grupos interactivos en relación a los mismos? ¿Cómo podemos mejorar su funcionamiento?

Estoy segura de que estas reflexiones han provocado su inquietud y entienden como apasionante el reto que emprendo, al menos en mi concepción personal así lo afronto.

c) *Relevancia del tema*

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencia clave como condición indispensable para lograr que los seres humanos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado.



Este principio se ha visto plasmado en la normativa reguladora del ámbito educativo. Así se recoge en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que define ocho competencias básicas, entre las que se incluye la “Competencia en Comunicación Lingüística”, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que establece siete competencias clave, entre las que incluye la “Comunicación Lingüística”.

Bajo esta premisa es evidente que el conocimiento de los aspectos vinculados con la competencia en comunicación lingüística constituyen un elemento de especial relevancia.

De entre las diversas dimensiones de esta competencia y en colaboración con el Área de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid, se han seleccionado para la realización de este Trabajo dos aspectos de suma relevancia para el proceso formativo del alumnado: la ortografía dentro de la expresión escrita y la comprensión lectora.

El estudio de la ortografía se enfoca, tal como se refiere en el capítulo I, dedicado a la Fundamentación Teórica, buscando indagar en el “saber escribir”, aplicando estrategias de carácter visual, en vez de incidir en el aprendizaje tradicional de las normas ortográficas.

La comprensión lectora, con las estrategias mentales que se dinamizan en este proceso y que se reflejan en el mencionado Capítulo, resulta básico a la hora de su vinculación con otros aprendizajes.

Este estudio se ve enriquecido por el hecho de poder contrastar los resultados obtenidos en nuestro Colegio con los de otros centros educativos, tanto de minorías étnicas como sin rasgos definitivos y por el hecho de poder conocer la opinión de los protagonistas de los grupos interactivos en nuestro centro, tanto en relación a las dimensiones de la competencia lingüística ya expuestas como en el propio ámbito organizativo y relacional del Colegio.

Somos conscientes de que por el ámbito de trabajo que se aborda y por la metodología seguida no podemos llegar a unas conclusiones que resulten definitivas, pero no es menos cierto, que este estudio, de marcado carácter descriptivo, nos ha permitido iniciar un camino que puede resultar muy interesante, que asumimos y entendemos como fuente de partida para una investigación posterior, mucho más exhaustiva.



d) Definición y delimitación de la investigación.

La principal tensión que se plantea en nuestra investigación es la siguiente:

“Conocer la incidencia de la aplicación de las estrategias de carácter visual en la mejora de la ortografía y de las técnicas de mejora de la comprensión lectora en diferentes centros educativos de Valladolid y establecer su vinculación con la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Miguel Iscar”.

Con la finalidad de sistematizar el estudio de dicha tensión, planteamos los siguientes objetivos generales y específicos para nuestro Trabajo:

A) Objetivo General nº 1. Mejorar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual para la mejora de la ortografía.

▪ **Objetivos Específicos:**

- A.1) Identificar las estrategias más utilizadas en los centros educativos para prevenir el error ortográfico y conocer si existe alguna diferencia entre las estrategias utilizadas en los centros ordinarios con respecto a los que escolarizan alumnado de minorías étnicas.
- A.2) Conocer los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual en la prevención del error ortográfico.
- A.3) Comparar los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual entre los centros ordinarios y los de minorías étnicas, dando un carácter particular al CEIP Miguel Iscar.

B) Objetivo General nº 2. Ampliar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de estrategias de mejora de la comprensión lectora.

▪ **Objetivos Específicos:**

- A.1) Conocer las diferencias en el nivel de comprensión lectora entre el alumnado de centros ordinarios y el de minorías étnicas.
- A.2) Tratar de identificar en qué nivel educativo se produce, si es que así ocurre, una desviación en el nivel de comprensión lectora del alumnado, con respecto a la evolución media, sobre todo en el alumnado de minorías étnicas.
- A.3) Averiguar la evolución del alumnado del CEIP Miguel Iscar en relación al de los otros centros educativos que han realizado la experiencia.

C) Objetivo General: Conocer la incidencia de la aplicación de estas estrategias en la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Miguel Iscar.

Objetivos específicos:

- C.1 Conocer las opiniones relativas al ámbito organizativo, las actuaciones realizadas y las propuestas de mejora en el funcionamiento de los grupos interactivos.
- C.2 Conocer las opiniones relativas al ámbito relacional, posibles beneficios de los grupos interactivos y aportaciones al ámbito personal.
- C.3 Conocer las opiniones relativas al ámbito curricular referidas a la mejora de la ortografía, las actuaciones realizadas y posibles aportaciones personales.
- C.4 Conocer las opiniones relativas al ámbito curricular vinculadas a la mejora de la comprensión lectora, las actuaciones realizadas y posibles aportaciones personales.



CAPÍTULO 1:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



1. PERSPECTIVA INCLUSIVA DE LA EDUCACIÓN

Partiremos de una reflexión teórica con el fin de establecer las claves que definen la educación inclusiva, situándola en el marco social y educativo que ha hecho posible su aparición y progresiva consolidación. Para una mayor comprensión del término, haremos un breve recorrido por las aportaciones de los principales autores y entidades educativas, acercándonos paulatinamente no sólo al concepto en sí, sino también a sus implicaciones.

1.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOLÓGICAS DE LA SOCIEDAD

Poder adquirir una mayor capacidad para entender la situación actual de la escuela, precisa de hacer una breve revisión del tipo de sociedad en la que se enmarca, teniendo en cuenta que la sociedad actual en la que vivimos, presenta una serie de características definitorias muy claras, que la diferencian sustancialmente de momentos históricos anteriores. Según Viso Alonso (2010), éstas podrían concretarse en:

- a) *Sociedad de la información y del conocimiento.* El siglo XXI se caracteriza por situar al saber como principal motor del desarrollo y del mundo del trabajo, mediatizado todo ello por el rapidísimo avance en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- b) *Sociedad globalizada.* La mayor interconexión entre las personas exige nuevos modelos de organización y comunicación que permitan la inmediatez en las transmisiones.
- c) *Sociedad pluricultural o multicultural.* Nos encontramos en una sociedad donde conviven numerosas realidades y circunstancias personales, ya sea por motivos culturales, religiosos, económicos, profesionales, etc., como consecuencia del progresivo incremento de los flujos migratorios en el mundo actual. Todo esto, conlleva un aumento de la importancia de la diversidad lingüística y social, la necesidad de tener presentes conceptos relacionados con la cohesión social y con la inclusión, así como, la necesidad de comprender un mundo cambiante y heterogéneo.

Dadas las desigualdades sociales, culturales y económicas que genera esta situación, la escuela debe innovar y trabajar para adaptarse a las circunstancias que el momento actual demanda.



Por ello, es necesaria una profunda transformación social que ponga fin a cualquier tipo de desigualdad existente estando preparadas para que sus alumnos sean capaces de poder vivir y convivir en sociedades que presenten estas características. (Proyecto Atlántida, 2010).

Esto nos lleva a plantearnos aspectos tales como la ampliación del sistema obligatorio de enseñanza, con un aumento de la tasa de alumnos desenganchados del sistema, nuevos contenidos a enseñar fruto de la aparición de la sociedad del conocimiento, o la exigencia de preparar a los alumnos para un futuro cambiante. Así es como comienzan a surgir los diversos modelos educativos inclusivos.

1.2 CONCEPTO DE INCLUSIÓN

En este contexto, la educación inclusiva se revela como un movimiento educativo apoyado por la UNESCO, dentro del programa de Escuelas para Todos (EPT). Este programa pretende acabar con la exclusión educativa. Cuando hablamos de exclusión educativa, aludimos a un espectro muy amplio, que puede ir desde la dificultad que puedan tener algunos para acceder a la educación reglada, hasta las situaciones de clara desventaja con las que han de enfrentarse otros alumnos, dentro del propio sistema educativo, guiadas por diferentes motivaciones.

Atender a la gran diversidad de alumnado con el que nos encontramos en las aulas, desde parámetros de eficiencia y eficacia se vuelve imprescindible. El concepto de diversidad engloba a todo el centro, no solo a un determinado tipo de alumnos y ha de ser entendido desde las posibilidades y la riqueza que ofrece el compartir espacios y tiempos con personas muy diferentes.

La educación inclusiva surge, desde este punto de vista, como un modelo que intenta superar planteamientos anteriores, a pesar de las dificultades naturales que ello conlleva.

En primer lugar, la confusión que a priori puede suponer la definición del término (Ainscow, Farrel y Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2008; Arnáiz, 2008; Casanova, 2011). Algunos autores, lo han entendido como una evolución avanzada del concepto de integración, y en cierta medida, ha de considerarse la importancia que este último ha tenido en la atención a la diversidad. No obstante, la inclusión es mucho más que el paso siguiente y coherente, en este proceso.

Tampoco debe ser entendido como un concepto definido y acabado, sino que se presenta como un proceso (Ainscow, 2003) en continua evolución. Se trata de una cuestión de grado, en la que una realidad educativa concreta puede ir caminando hacia propuestas cada vez más inclusivas.



Se pretende ofrecer a todos los estudiantes una educación de calidad, de tal modo que se enfatice la perspectiva contextual o social, sobre las dificultades o las necesidades de los alumnos (Booth y Ainscow, 2002).

Atendiendo a todas estas características y connotaciones, podemos entender este concepto como:

“Un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”.
(Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

A lo largo de esta exposición, se irán analizando cada uno de los elementos que aparecen en esta definición, para llegar a una comprensión más exhaustiva del término.

Desde este enfoque se plantea la necesidad de crear las condiciones necesarias dentro de cada escuela, que guíen la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con garantías de éxito. Para ello, deberán centrarse en determinadas áreas de prioridad, a partir de las cuales se pueda estimular el progreso de los alumnos.

Ainscow (2001) plantea una serie de principios a tener en cuenta en todo proceso inclusivo:

- Incremento de la calidad del aprendizaje de los alumnos como punto clave para la mejora de las escuelas.
- Todos los miembros de la comunidad educativa se considerarán personas capaces de aprender y de mejorar la realidad en la que se encuentran.
- Los centros deberán proporcionar estructuras de colaboración entre personas, que conduzcan a una mejora en los resultados.
- Las condiciones de la realidad que les rodea serán el eje de cambio y una oportunidad de perfeccionamiento.
- Todo el profesorado tendrá la responsabilidad de llevar a cabo el proceso de investigación y evaluación de la calidad, que se realice en los centros.

La posición más lógica que deben entender nuestras escuelas pasa por la opción de educar juntos a todos los alumnos. En cada centro educativo, cada alumno debe encontrar, dentro del marco global que ellos ofrezcan, el camino que dé respuesta a sus particularidades.



Resumiendo, “siempre hay que tener claro el modelo social hacia el que nos dirigimos, para que las decisiones educativas no lo contradigan en la práctica, y lo hagan imposible en la realidad por venir” (Casanova, 2009).

1.3 ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El recorrido evolutivo de la educación inclusiva ha resultado un proceso tedioso, hasta poder acercarse a la incorporación parcial o plena de los alumnos en su diversidad. La igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos es un principio que han de tener en cuenta todas las sociedades. Incluso las sociedades más avanzadas han de seguir trabajando para conseguirlo puesto que continúan produciéndose situaciones, de forma menos visible pero más sangrante aún si cabe, de exclusión social. Para poder lograrlo, han de entender a la educación como uno de los principales instrumentos con los que contamos (Delors, 1996), y hacer retroceder de este modo las situaciones de pobreza, de exclusión o de incomprensión.

Ya hemos visto que el concepto de educación inclusiva, no se trata de un concepto salido de la nada, sin unos antecedentes previos que nos han llevado hasta donde hoy en día nos encontramos, pero tampoco lo podemos considerar como un término similar al de la integración.

Al hablar de integración nos estamos refiriendo a la atención educativa de unos pocos alumnos, aquellos que tradicionalmente han sido considerados como diferentes. Sin embargo, la inclusión va mucho más allá, teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa, con sus necesidades, características y diferencias.

La implantación de la integración escolar, en nuestro país, tuvo lugar siguiendo el modelo propuesto por el Reino Unido, en el Informe Warnock (1978), en el que aparece recogido por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales. Dicho concepto será incorporado posteriormente en la LOGSE, intentando modificar la visión que hasta el momento se tenía de la diversidad.

Arnaiz (2003), establece las principales diferencias entre ambos conceptos, las cuales recogemos en la siguiente tabla:



INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Competición.• Selección.• Individualidad.• Prejuicios.• Visión individualizada.• Modelo técnico – racional.	<ul style="list-style-type: none">• Cooperación/solidaridad.• Respeto a las diferencias.• Comunidad.• Valoración de las diferencias.• Mejora para todos.• Investigación reflexiva.

Tabla 1. Diferencias entre integración e inclusión

La diferencia más significativa, pero no por ello la más importante, entre integración e inclusión, hace referencia a su participación activa en el contexto escolar (Calvo, M.I., 2009).

De manera breve describiremos los hitos más significativos por los que ha pasado la educación inclusiva, partiendo en sus orígenes, de la negación del derecho a la educación a ciertos grupos de personas, pasando por la marginación y segregación de grupos humanos en situación de desigualdad educativa (mujeres, personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales, de clases sociales desfavorecidas, con diversidad de capacidades, etc.), hasta alcanzar el momento actual.

En una primera etapa, hablaríamos de la exclusión escolar, donde la educación quedaba restringida a un pequeño sector de población, dejando al margen a un gran número de personas, entre ellos campesinos, mujeres, grupos culturales marginales, entre otros. Sin embargo las personas con discapacidad fueron recluidas, en el mejor de los casos, en las llamadas «instituciones totales»; llegándose incluso a cometer el infanticidio con aquellos niños que presentaban algún tipo de discapacidad evidente.

Posteriormente, los colectivos anteriormente citados son incorporados a la escuela, donde se establecen unas líneas generales para el alumnado considerado como “normal” y de manera paralela se crea otro grupo para atender a las situaciones especiales, es lo que se conoce como segregación. Asimismo, su incorporación a la escuela se produjo también de manera desigual. Por su parte, la escuela graduada dio cabida a los alumnos pertenecientes a clases sociales desfavorecidas, siendo organizado, en función de su clase social, en diferentes especialidades. Por otro lado, las escuelas separadas, propias del alumnado de minorías étnicas y grupos culturales diferentes. De igual forma se crearon escuelas que hacían distinción por sexos, y finalmente, aquellos alumnos con algún tipo de discapacidad o deficiencia, calificados como “deficientes”, ocupaban los centros de Educación Especial.



En un tercer momento tienen lugar las reformas integradoras, las cuales reconocen el derecho a la educación a aquellos colectivos en situación de marginación.

De esta manera, se producen una serie de transformaciones dentro de los sistemas educativos y de las escuelas ordinarias. En los años cincuenta tiene lugar la reforma comprensiva tratando de incorporar a todos los grupos sociales en una escuela obligatoria y generalizada. La educación compensatoria trató de agrupar diferentes culturas en una única escuela. Gracias a la coeducación, en los años sesenta, la mujer se unió a la escuela y aquellos alumnos con necesidades educativas especiales se incorporaron a las escuelas ordinarias, gracias a los procesos de integración, todo ello para corregir las desigualdades creadas como resultado de la segregación.

Teniendo en cuenta, que esta serie de reformas integradoras siempre se producen siguiendo una tendencia asimilacionista, hablaríamos de que son los alumnos de las escuelas segregadas las que deben unirse y adaptarse a las escuelas “normales”, hecho que nunca se produce a la inversa. De este modo, estaríamos hablando de una simple integración física no de una integración real, como señalaron Booth y Ainscow en el libro *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* (1998)¹.

En el año 1990, en la Conferencia de la UNESCO en Tailandia, nació la idea de Educación para Todos, señalando el punto de partida de la concepción actual de inclusión, suponiendo este hecho la llegada de las reformas inclusivas. Pero el impulso fundamental se produjo en Salamanca en 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, donde se analizaron los cambios políticos necesarios para posibilitar que las escuelas atendieran a todos los niños, particularmente aquellos con necesidades educativas especiales y se concluyó²: “*sólo puede establecerse un sistema educativo “inclusivo” si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas (...) representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia*” (UNESCO, 2009, p. 8).

En dicha Conferencia donde se comenzó a introducir a nivel internacional la noción de inclusión, y también fue a partir de ese momento cuando la inclusión comienza a ser uno de los intereses habituales, no solo dentro del mundo educativo sino también en otras disciplinas.

¹ Parrilla Latas, Á (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm.327, p.11-29. Extraído el 5/4/2014 de <http://files.educaespecialentretodos.webnode.es/2000000064fb1d502f5/origem%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>

² UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Extraído el 1/4/2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>



Nació la revista *International Journal of Inclusive Education* en el año 1997, cuya temática abordaba la inclusión educativa, desde diversos ámbitos de conocimiento (pedagógicos, sociológicos, antropológicos, etc.).

En Dakar, en el año 2000, la idea de Educación Para Todos, fue apoyada nuevamente en el Foro Mundial sobre la Educación.

1.4 RECORRIDO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como punto de partida, es necesario hacer un recorrido por los hitos⁽³⁾ más significativos por los que ha pasado la educación inclusiva, hasta llegar a la conceptualización actual.

Los datos más relevantes se incluyen en el Apéndice n° 1.

1.5 CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

No existe un consenso en cuanto a su definición, pues en muchos casos, se sigue asociando el término a niños con algún tipo de discapacidad, o unido al de *necesidades educativas especiales*. A pesar de ello, en los últimos años, cada vez se acepta más una visión amplia del término:

La educación inclusiva puede ser concebida 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. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender⁽⁴⁾ (UNESCO, 2005, p. 14.)

³ UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Extraído el 1/4/2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

⁴ UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Extraído el 1/4/2014 <http://unesco.org/educacion/inclusive>

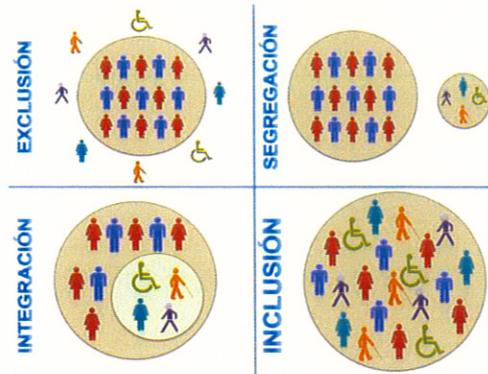


Figura 1: Explicación Gráfica de las diferencias entre Inclusión, Integración, Segregación y Exclusión.

Fuente: IANA, IVLP Alumni Network of the Americas

Como comentábamos, cuando hablábamos del concepto de inclusión, la UNESCO establece en sus “Directrices sobre políticas de inclusión en la educación⁵” que la educación inclusiva es «un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.» (UNESCO, 2009, p. 8).

Educar desde un enfoque inclusivo precisa realizar una serie de transformaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que tenga en consideración a todo el alumnado. El punto inicial será la modificación del currículo, sin olvidar la importancia de la formación de todo el equipo humano que trabaja en contacto con los alumnos. La posibilidad de estos cambios radica en un cambio de mentalidad y en la concreción de las leyes educativas por parte de las grandes esferas políticas del país⁶. Es decir, es necesario que todas las capas remen en la misma dirección para llevar a cabo una educación inclusiva, desde las más alejadas como las administraciones, que concretan y marcan las políticas educativas, pasando por los centros educativos, al redactar sus documentos institucionales, así como los maestros a pie de aula cuando llevan a la práctica su programación de aula.

⁵ UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Extraído el 1/4/2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

⁶ Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, Mayo. Extraído el 3/4/2014 http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf



Los beneficios de apostar por una educación inclusiva, las encontraríamos tanto a nivel educativo, pues la atención individualizada implica la aplicación de distintas metodologías pudiéndose beneficiar todos de ello; como a nivel social, puesto que las escuelas inclusivas fomentarán el desarrollo de actitudes no discriminatorias y tolerantes respecto a la diversidad. Lo mismo ocurre a nivel económico, pues es más barato crear y mantener una única escuela para todos, que escuelas especializadas para atender a la diversidad de alumnado.

Por otra parte, la ONU indicó en la conferencia "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro" celebrada en Ginebra en el año 2008, la educación inclusiva siempre debería ir ligada a la justicia social y la inclusión social de un país y no solo como una cuestión restringida al mundo educativo, pues es una cuestión de respeto por los derechos humanos.

Aunque, como venimos reiterando y como se ha podido apreciar en las definiciones que se han ido mostrando a lo largo del mismo, existen diferentes matices que hacen que no se alcance un acuerdo unánime respecto a la definición de educación inclusiva, a continuación citaremos la definición proporcionada por Ainscow, Booth y Dyson⁷ (2006 p. 26), la cual proporcionará una base para el desarrollo posterior de los modelos educativos inclusivos: «*se trata del proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables*».

De esta definición se extraen una serie de variables, las cuales determinarán el desarrollo de la vida escolar de los estudiantes: *presencia* (lugares donde están escolarizados), *progreso* (el centro adopta las medidas oportunas) y *participación*⁸ (reconocer, apreciar y preocuparse por su bienestar personal y social).

1.5.1 Principios de la Educación Inclusiva

Dada la falta de acuerdo unánime respecto a la definición de educación inclusiva y tras haber citado la definición proporcionada por Ainscow, Booth y Dyson⁹ (2006 p. 26), es necesario realizar una reflexión para clarificar el concepto de escuela inclusiva, al presentarse éste en

⁷ Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

⁸ Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

⁹ Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.



ocasiones de un modo confuso o impreciso. La misma, nos llevará a planteamientos comunes para desarrollar una filosofía unificada y unos estándares revolucionarios de la práctica educativa (Arnaiz, 2003). En la tabla siguiente recogemos los principios de la educación inclusiva:

Principios de la educación inclusiva
Aceptación de la comunidad.
La educación basada en los resultados.
Educación intercultural.
La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.
El aprendizaje socio constructivista.
El currículum común y diverso.
Enseñanzas prácticas adaptadas.
La mejor evaluación – valoración sobre la actuación del alumno.
La agrupación multiedad y flexible.
El uso de la tecnología en el aula.
Enseñando responsabilidad y a establecer la paz.
Amistades y vínculos sociales.
Formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes.

Tabla 2: Principios de la educación inclusiva

Del análisis de ellos, se nos plantea la necesidad de que todos sus miembros se sientan valorados y bienvenidos por toda la comunidad educativa, para poder hablar de una escuela diversa y heterogénea. Al mismo tiempo, hemos de sumir que los logros en nuestros alumnos están mediatizados, en gran medida, por las expectativas que nos formamos a priori de ellos. Así se vuelve imprescindible la colaboración entre profesionales, la creación de vínculos de amistad y colaboración entre alumnos de diferente nivel, habilidad, intereses...Es necesario un replanteamiento del concepto de evaluación ante el cambio organizativo y metodológico en las aulas que nos plantea esta cultura de la colaboración.



1.5.2- Dimensiones y variables que definen la Educación Inclusiva

Existen un conjunto de materiales y documentos, diseñados para ayudar a comprender y desentrañar las claves de la educación inclusiva. Estos materiales y documentos forman parte del Index for inclusion, elaborado por Booth y Ainscow (2000). En él se proponen tres dimensiones para ayudar a la comunidad educativa a generar cambios, desde los aspectos más teóricos y generales hasta aquellos que inciden directamente en el día a día de las aulas.

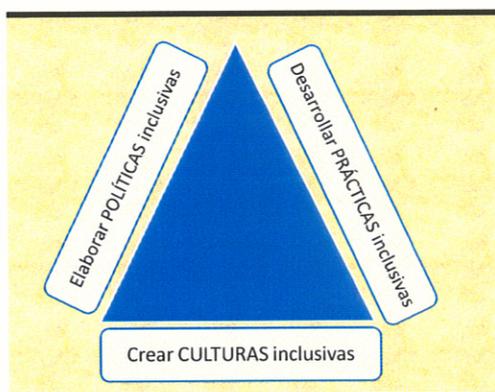


Figura 2. Las tres dimensiones del Index.

Cada una de las dimensiones ellas aparece representada como uno de los lados de una pirámide equilátera, puesto que se necesitan y se superponen entre sí, convirtiéndolas en imprescindibles para una comprensión total del término, así como para una transformación social de la realidad educativa.

El conjunto de valores que hacen que una comunidad educativa se convierta en un lugar acogedor, de bienvenida para todos, y de creación de posibilidades para que todo el mundo alcance sus mayores niveles de éxito, forman una cultura inclusiva. Para lograrla, es necesaria la implicación de toda la comunidad educativa, así como de aquellos agentes externos al centro que pudieran tener relación con él.

Las políticas de centro, han de encontrarse inmersas en un continuo proceso de cambio y de innovación, que revise las formas de atender a la diversidad, modalidades de apoyo, estructuras organizativas y metodológicas...para así asegurar el mayor éxito y participación real de todo el alumnado, es decir, han de ser inclusivas.



Por último, las prácticas inclusivas reflejan las actividades específicas que facilitan y fomentan la participación, presencia y aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, con una especial atención hacia aquellos que se encuentran en una particular situación de riesgo. Estas prácticas se muestran así como la concreción a pie de aula de las dos dimensiones anteriores.

Desde un punto de vista escolar, se han operativizado estas dimensiones en tres variables: presencia, participación y aprendizaje (Echeita, Verdugo, Sandoval, Calvo y González-Gil, 2009). Nos volvemos a encontrar con un triángulo equilátero, en el que éstas tres variables se interrelacionan y se vuelven imprescindibles para alcanzar sistemas educativos con un mayor nivel de equidad.

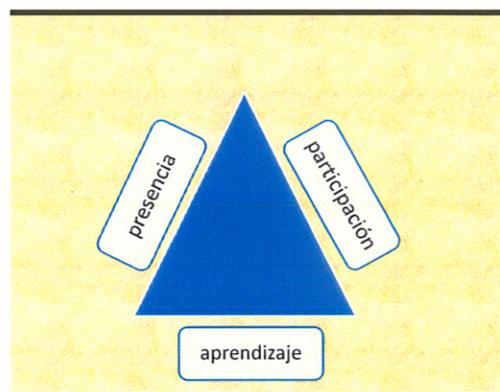


Figura 3. Presencia, participación y aprendizaje.

a) Presencia

El concepto de presencia se relaciona con el lugar donde están escolarizados los alumnos. Transmitir e inculcar valores de respeto a la diversidad en un mismo centro o aula resulta más sencillo que hacerlo de forma segregada.

Esta dimensión busca el acceso del alumnado en los centros ordinarios. Sin embargo, cada país, ofrece una amplia variedad de respuestas en función de su política educativa, en lo relativo a la diversidad de alumnado.

Algunas de las medidas más comunes son, la repetición de curso y la transferencia de alumnado a otros centros. Estudios como PISA 2009, advierten que las tasas elevadas de repetición generan una disminución del rendimiento del alumnado, con todo, en algunos países de la OCDE, entre los que se encuentra España, más del 25% de sus estudiantes han repetido al menos un curso antes de los 15 años (Rodríguez y Torrego, 2013).



Finalmente, la OCDE ha ofrecido algunas medidas vinculadas a la educación inclusiva, para reducir en lo posible el problema del abandono escolar. Plantea fortalecer la relación familia-escuela, trabajar en la inclusión educativa exitosa de los migrantes y minorías, ofrecer una educación de calidad para todos y establecer objetivos concretos que busquen la equidad. Sin embargo, los datos muestran que “entre el 5% y el 40% de los estudiantes abandonan la escuela en países de la OCDE” (Rodríguez y Torrego, 2013, p.19).

b) Progreso

Esta variable hace referencia a la pretensión y el deseo de que todo el alumnado progrese y aprenda sacando el máximo partido a sus posibilidades, así como que los alumnos sean beneficiarios de experiencias educativas amplias, variadas y significativas para su vida.

Para tratar esta variable es importante hacer referencia al proyecto INCLUD-ED¹⁰, cuyo objetivo principal es «analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, prestando especial interés a grupos vulnerables y desfavorecidos» (INCLUD-ED, 2011, p.9).

Algunas de las claves para el éxito educativo, tanto desde el punto de vista de los resultados académicos como de la convivencia escolar, según INCLUD-ED, son las formas de agrupamiento. Recogemos los distintos tipos en la siguiente tabla para facilitar un análisis concreto de este tipo de iniciativas (INCLUD-ED, 2011, p. 63):

Agrupaciones escolares.		
Agrupamientos homogéneos	Tracking	Segregación del alumnado en distintos centros e itinerarios escolares.
	Streaming	<ul style="list-style-type: none">– Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento.– Grupos de refuerzo y apoyos separados del grupo de referencia.– Adaptaciones curriculares individuales excluseras.– Optatividad exclusera.
Agrupamientos mixtos	Mixture	Asignación de un grupo numeroso de alumnos y alumnas con diversos niveles de aprendizaje y características socioculturales a una sola persona adulta.

¹⁰ INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del profesorado, Investigación e innovación Educativa (IFIIE). Extraído el 14/4/2014 de http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20%C3%A9xito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf



Actuaciones inclusivas. Agrupamientos heterogéneos	Inclusion	<ul style="list-style-type: none">- Grupos heterogéneos con reorganización de recursos humanos.- Desdobles en grupos heterogéneos.- Ampliación del tiempo de aprendizaje.- Adaptaciones curriculares individuales inclusivas.- Optatividad inclusiva.
---	-----------	---

Tabla 3. Agrupaciones escolares (Includ-ed, 2011)

- *Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos:* se proporciona más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos (profesores, familiares o voluntarios), en aulas con alumnado diverso. Destacan los Grupos Interactivos, donde los alumnos se agrupan en pequeños grupos de trabajo, cada uno de ellos a cargo de un adulto, que facilita la colaboración e interacciones entre ellos.

El tutor o tutora de aula coordina las actividades y apoya cuando sea necesario. En la mayoría de los centros, los recursos humanos adicionales apoyan a aquellos alumnos que requieren un apoyo especial, lo que les permite permanecer dentro de su grupo de referencia.

- *Desdobles en grupos heterogéneos:* El grupo de referencia se desdobra, por ejemplo, en dos subgrupos, sin hacer distinción según el nivel de aprendizaje. Cada uno de los grupos tendrá profesorado a su cargo. Este modelo es frecuente en algunas materias, lo cual permite reducir la ratio profesor/alumno.
- *Ampliación del tiempo de aprendizaje:* se trata de ofrecer ayuda al alumnado y sus familias, ofertando actividades educativas fuera del horario escolar que se impartirán en sus casas o en el centro, durante el curso escolar o en periodos vacacionales. Generalmente destinado a alumnado que vive en áreas socialmente deprimidas o pertenecientes a minorías.
- *Adaptaciones curriculares individuales inclusivas:* no se trata de una reducción de los contenidos, sino de una adaptación de los métodos de enseñanza que faciliten al alumno el aprendizaje.
- *Optatividad inclusiva:* la elección de materias optativas se realiza según sus preferencias, no según su rendimiento, lo cual no reduce sus oportunidades educativas ni sociales, garantizando a los alumnos las mismas posibilidades independientemente de la opción que elija.



c) Participación

Esta tercera dimensión alude a la participación en la vida escolar y valoración de la propia identidad, debiéndose evitar situaciones que provoquen baja autoestima, comparaciones o marginación.

Esta medida queda recogida, en el proyecto INCLUD-ED, como una de las opciones clave para el éxito educativo, ya que las interacciones que se crean entre todos los agentes implicados en su proceso educativo (profesores, familias, compañeros y voluntarios) influyen de manera muy positiva en su rendimiento y aprendizaje (INCLUD-ED, 2011, p. 68).

Desde este prisma, resulta imprescindible la formación tanto del profesorado, de las familias, así como el resto de los miembros de la comunidad que interactúa con los alumnos.

Existen cinco tipos de participación de las familias y la comunidad en los centros escolares, los cuales influyen de diferente forma en el aprendizaje y rendimiento escolar (INCLUD-ED, 2011, p. 84):

Participación de familiares
Informativa
Consultiva
Decisiva
Evaluativa
Educativa

Tabla 4. Tipos de participación de familias

Explicaremos, brevemente, cada una de ellas:

- a) *Participación Informativa*: las familias simplemente reciben la información del centro relativa a actividades, funcionamiento y decisiones tomadas, generalmente en las reuniones de padres y madres, sin ser partícipes de ellas.
- b) *Participación Consultiva*: a través de los órganos de gobierno del centro, se consulta a las familias, por lo que su poder de decisión es muy limitado.



- c) *Participación Decisoria*: Los miembros de la comunidad tienen una participación representativa en los órganos de toma de decisión. De esta forma, las familias, los miembros de la comunidad y el profesorado toman decisiones conjuntas.
- d) *Participación Evaluativa*: Las familias y otros miembros de la comunidad forman parte del proceso de aprendizaje, colaborando en la evaluación del progreso educativo del alumnado y en la evaluación general del centro.
- e) *Participación educativa*: Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje relativas a los alumnos y a su propia formación, en horario escolar y extraescolar. Poder contar con personas adultas en el aula aumenta las posibilidades de interacción, se convierten en modelos positivos a seguir, mejora la inclusión social y educativa y beneficia de forma significativa a todo el alumnado, a sus familias y a toda la comunidad. Evidentemente, ante lo expuesto con anterioridad, la participación educativa es una actuación de éxito.

De los cinco modelos de participación existentes, las tres formas que contribuyen en mayor medida a aumentar el rendimiento escolar, son la participación de la comunidad en los procesos de toma de decisiones, en la evaluación del alumnado y del centro, y en las actividades de aprendizaje (INCLUD-ED, 2011, p. 68).

1.6 CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como hemos venido diciendo a lo largo de este trabajo, no existe un acuerdo en cuanto a la definición de educación inclusiva, sin embargo, existen cuatro elementos clave que pueden usarse para definirla¹¹ (Ainscow y Echeita, 2010, p.32):

- a) *La inclusión es un proceso*

La inclusión debe ser entendida, como una búsqueda constante de mejoras para atender a la diversidad. Lograr que el alumnado aprenda a vivir con la diferencia, y a su vez analizar, cómo se puede sacar partido de ella buscando la manera más positiva, y convirtiendo dicha diferencia en un estímulo para fomentar el aprendizaje. Recordando que hablamos de un proceso, aludimos a la paciencia para para poder apreciar los cambios que se pretenden.

¹¹ [Ainscow, M. y Echeita, G. \(2010\). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, Mayo. Extraído el 3/4/2014 de \[http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sario/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf\]\(http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sario/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf\)](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sario/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)



b) *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes*

Como hemos visto, cuando analizábamos las variables de la educación inclusiva, cuando se habla de *presencia*, se está refiriendo al lugar donde los niños son educados y el nivel de fiabilidad y puntualidad con el que asisten a clase. El concepto *participación*, tiene que ver con la calidad de las experiencias que reciben en la escuela, desde el punto de vista de los propios niños, así como una valoración de su bienestar personal y social. Finalmente, el *éxito* se refiere a los resultados de aprendizaje, pero no exclusivos de los exámenes, ni pruebas estandarizadas.

c) *La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras*

Entendemos por *barreras*, las creencias y actitudes que tienen las personas respecto a la educación inclusiva, y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por ello, para detectar quiénes experimentan las barreras, en qué planos de la vida escolar y cuáles son, es importante recopilar y evaluar la información, proveniente de una variedad de fuentes. La finalidad de todo ello, es poner en práctica, planes de mejora que eliminen las barreras encontradas. Para tal fin, existe desde el año 2002 una de las guías más difundidas y conocidas actualmente, el *Index for Inclusion*¹², elaborado por los profesores Booth y Ainscow.

d) *La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.*

Esta característica de la educación inclusiva, implica asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos con mayor riesgo o más vulnerables, sean supervisados con atención, y en caso necesario se adopten las medidas oportunas para garantizar su presencia, participación y éxito en el sistema educativo.

¹² Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for Inclusion)*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Extraído el 18/4/2014 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf



2. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El modelo educativo de comunidades de aprendizaje, surgió por primera vez en 1978, en un centro de educación de personas adultas de La Verneda Sant-Martí (Barcelona).

En este centro, según Valls, R. (2000) la frase más repetida es: “la escuela es de los y las participantes”, esto hace que ellos mismos los definan como una escuela plural, participativa y democrática, que trabaja por la igualdad.

Su práctica en conjunto se basa en la pedagogía de Freire, y su objetivo básico es ofrecer facilidades al máximo número de posible de personas adultas para que participen, organicen y propongan actividades relacionadas con la educación. El paso a Comunidad de Aprendizaje comenzó con unas Jornadas de Primavera en 1999, momento donde las personas de ese barrio, se unen para soñar con el modelo de escuela que desean para su entorno. Pero esta escuela tiene sus inicios en el año 1978, la cual, con actitud crítica quiso apostar en un determinado momento por la plena transformación del barrio y de su gente. Esta escuela la forman dos asociaciones:

El sistema de participación está basado en dos asociaciones de participantes “ágora” y “huera” -específicamente de mujeres-. Estas asociaciones participan en todos los órganos de decisión (...). Su papel es fundamentalmente para mantener la orientación igualitaria de la escuela y para cortar cualquier proceso que pueda tender a concentrar las decisiones en manos de profesionales. La relación se basa en la voluntad común de impulsar el proyecto y la confianza mutua (Rosa Valls, 2000, pag.188).

La escuela cuenta con más de cien voluntarios, más de 2400 personas beneficiadas y con personal contratado. Tienen cursos de formación básica como (alfabetización, neolectores, conocimientos instrumentales, etc.), idiomas, acceso a la universidad, informática, formación de familias, actividades culturales y de ocio, etc. Disponen de un itinerario de formación, que se realiza durante todo un curso, para las personas colaboradoras, consiste en lecturas de la propia historia del centro, y con una parte práctica, para ver cuáles son todas las ofertas existentes. Con un sistema de gestión y decisión basada en la “aprobación colectiva” del proyecto por parte de los participantes.

La escuela se entiende a sí misma como un proyecto, es decir, sus actividades no están definidas para siempre sino que tiene que ir adaptándose y adelantándose a la situación cambiante de la sociedad de la información (Rosa Valls, 2000, pag.184).

Posteriormente, el *Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* (CREA), perteneciente a la Universidad de Barcelona, se propuso ampliar este proyecto a la



educación obligatoria (educación infantil, primaria y secundaria), ofreciendo desde 1995 asesoramiento a aquellos centros que quisieran transformar sus escuelas en Comunidades de Aprendizaje. Así fue entonces, cuando en ese mismo año, una escuela de primaria del País Vasco, se convirtió en la primera escuela en poner en práctica el modelo educativo de Comunidad de Aprendizaje.

2.1 MODELOS EMERGENTES A NIVEL INTERNACIONAL

Existen una serie de programas educativos que a nivel internacional han demostrado ya su eficacia y apoyan, desde la práctica, estas propuestas que desde un profundo análisis y una potente reflexión teórica, pretenden sustentar un modelo educativo que propicie la cohesión social, se ven apoyadas al mismo tiempo desde la práctica, por una serie de programas educativos que a nivel internacional han demostrado ya su eficacia.

Todos estos programas son coincidentes a la hora de señalar las principales características que les han llevado hacia el éxito educativo : las altas expectativas hacia el alumnado, la aceleración en vez de la compensación de los aprendizajes, la potenciación de los aprendizajes instrumentales, la participación de la comunidad y la heterogeneidad en los agrupamientos.

Establecen como puntos comunes alumnado (Includ-ed, 2011):

- La mejora de la convivencia, y la aseveración de que cada estudiante puede llegar al máximo de sus posibilidades.
- La plasmación real en la práctica se establece a través de las agrupaciones heterogéneas.
- Fomentan la participación de los familiares y de la comunidad educativa en los centros escolares, con el fin de elevar el rendimiento académico del alumnado.

La descripción de los aspectos más relevantes de cada uno de los principales modelos se incluye en el Apéndice nº 2.

2.2 CONCEPTO Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Lo que se busca con esta propuesta es cambiar la mentalidad de los profesores y profesoras, de las familias y del entorno, de la idea tradicional que se tiene de escuela. Por ello, se debe hacer una formación constante del profesorado y de las familias, donde debe existir una reflexión crítica de la sociedad actual que vivimos.



Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000, pág. 8)

El objetivo que tiene que tener un centro cuando se transforma en comunidad de aprendizaje es reorientar el fracaso académico en éxito, y potenciar, transformar y maximizar todos sus recursos para conseguir una sociedad igualitaria donde todas las personas sean capaces de vivir en la actual sociedad de la información.

Transformar una escuela quiere decir transformar su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo y hacerlo de abajo arriba, como propuesta colectiva, nunca impuesta. (Elboj, Puigdemílvos, Solar, & Valls, 2009, pág. 73)

Los cimientos de estos centros tiene una fundamentación en la pedagogía crítica, entendida en aquellas corrientes pedagógicas que aparten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, raza posición económica, etc., a través de la educación. (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994, 57)

Las orientaciones pedagógicas básicas de comunidades de aprendizaje no son orientaciones de una didáctica concreta, sino las bases de una propuesta para conseguir que ningún niño o niña quede excluido o excluida de los conocimientos y herramientas necesarios para participar plenamente en la sociedad. Todas las personas tienen capacidades, sólo tenemos que poner los medios para que puedan demostrarlo.

Los elementos pedagógicos clave, según Valls (2000) y Elboj, Puigdemílvos, Solar, & Valls, (2009) son:

a) Participación:

Para conseguir el éxito de todos, la participación de toda la comunidad educativa es importantísima, no solo del profesorado, sino también familias y otros agentes sociales, como puede ser asociaciones del entorno, los CEAS (Centros de Acción social), la Universidad, etc.

Pero para ello se crean espacios y momentos de participación, como puede ser los grupos interactivos (los cuales serán descritos más adelante), o las comisiones mixtas, que serán las encargadas de conseguir los objetivos de la comunidad de aprendizaje, y donde deberá estar presente un representante de todos los colectivos que forman esa comunidad educativa. Todo esto debe estas siempre realiza mediante un proceso planificado y creado conjuntamente.



b) Centralización del aprendizaje:

Lo fundamental de este proceso es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades son que las condiciones sociales externas limiten las expectativas de todos hacia la consecución de dichos logros (Valls 2000, pág. 231). Para conseguir este objetivo se llevan prácticas educativas que la comunidad científica avala.

El eje principal del clima del colegio y del entorno es el proceso de enseñanza aprendizaje, para ello se aumentan los momentos de enseñanza, se incorporan los grupos interactivos, y donde las familias y los profesores están en constante renovación y reflexión formativa. Al estar pensada para la sociedad de la información se enfatizan áreas como el lenguaje, la expresión y el razonamiento.

c) Expectativas positivas:

Siempre se parte de las altas expectativas para todos y todas. Pero no debemos pensar en el Currículum de la felicidad(3), sino que se trata de potenciar las competencias de todas las personas individualmente y colectivamente. Por ello se crea un estímulo al resaltar el éxito, fomentar el alta autoestima, creando sentido al proceso de aprendizaje de cada alumno y alumna, y mejorando el sentido de cooperación entre todos los agentes presentes, y sobre todo entre, los alumnos y alumnas.

Para reforzar este sentimiento es necesario que toda la comunidad educativa crea en las altas expectativas de todos y todas, empezando por las familias y el profesorado.

d) El progreso permanente:

Todo el proceso educativo debe estar siendo evaluado, para reflexionar sobre qué actividades, recursos, acciones se están realizando, cual se tiene que seguir realizando y hacia donde se quiere ir.

Y esta evaluación se debe de llevar a cabo por las personas que están en el día a día, por las personas que lo forman, pero también por personas externas a la comunidad de aprendizaje, y siempre tomando como positivos todas y cada una de las transformaciones que se han ido construyendo.

e) El Aprendizaje dialógico:

Es un término desarrollado por el CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, después de años de investigación (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2010), está basado en teorías como, Habermas



(2001), en su teoría de la acción comunicativa, partiendo que todas las personas establecen interacciones comunicativas con otras personas, y por lo tanto son capaces de actuar sobre el mundo. Freire (1997) nos habla de la acción dialógica de los educadores y las educadoras, donde es mediante la interacción donde se va construyendo la realidad con las y los educandos. Vygotsky (1996) nos habla de crear interacciones con personas de diferentes ideas, niveles y características para enriquecer la interiorización de nuestro lenguaje. Bruner (2000) donde entiende que los estudiantes y las estudiantes se tienen que ayudar en el aprendizaje mutuamente.

En Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, (2010) el Aprendizaje Dialógico se describe como: *“El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecidas”*.

Son necesarios siete principios pedagógicos para que se produzca aprendizaje dialógico¹³:

- *Diálogo igualitario*: la opinión de todos es igual de importante, lo único que se tiene en cuenta es la validez de los argumentos.
- *Inteligencia cultural*: engloba a la inteligencia académica y práctica, y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
- *Transformación*: el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno de un modo igualitario.
- *Dimensión instrumental*: es muy importante que los aprendizajes tengan una utilidad.
- *Creación de sentido*
- *Solidaridad*: participación de toda la comunidad educativa.
- *Igualdad de diferencias*: se defiende la idea de que todos somos diferentes y eso es lo que nos iguala, en oposición al principio de diversidad

¹³ Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Extraído el 2/5/2014 de (http://www.cprceuta.es/comun_aprendizaje/archivos/flecha_introducc_CCAA.pdf)
(3) Término descrito por Jesús Gomez, en Comunidades de Aprendizaje, <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>



Dentro del aprendizaje dialógico se podrían incluir otras dos actuaciones de éxito, como son el *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*, en el que a través del diálogo se busca alcanzar un consenso entre las partes, y donde participa además toda la comunidad; y la *Formación dialógica del profesorado*, medida de éxito imprescindible, pues el profesorado debe conocer las bases teóricas, científicas y evidencias avaladas por la comunidad científica internacional para poder llevar a cabo de un modo óptimo las actuaciones educativas de éxito que se decidan. Las tertulias pedagógicas dialógicas, donde equipos multidisciplinares (profesores, asesores, orientadores, etc.) hacen lecturas conjuntas de aquellos libros más relevantes a nivel internacional, alcanzando así un aprendizaje colectivo son el mejor modo de alcanzar ese conocimiento.

En resumen, el *aprendizaje dialógico* se opone a aquel aprendizaje tradicional en el que el aprendizaje se obtenía únicamente por medio de tres elementos: profesor, alumno y contenidos. Por el contrario, el aprendizaje dialógico indica que *«aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los estudiantes se relacionan»* (Díez y Flecha, 2010, p. 23)», es decir, el aprendizaje dialógico está relacionado con la inteligencia cultural, con el aprendizaje que realizan los niños y niñas de las interacciones que se producen con sus iguales, pero también con los adultos que intervienen en el aula y en el centro, profesorado, personas voluntarias, familiares, entre otros. En consonancia con la idea de Paulo Freire sobre la labor educativa, *«incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado, etc.) porque se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño influyen en su aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente»* (Flecha y Puigvert, 2002, p.4).

2.3 FASES

Es necesario ir desarrollando y superando una serie de fases para transformar un centro educativo ordinario en una Comunidad de Aprendizaje. Éstas son (Barrio, 2005, p 142):

- *Fase de sensibilización*, donde se realiza un análisis de la situación inicial del centro.
- *Fase de toma de decisiones*, es una fase de compromiso con el proyecto, por ello, se requiere que todo el claustro esté implicado.
- *Fase del sueño*, es un proceso participativo donde todas las partes implicadas en el proyecto sueñan cómo sería el centro educativo ideal, surgiendo una exposición de ideas de cada colectivo, y se llega a consenso a través del diálogo.
- *Fase de planificación*, toda la comunidad planifica y organiza las ideas tomadas en la fase anterior, para lograr hacer sus sueños realidad.



- *Fase de implementación*, se intenta llevar a cabo los objetivos planificados, en esta etapa el centro educativo ya actúa como una Comunidad de Aprendizaje. Tan importante es planificar y estructurar muy bien el funcionamiento de las comisiones de trabajo, una por objetivo, como el compromiso, responsabilidad y crítica de todas las personas que participan en el proyecto.
- *Evaluación*, por parte de todos los agentes implicados, es decir, una valoración permanente del proceso de transformación del centro para poder mejorarlo.

La continuidad en los equipos, de un curso escolar para otro, es un aspecto muy importante en el proceso de transformación de un centro ordinario en Comunidad de Aprendizaje.

Por otro lado, las Comunidades de Aprendizaje están organizadas por comisiones mixtas de trabajo. Estas comisiones, deberán estar representadas por el mayor número de colectivos posible y variarán dependiendo de las necesidades de cada centro. La comisión gestora es la más importante, al estar formada por todas las comisiones, y es la encargada de dirigir, coordinar y supervisar el proyecto consensuado durante la fase del sueño. La Asamblea es el órgano legitimador basado en la democracia directa y en el consenso. En él existe representación de todas y cada una de las personas implicadas en la Comunidad de Aprendizaje y se encarga de hacer un seguimiento del funcionamiento del proyecto.

La participación de la comunidad (profesorado, familiares, amigos, vecinos del barrio, voluntarios, asociaciones, etc.) y las interacciones son dos elementos esenciales que hacen posible el aprendizaje en la sociedad actual. Las Comunidades de Aprendizaje son una apuesta por la superación de desigualdades para alcanzar una calidad e igualdad educativas.

2.4 ACTUACIONES DE ÉXITO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Cuando un centro ordinario se transforma en una Comunidad de Aprendizaje, pretende lograr una transformación social y educativa, y para conseguirlo se aplicarán diversas actuaciones de éxito que la Comunidad Científica Internacional ha demostrado que contribuyen a mejorar tanto el aprendizaje de todo el alumnado, como la convivencia.

Algunas de estas actuaciones de éxito son las siguientes:

a) *Bibliotecas tutorizadas*:

Otros ejemplos de actuaciones de éxito son Las *bibliotecas tutorizadas* y las *aulas digitales tutorizadas* (Díez y Flecha, 2010, p.22). En este caso estas actuaciones se llevan a cabo fuera del



horario escolar, y con la ayuda de voluntarios, familiares y otros miembros de la comunidad, se realizan otro tipo de actividades de formación diferentes a las escolares, pero que repercutan a su vez en el rendimiento escolar. Algunas de estas actividades son:

Las *bibliotecas tutorizadas* son espacios de uso colectivo, donde el alumnado acompañado por los voluntarios, profesorado o familiares, realizan deberes, leen libros, escuchan cuentos, etc. El alumnado resuelve las dudas que los textos les plantean, realizando búsquedas en Internet, en diccionarios o entablando un diálogo con sus iguales.

b) *Tertulias literarias dialógicas:*

Las tertulias literarias dialógicas, se basan en dos criterios. El primero establece que deben ser libros que pertenezcan a la literatura clásica universal, y el segundo, que los participantes tengan poca experiencia lectora anterior y no posean titulaciones académicas. Entre todos se realiza la elección del libro y se acuerda el número de páginas que todos deberán leer en casa. Cada uno elegirá y leerá en voz alta el fragmento que le haya resultado más significativo y expondrá al resto el porqué de su elección. Tras la lectura se entabla una reflexión y un diálogo entre todos los participantes, en el que se comparten los diferentes puntos de vista, se profundiza en algunos aspectos, lo cual favorece las interacciones entre el alumnado y los voluntarios que participan en la actividad y a su vez, ayuda a realizar una comprensión del texto mucho más profunda que con la lectura individual.

Se trata, no solo de entender el significado del texto, sino también de ser capaz de dar una utilidad al texto, para participar en la comunidad, mejorar las expectativas y ampliar las oportunidades educativas y personales.

Finalmente, comentar que existen otro tipo de lecturas dialógicas que no son literarias, como son las tertulias musicales, de arte, de matemáticas, científicas, etc.

c) *Formación de familiares:*

Debido a que todas las personas del entorno del niño influyen en su aprendizaje, es clave crear un ambiente de formación y, sobre todo, si estamos tratando de contextos donde los niveles de formación son más bajos. Por ello, una de las acciones que se realizan es ver cuáles son las necesidades formativas que tiene y demandan las familias que forman parte del centro educativo, para poder llevarlo a cabo. De esta manera, se pone a disposición de los familiares algún programa formativo en actuaciones de éxito, por ejemplo las tertulias dialógicas, que ellos mismos habrán decidido, teniendo en cuenta sus necesidades y tiempo disponible para llevarlo a cabo



Esta medida de éxito no tiene el objetivo único de formar a los padres y madres de alumnos, sino que se ha observado que esta formación repercute de un modo muy satisfactorio en los resultados académicos de sus hijos, por el hecho de que sus familias estén escolarizadas al mismo tiempo que lo están ellos, tal como se afirma en el proyecto INCLUD-ED¹⁴.

d) *Participación educativa de la comunidad:*

A través de ella, familias y miembros de voluntarios de la comunidad, se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, toman decisiones en lo que respecta a la educación de sus hijos y forman parte de los órganos de representación, participando en horario escolar y fuera de él. Esto ayuda a estrechar lazos entre culturas y mejora el rendimiento académico.

Alguna de estas formas de participación educativa puede ser:

- *Lectura dialógica*, la cual es una prioridad hasta los 18 años, se pone en práctica en la mayoría de los espacios del centro (bibliotecas tutorizadas, grupos interactivos del aula, formación de familiares, etc.) y puede desarrollarse de forma voluntaria, también en horas y días no lectivos, incluyendo vacaciones.
- Extender el tiempo de aprendizaje fuera del horario escolar, ya que de este modo a través de otro tipo de actividades distintas a las que realizan regularmente en la escuela, el alumnado puede resolver y mejorar algunos aspectos deficitarios en su aprendizaje, lo que a su vez permite acelerar y mejorar los aprendizajes de aquellos alumnos menos aventajados.
- Comisiones mixtas de trabajo, las cuales llevan a cabo las transformaciones necesarias para que se desarrollen las actuaciones de éxito planteadas por el centro.

e) *Los Grupos interactivos:*

Serán abordados de manera más específica en el Apéndice nº 3.

Este modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje, se ha ido extendiendo internacionalmente gracias a los buenos resultados obtenidos en lo que se refiere a la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia multicultural. Además, este proyecto se está estudiando dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea como actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (Díez y Flecha, 2010, p.11).

¹⁴ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/> (Consultado el 22/4/2014)



En la actualidad existen 121 Comunidades de Aprendizaje, llevándose mayoritariamente en colegio de educación primaria y secundaria, pero también en centros de personas adultas y centro de educación infantil.

2.5 ENTORNOS COMUNICATIVOS DE APRENDIZAJE: LOS GRUPOS INTERACTIVOS

En las últimas décadas, desde la psicología, la sociología, la antropología incluso la etología, han demostrado el papel fundamental que juegan las interacciones y el entorno en la adquisición del aprendizaje de los sujetos a lo largo de toda la vida. Los factores cognitivos de carácter intrapsicológico, parece que quedan en un segundo plano ante el avance que dichos enfoques culturales nos están proporcionando. Este hecho se debe al “giro dialógico” de las ciencias sociales (Flecha, 1997; Gómez y Elboj, 2001) producido por las demandas de la sociedad de la información y que ha tenido un claro impacto en el estudio de las interacciones sociales y en el desarrollo de los entornos comunicativos de aprendizaje.

Diferentes corrientes desde la educación, la psicología y la antropología, se han dedicado al estudio de cómo aprendemos las personas y han hecho especial énfasis en nuevos contextos innovadores de aprendizaje adaptados a los cambios sociales. La literatura actual sobre psicología del aprendizaje y la educación pone el énfasis en la cultura, en la interacción y en el diálogo como factores esenciales del aprendizaje en la sociedad de la información (Aubert y Soler, 2008; Racionero y Padrós, 2010) y que son la base para entender los entornos comunicativos de aprendizaje que desarrollaremos en el texto.

Las teorías del aprendizaje más influyentes en la actualidad, hablan de indagación dialógica del conocimiento (Wells, 2001), de la enseñanza dialógica (Mercer, 2000), del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert et al., 2008). Todos estos enfoques enfatizan la idea de que la actividad mental tiene sus raíces en las relaciones sociales y en la comunicación.

En este trabajo vamos a intentar hacer una aproximación a la posible incidencia de los grupos interactivos, como entorno comunicativo que favorece el aprendizaje, en dos de los componentes de la competencia en comunicación lingüística, como son la ortografía y la comprensión lectora del alumnado en educación primaria.



2.5.1 Aportaciones desde la psicología cultural para explicar el funcionamiento del aprendizaje de forma interactiva.

Para ir descubriendo las claves definitorias de los entornos comunicativos de aprendizaje que explican cómo aprenden los sujetos, partiremos de las ideas principales que la literatura científica nos ofrece.

a) El aprendizaje es ante todo, social

El giro dialógico en educación al que aludíamos en la introducción, se ha basado sobre todo en las aportaciones de la psicología histórico-cultural que nos remiten al trabajo de Vygostky en el primer tercio del siglo XX. Este autor demostró que el aprendizaje se produce en dos secuencias: empieza en la interacción social y se convierte posteriormente en actividad intramental. A través de la aportación del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), muestra la implicación básica de esta *ley de la doble formación* de los procesos psicológicos, mostrando que el pensamiento es ante todo social, no puede crearse desde el vacío o de forma aislada, sino que siempre se desarrolla en la red de relaciones que ofrece un entorno social y cultural concreto. Y en este sentido, se entiende el aprendizaje como algo “situado”/ “situated learning” (Lave y Wenger, 1991; Edwards, 2011) en una (inter)acción espacio-temporal particular.

Disciplinas como la antropología evolutiva, se centra ahora en los orígenes culturales de los procesos cognitivos humanos (Tomasello, 1999). El equipo de investigación de Tomasello, en el Max Planck Institute de Berlín, ha aportado evidencias de la naturaleza dialógica de la mente, mostrando por ejemplo la existencia de “representaciones cognitivas dialógicas” (Tomasello, Carpenter, Call y Moll, 2005) que se dan de forma temprana durante el segundo año de vida y que son necesarias para el apoyo de algunas formas de interacción colaborativas y para la creación y el uso de artefactos culturales que son socialmente construidos y bidireccionales. Forguson y Gopnick mostraban (1988) cómo el sentido común basado en experiencias vividas se conformaba en el proceso de interacción social y antropólogos integradores de perspectivas biológico-socioculturales como Ingold (2004) muestran evidencias de cómo nuestras capacidades (que no suponen atributos fijos) se desarrollan en campos relacionales.

b) El aprendizaje es construido con herramientas culturales que (re)organizan el sistema de construcción de categorías para el conocimiento

Siguiendo esta misma idea, autores centrales de la revolución cognitiva en psicología, como Bruner (1978, 2012), han dado un giro en sus teorías y ahora trabajan desde la perspectiva de la



cultura, de la comunidad y de la interacción. Este autor cuyos últimos postulados aludían a la necesidad imperiosa del estudio de la intersubjetividad y a la necesidad de convertir las aulas en espacios para la discusión y la interacción), añade que la realidad es aprendida mediante la manipulación de herramientas (lingüísticas/tecnológicas) proporcionadas por la cultura, identificando tres reglas para la creación de categorías con las cuales el sujeto interpreta y selecciona la información: (1) definir atributos de sus miembros, (2) describir cómo deben ser integradas y (3) definir los límites de tolerancia de los distintos atributos para que estas pertenezcan a la categorías. Estos tres procesos de selección y formación de categorías con los que construir significados están en continua (re)formulación entre la propia estructura cognitiva de la persona y la organización de experiencias producida con los demás, se trata por tanto, de un proceso activo, de asociación y de construcción. Basándose en Wittgenstein, Bruner (1996b) llega a la idea de que los conceptos no son cerrados, sino que se asemejan más a sogas con diferentes fibras entrecruzadas que les van dando consistencia, consolidando sus significados (fibras) en la interacción.

c) Existen Fondos de Conocimiento como base para la consolidación de aprendizajes

Encontramos por tanto un origen social del conocimiento y una creación de herramientas culturales que (re)construyen las estructuras cognitivas del individuo en interacción. Esta consolidación de aprendizajes, son posibles gracias a lo que Moll et al. (1992) denominan “Fondos de Conocimiento”¹⁵, concepto que supera al de los “conocimientos previos” de Ausubel ya que son la base para consolidar significados compartidos¹⁶.

d) La inteligencia se encuentra de forma distribuida

Otra aportación que ayuda a explicar las claves del funcionamiento de los entornos comunicativos de aprendizaje, es el considerar que la inteligencia no se encuentra en una sola persona, sino que se trata de un fenómeno de “cognición distribuido” (Hutchins, 1995). La inteligencia se encuentra distribuida entre nuestros entornos personales, pero también entre los cerebros y los modelos mentales de las personas cercanas. Los humanos vamos desarrollando, en un juego constante de influencias, nuestra cognición constreñida y empujada por los campos simbólicos y conceptuales de las comunidades humanas en las que se despliega. Esta inteligencia

¹⁵ Conjunto de conocimientos y destrezas acumuladas y desarrolladas culturalmente a lo largo de la historia que son esenciales tanto en el funcionamiento y bienestar como para el aprendizaje Moll, Amanti, Neff y González, 1992).

¹⁶ “These relationships can become the Basic for the Exchange of knowledge about family as school matters, reducing the insularity of classrooms, and contributing to the academic content and lessons” (Moll et al. 2001, 139).



colectiva, considera como un sistema unificado el soporte tecnológico y el grupo humano que lo utiliza, insistiendo sobre los procesos de cooperación y colaboración entre los individuos.

e) El aprendizaje produce transformación en el “ámbito de actividad”

Según vamos explicando, vemos cómo la cultura produce importantes cambios en las estructuras de pensamiento del sujeto, sin embargo, no debemos olvidar que estas influencias son bidireccionales, la estructura cambia la mente del sujeto, pero también el individuo produce cambios en la estructura, es decir, el individuo genera estructura (Giddens, 1995). Hablamos por tanto, de que existe un concepto del aprendizaje expansivo (Engeström, 1987), donde la persona, en el interior de un contexto social, transforma o modifica su cultura, es decir, transforma su “ámbito de actividad”. Por lo tanto, las relaciones que la persona establece con otras dentro del mismo ámbito (como puede ser la escuela) acaban utilizando herramientas similares para llevar a cabo su práctica. El aprendizaje y el desarrollo se produce, de este modo, de forma horizontal.

En este sentido, los cambios se producen fruto del resultado de las diferentes interacciones producidas en una serie de sistemas interpuestos (Bronfenbrenner, 1979) desde donde podemos entender las instituciones escolares.

f) Construimos conocimiento a partir de símbolos dialogados

La interacción entre el “self espectacular” y el “self social” (Mead, 1934) proporciona símbolos culturales desde los cuales construimos significados. La comunicación para este autor es entendida como una producción de sentido dentro de un marco simbólico. El yo particular, es decir, la capacidad de las personas de interactuar consigo mismas se pone en interacción con otras personas conformando un “yo social” del que no podemos desligarnos para construir aprendizajes. Es importante conocer y crear símbolos dentro de cada entorno que favorezca los aprendizajes.

g) La amistad influye en el desarrollo cognitivo y social de la persona

“El mejor indicador en la niñez de la adaptación en la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que este niño se relaciona con los otros” (Hartup, 1992,1). En esta línea Hartup (1992), señala que las relaciones entre pares influyen en el desarrollo cognitivo y social de los niños/as, así mismo afecta la afectividad con la que funcionamos las personas adultas. Los entornos de aprendizaje, que fomenten amistades entre los sujetos, conseguirán, por tanto mejoras cognitivas en las personas.



Los entornos colaborativos parecen, por tanto, espacios idóneos donde lograr beneficios a nivel social, emocional y académico. En esta línea resulta interesante la aportación de Howe et al. (2000) demostrando los efectos positivos del trabajo en grupo para los escolares, resaltando que la interacción entre familiares y menores también beneficiaba el aprendizaje. Así mismo resaltan que la interacción entre familiares y menores también beneficia al aprendizaje. Por tanto, los espacios generadores de amistad promueven más interacciones y de mayor calidad, con lo que se mueven las estructuras cognitivas que mejoran el aprendizaje y por tanto los resultados académicos.

2.5.2 Propuestas de entornos comunicativos de aprendizaje

La investigación sociocultural ha extendido la visión de aprendizaje de Vygostky, consolidando y aplicando la idea de que el proceso de creación de conocimiento está siempre situado en comunidades de práctica, donde sus miembros comparten formas de conocimiento y de resolución de problemas e incluso una identidad común (Lave y Wenger, 1992). Así, numerosos estudios han analizado el aprendizaje como participación en múltiples comunidades, dando lugar a nociones y prácticas como: (1) *Las de sub-comunidades de aprendices mutuos* (Bruner, 1996) en las cuales se explica la necesidad existente de que el alumnado se ayude entre sí para resolver problemas de orden superior. Bruner, señala la importancia de transformar las aulas en subcomunidades de aprendices donde los docentes no tengan únicamente el conocimiento y se consolide la solidaridad entre el alumnado. (2) *Las comunidades de indagación dialógica* (Wells, 1999), en las que se concibe la estructura del aula en lo que el denomina “comunidades de indagación dialógica”. El autor afirma que las escuelas deben fomentar la acción e interacción colaborativa, heterogénea y dialógica con la finalidad de que el alumnado obtenga resultados. (3) *Las comunidades de práctica* (Leave y Wenger, 1991), definidas como un grupo de personas que comparten intereses, un conjunto de problemas o una pasión sobre un tema, profundizando en su conocimiento y compartiendo experiencias en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones. Estas comunidades tienen la meta de desarrollar conocimiento y compartir aprendizajes a través de la reflexión compartida sobre la práctica. (4) *Las comunidades de aprendizaje* (Gatt, Ojala, Soler, 2010) en las cuales se desarrollan varias medidas de éxito¹⁷ cuyo denominador común reside en la construcción del conocimiento de forma dialógica entre toda la comunidad escolar y social (Valls y Kyriakides, 2013).

¹⁷ Medidas de éxito: se refiere a medidas que han demostrado obtener buenos resultados académicos y de convivencia en las escuelas, estas medidas son: tertulias dialógicas, grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, formación de familiares. (Valls & Kyriakides, 2013).



3. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave como condición indispensable para lograr que los seres humanos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional, ajustados a las demandas de un mundo globalizado. Así se establece, desde el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000, hasta las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”).

En España y siguiendo las recomendaciones internacionales, las competencias se incorporaron al sistema educativo no universitario con el nombre de competencias básicas. Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) define ocho competencias básicas, entre las que se incluye la “Competencia en Comunicación Lingüística”.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), profundiza con esta idea y regula un modelo de currículo basado en competencias, establecidas de conformidad con los resultados de la investigación educativa y con las tendencias europeas recogidas en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Identifica siete competencias clave, esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, incluida la “Comunicación Lingüística”.

3.1 ASPECTOS GENERALES DE LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

La competencia en comunicación lingüística es bastante compleja. Esto es debido a que se sustenta no solo en su ámbito lingüístico, sino también en otros componentes, entre los que se incluyen el pragmático–discursivo y el socio–cultural, toda vez que se produce y desarrolla en situaciones comunicativas concretas y contextualizadas, en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes, desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediadas por la tecnología.

Esta competencia se refiere *“a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”* ⁽¹⁸⁾.

⁽¹⁸⁾ Gobierno de España. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Competencias básicas en el alumnado de Educación Primaria.



Leer y escribir son acciones que refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas.

Factores que definen su importancia

La competencia en comunicación lingüística resulta fundamental por vincularse con una serie de aspectos básicos para la persona:

- Constituye un factor esencial para la socialización del ser humano.

Pensamos, sentimos, nos comunicamos mediante palabras. Con ellas abrimos la puerta a los procesos de diálogo que podemos establecer tanto con nosotros mismos como con otras personas, elemento clave para el pleno desarrollo personal.

- Integra una vía privilegiada de acceso al conocimiento y al aprendizaje, tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

“Sin el lenguaje ni la comunicación ahora mismo no podría haber escrito esto ni vosotros podríais estar leyendo y comprendiendo lo que escribo. La relevancia de la competencia lingüística es probablemente una de las más importantes: la lengua es el vehículo común del aprendizaje”⁽¹⁹⁾.

- Facilita el bienestar personal, al poder convertirse en una fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas, culturas, etc.

Ámbitos de la Competencia en Comunicación Lingüística

Siguiendo a Lourdes Bazarra y Olga Casanova establecemos los siguientes ámbitos dentro de esta competencia:

- a) Competencia o comprensión lectora.
- b) Competencia para hablar y escuchar.
- c) Competencia en composición de textos.
- d) Competencia plurilingüe y pluricultural.

⁽¹⁹⁾ Bazarra, L. y Casanova, O. Competencia Lingüística. Un modelo de aprendizaje para la lengua.



a) *Competencia o comprensión lectora.*

Se abordará con más profundidad en apartados posteriores, por lo que esbozamos en este apartado únicamente el concepto de estas autoras: “habilidad para comprender y utilizar formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo”.

b) *Competencia para hablar y escuchar.*

El lenguaje oral constituye un ámbito fundamental en la sociedad actual, tanto a nivel de emisor como de receptor, es decir, expresión o comprensión.

Según la situación, distancia del interlocutor, tema, relación, u otros factores, existen diferentes usos verbales y actividades: monólogo, diálogos, debates, narración, exposición, etc.

c) *Competencia en composición de textos*

Hace referencia a la capacidad para componer textos escritos en diferentes contextos, para comunicar y participar de la vida social y satisfacer nuestras necesidades comunicativas personales.

Pueden adoptar una gran diversidad de aspectos, según el tipo de texto, destinatario, contexto, finalidad del escrito, etc.

e) *Competencia plurilingüe y pluricultural.*

Podemos definirla como la “*capacidad para desarrollar estrategias que permitan el trasvase de conocimientos de unas lenguas a otras y la capacidad para comprender a los demás y para convivir*”⁽²⁰⁾.

El Consejo de Europa ha formulado, en los últimos años y en relación a esta competencia, dos objetivos generales para las próximas décadas: formación plurilingüe y educación para el plurilingüismo. En el ámbito de la formación plurilingüe se trata de desarrollar diferentes repertorios lingüísticos y se afirma que, en un futuro próximo, las personas europeas deberán de conocer tres, cuatro o más lenguas y, en el ámbito de la educación para el plurilingüismo, se propone una modificación de las actitudes lingüísticas en el sentido de hacer a las personas europeas más tolerantes ante la diversidad lingüística.

Dado el marco en el que planteamos nuestro Trabajo de Fin de Master, analizamos con un poco de profundidad esta competencia.

Tal vez lo primero que habría que considerar es que la educación plurilingüe o pluricultural no debe ser contemplada como una excepción, sino como una práctica común en nuestros

⁽²⁰⁾ García Gurrutxaga, M^o. Luisa. Hacia una competencia Lingüística plurilingüe.



centros educativos. De hecho, el CEIP Miguel Iscar, donde cimentamos nuestra experiencia, es un centro educativo integrado en su totalidad por alumnado de minoría étnica gitana.

Resulta evidente que la sociedad actual, inmersa en un marco de globalización, tiene una configuración multicultural y multilingüe en sí misma. Los fenómenos de la emigración, la concepción global de un mundo laboral, etc.... no son sino aspectos de un marco en que la concepción monolítica de la cultura y de la lengua no se ajustan a la situación real.

Por otra parte y a nivel más individual, hemos de admitir que toda cultura es plural, incluso las más generalizadas tienen variantes que responden a fenómenos sociales o simplemente a formas de pensamiento más personales.

Bajo estas premisas, resulta necesario conceptualizar a los centros educativos como espacios multiculturales y multilingües, en los que los retos de la inclusión y la cohesión entre las personas se presentan como realidades a asumir y fuente de enriquecimiento personal y profesional, bajo la asunción de dos aspectos:

- Debe concebirse la educación dentro de este marco de pluriculturalidad, por lo que el prisma de la inclusión resulta básico para la consecución de las competencias a adquirir.
- Los centros educativos son recintos donde se desarrolla la socialización de los niños y adolescentes. Deben contribuir a construir identidades individuales, asumiendo el enriquecimiento que supone la pluralidad de identidades.

La pregunta que inevitablemente nos surge es la siguiente: ¿Cómo puede repercutir la pluriculturalidad y el plurilingüismo en el desarrollo de la competencia lingüística en particular y de las competencias en general?

- Desarrollo de la competencia lingüística:

En la metodología tradicional se concebía el proceso de enseñanza / aprendizaje de las diferentes lenguas de un modo separado una de la otra, como si cada una de ellas fuera un campo de conocimiento único y diferenciado de las demás.

Hoy, gracias, entre otros, a autores como Jim Cummins, con su teoría de la “*competencia subyacente común*”, se sabe que la competencia plurilingüe es una red de relaciones de conocimientos y experiencias lingüísticas muy complejas, que se van adquiriendo de un modo global ⁽²¹⁾.

⁽²¹⁾ Cummins, a partir de numerosos datos empíricos extraídos de investigaciones muy diversas (adquisición del lenguaje en bilingües familiares, procesamiento de la información en personas bilingües, evaluación de programas de educación

Según Cummins las distintas lenguas que va adquiriendo un individuo no conforman espacios diferenciados, sino que son espacios compartidos e interdependientes. El gráfico que utiliza para explicarlo es el de un iceberg, en el que la parte sumergida, la más grande, sería la parte común a las diferentes lenguas y las partes emergentes las características superficiales que hacen que una lengua sea diferente a otra ⁽²²⁾.

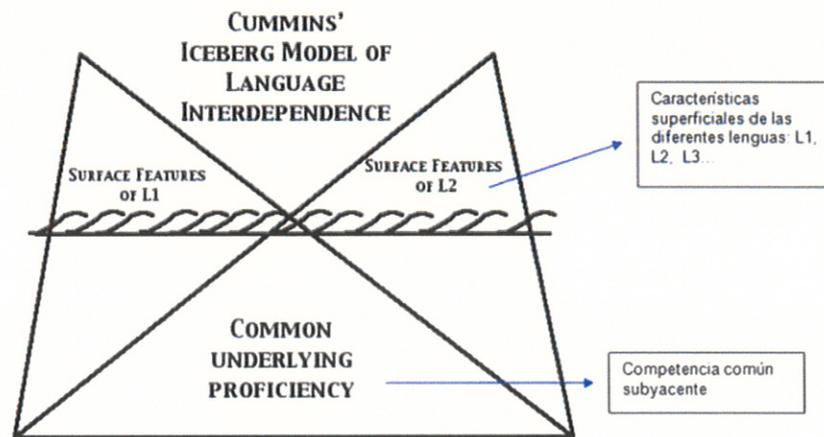


Figura 4: Modelo del Iceberg de Cummins.

Autor: García Gurrutxaga, M^a. Luisa.

Esto se debe a que las dos o más lenguas usadas por una misma persona, aunque difieran aparentemente en la superficie, funcionan a través del mismo sistema cognitivo central ⁽²³⁾.

En base a esta teoría, probada posteriormente por otros autores (Jessner 1999; Rivers 2000; Bialystock, 2001, etc) el conocimiento de nuevas lenguas favorece el aprender nuevas lenguas. En consecuencia, en la consecución de la competencia lingüística hemos de

bilingüe, edad de llegada de criaturas inmigrantes y tiempo para adquirir la lengua de la escuela, etc.) propuso su Hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 1981), en la que niega la existencia de competencias separadas entre las lenguas que domina una persona bilingüe y propone la existencia de “una competencia subyacente común” a las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe.

(22) Figura tomada de García Gurrutxaga, M^a. Luisa. Hacia una competencia Lingüística plurilingüe.

(23) “When a person owns two or more languages, there is one integrated source of thought.” Baker, C, 1996. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, p.147.



considerar que el aprendizaje de una segunda o tercera lengua puede constituir un factor de aprendizaje dentro del ámbito educativo.

Aspecto a tener en cuenta en la educación bilingüe es que el pleno desarrollo de la competencia lingüística en una segunda lengua supone la adquisición de dos tipos de conocimiento, tal y como señala Cummins (1979): las destrezas de comunicación interpersonal básicas (BICS, del inglés *basic interpersonal communication skills*) y, la competencia lingüística a nivel cognitivo y académico (CALP, del inglés *cognitive academic language proficiency*)⁽²⁴⁾.

o Desarrollo de las competencias en general:

El lenguaje es uno de los vehículos más importante para compartir, asimilar y reformular nuestro propio conocimiento y los procesos cognitivos asociados al mismo. Estudios como los de Mercer (2000) o Alexander (2005) destacan la importancia de la lengua en el proceso de aprendizaje, lo que se ha dado en llamar aprendizaje dialógico, basado en la interacción, significativa y de calidad, entre profesor-alumno y entre los propios alumnos.

El aula plurilingüe y pluricultural debe de ser concebida de un modo positivo, como una oportunidad para desarrollar enfoques y materiales didácticos útiles para el desarrollo de las competencias clave en el alumnado.

A modo de resumen señalar que “*la noción de competencia plurilingüe y pluricultural afirma que una misma persona no dispone de una colección de competencias para comunicar distintas y separadas de las lenguas que domina, sino de una competencia plurilingüe y pluricultural que engloba el conjunto de los repertorios lingüísticos de que dispone*”⁽²⁵⁾.

⁽²⁴⁾ Juan Garau, M. 2008. Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Dicha distinción tiene en su origen el trabajo de investigadores como Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976), quienes llamaron la atención sobre el hecho de que los niños finlandeses inmigrados a Suecia parecían fluidos tanto en finlandés como en sueco a los ojos de sus profesores y, sin embargo, mostraban niveles de competencia académica insuficientes para su edad y nivel educativo.

Cummins (1981) constató la utilidad de la distinción entre BICS y CALP a partir del reanálisis de datos del *Toronto Board of Education*. Los datos mostraban que los niños inmigrantes en situación de inmersión educativa adquirían fluidez conversacional en inglés bastante rápidamente, pero en cambio necesitaban un período muy superior (5-7 años de media) para aproximarse a la norma en los aspectos académicos de la lengua inglesa.

⁽²⁵⁾ Vila, Ignasi. 2006. Adquisición de Lenguas extranjeras y competencia multilingüe. Jornadas Pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.



Componentes de la competencia en comunicación lingüística y dimensiones en las que se concretan

El Borrador elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para describir el procedimiento para establecer las relaciones entre las competencias, contenidos y criterios de evaluación en Educación Primaria, establece cinco componentes, que se concretan en diversas dimensiones:

- a) Componente Lingüístico. Comprende diversas dimensiones:
 - Léxica.
 - Gramatical,
 - Semántica.
 - Fonológica.
 - Ortográfica.
 - Ortoépica (articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua).
- b) Componente Pragmático - Discursivo: Contempla tres dimensiones:
 - Sociolingüística: vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales.
 - Pragmática: Incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción.
 - Discursiva: Incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos.
- c) Componente Socio - Cultural. Incluye dos dimensiones.
 - Conocimiento del mundo.
 - Dimensión intercultural.
- d) Componente Estratégico. Permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye:
 - Destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, escritura, habla, escucha y conversación.
 - Destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos.
 - Estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utilizar para comunicarse eficazmente.



e) Componente Personal. Interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones:

- La actitud.
- La motivación.
- Los rasgos de personalidad.

Estructura de la competencia en comunicación lingüística. Procesos que la definen y contenidos a abordar en el alumnado.

A grandes rasgos podemos establecer que la competencia en comunicación lingüística viene definida en dos grandes áreas, la de la comprensión y la de la expresión.

Como en la sociedad actual las destrezas comunicativas de cualquier hablante se desarrollan tanto a través de procedimientos orales como escritos, estas dos grandes áreas se subdividen en dos apartados cada una, lo que origina un mapa que se puede representar del siguiente modo:

Área de la Comprensión		Área de la Expresión	
Oral	Lectora	Oral	Escrita

Este esquema, que afecta a toda la competencia en comunicación lingüística, permite identificar las cuatro destrezas básicas que la integran:

Comprensión Oral	Comprensión Lectora	Expresión Oral	Expresión Escrita
------------------	---------------------	----------------	-------------------

Los procesos básicos de cada una de estas áreas se reseñan en las siguientes tablas, tomadas de la Guía para la Evaluación General de Diagnóstico ⁽²⁶⁾.

Mapa de procesos de la comprensión oral y lectora				
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación

⁽²⁶⁾ Gobierno de España. Ministerio de Educación. Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación.



Mapa de procesos de la expresión oral y escrita				
Planificación	Textualización			Revisión y presentación
	Coherencia	Cohesión	Adecuación	

El análisis, aunque sea de forma breve, de los *procesos relacionados a la comprensión oral y lectora* se realiza a continuación:

a) *Aproximación e Identificación:*

En esta fase se extraen los datos o información básica y se relacionan con los conceptos que la propia persona identifica o recuerda sobre este campo del conocimiento.

Requiere capacidad para percibir, descodificar, realizar operaciones básicas de inferencia sobre datos explícitos y llevar a cabo una exploración rápida e inicial, que permita acceder a una primera comprensión semántica y cognitiva del texto y, activar, en consecuencia, el marco general de referencia, la situación o el contexto en que debe interpretarlo y entenderlo.

b) *Organización:*

Como su propio nombre indica, se organiza la información obtenida, reconociendo e identificando partes y relaciones entre ellas.

Esto permitirá elaborar esquemas, agrupar la información en bloques, reconocer un orden y vincular la información con campos bien acotados y definidos del propio conocimiento.

c) *Integración y Síntesis:*

En esta etapa se sintetiza la información extraída, en base a la comparación de la información extraída y los conocimientos previos.

Esta labor de integración permite ordenar la información dispersa en el texto, permitiendo dotarle de un sentido global, eliminar la información no relevante y reelaborar un nuevo mapa conceptual.

d) *Reflexión y Valoración:*

El proceso de reflexión permite hacer valoraciones de las cualidades del texto en lo referido a la calidad, relevancia, utilidad, eficacia y eficiencia de la información que permite obtener.

La valoración, proceso vinculado con la capacidad de manejar, reordenar y valorar la información suministrada, vinculando los aspectos formales y de contenido, permite converger o divergir, de forma parcial o total, con la información aportada y el modo en que lo ha hecho.



e) *Transferencia y Aplicación:*

Este proceso consiste en adaptar, aplicar, diseñar, inventar, recrear o relacionar la información de modo diferente para generar nuevos patrones, proponer soluciones alternativas o avanzar incrementando cualitativamente la información que proporciona el texto.

Supone, por un lado, asimilar la información proporcionada por el texto, por otro, ser capaz de manejarla de modo autónomo y, por último, poder transformarla y aplicarla a situaciones nuevas o diversas.

En definitiva, se trata de un proceso de adquisición y aplicación de conocimiento a partir de una fuente textual concreta y, en ese sentido, la información que proporciona el texto de partida ha de verse globalmente incrementada.

La definición de los *procesos relacionados con las destrezas de expresión* se expone a continuación:

a) *Planificación:*

En este proceso se incluyen las operaciones que se realizan para, a partir de las indicaciones recibidas, centrar el tema del texto que se va a elaborar y seleccionar las ideas que se van a tratar en relación con él, dependiendo de la finalidad y la situación en que se emita el mensaje.

b) *Textualización – Coherencia:*

Se vincula a los procesos implicados en la confección de un texto unitario y, a su vez, organizado en partes, además de la inclusión de toda la información necesaria para que resulte inteligible. En síntesis, podría decirse que alude a la progresión temática de las ideas que deben aparecer en el texto.

c) *Textualización – Cohesión*

Se relaciona con el uso de los mecanismos de cohesión léxica y gramatical adecuados en cada parte del texto (concordancia y corrección verbal, concordancia de género, uso de nexos adecuados), así como a la correcta puntuación del texto.

d) *Textualización – Adecuación:*

Infiere el uso adecuado del vocabulario a la situación a la que se destina el texto y la utilización de los recursos expresivos y el registro comunicativo que resulte necesario.

e) *Revisión y Presentación:*

Este proceso se refiere, por una parte, a todas las habilidades relativas a los aspectos que se



pueden considerar como más básicos en la confección de textos como son la legibilidad de la caligrafía, la limpieza del texto en cuanto a la presentación de márgenes o la existencia de tachones y la corrección ortográfica.

Por otro lado, tiene que ver también con destrezas relativas a la capacidad para ajustar el contenido del texto elaborado a un contexto preciso en cuanto a la precisión léxica, la combinatoria semántica, la corrección gramatical y el mantenimiento constante del registro adecuado.

Los procesos anteriormente descritos han de relacionarse, en el ámbito educativo, sobre un determinado conjunto de contenidos de referencia básica, que vienen definidos en los Reales Decretos de Mínimos para la Educación Primaria.

Para la evaluación de los procesos de comprensión y expresión se definen los siguientes bloques de contenidos:

Comprensión	Expresión
<ul style="list-style-type: none">- Relaciones semánticas.- Conocimientos de gramática.- Enunciados y textos- Elementos contextuales- Léxico o vocabulario	<ul style="list-style-type: none">- Léxico o vocabulario.- Conocimientos de gramática.- Enunciados y Textos- Caligrafía y Ortografía

Tabla 5: Bloques de contenidos

El cuadro de relaciones de los procesos y contenidos en el marco educativo, dentro del ámbito de la comprensión lectora se expone a continuación, tomado de la Evaluación General de Diagnóstico 2009:



CAPÍTULO 1: Fundamentación teórica

Contenidos	Procesos				
	Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación
Relaciones semánticas	Localizar, detectar y recuperar información explícita	Relacionar causas y efectos Manejo de las nociones de duración, sucesión y simultaneidad: presente-pasado-futuro, anterior-posterior, duración y simultaneidad	Sintetizar los resultados de la obtención de información	Reflexionar sobre el contenido y evaluarlo	
Conocimientos de gramática				Considerar y evaluar la estructura y el uso del lenguaje.	
Enunciado y texto	Entender la información o ideas relevantes en los textos. En textos literarios: ideas principales de poemas, reconocer el conflicto en un cuento	Comprender argumentaciones Realizar inferencias directas en la lectura de textos (acontecimientos predecibles, propósito de los textos o identificar generalizaciones) En textos literarios: interpretar convenciones específicas como temas recurrentes, elementos del relato, rima....	En textos literarios: reconocer el conflicto en un cuento; comprender las relaciones entre personajes anticipación de acontecimientos, comprender el sentido global. Reconocer los efectos que la inserción, la supresión o el cambio de orden, producen en los enunciados y en los textos	Interpretar los indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas. Considerar el texto de manera crítica.	Integrar los resultados de la obtención de información en textos de uso escolar y social con las propias ideas. Síntesis de ideas propias y ajenas.
Elementos contextuales	Obtener información de fuentes (textuales y visuales) y de la observación de la realidad.	Interpretar determinados aspectos no estrictamente textuales que ayudan a la identificación de ideas principales:	Interpretación y valoración de la información que proporcionan las imágenes en el contexto social.		
Léxico o vocabulario	Entender el vocabulario apropiado y la terminología propia de las distintas materias.				

Tabla 6: Relaciones de los procesos y contenidos dentro del ámbito de la comprensión lectora.



CAPÍTULO 1: Fundamentación teórica

Contenidos	Planificación	Procesos			Revisión y Presentación
		Textualización		Adecuación	
		Coherencia	Cohesión		
Léxico o vocabulario		Manejo de las nociones de duración, sucesión y simultaneidad: presente, pasado y futuro, anterior y posterior, duración y simultaneidad		Explorar recursos expresivos y creativos simples. Utilizar la terminología lingüística y gramatical propia de la composición de textos.	
Conocimientos de gramática			Uso correcto de la concordancia. y de los conectores básicos.		Uso adecuado de las normas gramaticales
Enunciado y texto	Planificar procesos sencillos de construcción de objetos. Planificación de textos. Elaborar guiones para ordenar información.	Elaborar argumentaciones. Elaborar textos estructurados. Coherencia de los razonamientos. Secuenciación ordenada de las ideas.		Claridad en la exposición.	
Caligrafía y Ortografía			Uso correcto de la puntuación (punto, coma, signos de interrogación y exclamación).		Cuidado de los aspectos formales de los textos: presentación clara, limpia, y ordenada. Uso adecuado de las normas ortográficas.

Tabla 7: Relaciones de los procesos y contenidos dentro del ámbito de la expresión escrita.



3.2 ORTOGRAFÍA

Consideraciones previas

M^a Jesús Esteve y Jaime M. Jiménez: señalan que "si se eliminan las reglas de carácter muy general, una palabra elegida al azar tiene trece posibilidades frente a catorce de que no esté incluida en ninguna regla ortográfica (...) Sobre un vocabulario cacográfico escolar de 674 palabras, sólo 48 estaban incluidas en alguna regla ortográfica." ⁽²⁷⁾

Concepto

Son varias las acepciones del término "ortografía". Entre otras, citamos:

- Capacidad de escribir de un alumno, ya sea de forma correcta o incorrecta.
- Conjunto de reglas que se piensa que deben ser enseñadas y aprendidas.
- Escritura correcta de las palabras. Es la concepción que entendemos debe emplearse.

Estadíos evolutivos del alumnado en relación con la ortografía

En general se admiten tres etapas, diferenciadas según la edad del niño ⁽²⁸⁾:

- Hasta los 8 años, el niño tiene por guía la fonética de las palabras. Para escribir, las descompone en sonidos que posteriormente lee para comprobar si ha escrito como le sonaba. A esta fase se la llama de "ortografía natural o escritura fonética".
- De los 8 a los 12 años, la etapa evolutiva del pensamiento concreto se traduce en una capacidad para almacenar el vocabulario que con más frecuencia se utiliza.
- A partir de los 12 años, además de continuar ampliando el conocimiento del vocabulario básico se deben empezar a introducir aspectos gramaticales directamente vinculados con la ortografía

Reflexiones en torno al aprendizaje de la ortografía

En muchas aulas se relaciona el estudio de la ortografía con el aprendizaje de una serie de normas ortográficas. Ya hemos mencionado que una palabra escogida al azar tiene muchísimas posibilidades de no estar incluida en ninguna norma, pero en el caso de que lo estuviera y, en general, sólo se acude a la misma en caso de duda.

⁽²⁷⁾ Esteve, M^a. Jesús y Jiménez, Jaime M. "La disortografía en el aula". Ed. Disgrafos. Alicante, 1988. Pág. 31

⁽²⁸⁾ Gabarro, D. y Puigarnau, C. Buena ortografía sin esfuerzo para docentes con la programación neurolingüística, págs. 18 y 19.



En la inmensa mayoría de las ocasiones la correcta escritura de una palabra se produce simplemente porque se “sabe escribir”, aunque en la mayor parte de las ocasiones se desconozca cuando ni como se aprendió.

Este principio, que resulta básico, choca con la realidad del aula, en la que raramente se enseña a los alumnos a “saber las palabras”, enfocando el proceso de enseñanza / aprendizaje bajo el planteamiento de una serie de actividades, de las que en muchas ocasiones se desconoce su utilidad.

Bajo este principio se sabe que hay una estrecha relación entre memoria visual y dominio ortográfico. Jesús Mesanza cita las siguientes cifras refiriéndose al aprendizaje de la ortografía: “*el 83 % se aprende mediante la vista, el 11 % se aprende mediante el oído y el 6 % se adquiere a través de los otros sentidos*”⁽²⁹⁾.

3.3 COMPRENSIÓN LECTORA

Concepto

La definición que de la competencia lectora se refleja en PISA 2012 es la siguiente: “*Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad*”⁽³⁰⁾.

En esta definición cabe explicitar el significado de los diferentes verbos utilizados, pues ayuda a comprender la dimensión de esta competencia, que incluye un extenso abanico de competencias cognitivas, desde la descodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras, así como de características lingüísticas y textuales más amplias:

- Comprender: infiere percibir, entender y asimilar lo que está leyendo.
- Utilizar: se vincula a conceptos de aplicación y función, hacer algo con lo que leemos.
- Reflexionar: la lectura es un proceso interactivo, de modo que el lector recurre a sus propios pensamientos y experiencias, contrasta lo leído con sus conocimientos, de modo que continuamente analiza y revisa el sentido del texto.

⁽²⁹⁾ Mesanza López, J. Didáctica actualizada de la Ortografía. Ed. Santillana, 1987. Pág. 61.

⁽³⁰⁾ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. 2013. Marcos y Pruebas de Evaluación Pisa 2012: Matemática, Lectura y Ciencias.



- Comprometerse: Una persona competente en lectura no solo posee las destrezas y conocimientos para leer bien, sino que también valora y utiliza la lectura para distintos fines. Compromiso implica motivación para leer, interés por la lectura, placer.

¿Qué es comprender?. ¿Qué ocurre en nuestra mente cuando se procesa un texto escrito?

Probablemente la concepción más extendida haga referencia al modelo de “*codificación + comprensión oral*” [Gough y Tunmer 1986], según el cual se aprende a identificar las palabras escritas y a conectarlas con la propia capacidad de comprensión oral.

Hoy debería profundizarse en una línea más compleja en la cual se concibe que la comprensión lectora reúne tres competencias distintas: “*descodificación + comprensión oral + los recursos que requiere operar con formas descontextualizadas y complejas del lenguaje*”.

El profesor D. Emilio Sánchez, señala al respecto que “*parece que mientras los lectores van leyendo e interpretando el significado de las palabras y oraciones del texto, crean simultáneamente en su mente un modelo de lo que allí está siendo relatado o descrito; un modelo en el que los referentes de las palabras del texto «ocupan» un lugar y asumen entre sí ciertas relaciones espaciales, temporales o causales*”⁽³¹⁾.

En base a esta premisa, este autor establece tres ideas que definen los aspectos básicos de la comprensión lectora:

- Los lectores tienden a construir un modelo mental de lo que leen; un modelo que es actualizado constantemente respecto de los elementos constituyentes y las relaciones (temporales, causales, espaciales) que se establecen entre ellos.
- Esa labor está dedicada a buscar una representación coherente en la que encajen (espacial, temporal o causalmente) los elementos y relaciones establecidas en el texto.
- Los elementos que no están en primer plano pueden ser recuperados de la memoria con cierta rapidez, pero lo cierto es que no pueden considerarse un gran número de ideas o elementos a la vez.

En este proceso de construcción, señalar que los rasgos que definen a un lector experto son⁽³²⁾:

- Desplaza sin esfuerzo sus ojos por la página impresa.

⁽³¹⁾ Sánchez Miguel, E. La comprensión lectora, pág. 193.

⁽³²⁾ Sánchez Miguel, E. Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores. (pág. 4)



Este hecho puede parecer poco importante, pero lo cierto es que cuantos más recursos atencionales y de memoria requiera reconocer las palabras escritas, menos capacidad se tiene para extraer-integrar-revisar la información relevante.

Los hechos muestran que las diferencias en la velocidad y precisión con la que se leen las palabras escritas predicen el nivel de comprensión que los alumnos pueden alcanzar.

Quién menos capacidad de reconocer palabras tenga, menos comprenderá lo que lee y, además, menos propensión tendrá a involucrarse en nuevas situaciones de lectura, con lo que se verá menoscabado el incremento de competencia para reconocerlas. En otras palabras, dado que se trata de un proceso acumulativo, cuando menos se consiga en un determinado momento (T), menos se tenderá a conseguir en un momento posterior (T+1). Es lo que se denomina el efecto San Mateo (Stanovich, 1996).

- Extrae, seleccionándola, la información allí contenida y la integra de manera sustantiva en sus estructuras de conocimiento, que se verán así enriquecidas y reorganizadas en grados diversos.
- Tiende a asumir o, según los casos, crear metas de lectura y a revisar en qué grado esas metas se van consiguiendo, lo que puede llevar o no a ciertas medidas reparadoras.

Bajo esta perspectiva, aprender a leer implica no sólo el aprendizaje de una serie de discriminaciones visuales, lo que no se excluye, sino también el de una serie de estrategias que van a facilitar la combinación de la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del sujeto, de forma que éste pueda construir una representación aceptable del significado de aquél y almacenarla en la memoria para su uso posterior, representación que constituiría la comprensión alcanzada del texto ⁽³³⁾.

Entre estas estrategias cabría citar:

- El establecimiento de un propósito de lectura, es decir, para qué se va a leer.
- Aprender qué tipos de preguntas debe formularse el lector en función del propósito de la lectura y del tipo de texto; qué criterios debe utilizar para valorar qué información es importante y qué tipos de acciones son apropiadas y en qué circunstancias para remediar los fallos de comprensión.
- Activar los conocimientos previos relevantes para la comprensión del texto y enseñar al alumnado a activarles por sí mismos cuando decidan leer por su cuenta.

⁽³³⁾ Alonso Tapia, J. Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación



- Aprender a identificar los distintos tipos de relaciones lógicas y retóricas que pueden establecerse entre las proposiciones de un texto, para lo cual puede ser útil la elaboración de estrategias de supervisión y regulación de la comprensión: esquemas, organizadores, etc.

Estrategias mentales implicadas en la comprensión lectora

Siguiendo el esquema marcado en PISA 2012, son cinco las estrategias mentales implicadas en el proceso de comprensión lectora:

- La obtención de la información.
- El desarrollo de una comprensión global.
- La elaboración de una interpretación.
- La reflexión y valoración del contenido del texto.
- La reflexión y valoración de la forma del texto.

Estas estrategias se pueden organizar en tres grandes *categorías*, que explicitamos a continuación:

a) *Acceder y Obtener:*

El *acceso* se vincula al proceso de llegada al espacio donde se encuentra la información requerida, mientras que la *obtención* hace referencia a la selección de la información exigida.

b) *Integrar e Interpretar:*

Estos dos procesos van a permitir procesar la información contenida en el texto con el objetivo de que tenga sentido para el lector.

La *integración* se centra en demostrar que se comprende la coherencia del texto. Implica la conexión de datos para crear un significado, ya sea comparando o contrastando información, agrupando diferentes datos, identificando similitudes o diferencias, estableciendo relaciones causa-efecto, infiriendo una determinada relación o categoría, etc.

La interpretación hace referencia al proceso de elaboración de significados a partir de algo que no figura escrito de un modo explícito. Implica identificar ideas o implicaciones a partir del texto, extraer conclusiones, ampliar las impresiones iniciales etc. Ejemplo de este proceso es cuando se pide a un alumno que deduzca la intención del autor y que señale en qué se basa para deducir dicha intención.



c) *Reflexionar y Valorar.*

En este proceso se recurre a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto para relacionar la información facilitada en él con los propios marcos conceptuales del lector.

La reflexión implica comparar, contrastar o formular hipótesis en base a los propios conocimientos de la persona.

La valoración implica evaluar en base a unos criterios externos al propio texto.

Resulta importante señalar que las tres estrategias deben concebirse de un modo interrelacionado e interdependiente. De hecho, desde una perspectiva cognitiva del procesamiento puede considerárselas de un modo jerárquico, pues no es posible interpretar o integrar información sin haberla obtenido antes y no se puede reflexionar sobre ella o valorarla sin haber realizado algún tipo de interpretación.

Podemos integrar estos tres procesos en la siguiente tabla, incluida en la página 62 del documento de la Evaluación Pisa ya citado:

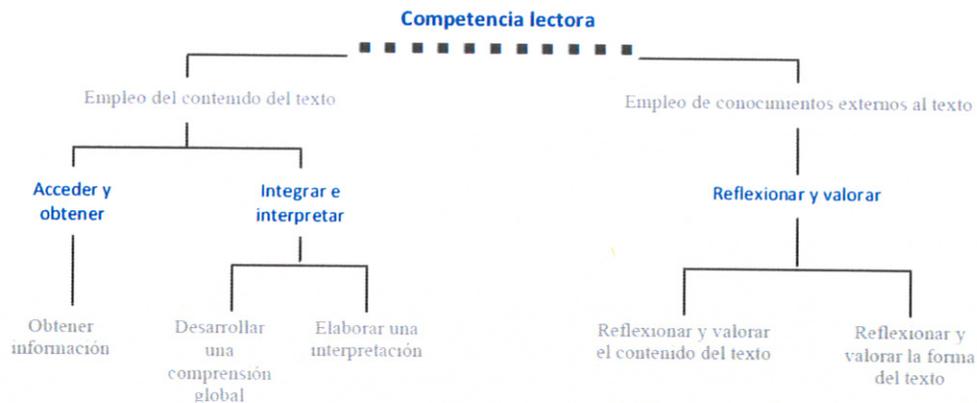


Figura 5: Procesos implicados en la comprensión lectora.

Fuente: PISA (2009). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.

En el ámbito educativo la consideración de estas estrategias mentales resulta fundamental, pues existen una serie de factores que van a condicionar la mayor o menor dificultad de estos procesos para el alumno. Así:

- *Acceder y Obtener:* El mayor o menor grado de dificultad viene condicionado por variables tales como la cantidad de datos que el lector debe localizar, longitud y complejidad del texto, número de inferencias exigidas, etc.



- *Integrar e Interpretar:* La dificultad se ve condicionada por factores como el tipo de interpretación requerida (comparar es más sencillo que diferenciar), datos a tomar en consideración, complejidad de los mismos, concreción del texto, etc.
- *Reflexionar y valorar:* Van a influir aspectos tales como el tipo de reflexión exigido (no es lo mismo relacionar que formular una hipótesis), naturaleza de los conocimientos que el lector debe aplicar (mayor o menor especialización de los contenidos), abstracción y longitud del texto, etc.



CAPÍTULO 2:

MARCO METODOLÓGICO



1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO - METODOLÓGICA

Introducción:

Probablemente se pierda en los orígenes de la historia, aunque no se realizase con este nombre, la utilización de la estadística para la organización de las distintas características de las poblaciones de los diferentes Estados, de ahí su nombre.

En origen su utilidad era establecer registros de población, nacimientos, defunciones, cosechas, impuestos, etc.

Hoy en día, la estadística *“Estudia un conjunto de métodos en relación con la obtención y tratamiento de la información. En cuanto a sus fines, podemos concretarlos principalmente, en el contraste de supuestos o hipótesis de partida, la estimación de parámetros y la predicción de resultados, todo ello al objeto de facilitar una toma de decisiones lo más racional posible”*⁽¹⁾.

Proporciona un método de toma de decisiones, esta es la razón de que tenga tanta influencia en la sociedad por sus múltiples aplicaciones: teoría de la decisión, teoría de la estimación, de juegos, de colas, análisis multivariante, etc.

Ramas de la Estadística:

Cuando estamos interesados en estudiar una cierta realidad, lo primero que haremos es obtener información, es decir, datos, acerca de distintas características relevantes de dicha realidad. Una opción es recoger los datos referidos a todas las variables de interés y a todos los individuos de la población. Ante la cantidad de información que nos desborda, aplicaremos una serie de técnicas con el objetivo de hacer comprensible esa información. De todo ello obtendremos unos resultados que no irán más allá de la propia población en estudio.

El conjunto de técnicas aplicadas en este proceso constituye la ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA, **parte de la disciplina que se encarga de clasificar, presentar, describir, resumir y analizar un conjunto de datos provenientes de todos los individuos de una población, la cual nos delimitará el marco de interpretación de los resultados.**

En muchas situaciones no podremos contar con información completa sobre la realidad en estudio, pero nuestra intención es sacar conclusiones sobre todo el colectivo, no únicamente sobre una parte del mismo. La ESTADÍSTICA INFERENCIAL (también llamada Estadística Teórica o Matemática) proporciona un conjunto de técnicas que permiten elevar los resultados obtenidos en una muestra a toda la población, pudiendo medir el *error* que se comete. La aplicación de estas técnicas hace posible inducir un modelo ideal a partir de los datos; este modelo resume las características fundamentales de la realidad objeto de estudio.

La Inferencia Estadística representa un papel predominante como ayuda en la investigación en las ciencias experimentales. Dado que las proposiciones de estas ciencias no se pueden deducir mediante la lógica formal, se tiene que recurrir a inducir, esto es, a partir de los resultados observados en un conjunto más o menos numeroso de casos debemos inducir proposiciones que afectan a todos los posibles casos.

(1) Perez, R. Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Valladolid. (1993): Análisis de Datos Económicos I, Editorial Pirámide. Pág. 1.



El proceso de inferir resultados generales a partir de la información incompleta de unos casos particulares es arriesgado y no puede realizarse con certeza. Se produce una situación de incertidumbre que hay que cuantificar: la probabilidad va a ser esa medida del grado de incertidumbre. De esta forma, una rama de la matemática pura surgida en el siglo XVII para modelizar los juegos de azar, el CÁLCULO DE PROBABILIDADES, constituye la base en que se asienta la Inferencia Estadística y, además, el nexo de unión entre ésta y la Estadística Descriptiva.

En resumen, en la estadística puede diferenciarse dos ramas:

- a) *Estadística descriptiva*. Estudia sistemas de recogida, organización y clasificación de los datos obtenidos por las observaciones. Se construyen tablas y se representan gráficos que permiten simplificar la complejidad de todos los datos que intervienen en la distribución.

Será la que abordemos en este capítulo, por fundamentar nuestro trabajo en la misma.

- b) *Estadística inferencial*. Resuelve el problema de establecer previsiones y conclusiones generales sobre una población a partir de los resultados obtenidos de una muestra. Utiliza datos recogidos de la estadística descriptiva para la toma de decisiones. El cálculo de probabilidades es una herramienta matemática que sirve para asociar una medida de la incertidumbre.

Estadística Descriptiva:

La estadística descriptiva es una gran parte de la estadística que se dedica a recolectar, ordenar, analizar y representar un conjunto de datos, con el fin de describir apropiadamente sus características y concluir resultados acerca del parámetro o parámetros que representan tales datos. Este análisis permite medir la efectividad de un tratamiento aplicado a un grupo, llamado experimental, mediante la comparación con otro al que no se le aplica tratamiento alguno y al que se conoce como grupo de control.

Es bien conocido que para cualquier análisis estadístico es necesario extraer una muestra representativa de una determinada población, cuyo concepto es mucho más general del que tiene la acepción común de esta palabra.

En estadística se define como población al conjunto de todos elementos que cumplen la característica concreta que se desea estudiar. La población puede ser finita o infinita y los elementos de la población se llaman individuos.

Por el contrario, se define como muestra al subconjunto representativo seleccionado de una población.

El número de elementos de una muestra se denomina tamaño de la muestra y la representamos como N . Una buena muestra es aquella que refleja las características esenciales de la población de la cual se obtiene y el objetivo de las técnicas de muestreo es asegurar que cada observación tiene una oportunidad igual e independiente de ser incluida en la muestra. Tales procesos de muestreo conducen a una muestra aleatoria.

Una vez seleccionada la muestra, en cada uno de los individuos de ella se obtienen los datos de la característica que se quiere estudiar en la población.

Las variables estadísticas contienen la información de las distintas características que se analizan y se estudian para los elementos que componen la muestra. La naturaleza de los datos a analizar permite clasificar las variables estadísticas en:

- Variables cuantitativas: son aquellas que se pueden medir como por ejemplo la talla de un individuo, el número de acciones vendidas en la bolsa, la renta per cápita, etc.

Determinan variables estadísticas de dos tipos:

- Discretas: cuando puede tomar un número finito de valores. Ej.: número de empleados



- de una fábrica, número de alumnos que superan una prueba.
- Continuas: cuando puede tomar todos los valores posibles dentro de un cierto intervalo de la recta real. Ej.: temperaturas registradas en un observatorio cada hora, ingresos procedentes del trabajo,...
 - Variables cualitativas: representan una cualidad o atributo no medible numéricamente.
Son ejemplos habituales de variables cuantitativas: la profesión de una persona, el estado civil, la carrera que piensa estudiar un alumno de Bachillerato, etc. Los diferentes atributos de cada variable cualitativa se denominan modalidades. Ej.: El carácter profesión nos determina las modalidades de economista, psicólogo, arquitecto, etc.

En esta presentación básica de la estadística utilizamos exclusivamente distribuciones unidimensionales para las que es necesario conocer los diferentes valores que puede tomar la variable que contiene la información de la característica a estudiar y el número de veces que aparece cada valor.

Conceptos Generales y Tratamiento de la Información:

Vamos a pasar a definir a continuación los principales conceptos asociados a una variable estadística unidimensional que toma los n valores $\{x_1, x_2, \dots, x_n\}$.

- Frecuencia absoluta: Se llama frecuencia absoluta del valor x_i y se representa por f_i al número de veces que se repite dicho valor en la muestra.
- Frecuencia **relativa**: Se llama frecuencia relativa del valor x_i y se representa por h_i al cociente entre la frecuencia absoluta y total de datos que intervienen en la distribución:

$$h_i = \frac{f_i}{N} \text{ siendo } N = \sum_{i=1}^n f_i$$

Además de calcular las frecuencias de cada uno de los valores que toma una variable, la manera más sencilla y básica de describir los datos es resumirlos en uno, dos o pocos números que proporcionen el conocimiento de la característica estudiada en la población con la menor distorsión o pérdida de información posible. Estos pocos parámetros permiten resumir y sintetizar un gran número de datos proporcionando una idea de toda la distribución.

Los dos parámetros más usados miden la centralización y dispersión de la muestra.

- Medidas de centralización

Se llama medida de centralización a las medidas o parámetros que tienden a situarse hacia el centro del conjunto de datos ordenados. Las más importantes son: media aritmética, moda y mediana.

- *Media aritmética*. Es el promedio de los valores que puede tomar la variable con peso el número de veces que se repite la variable. Es decir,

$$\bar{x} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n x_i f_i$$

Ejemplo: El número de horas que dedica un alumno de primero de carrera al estudio durante la semana es el siguiente: 3.5, 5.5, 4, 6, 5, 3. La media de las horas estudiadas es:



$$\bar{x} = \frac{3,5 + 5,5 + 4 + 6 + 5 + 3}{6} = 4,5.$$

La media aritmética es el valor que mejor representa a la distribución de los valores de la variable. Si hubiera que elegir un único valor que represente a toda la variable, ese sería la media.

- *Moda*. Es el valor de la variable que tiene mayor frecuencia absoluta, es decir, el valor de la variable que más veces se repite en el estudio realizado. Una variable puede tener una o más modas y en tal caso, se dice bimodal, trimodal, ...
- *Mediana*. Si introducimos un orden en los diferentes valores que puede tomar la variable, la mediana es el valor de la variable tal que el número de observaciones menores que él es igual al número de observaciones mayores que él.

- Medidas de dispersión

Proporcionan una idea de la concentración o dispersión de los datos alrededor de los valores centrales. Acompañando a un promedio debe ir una medida de dispersión que nos indica la mayor o menor representatividad de ese promedio. La importancia de las medidas de dispersión las ponemos de manifiesto con el siguiente ejemplo:

Ejemplo: Se ha aplicado un test de 100 preguntas a dos grupos de ocho alumnos obteniéndose los siguientes resultados:

Grupo A	Grupo B
46	10
48	20
49	30
50	50
50	50
51	70
52	80
54	90

Si calculamos la media, moda y mediana de ambas distribuciones, observamos que todas son iguales a 50. Sin embargo los dos grupos de alumnos son muy distintos. Las puntuaciones del grupo A están muy concentradas, en cambio las del grupo B se encuentran muy dispersas en torno a la media.

Así pues resulta imprescindible conocer si los datos numéricos están agrupados o no alrededor de los valores centrales.

Las medidas de dispersión mas importantes son: la varianza y la desviación típica. Lógicamente, definimos las desviaciones respecto a la media como las diferencias entre cada valor de la variable y la media:

$$(x_1 - \bar{x}), (x_2 - \bar{x}), \dots, (x_N - \bar{x})$$

Y para ignorar si las desviaciones son por exceso o por defecto, consideramos sus correspondientes valores elevados al cuadrado,

$$(x_1 - \bar{x})^2, (x_2 - \bar{x})^2, \dots, (x_N - \bar{x})^2$$



Por lo tanto, una primera medida efectiva de la dispersión está definida como

- *Varianza*. Es la media aritmética de los cuadrados de las desviaciones de las variables respecto a la media:

$$\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2 = \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 f_i$$

Pero existe un problema con la varianza y es que al ser una medida que emplea los cuadrados de las desviaciones, su unidad de medida es el cuadrado de la unidad de la variable analizada. Para resolverlo, lo más sencillo es considerar la raíz cuadrada de la varianza, que es la definición del siguiente parámetro de dispersión.

- *Desviación típica*. Es la raíz cuadrada positiva de la varianza.

$$\sqrt{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2} = \sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 f_i}$$

En el ejemplo anterior, la desviación típica del grupo A es 2,29 mientras que la del grupo B es 26,92. Este parámetro confirma que los datos del grupo A están más próximos a la media que los del grupo B.

Grupo control y Grupo experimental

La estadística ha encontrado aplicación para medir la efectividad de un tratamiento o experimento. Para medir la evaluación del impacto causado se designan dos grupos: el grupo de control y el grupo experimental.

El grupo de control es el grupo para el cual no hay intervención; es el grupo que se compara al grupo experimental, que es el que experimenta la intervención. El grupo de control en cierta manera muestra lo que hubiera pasado si no se hubiera incluido un tratamiento o experimento en el grupo experimental. La comparación de ambos grupos analiza la diferencia de los resultados atribuidos al efecto de la intervención. Para que la comparación entre los resultados de ambos sea equilibrada, el grupo de control y el experimental deben ser lo más parecidos posible respecto a todas las características que puedan influir en los resultados. En este contexto es donde se enmarca este trabajo.

Una vez analizada la información que contiene la muestra aleatoria elegida, el propósito principal de la estadística es hacer inferencias sobre la naturaleza de la población de la cual se ha obtenido la muestra. En este sentido, en estadística, la inferencia es inductiva porque va de lo específico (la muestra) hacia lo general (la población).

Obviamente, al extraer simplemente una muestra de un conjunto poblacional mucho más amplio, en todo procedimiento estadístico siempre existe la posibilidad de error. Nunca puede tenerse total seguridad sobre una afirmación que se base en la inferencia estadística. Sin embargo, lo que hace que la estadística sea una ciencia es que, unida a cualquier previsión, existe un grado de confiabilidad de esta. La confiabilidad se mide en términos de probabilidad y para cada inferencia estadística, se identifica la probabilidad de que la inferencia sea correcta.



Metodologías de Investigación:

Siguiendo a Ignacio Montero y Orfelio G. León ⁽²⁾ señalamos ocho metodologías de investigación, siendo, como ya se ha referido anteriormente, el utilizado en este Trabajo el Estudio Descriptivo mediante encuestas, de carácter en panel.

a) *Estudio teórico*

Se incluye en esta categoría todo trabajo en el que no se aporten datos empíricos originales de los autores; es decir, todos los trabajos de revisión que no son el informe de una investigación empírica.

b) *Estudio descriptivo mediante observación*

Componen esta categoría los estudios que utilizan observación sistemática, natural o estructurada, con un objetivo descriptivo.

c) *Estudio descriptivo mediante encuestas*

Se incluirán todos los estudios que han utilizado encuestas con el objetivo de describir poblaciones sin que en su planteamiento se incluyan hipótesis propiamente dichas.

Pueden ser de carácter transversal si la descripción se hace en un único momento temporal o Longitudinal o de panel, cuando la descripción se hace mediante comparaciones en diferentes momentos temporales, bien con muestras distintas de participantes (longitudinal), bien con el mismo grupo de participantes (panel).

d) *Estudios cualitativos*

Se considerarán como tal aquellos que utilicen un plan de investigación autocalificado como cualitativo.

Pueden adoptar diferentes subcategorías: etnografías, estudio de casos e investigación-acción.

e) *Experimentos*

Para catalogar un estudio como experimental es necesario que al menos una de las variables independientes estudiadas sea manipulada explícitamente por el investigador.

Pueden ser simples, cuando se experimenta con una sola variable independiente o complejos, cuando existe más de una variable independiente.

f) *Cuasi experimentos*

Dentro de esta categoría y la siguiente se han incluido todos aquellos estudios que, aún teniendo el objetivo de contrastar una hipótesis de relación causal, tienen limitaciones –más o menos serias- para conseguirlo con éxito.

g) *Estudios ex post facto*

Son aquellos en los que las limitaciones para el contraste de las relaciones causales vienen dadas por la imposibilidad de manipular la variable independiente.

h) *Experimentos de caso único*

En esta categoría se incluirán todos los estudios experimentales en los que un solo individuo es su propio control.

⁽²⁾ Montero Ignacio y León, O.G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. Montero, Ignacio y León, O.G. (2004), Sistemas de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología.



PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado abordamos el estudio de dos aspectos:

- 1.- Selección de la Muestra.
- 2.- Recogida de información: Protocolo e Instrumentos.

2.1 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

El análisis de este apartado se realiza, en base a los objetivos que hemos planteado en nuestro Trabajo.

Así diferenciamos tres ámbitos, siendo la muestra diferente en cada uno de ellos:

- a) Ortografía en Educación Primaria. Estrategias de mejora de carácter visual.
- b) Comprensión Lectora en Educación Primaria. Estrategias de Mejora.
- c) Incidencia de la aplicación de estas estrategias en el CEIP Miguel Iscar.

- a) *Ortografía en Educación Primaria. Estrategias de mejora de carácter visual. Selección de la muestra.*

Como se ha mencionado anteriormente, en la Introducción de nuestro trabajo, el CEIP Miguel Iscar es el único Centro de Educación Primaria de Valladolid que funciona bajo el modelo de las Comunidades de Aprendizaje. Este constituye uno de sus rasgos básicos, siendo el segundo el que su alumnado es en su totalidad de minoría étnica gitana.

Siguiendo los criterios del Área de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid y con el objetivo de intentar mejorar el conocimiento de los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual en el alumnado de Educación Primaria, se seleccionó una muestra integrada por centros educativos de diferentes características, que aceptaron participar de forma voluntaria en el proyecto:

▪ Centros Ordinarios:

Se definen así aquellos centros que escolarizan alumnado sin rasgos definidos.

Los rasgos básicos de los cuatro centros participantes, dos concertados y dos públicos, siempre guardando el principio de confidencialidad, son los siguientes:

- o C.C. n° 1: Centro concertado ubicado en la zona centro de la capital.
- o CC n° 2: Centro concertado asentado en uno de los barrios periféricos de la capital.
- o CEIP n° 3: Colegio público dispuesto en una de las localidades del alfoz.
- o CEIP n° 4: Colegio público situado en un barrio céntrico de la capital.

Resulta importante señalar el hecho de que, excepto en un caso, los cuatro centros han aplicado la experiencia en los grupos “A” de cada nivel educativo (3º, 4º, 5º o 6º de Educación Primaria), habiendo quedado los “B” como grupos control, es decir, utilizando las estrategias que cada centro considera adecuado para tratar de mejorar la ortografía. Este dato se refleja en la tabla anterior, en la que se indica con la letra “E” a los grupos que han aplicado la estrategia y con la “C” a los grupos control.



Los datos de alumnado participante en la experiencia, así como su nivel educativo se señalan a continuación:

	2º Ciclo - Alumnado				3º Ciclo - Alumnado				TOTAL	
	3º A	3º B	4º A	4º B	5º A	5 B	6º A	6º B	Grupos	Alumnos
C. C. nº 1			E: 21	C: 24	E: 20	C: 21	E:22*	C: 22	E: 3 C: 3	E: 63 C: 67
C. C. nº 2	E: 20	C: 17	E: 25	C: 24					E: 2 C: 2	E: 45 C: 41
CEIP nº 3	C: 14	E: 13	E: 16	C: 18					E: 2 C: 2	E: 29 C: 32
CEIP nº 4			E: 25	C: 24	E: 27	C: 27	E: 24	C: 23	E: 3 C: 3	E: 76 C: 74
Total	E: 33 C: 31		E: 87 C: 90		E: 47 C: 48		E: 46 C: 45		E: 10 C: 10	E: 213 C: 214

Tabla 8: Alumnado de Centros Ordinarios participante en la aplicación del protocolo de estrategia visual para el estudio de la ortografía.

* La evaluación final en el grupo de 6º A del C.C. nº 1, la realiza un alumno menos.

▪ Centros de Minorías Étnicas:

Se otorga esta denominación a los centros con un alto porcentaje de alumnado de minoría étnica gitana y/o de alumnado inmigrante.

Han aplicado el Protocolo dos centros, de carácter público, siendo sus rasgos más generales los que se exponen a continuación:

- CEIP M. nº 1: Colegio situado en la zona centro de la capital cuyo alumnado es casi exclusivamente de minoría étnica gitana.
- CEIP M. nº 2: Colegio emplazado en un barrio de la capital, en la que proporción de alumnado inmigrante y de minoría étnica gitana es muy elevada.

El alumnado participante y su nivel educativo se señalan en la tabla siguiente:

	2º Ciclo - Alumnado		3º Ciclo - Alumnado		Total	
	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.	Grupos	Alumnado
CEIP M. nº 1	8	15			2	23
CEIP M. nº 2		15			1	15
Total		38			3	38

Tabla 9: Alumnado de Centros de Minorías Étnicas participante en la aplicación del protocolo de estrategia visual para el estudio de la ortografía.

En estos centros, dado su menor número de alumnos, no ha sido posible realizar un estudio con grupos control.



- Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Miguel Iscar, de Valladolid.

A pesar de ser un centro que podríamos haber incluido en el apartado anterior, dadas las características de su alumnado, le dotamos de identidad propia, al haberse transformado, como ya se ha referido, en Comunidad de Aprendizaje.

Dado su número de alumnos no ha sido posible establecer grupos control.

El alumnado participante y su nivel educativo se señalan en la tabla siguiente:

	2º Ciclo - Alumnado		3º Ciclo - Alumnado		Total	
	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.	Grupos	Alumnado
CEIP Miguel Iscar	5	7	8	9	4	29

Tabla 10: Alumnado del CEIP Miguel Iscar participante en la aplicación del protocolo de estrategia visual para el estudio de la ortografía.

En consecuencia, la muestra ha estado constituida por 280 alumnos, de 7 centros educativos diferentes, siendo su distribución por niveles educativos y por las características del centro la indicada en la tabla siguiente:

	2º Ciclo		3º Ciclo		Total	
	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos
Centros Ordinarios	6	120	4	93	10	213
Centros Minorías	3	38			3	38
CEIP Miguel Iscar	2	12	2	17	4	29
<i>Total</i>	11	170	6	110	17	280

Tabla 11: Alumnado participante en la aplicación del protocolo de estrategia visual para el estudio de la ortografía.

b) *Comprensión Lectora en Educación Primaria. Estrategias de Mejora. Selección de la muestra.*

Siguiendo idéntico criterio que el establecido para la ortografía, la selección de la muestra se ha realizado tomando en consideración tres tipos de centros educativos, en algunos casos coincidentes con los que aplicaron la estrategia visual para la ortografía.

- Centros Ordinarios:

Como se ha indicado, se integran en este apartado aquellos centros que escolarizan alumnado sin rasgos específicos significativos.

En este estudio han participado 6 centros, 1 concertado (C.C. nº 1), que ya aplicó la estrategia visual y cinco centros públicos que no han participado en la medida de la ortografía.

Los rasgos más generales de estos centros son:

- CC nº 1: Centro concertado ubicado en la zona centro de la capital.
- CEIP nº 5: Colegio público emplazado en pleno centro de la capital.
- CEIP nº 6: Colegio público colocado, también, en pleno centro de la capital
- CEIP nº 7: Colegio público dispuesto en una localidad del alfoz vallisoletano.



- CEIP nº 8: Colegio público situado en un municipio de la provincia.
- CEIP nº 9: Colegio público ubicado en uno de los municipios con más habitantes de la provincia.

El alumnado participante de cada centro y su nivel educativo se señalan en la tabla siguiente:

	2º Ciclo - Alumnado		3º Ciclo - Alumnado		Total	
	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.	Grupos	Alumnado
C.C. nº 1	21	24	21	22	4	88
CEIP nº 5	13		15		2	28
CEIP nº 6	22	21	22	22	4	87
CEIP nº 7	20	19			2	39
CEIP nº 8	17	14			2	31
CEIP nº 9	42	20	46	44	7	152
Total	135	98	104	88	21	425

Tabla 12: Alumnado de Centros Ordinarios participante en la aplicación del protocolo de comprensión lectora.

■ Centros de Minorías Étnicas:

Han aplicado el protocolo de actuación cuatro centros, un concertado y tres públicos. De éstos dos habían participado en la ortografía, por lo que les mantenemos el número que les asignamos al realizar su estudio.

Los rasgos más generales de estos centros, son:

- CC nº 10: Centro concertado situado en un barrio de la capital.
- CEIP nº 3: Colegio situado en la zona centro de la capital cuyo alumnado es casi exclusivamente de minoría étnica gitana.
- CEIP nº 4: Colegio emplazado en un barrio de la capital, en la que proporción de alumnado inmigrante y de minoría étnica gitana es muy elevada.
- CEIP nº 11: Colegio público emplazado en un barrio bastante desfavorecido de la capital.

El alumnado participante de cada centro y su nivel educativo se señalan en la tabla siguiente:

	2º Ciclo - Alumnado		3º Ciclo - Alumnado		Total	
	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.	Grupos	Alumnado
C.C. nº 10	10	10	8	11	4	39
CEIP nº 3			7	10	2	17
CEIP nº 4			11	8	2	19
CEIP nº 11	11	12	12	13	4	48
Total	21	22	38	42	12	123

Tabla 13: Alumnado de Centros de Minorías Étnicas participante en la aplicación del protocolo de comprensión lectora.



- Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Miguel Iscar, de Valladolid.

Los rasgos básicos y contextualización de este Centro se incluyen en el Apéndice nº 4.

El alumnado participante y su nivel educativo se señalan en la tabla siguiente:

	2º Ciclo - Alumnado		3º Ciclo - Alumnado		Total	
	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.	Grupos	Alumnado
CEIP Miguel Iscar	5	7	8	9	4	29

Tabla 14: Alumnado del CEIP Miguel Iscar participante en la aplicación del protocolo de la comprensión lectora.

En consecuencia, la muestra ha estado constituida por 577 alumnos, de 11 centros educativos diferentes, siendo su distribución por niveles educativos y por las características del centro la indicada en la tabla siguiente:

	2º Ciclo		3º Ciclo		Total	
	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos
Centros Ordinarios	12	233	9	192	21	425
Centros Minorías	4	43	8	80	12	123
CEIP Miguel Iscar	2	12	2	17	4	29
<i>Total</i>	18	288	19	289	37	577

Tabla 15: Alumnado participante en la aplicación del protocolo de estudio de la comprensión lectora.

c) Incidencia de la aplicación de estas estrategias en el CEIP Miguel Iscar. Selección de la muestra.

Al desarrollar nuestra labor educativa en este Centro, se procuró recoger la opinión de los participantes en los grupos interactivos que habían participado en el desarrollo de este protocolo de actuación, con el objetivo de obtener una información de carácter cualitativo y no solo basada en indicadores numéricos.

Han cumplimentado el cuestionario elaborado al efecto un total de 16 personas, así distribuidas:

- 9 voluntarios.
- 6 profesores.
- 1 representante de las familias. (Representante en el Consejo Escolar y en la Comisión gestora del centro).



2.2 RECOGIDA DE INFORMACIÓN: PROTOCOLO E INSTRUMENTOS.

Este apartado tiene como objetivo mostrar el proceso seguido en este estudio, así como la exposición de las técnicas de recogida de información que se han utilizado.

Siguiendo el esquema utilizado en el apartado anterior, diferenciamos tres ámbitos, en base al objetivo establecido, al ser diferente el protocolo de actuación:

- a) Ortografía en Educación Primaria. Estrategias de mejora de carácter visual.
- b) Comprensión Lectora en Educación Primaria. Estrategias de Mejora.
- c) Incidencia de la aplicación de estas estrategias en el CEIP Miguel Iscar.

a) *Ortografía en Educación Primaria. Estrategias de mejora de carácter visual. Recogida de información:*

A la hora de concretar este estudio definimos dos tipos de aspectos:

■ Aspectos Generales:

- Confidencialidad de los datos:

De conformidad con lo acordado con los centros participantes y con el Área de Programas Educativos se exponen los datos relativos a los centros, pero no se facilita su identidad para no influir en su funcionamiento.

- Representación de los centros:

Los centros que han participado dentro del grupo de “Centros Ordinarios” han sido seleccionados de forma aleatoria, buscando una representación de centros públicos y concertados de la capital y provincia.

Los centros que han integrado el grupo de “Minorías Étnicas” son los que realmente tienen más alumnado de este rasgo, por lo que la muestra resulta totalmente representativa para conocer la realidad de este alumnado.

- Plan de Actuación de Centro:

Cada uno de los centros educativos ha desarrollado su propio Plan, siguiendo un protocolo común de actuación.

En base al cumplimiento de la normativa establecida, todos los centros educativos participantes en el Proyecto han debido solicitar la aprobación de la participación de los órganos colegiados (Consejo Escolar y Claustro de Profesores), así como de los padres / madres / tutores legales del alumnado implicado en el realización de este Plan.

■ Protocolo de actuación en relación a la aplicación de la estrategia visual.

En este proceso se han seguido una serie de fases que se describen a continuación:

- 1ª Fase: Exposición y análisis de las estrategias u orientaciones pedagógicas utilizadas en los centros educativos para mejorar la ortografía en el alumnado de Educación Primaria.

Lógicamente, la primera actuación fue intentar conocer las estrategias utilizadas en los centros educativos con esta finalidad, tratando de verificar si había uniformidad o disparidad de actuaciones entre los centros, en particular entre los Ordinarios y los de Minorías, por considerar interesante el hecho de que si se acepta que el alumnado es diferente pueden haberse empleado estrategias metodológicas diferentes.



CAPÍTULO 2: Marco Metodológico

- 2ª Fase: Concreción de la aplicación de la estrategia visual en algunos centros educativos.

En base a su modo de trabajar, preferencias personales y tomando como referencia las referencias bibliográficas existentes, algunas reseñadas en el Capítulo 1º (Fundamentación Teórica), se seleccionaron los centros participantes, procurando integrar en los Grupos a centros de diversas características para poder realizar un estudio comparativo.

- 3ª Fase: Definición de los criterios relativos a la aplicación de la experiencia:

Se concretó entre todos los centros participantes el siguiente protocolo de actuación:

- Nivel educativo del alumnado:

Respetando la autonomía de cada centro se acordó realizar el estudio en el segundo y/o tercer ciclo de Educación Primaria.

- Selección de los fonemas a analizar:

Intentando que no fueran conocidos previamente por el alumnado, se consensuó que en el grupo de experimentación se modificaba la programación de aula, pasando a desarrollar en el segundo trimestre lo previsto para el tercero.

Los fonemas seleccionados para el estudio fueron:

- Segundo Ciclo: “r – rr – c – z – q – k”.
- Tercer Ciclo: “b – v – g – j – h”.

- Definición de las actuaciones a realizar.

Se definió la siguiente secuencia de actuaciones:

- Pre-requisitos: Trabajo de percepción y memoria visual, ruta fonológica, aprender a redactar, etc.
- Utilización de recursos didácticos vinculados a las TIC: pantalla digital, aula de informática, páginas web, etc
- Utilización de murales visuales: Ortografía ideo-visual, cuentos, etc.
- Otras: cuaderno de ortografía, caja, los cuatro sobres, etc.

- Definición de grupos control.

En aquellos centros en los que había más de una línea se podrán establecer grupos control, es decir, grupos del mismo nivel educativo en los que no se aplicaba el protocolo elaborado para la estrategia visual.

- Temporalización:

Todos los aspectos de carácter preparativo se realizaron en el primer trimestre del curso 2013/2014.

El cuestionario de evaluación inicial se aplicó al alumnado la primera semana lectiva del segundo trimestre del curso.

La experimentación en el aula se realizó durante el segundo trimestre del curso, a razón de dos sesiones semanales de treinta minutos cada una. Se dejó libertad a cada centro para aplicar la estrategia en el Área que estimó procedente, aunque fueron seleccionadas generalmente las de Lengua Castellana y Conocimiento del Medio.

El cuestionario de evaluación final se aplicó la última semana lectiva del segundo trimestre.

El análisis de los resultados y la elaboración de conclusiones se ha realizado durante el tercer trimestre del curso.



CAPÍTULO 2: Marco Metodológico

- Cuestionario de evaluación:

Con la participación de representantes de diversos centros educativos se elaboró el cuestionario de evaluación, que como se ha mencionado, se aplicó al inicio y al final del estudio a todos los grupos participantes.

La corrección de las pruebas y la inclusión de los datos las ha realizado cada centro educativo, por lo cual, bien sea de forma voluntaria o involuntaria puede haber algún tipo de error en los mismos.

El cuestionario se configuró en dos partes:

- Texto / Palabras: Permitía valorar la correcta escritura de una palabra, tomada de forma aislada o en una frase.
- Dictado / Escritura Espontánea: Constaba de dos apartados. Un dictado en el que se incluyen palabras con las letras seleccionadas y un apartado en el que el alumno debía escribir un mínimo de líneas sobre un tema libre.

Los cuestionarios utilizados se incluyen en el Apéndice 5, diferenciando los de aplicación para el alumnado (3º y 4º de E.P. – 5º y 6º de E.P.) y los que incluyen las especificaciones para el profesor.

b) Comprensión Lectora en Educación Primaria. Estrategias de Mejora. Recogida de información.

▪ Aspectos Generales:

Al ser idénticos a los expuestos en el apartado de la Ortografía, obviamos repetirlos.

▪ Protocolo de actuación en relación a la comprensión lectora.

Se consensuó el siguiente protocolo de actuación:

○ Nivel educativo del alumnado:

Respetando la autonomía de cada centro se acordó realizar el estudio en el segundo y/o tercer ciclo de Educación Primaria.

○ Temporalización:

Se ha seguido idéntico protocolo que el descrito para la ortografía, excepto que debía aplicarse semanalmente en dos sesiones de una hora cada una.

○ Secuencia de actuaciones:

- Evaluación Inicial. Se planteó de modo común para todos los centros participantes.

Para ello se utilizó un cuento sin título, compuesto de cuatro párrafos y con las siguientes cuestiones que debía resolver el alumnado:

- Realizar un resumen (con y sin texto delante) del cuento.
- Escribir un título para el cuento.
- Escribir la idea principal del cuento.
- Contestar:
 - ¿Quién es el protagonista?
 - ¿Dónde y cuándo ocurre el cuento?
 - ¿Qué le sucede al protagonista?
 - ¿Cómo termina el cuento?
 - ¿Qué siente el protagonista?



CAPÍTULO 2: Marco Metodológico

- El cuento mutilado (se eliminaban algunas palabras que podían sustituirse por las que aparecen en el cuento u otras sinónimas)

Señalar al respecto tres aspectos importantes:

- Todos los Centros contaban con el solucionario del cuento y con los criterios de evaluación para seguir la misma línea de actuación y corrección.
 - La corrección de las pruebas y la inclusión de los datos las ha realizado cada centro educativo, por lo cual, bien sea de forma voluntaria o involuntaria puede haber algún tipo de error en los mismos.
 - El registro de los resultados se realizó puntuando con valores de 0, 1 y 2, las siguientes 10 tareas, valorando como incorrectas las puntuadas con 0 y 1, conforme a unos criterios ya definidos :
 - Resumen sin texto.
 - Resumen con texto.
 - Título del cuento.
 - Idea principal.
 - Protagonista.
 - ¿Dónde ocurre?.
 - ¿Cuándo ocurre?.
 - Final del cuento.
 - Sentimientos del protagonista.
 - Vocabulario (texto mutilado).
 - Aplicación de la estrategia:

La intervención en las aulas se ha realizado entrenando otros 3 cuentos, diferentes al utilizado en la evaluación, que se acompañaban de un solucionario para el profesor y las pautas de aplicación., que al estar definidas a priori, resultaron comunes en todos los centros educativos.
 - Evaluación final. Se realizó utilizando el mismo cuento que para la evaluación inicial, a fin de poder comparar los resultados obtenidos con los registrados en la misma.
- O Cuestionario de evaluación:
- Los cuestionarios utilizados se incluyen en el Apéndice nº 6. Se incluye la prueba para el alumnado, especificaciones para el profesor y los criterios de evaluación a seguir.

c) Incidencia de la aplicación de estas estrategias en el CEIP Miguel Iscar.

Con el objetivo de conocer la opinión de los protagonistas de los grupos interactivos y tomando como referencia la aplicación de estas estrategias, se diseñó un cuestionario, en el que se trataban de valorar diversos aspectos:

- Ámbito Organizativo.
- Ámbito Relacional.
- Ámbito Curricular – Mejora de la Ortografía.
- Ámbito Curricular – Mejora de la Comprensión Lectora.

El cuestionario utilizado se incluye en el Apéndice nº 7.



CAPÍTULO 3:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS



3.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Este capítulo tiene como objeto desgranar, analizar e interpretar toda la información recogida en el proceso de recogida de datos y sintetizarla en torno a los objetivos que definimos al formular nuestro Trabajo, en el apartado de Introducción.

Siguiendo el esquema definido, lo haremos en base a los tres objetivos generales que hemos establecido:

- A) Mejorar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual para la mejora de la ortografía.
- B) Ampliar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de estrategias de mejora de la comprensión lectora.
- C) Conocer la incidencia en la aplicación de estas estrategias en la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Miguel Iscar.

A) Objetivo General nº 1. Mejorar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual para la mejora de la ortografía.

▪ **Objetivos Específicos:**

- A.1) Identificar las estrategias más utilizadas en los centros educativos para prevenir el error ortográfico y conocer si existe alguna diferencia entre las estrategias utilizadas en los centros ordinarios con respecto a los que escolarizan alumnado de minorías étnicas.
- A.2) Conocer los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual en la prevención del error ortográfico.
- A.3) Comparar los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual entre los centros ordinarios y los de minorías étnicas, dando un carácter particular al CEIP Miguel Iscar.

A) Mejorar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual para la mejora de la ortografía.

Vinculados a este objetivo general establecemos una serie de objetivos específicos que iremos analizando a continuación:

- A .1) *Identificar las estrategias más utilizadas en los centros educativos para prevenir el error ortográfico y conocer si existe alguna diferencia entre las estrategias utilizadas en los centros ordinarios con respecto a los que escolarizan alumnado de minorías étnicas.*

Tomando en consideración los datos proporcionados por 18 centros educativos de Valladolid, 10 de los que hemos denominado “Grupo de Centros Ordinarios” y 8 del llamado “Grupo de Minorías Étnicas”, las estrategias más utilizadas para la prevención del error ortográfico son el dictado y las visuales.



Los datos extraídos se incluyen en la siguiente gráfica:



El análisis comparativo en base a los datos proporcionados por los referidos 18 centros se explicitan en la tabla siguiente, en la que se recogen las estrategias de mejora de la Ortografía utilizadas con mayor frecuencia en los centros de los dos Grupos:

Grupo de Centros Ordinarios (10 centros)	Grupo de Centros Minorías Étnicas (8 centros)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dictado: 6 centros. ▪ Lectura: 6. ▪ Estrategias visuales: 5. ▪ TIC: 3. ▪ Ficheros ortográficos: 2. ▪ Concursos: 2. ▪ Vocabulario: 2 ▪ Libro de texto: 1. ▪ Diccionario: 1. ▪ Lenguaje oral: 1 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dictado: 6 centros. ▪ Estrategias visuales: 5. ▪ Diccionario: 3. ▪ Lectura: 2 ▪ TIC: 2 ▪ Expresión escrita: 1 ▪ Propias de las Comunidades de Aprendizaje: 1

Tabla 16: Estrategias utilizadas por los centros consultados, diferenciando entre las utilizadas por los centros ordinarios y los que escolarizan alumnado de minorías étnicas.

Se puede considerar que, básicamente, siguen las mismas estrategias de actuación, aunque merecen destacarse dos aspectos, según este estudio:

- La lectura es una estrategia más utilizada en los centros ordinarios que en los de minorías étnicas.
- Por el contrario, el empleo del diccionario es más habitual en los centros de minorías.



A. 2) Conocer los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual en la prevención del error ortográfico:

Constituye, sin duda, uno de los aspectos más relevantes del estudio.

Diversos autores, algunos referidos en la Fundamentación Teórica de este Trabajo (Gabarro D., Puigarnau C, y Mesanza J.) refieren la eficacia de las estrategias de carácter visual en la prevención del error ortográfico. Bajo esta premisa se ha pretendido conocer los resultados de la aplicación de un protocolo en nuestros centros educativos.

Realizamos el análisis tomando como referencia los datos extraídos en el estudio de los Grupos ordinarios, pues entendemos que el estudio realizado con el alumnado de estos centros resulta bastante significativo, en base a dos consideraciones fundamentales, como son el número de alumnos participantes y el haber podido constituir grupos control. (Ya hemos referido que se ha aplicado el protocolo de estrategia visual en 213 alumnos, de 4 centros educativos diferentes, habiéndose efectuado un control comparativo con 214 alumnos a los que no se les aplicó esta estrategia).

Los datos obtenidos los exponemos en las siguientes tablas, que analizamos a continuación:

a. Análisis atendiendo a la evolución en el número de faltas de los grupos.

En este apartado extraemos los datos relativos al número de faltas promedio por grupo, comparando su evolución según su participación en los grupos experimentales o en los grupos control.

- Alumnado de los grupos experimentales:

- Evaluación inicial:

Curso	Número alumnos	Número de fallos observados	Número de fallos posibles	Porcentaje de errores
3	34	323	5504	5,87 %
4	87	458	14816	3,09 %
5	47	1119	7900	14,16 %
6	46	757	7612	9,94 %
<i>Total</i>	<i>214</i>	<i>2657</i>	<i>35832</i>	<i>7.42 %</i>

- Evaluación final:

Curso	Número alumnos	Número de fallos observados	Número de fallos posibles	Porcentaje de errores
3	34	182	5805	3,14 %
4	87	342	14743	2,32 %
5	47	736	7795	9,44 %
6	45	514	7361	6,98 %
<i>Total</i>	<i>213</i>	<i>1774</i>	<i>35704</i>	<i>4,97 %</i>



- Conclusión: El porcentaje global de errores se ha reducido en

$$\frac{(7.42 - 4.97)}{7.42} = 0.330189 \approx 33 \%$$

- Alumnado de los grupos control:

- Evaluación inicial:

Curso	Número alumnos	Número de fallos observados	Número de fallos posibles	Porcentaje de errores
3	31	208	5318	3,91 %
4	90	674	15292	4,41 %
5	48	1157	7916	14,62 %
6	45	862	7477	11,53 %
<i>Total</i>	<i>214</i>	<i>2901</i>	<i>36003</i>	<i>8,06 %</i>

- Evaluación final:

Curso	Número alumnos	Número de fallos observados	Número de fallos posibles	Porcentaje de errores
3	30	228	5083	4,49 %
4	90	407	15185	2,68 %
5	48	816	7298	11,18 %
6	44	707	7316	9,66 %
<i>Total</i>	<i>212</i>	<i>2158</i>	<i>34882</i>	<i>6,19 %</i>

- Conclusión: El porcentaje de errores se ha reducido en

$$\frac{(8.06 - 6.19)}{8.06} = 0.23201 \approx 23.2 \%$$

b. *Análisis atendiendo al número de faltas por alumno.*

En este apartado extraemos los datos relativos al número de faltas promedio por alumno, comparando su evolución según su participación en los grupos experimentales o en los grupos control.

- Alumnado de los grupos experimentales:

- Evaluación inicial:

Análisis por alumno	Número alumnos	Media de fallos	Porcentaje de errores por alumno	Desviación Típica
3	34	0.05932	5.93 %	0.060668
4	87	0.03082	3.08 %	0.034744
5	47	0.14254	14.25 %	0.070892
6	46	0.09987	9.99 %	0.069818
<i>Total</i>	214	0.07445	7.45 %	0.072126

- Evaluación final:

Análisis por alumno	Número alumnos	Media de fallos	Porcentaje de errores por alumno	Desviación Típica
3	34	0.03146	3.15 %	0.049746
4	87	0.02399	2.34 %	0.030252
5	47	0.09498	9.50 %	0.057104
6	46	0.06955	6.95 %	0.030252
<i>Total</i>	214	0.05023	5.02 %	0.075323

- Conclusión: Analizando cada alumno individualmente, su porcentaje medio de errores se ha reducido en

$$\frac{(7.45 - 5.02)}{7.45} = 0.326174 \approx 32,6 \%$$



- Alumnado de los grupos control:

- Evaluación inicial:

Análisis por alumno	Número alumnos	Media de fallos	Porcentaje de errores por alumno	Desviación Típica
3	31	0.03858	3.86 %	0.038049
4	90	0.04420	4.42%	0.049162
5	48	0.14671	14.67 %	0.088048
6	45	0.11600	11.60%	0.075648
<i>Total</i>	<i>215</i>	<i>0.081099</i>	<i>8.11 %</i>	<i>0.078906</i>

- Evaluación final:

Análisis por alumno	Número alumnos	Media de fallos	Porcentaje de errores por alumno	Desviación Típica
3	30	0.04606	4.61 %	0.101543
4	90	0.02690	2.69%	0.035514
5	48	0.10356	10.36 %	0.073880
6	44	0.09696	9.70%	0.073526
<i>Total</i>	<i>212</i>	<i>0.06151</i>	<i>6.15 %</i>	<i>0.074538</i>

- Conclusión: Analizando cada alumno individualmente, su porcentaje medio de errores se ha reducido en

$$\frac{(8.11 - 6.15)}{8.11} = 0.241677 \approx 24,17 \%$$

Conclusión final:

- *En el estudio estadístico realizado, en base a los resultados obtenidos en una muestra que supera los 400 alumnos, se constata que la estrategia visual, utilizada en los denominados grupos experimentales ha conseguido mayor eficacia en la prevención del error ortográfico que las técnicas utilizadas en los grupos control, tanto en el estudio realizado a nivel grupal como individual.*



A.3) Comparar los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual entre los centros ordinarios y los de minorías étnicas, dando un carácter particular al CEIP Miguel Iscar

Constituye, junto al objetivo anterior, otro de los puntos fuertes de nuestro Trabajo.

Tradicionalmente se ha considerado al alumnado de minorías étnicas como de bajo rendimiento académico, de ahí que nos formulásemos la hipótesis de verificar si su evolución académica en base a la aplicación de un protocolo establecido es similar o diferente al del alumnado de centros ordinarios.

Para verificar esta hipótesis hemos recurrido a dos tipos de estrategias:

- a. *Análisis comparativo al estudio expuesto en el apartado anterior, A.2), para valorar la eficacia de las estrategias de carácter visual.*

- Alumnado de los Centros de Minorías Étnicas:

- Evaluación inicial:

Centro	Número alumnos	Número de fallos observados	Número de fallos posibles	Porcentaje de errores
CEIP nº 1	21	273	3451	7,91 %
CEIP nº 2	15	99	2594	3,82 %
<i>Total</i>	<i>36</i>	<i>372</i>	<i>6045</i>	<i>6,15 %</i>

Análisis por alumno	Número alumnos	Media de fallos	Porcentaje de errores por alumno	Desviación Típica
	<i>36</i>	<i>0.06211</i>	<i>6.21 %</i>	<i>0,044</i>

- Evaluación final:

Centro	Número alumnos	Número de fallos observados	Número de fallos posibles	Porcentaje de errores
CEIP nº 1	18	115	2943	3.91 %
CEIP nº 2	15	50	2504	2.00 %
<i>Total</i>	<i>33</i>	<i>165</i>	<i>5447</i>	3.03 %

Análisis por alumno	Número alumnos	Media de fallos	Porcentaje de errores por alumno	Desviación Típica
	<i>33</i>	<i>0.0304</i>	3.04 %	<i>0,032</i>



- Conclusión:

- El porcentaje de errores se ha reducido a nivel de centro en

$$\frac{(6.15 - 3.03)}{6.15} = 0.507317 \approx 50 \%$$

- Analizando cada alumno individualmente, su porcentaje medio de errores se ha reducido en

$$\frac{(6.21 - 3.04)}{6.21} = 0.510467 \approx 51 \%$$

- Alumnado del CEIP Miguel Iscar:

- Evaluación inicial

Curso	Número alumnos	Número de fallos observados	Número de fallos posibles	Porcentaje de errores
3	5	73	802	9.10 %
4	7	92	1090	8.44 %
5	8	421	1318	31.94 %
6	9	411	1518	27.08 %
<i>Total</i>	<i>29</i>	<i>997</i>	<i>4728</i>	21.10 %

Análisis por alumno	Número alumnos	Media de fallos	Porcentaje de errores por alumno	Desviación Típica
	28	0.20857	20.86 %	0.1262

- Evaluación final:

Curso	Número alumnos	Número de fallos observados	Número de fallos posibles	Porcentaje de errores
3	5	40	816	4.90 %
4	7	53	1131	4.69 %
5	8	277	1303	21.26 %
6	9	269	1520	17.70 %
<i>Total</i>	<i>29</i>	<i>639</i>	<i>4770</i>	13.4 %



Análisis por alumno	Número alumnos	Media de fallos	Porcentaje de errores por alumno	Desviación Típica
	28	0.13315	13.31 %	0.088

- Conclusión:

- El porcentaje de errores se ha reducido en

$$\frac{(21.1 - 13.4)}{21.1} = 0.364929 \approx 36 \%$$

- Analizando cada alumno individualmente, su porcentaje medio de errores se ha reducido en

$$\frac{(20.86 - 13.31)}{20.86} = 0.361937 \approx 36.2 \%$$

En el Apéndice nº 9 se incluyen los datos relativos al estudio realizado en los centros ordinarios y los centros de minorías étnicas, especificando los datos por alumno y centro.

b. Análisis vinculando el estudio a los diferentes ítems analizados en el cuestionario de evaluación:

Con independencia del análisis estadístico global, hemos querido profundizar en un estudio por apartados, en base a la configuración del cuestionario, elaborando las siguientes tablas como síntesis de la información obtenida:

	TEXTO - PALABRAS			DICTADO – ESCRITURA ESPONTÁNEA		
	INICIAL	FINAL	Porcentaje de Mejora	INICIAL	FINAL	Porcentaje de Mejora
C. C. nº 1	12,19 %	7,67 %	37,07 %	5,01 %	4,18 %	16,56 %
C. C. nº 2	8,96 %	5,53 %	38,28 %	2,05 %	0,45 %	78,11 %
CEIP nº 3	8,91 %	6,65 %	25,38 %	2,75 %	1,66 %	39,82 %
CEIP nº 4	8,04 %	5,37 %	33,19 %	2,53 %	1,58 %	37,80 %
Valoración Media	9,53 %	6,31 %	33,80 %	3,09 %	1,97 %	36,32 %

Tabla 17: Resultados de los centros ordinarios que han aplicado las estrategias de carácter visual.



	TEXTO - PALABRAS			DICTADO – ESCRITURA ESPONTÁNEA		
	INICIAL	FINAL	Porcentaje de Mejora	INICIAL	FINAL	Porcentaje de Mejora
CEIP M. n° 1	11,1 %	5,9 %	46,5 %	4,2 %	3,0 %	27,6 %
CEIP M- n° 2	5,8 %	3,2 %	45,70 %	1,8 %	1,2 %	35,6 %
CEIP Miguel Iscar	23,6 %	15,4 %	36,8 %	16,6 %	9,6 %	43,1 %
Valoración Media	13,5 %	8,17 %	39,47 %	7,54 %	4,6 %	38,47 %

Tabla 18: Resultados de los centros de Minorías Étnicas que han aplicado las estrategias de carácter visual.

	TEXTO - PALABRAS			DICTADO – ESCRITURA ESPONTÁNEA		
	INICIAL	FINAL	Porcentaje de Mejora	INICIAL	FINAL	Porcentaje de Mejora
CEIP del Grupo de Centros Ordinarios (4)	9,53 %	6,31 %	33,80 %	3,09 %	1,97 %	36,32 %
CEIP del Grupo de Minorías Étnicas (2)	8,46 %	4,54 %	46,26 %	3,01 %	2,11 %	30,06 %
CEIP MIGUEL ISCAR	23,6 %	15,4 %	36,8 %	16,6 %	9,6 %	43,10 %
Valoración Media de los Centros *	11,23 %	7,10 %	36,74 %	4,99 %	3,10 %	37,98 %

Tabla 19: Valoración media de los centros que han aplicado las estrategias de carácter visual.

(*) Señalar, como aspecto importante que la valoración media se ha realizado tomando los valores individuales de los 7 centros que han desarrollado esta indagación.

Conclusiones en torno a este objetivo específico:

- Tomando como referencia los datos de la evaluación inicial se deduce que sin contar los datos del CEIP Miguel Iscar, el alumnado del Grupo de Minorías Étnicas y el de centros ordinarios tiene un porcentaje de errores en la ortografía bastante similar, tanto en el apartado de “Texto-Palabras”, como en el de “Dictado-Escritura Espontánea”.

En esta ponderación tienen una notable influencia los datos proporcionados por el CEIP M. n° 2, muy bajos, pero este dato no parece ser real, por lo cual habría que considerar la muestra como errónea.



Los estudios realizados con más centros educativos por el Área de Programas Educativos indican que el alumnado de los centros de minorías étnicas tienen un porcentaje de faltas de ortografía bastante superior al de los centros ordinarios, tanto en el apartado de palabras sueltas como su aplicación en dictados o escritura espontánea.

- Sin embargo, y seguimos sin tomar en consideración los datos del CEIP Miguel Iscar, se producen unos parámetros de evolución diferentes, siendo en el de “Texto – Palabras” mejor en los centros de minorías étnicas y en el de “Dictado – Escritura Espontánea”, mejor en los centros ordinarios, con una divergencia en los porcentajes significativa en ambos casos.
- Los datos que extraemos del estudio del CEIP Miguel Iscar son :
 - Los porcentajes de faltas de ortografía son bastante más elevados que en el resto de los centros, tanto en la evaluación inicial como en la final. Probablemente este hecho esté vinculado a los criterios de corrección utilizados, que aunque fueron definidos de forma común, no han sido aplicados de igual forma.
 - El porcentaje de mejora en el apartado de “Texto – Palabras” se sitúa en la media entre los dos grupos de centros. Por el contrario, en el apartado de “Dictado – Escritura Espontánea”, el porcentaje de mejora obtenido ha sido bastante superior al del resto de centros, hecho que nos debe llevar a reflexionar.
- En base a los datos anteriores, analizando la evolución por grupos, por alumnos y el análisis de los diferentes apartados del cuestionario analizado, tal vez la conclusión más significativa e importante es que el alumnado de minorías étnicas ha evolucionado de forma similar a como lo ha hecho el resto del alumnado.

Prescindiendo de los datos relativos a los dos centros del grupo de minorías étnicas, que hemos referido nuestro convencimiento de que no responden a la realidad de los centros, creemos que los datos obtenidos en el estudio descriptivo de la muestra nos sugieren la conclusión expuesta.

A modo de resumen insertamos una tabla en la que se sitúan el porcentaje de mejora por grupos y por alumno de forma individual, comparando el CEIP Miguel Iscar y los centros ordinarios.

	Porcentaje de Mejora (análisis por Grupos)	Porcentaje de Mejora (análisis por Alumno)
Centros Ordinarios (Grupos experimentales)	33 %	32,6 %
Centros Ordinarios (Grupos control)	23,2 %	24,17 %
CEIP Miguel Iscar	36 %	36,2 %

- Nos quedaría por determinar la posible incidencia de los grupos interactivos en la prevención del error ortográfico. No nos manifestamos al carecer de una referencia que podamos considerar válida en relación s los dos centros del grupo de minorías étnicas.

En el Apéndice se incluyen los datos globales y analizados, diferenciando los de centros de minorías étnicas y ordinarios.



B) **Objetivo General nº 2.** Ampliar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de estrategias de mejora de la comprensión lectora.

▪ **Objetivos Específicos:**

B.1) *Conocer las diferencias en el nivel de comprensión lectora entre el alumnado de centros ordinarios y el de minorías étnicas.*

B.2) *Tratar de identificar en qué nivel educativo se produce, si es que así ocurre, una desviación en el nivel de comprensión lectora del alumnado, con respecto a la evolución media, sobre todo en el alumnado de minorías étnicas.*

B.3) *Averiguar la evolución del alumnado del CEIP Miguel Iscar en relación al de los otros centros educativos que han realizado la experiencia.*

B.1) *Conocer las diferencias en el nivel de comprensión lectora entre el alumnado de centros ordinarios y el de minorías étnicas.*

Para su estudio exponemos inicialmente las tablas por niveles académicos de los centros ordinarios y de minorías étnicas, en el que incluimos al CEIP Miguel Iscar, realizando posteriormente la extracción de las conclusiones.

Precisar que el protocolo de actuación y los materiales de trabajo se incluyen en el Apéndice nº 8 y los datos estadísticos en el Apéndice nº 10



CAPÍTULO 3: Análisis e interpretación de los datos

		Centros Ordinarios																							
		Resumen sin texto		Resumen con texto		Título		Idea Principal		Protagonista		¿Dónde ocurre?		¿Cuándo ocurre?		Final del cuento		Sentimientos		Vocabulario		Globales			
		EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF		
3° EP	Alumnos con errores	57	43	62	35	39	28	59	40	6	3	36	4	88	31	20	24	53	42	61	42	501	292		
	% alumnos con errores	42	32	46	26	29	21	44	30	4,4	2,2	27	3	65	23	30	18	39	31	45	31	37,1	21,7		
4° EP	Alumnos con errores	39	26	45	30	25	27	40	19	7	4	13	9	63	52	31	29	37	23	49	34	349	253		
	% alumnos con errores	40	27	46	31	26	18	41	19	7,1	4,1	13	9,2	64	53	32	30	38	23	50	35	35,7	25,4		
5° EP	Alumnos con errores	48	27	27	16	13	10	24	22	3	4	18	12	49	34	21	10	6	5	47	30	256	170		
	% alumnos con errores	46	26	26	15	13	9,6	23	21	2,9	3,8	17	12	47	33	20	9,6	5,8	4,8	45	29	24,6	16,4		
6° EP	Alumnos con errores	10	12	16	14	23	13	9	6	3	3	1	3	47	22	6	11	11	4	32	10	158	98		
	% alumnos con errores	11	14	18	16	26	15	10	6,8	3,4	3,4	11	3,4	53	25	6,8	13	13	4,5	36	11	17,83	12,21		
	Media de alumnos con errores	38,5	27	37,5	23,8	25	19,5	33	21,8	4,8	3,5	17	7	61,8	34,8	19,5	18,5	26,8	18,6	47,3	29	316	203,2		
	% alumnos con errores	34,8	24,8	34	22	23,5	15,9	29,5	19,2	4,5	3,4	17	6,9	57,3	33,5	22,2	17,7	23,9	15,8	44	26,5	28,80	18,92		

Tabla 20: Alumnos con errores y porcentaje en el estudio de la comprensión lectora en centros ordinarios.



CAPÍTULO 3: Análisis e interpretación de los datos

		<i>Centros del Grupo de Minorías Étnicas</i>																							
		Resumen sin texto		Resumen con texto		Título		Idea Principal		Protagonista		¿Dónde ocurre?		¿Cuándo ocurre?		Final del cuento		Sentimientos		Vocabulario		Globales			
		EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF		
3° EP	Alumnos con errores	20	23	22	22	18	14	19	16	13	11	16	11	18	19	19	20	19	19	22	20	186	175		
	% alumnos con errores	77	88	85	85	69	54	73	62	50	42	62	42	69	73	77	73	73	85	87	71,6	67,3			
4° EP	Alumnos con errores	37	19	32	12	16	10	30	23	5	2	14	3	48	32	26	10	22	8	45	15	238	115		
	% alumnos con errores	73	37	63	24	31	20	59	45	9,8	3,9	27	5,9	94	63	51	20	43	16	88	29	53,8	26,38		
5° EP	Alumnos con errores	31	18	27	12	20	10	33	18	15	9	18	13	40	31	33	21	22	15	37	22	276	169		
	% alumnos con errores	67	39	59	26	43	22	72	39	33	20	39	28	87	67	72	46	48	33	80	48	60	36,8		
6° EP	Alumnos con errores	37	19	32	12	16	10	30	23	5	2	14	3	48	32	26	10	22	8	45	15	238	115		
	% alumnos con errores	73	37	63	24	31	20	59	45	9,8	3,9	27	5,9	94	63	51	20	43	16	88	29	53,9	26,4		
	Media de alumnos con errores	31,3	19,8	28,3	14,5	17,5	11	28	20	9,5	6	15,5	7,5	38,5	28,5	26	15,3	21,3	12,5	37,3	18	234,5	143,5		
	% alumnos con errores	72,5	50,3	67,5	39,8	43,5	29	65,8	47,8	25,7	17,5	38,8	20,5	86	66,5	61,8	40,8	51,8	34,5	85,3	48,3	59,9	39,3		

Tabla 21: Alumnos con errores y porcentaje en el estudio de la comprensión lectora en centros de minorías étnicas.



Análisis Comparativo																						
Centros de Minorías Étnicas – Centros Ordinarios																						
	Resumen sin texto		Resumen con texto		Título		Idea Principal		Protagonista		¿Dónde ocurre?		¿Cuándo ocurre?		Final del cuento		Sentimientos		Vocabulario		Globales	
	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF
Centros de Minorías Étnicas	72,5	50,3	67,5	39,8	43,5	29	65,8	47,8	25,7	17,5	38,8	20,5	86	66,5	61,8	40,8	51,8	34,5	85,3	48,3	59,9	39,3
Centros Ordinarios	34,8	24,8	34	22	23,5	15,9	29,5	19,2	4,5	3,4	17	6,9	57,3	33,5	22,2	17,7	23,9	15,8	44	26,5	28,80	18,92

Tabla 22: Porcentaje de alumnado con errores, en el estudio de la comprensión lectora, en centros o0rdinarios y de minorías étnicas. Estudio comparativo.

Del análisis comparativo de estos datos, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- *En la evaluación inicial y para todas las tareas definidas en nuestro estudio, el porcentaje de puntuaciones negativas (0 -1) es siempre superior en los centros de minorías étnicas.*
- *Los porcentajes de mejora han sido superiores en los centros de minorías étnicas, a pesar de lo cual, en la evaluación final y para todas las tareas definidas en nuestro estudio, el porcentaje de puntuaciones negativas (0-1) es siempre superior en el alumnado de estos centros.*



CAPÍTULO 3: Análisis e interpretación de los datos

B.2) Tratar de identificar en qué nivel educativo se produce, si es que así ocurre, una desviación en el nivel de comprensión lectora del alumnado, con respecto a la evolución media, sobre todo en el alumnado de minorías étnicas.

Los porcentajes de mejora, por niveles educativos:

		Análisis comparativo – Evolución por Cursos																					
		Centros de Minorías Étnicas - Centros ordinarios																					
		Resumen sin texto		Resumen con texto		Título		Idea Principal		Protagonista		¿Dónde ocurre?		¿Cuándo ocurre?		Final del cuento		Sentimientos		Vocabulario		Globales	
EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF
3º EP	C. Minorías	77	88	85	85	69	54	73	62	50	42	62	42	69	73	77	73	73	73	85	87	71,6	67,3
	C Ordinarios	42	32	46	26	29	21	44	30	4,4	2,2	27	3	65	23	18	39	31	45	31	45	37,1	21,7
4º EP	C. Minorías	73	37	63	24	31	20	59	45	9,8	3,9	27	5,9	94	63	51	20	43	16	88	29	53,8	26,38
	C Ordinarios	40	27	46	31	26	18	41	19	7,1	4,1	13	9,2	64	53	32	30	38	23	50	35	35,7	25,4
5º EP	C. Minorías	67	39	59	26	43	22	72	39	33	20	39	28	87	67	72	46	48	33	80	48	60	36,8
	C Ordinarios	46	26	26	15	13	9,6	23	21	2,9	3,8	17	12	47	33	20	9,6	5,8	4,8	45	29	24,6	16,4
6º EP	C. Minorías	73	37	63	24	31	20	59	45	9,8	3,9	27	5,9	94	63	51	20	43	16	88	29	53,9	26,4
	C Ordinarios	11	14	18	16	26	15	10	6,8	3,4	3,4	11	3,4	53	25	6,8	13	4,5	36	11	17,83	12,21	
	C. Minorías	72,5	50,3	67,5	39,8	43,5	29	65,8	47,8	25,7	17,5	38,8	20,5	86	66,5	61,8	40,8	51,8	34,5	85,3	48,3	59,9	39,3
	C Ordinarios	34,8	24,8	34	22	23,5	15,9	29,5	19,2	4,5	3,4	17	6,9	57,3	33,5	22,2	17,7	23,9	15,8	44	26,5	28,80	18,92

Tabla 23: Porcentajes de mejora en el estudio de la comprensión lectora, entre centros ordinarios y de minorías.



Conclusiones:

- *En los centros ordinarios, el porcentaje inicial de valoraciones negativas va descendiendo a lo largo de los diferentes cursos (37,1 % - 35,7 % - 24,6 % - 17,83 %). Sin embargo esta tendencia descendente no se observa en los centros de minorías, de modo que el porcentaje inicial de valoraciones negativas permanece en valores muy semejantes a lo largo de toda la etapa (71,6 % - 53,8 % - 60 % - 53,9 %). Sin duda, este hecho constituye un motivo de reflexión, pues a primera vista parece que este alumnado no evoluciona a lo largo de la etapa.*
- *Respecto a la evolución de los porcentajes de mejora, existe un parámetro de evolución bastante diferente. En los centros ordinarios va disminuyendo el porcentaje de mejora a medida que avanzan los cursos, pero en los centros de minorías no se detecta ningún parámetro. Hay una mejora muy fuerte, pero no parece evidenciarse ninguna tendencia.*
- *Si conjugamos las dos conclusiones iniciales parece resultar contradictorio el hecho de que se produzca una fuerte mejora con la aplicación de las estrategias de comprensión lectora utilizadas y que el porcentaje de la evaluación inicial sea muy alto, cuando se tiene la certeza de que los centros educativos trabajan esta cualidad.*



B.3) Conocer la evolución del alumnado del CEIP Miguel Iscar en relación al de los otros centros educativos que han realizado la experiencia.

Para su estudio nos basamos en la siguiente tabla:

Alumnado con fallos	Curso	Alumnos con fallos Evaluación Inicial	Alumnos con fallos Evaluación Final	Alumnado que mejora	Porcentaje de alumnado que mejora
Centros Ordinarios	3º E.P.	501	292	209	41,72 %
	4º E.P.	349	253	96	37,94 %
	5º E.P.	256	170	86	33,59 %
	6º E.P.	158	98	60	37,97 %
		1264	813	451	35,68 %
Centros de Minorías	3º E.P.	147	144	3	2,04 %
	4º E.P.	171	149	22	12,87 %
	5º E.P.	251	151	100	39,84 %
	6º E.P.	181	102	79	43,65 %
		750	546	204	27,20 %
CEIP Miguel Iscar	3º E.P.	39	31	8	20,51 %
	4º E.P.	48	36	12	25 %
	5º E.P.	25	18	7	28 %
	6º E.P.	57	13	44	77,19 %
		169	98	71	42,01 %

Tabla 24. Comprensión Lectora. Porcentaje de mejora por cursos.



Conclusión:

- *El porcentaje de alumnado que mejora con respecto a los datos proporcionados en la evaluación inicial es superior en el CEIP Miguel Iscar que en el resto de los centros, si bien la distribución porcentual entre cursos no es uniforme.*



C) Objetivo General: Conocer la incidencia de la aplicación de estas estrategias en la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Miguel Iscar.

Objetivos específicos:

- C.1** Conocer las opiniones relativas al ámbito organizativo, las actuaciones realizadas y las propuestas de mejora en el funcionamiento de los grupos interactivos:
- C.2** Percibir las opiniones relativas al ámbito relacional, posibles beneficios de los grupos interactivos y aportaciones al ámbito personal.
- C.3** Conocer las opiniones relativas al ámbito curricular referidas a la mejora de la ortografía, las actuaciones realizadas y posibles aportaciones personales.
- C.4** Conocer las opiniones relativas al ámbito curricular vinculadas a la mejora de la comprensión lectora, las actuaciones realizadas y posibles aportaciones personales.

C) Tratar de mejorar el funcionamiento del CEIP Miguel Iscar, valorando la incidencia de la aplicación de estas estrategias en el centro.

La reflexión sobre el grado de consecución de los objetivos específicos establecidos se describe a continuación, tomando como referencia la opinión de los protagonistas de los grupos interactivos, profesorado, voluntariado y familiares que han cumplimentado el cuestionario de evaluación.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Rol	14	1	3	1,64	,633
Curso	14	1	3	2,36	,842
Materia	14	1	3	1,36	,745
1.1	14	2	5	4,00	,784
1.2	13	3	5	4,23	,599
1.3	14	4	5	4,64	,497
1.4	14	4	5	4,79	,426
1.5	14	4	5	4,64	,497
2.1	14	3	5	3,93	,730
2.2	14	3	5	4,00	,679
2.3	14	2	5	3,71	,726
2.4	14	3	5	4,43	,646
2.5	14	3	5	4,43	,756
2.6	13	3	5	4,46	,660
3.1	10	3	5	3,70	,823
3.2	10	3	5	4,10	,876
4.1	12	3	5	4,42	,669
4.2	14	3	5	3,79	,699
4.3	14	3	5	4,21	,802
N válido (según lista)	8				

Tabla 25: Estadísticos descriptivos para el análisis del cuestionario.



C.1) Conocer las opiniones relativas al ámbito organizativo, las actuaciones realizadas y las propuestas de mejora en el funcionamiento de los grupos interactivos:

El cuestionario incluía dos tipos de preguntas.

- Vinculadas a la asignación de una puntuación:

En este grupo se incluían cinco cuestiones:

- 1.1 *¿Considera que la planificación de las actividades se ha realizado de un modo adecuado?.*
- 1.2 *¿Considera que la ubicación del alumnado, su distribución en grupos y demás factores inherentes a los grupos interactivos ha sido la adecuada para conseguir los objetivos establecidos?*
- 1.3 *El alumnado, ¿ha recibido instrucciones adecuadas acerca de cómo y cuándo iniciar las actividades?.*
- 1.4 *El alumnado, ¿ha recibido instrucciones adecuadas para el correcto desarrollo de las actividades propuestas?*
- 1.5 *El alumnado, ¿ha recibido instrucciones adecuadas acerca de cómo y cuándo terminar las actividades?*

Los resultados obtenidos se indican a continuación:

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
1.1 * Rol	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%
1.2 * Rol	13	92,9%	1	7,1%	14	100,0%
1.3 * Rol	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%
1.4 * Rol	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%
1.5 * Rol	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%

Tabla 26: Ámbito organizativo Resumen del procesamiento de los casos

Rol		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
Profesor	Media	3,50	4,00	4,50	4,67	4,50
	N	6	6	6	6	6
	Desv. típ.	,837	,632	,548	,516	,548
Voluntario	Media	4,29	4,50	4,71	4,86	4,71
	N	7	6	7	7	7
	Desv. típ.	,488	,548	,488	,378	,488
Familiar	Media	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
	N	1	1	1	1	1
	Desv. típ.	.	.	.	.	.
Total	Media	4,00	4,23	4,64	4,79	4,64
	N	14	13	14	14	14
	Desv. típ.	,784	,599	,497	,426	,497

Tabla 27: Ámbito organizativo. Puntuaciones asignadas por los diferentes sectores

La valoración media de estos ítems por los diferentes sectores ha sido de:

- Familias: 4,80 puntos.
- Profesorado: 4,23 p.
- Voluntariado: 4,61 p.



- No vinculadas a la asignación de una puntuación:
 - 1.6 *Defina las principales actuaciones que ha realizado en la dinamización de los grupos interactivos.*
Los aspectos que se resaltan en los diferentes sectores son:
 - Familias: La constitución de los grupos y los temas propuestos.
 - Profesorado: Fomentar la interacción entre el alumnado, la dinamización, moderación y guía del grupo.
 - Voluntarios: Ayudar a que colaboren todos, moderar y procurar la participación.
 - 1.7 *Cuáles son sus propuestas para intentar mejorar la dinámica de los grupos interactivos en el centro, en base a la experiencia adquirida en el desarrollo de este Plan?*
Entre la pluralidad de ideas expuesta, las más repetidas son:
 - Familias: Mayor utilización de las TIC.
 - Profesorado: Adecuada elección del alumnado y necesidad de formación.
 - Voluntarios: El trabajo por proyectos no es sino una de las respuestas recogidas.

C.2) Conocer las opiniones relativas al ámbito relacional, posibles beneficios de los grupos interactivos y aportaciones al ámbito personal.

Al igual que para el objetivo anterior, se incluían dos tipos de preguntas:

- Vinculadas a la asignación de una puntuación:

Los ítems formulados han sido:

 - 2.1 *Los alumnos han participado de forma activa en el proceso de enseñanza / aprendizaje, dentro de la estrategia de los grupos interactivos.*
 - 2.2 *¿Cómo valora el ambiente de trabajo en el que se ha desarrollado el Plan?*
 - 2.3 *¿Cómo valoraría la cooperación entre el alumnado? Los alumnos con mayor nivel académico han explicado y ayudado a los que tienen menores conocimientos (5) o se han limitado únicamente a solucionarles la duda concreta (1).*
 - 2.4 *¿Crees que los grupos interactivos facilitan la tolerancia y colaboración entre el alumnado?*
 - 2.5 *Considera que el desarrollar este Plan dentro de la dinámica de los grupos interactivos ha sido beneficioso para el alumnado?*
 - 2.6 *Y para Vd., ¿considera que ha sido beneficioso?*

Los resultados obtenidos se indican a continuación:

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
2.1 * Rol	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%
2.2 * Rol	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%
2.3 * Rol	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%
2.4 * Rol	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%
2.5 * Rol	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%
2.6 * Rol	13	92,9%	1	7,1%	14	100,0%

Tabla 28: **Ámbito relacional. Resumen del procesamiento de los casos**



Rol		2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
Profesor	Media	3,50	3,67	3,50	3,83	3,83	4,00
	N	6	6	6	6	6	5
	Desv. típ.	,548	,516	,837	,408	,753	,707
Voluntario	Media	4,14	4,14	3,86	4,86	4,86	4,71
	N	7	7	7	7	7	7
	Desv. típ.	,690	,690	,690	,378	,378	,488
Familiar	Media	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
	N	1	1	1	1	1	1
	Desv. típ.	.	.	.	.	.	.
Total	Media	3,93	4,00	3,71	4,43	4,43	4,46
	N	14	14	14	14	14	13
	Desv. típ.	,730	,679	,726	,646	,756	,660

Tabla 29: Ámbito relacional. Puntuaciones asignadas por los diferentes sectores

La valoración media de estos ítems, en los diferentes sectores ha sido:

- Familias: 4,80 puntos para los ítems 2.1 a 2.5 y 5 puntos para el 2.6
- Profesorado: 3,67 puntos para los ítems 2.1 a 2.5 y 4 puntos para el 2.6
- Voluntariado: 4,37 puntos para los ítems 2.1 a 2.5 y 4,71 puntos para el 2.6

- No vinculadas a la asignación de una puntuación:

2.7 En base a la respuesta de la pregunta anterior, ¿podría describir los beneficios que considera han aportado los grupos interactivos al alumnado en el desarrollo de este Plan:

- Familias: Trabajo en grupo y apoyo entre ellos.
- Profesorado: Los dos aspectos en los que se hace más hincapié son en que los alumnos han estado más centrados y se les ha podido atender de manera más individual.
- Voluntariado: Destacan el respeto, cooperación, participación y diálogo.

2.8 En base a la respuesta de la pregunta 2.6, ¿podría describir los beneficios que considera le ha aportado el desarrollar el Plan bajo la dinámica de los grupos interactivos.

- Familias: El colaborar y el aprender a trabajar en grupos.
- Profesorado: Trabajar en un ambiente más relajado y sacar más provecho del trabajo personal.
- Voluntariado: Experiencia en sí y haber conocido una nueva dinámica en el aula.

2.9 Cuáles son los aspectos que señala para intentar mejorar este ámbito.

- Familias: Grupos más reducidos y con mayor mezcla de alumnado.
- Profesorado: Grupos más reducidos, con mayor mezcla de alumnado y mayor participación, tanto por parte del profesorado como de otros voluntarios.
- Voluntariado: Grupos más reducidos y mayor implicación del centro y familias.



C.3) Conocer las opiniones relativas al ámbito curricular referidas a la mejora de la ortografía, las actuaciones realizadas y posibles aportaciones personales.

- Cuestiones vinculadas a la asignación de una puntuación:

Los ítems formulados han sido:

3.1 *El trabajar bajo la dinámica de los grupos interactivos ha permitido al alumnado conocer y analizar mejor las estrategias de carácter visual para la mejora de la ortografía.*

3.5 *Y para Ud, ¿considera que le ha sido beneficioso?*

Los resultados obtenidos se explicitan a continuación:

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
3.1 * Rol	10	71,4%	4	28,6%	14	100,0%
3.2 * Rol	10	71,4%	4	28,6%	14	100,0%

Tabla 30: **Ámbito curricular, ortografía. Resumen del procesamiento de datos**

Rol		3.1	3.2
Profesor	Media	3,80	3,80
	N	5	5
	Desv. típ.	1,095	,837
Voluntario	Media	3,50	4,25
	N	4	4
	Desv. típ.	,577	,957
Familiar	Media	4,00	5,00
	N	1	1
	Desv. típ.	.	.
Total	Media	3,70	4,10
	N	10	10
	Desv. típ.	,823	,876

Tabla 31: **Ámbito curricular, ortografía. Puntuaciones asignadas por los diferentes sectores**

La valoración media de estos ítems en los diferentes sectores ha sido:

- Familias: Solamente valora el ítem 3.1, otorgando 4 puntos.
- Profesorado: 3,80 puntos para cada ítem.
- Voluntariado: 3,50 puntos para el alumnado y 4,25 para ellos mismos.

- Preguntas no vinculadas a la asignación de una puntuación:

3.2 *Dónde considera que es más eficaz el trabajar en grupos interactivos, a nivel de aprendizaje de palabras sueltas o en su aplicación en un dictado o en una redacción (puede marcar una o las dos opciones: Palabras sueltas / Dictado o redacción):*

- Familias: Asigna 1 voto a cada una de las dos opciones.
- Profesorado: Otorgan 4 votos a cada una de las dos opciones.
- Voluntariado: Conceden 4 votos a las palabras sueltas y 2 al dictado / redacción.

3.3 *Define las actividades que para la mejora de la ortografía y dentro de las estrategias de carácter visual, ha utilizado.*

- Familias: Cuentos, sopas de letras, etc.



- Profesorado: Repetición o adivinación de palabras, sopa de letras, etc.
- Voluntariado: Comparación e identificación de palabras, dictados, etc.

3.4 *En base a la respuesta de la pregunta anterior, ¿podrías describir los beneficios que considera que ha aportado al alumnado el desarrollar el Plan bajo la dinámica de los grupos interactivos.*

- Familias: no explicita ninguna respuesta.
- Profesorado: Mayor atención y mayor individualización (actividades más adaptadas a sus capacidades).
- Voluntariado: Refuerzo a las explicaciones dadas por la maestra y apoyo entre el alumnado.

3.6 *En base a la respuesta de la pregunta anterior, ¿podría describir los beneficios que considera que le ha aportado el desarrollar el Plan bajo la dinámica de los grupos interactivos.*

- Familias: Repaso de los temas dados y aprender a trabajar en grupos.
- Profesorado: Trabajar en un ambiente más relajado y mayor provecho del propio trabajo personal.
- Voluntariado: Mejora en las relaciones interpersonales y ver como trabajar la ortografía en Educación Primaria.

3.7 *Cuáles son los aspectos que señala para prevenir el error ortográfico a través de los grupos interactivos:*

- Familias: Uso de juegos y evaluación entre ellos mismos.
- Profesorado: Actividades lúdicas, lectura, dictado y escritura espontánea con palabras clave.
- Voluntariado: Evaluación entre iguales y actividades para la mejora de la ortografía: dictados, lectura, etc.

C.4) Conocer las opiniones relativas al ámbito curricular vinculadas a la mejora de la comprensión lectora, las actuaciones realizadas y posibles aportaciones personales.

- Cuestiones vinculadas a la asignación de una puntuación:

Los ítems formulados han sido:

4.1 *El abordar el estudio de la comprensión lectora bajo la estrategia de los grupos interactivos ha permitido su mejor conocimiento y análisis en el alumnado.*

4.4 *Valora la repercusión de los grupos interactivos en el ámbito curricular, de estos factores, en relación a una clase convencional (concentración y atención del alumnado, mejora del conocimiento, refuerzo de lo aprendido, participación en la actividad)*

4.5 *Y para Vd, ¿considera que le ha sido beneficioso?*

Los resultados obtenidos se explicitan a continuación:

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
4.1 * Rol	12	85,7%	2	14,3%	14	100,0%
4.2 * Rol	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%
4.3 * Rol	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%

Tabla 32: *Ámbito curricular, comprensión lectora. Resumen del procesamiento de datos*



Rol		4.1	4.2	4.3
Profesor	Media	4,00	3,83	3,83
	N	6	6	6
	Desv. típ.	,632	,753	,753
Voluntario	Media	4,80	3,71	4,43
	N	5	7	7
	Desv. típ.	,447	,756	,787
Familiar	Media	5,00	4,00	5,00
	N	1	1	1
	Desv. típ.	.	.	.
Total	Media	4,42	3,79	4,21
	N	12	14	14
	Desv. típ.	,669	,699	,802

Tabla 33: Ámbito curricular comprensión lectora Puntuaciones asignadas por los diferentes sectores

La valoración media de estos ítems en los diferentes sectores ha sido:

- Familias: 5 puntos para los tres indicadores.
- Profesorado: 4 puntos para el 4.1 y el 4.5. 3,97 puntos para el 4.4
- Voluntariado: 4,80 puntos para el indicador 4.1, 4,06 puntos para el 4.4 y 4,43 puntos para el 4.5.

■ Preguntas no vinculadas a la asignación de una puntuación:

4.2 *Define las actividades de mejora de la comprensión lectora que ha utilizado en este Plan.*

- Familias: Lecturas, preguntas, resúmenes, ordenar fragmentos de historias, etc.
- Profesorado: Resúmenes, preguntas de comprensión, lecturas adaptadas, etc.
- Voluntariado: Preguntas sobre el texto, ordenar fragmentos, etc.

4.3 *En base a la respuesta de la pregunta anterior, ¿podría describir los beneficios que considera le ha aportado al alumnado el desarrollar el Plan bajo la dinámica de los grupos interactivos.*

- Familias.
- Profesorado: Trabajo más individualizado y, por tanto, más eficaz.
- Voluntariado: Ayudas entre alumnos, hábitos de trabajo y mejora de la atención.

4.6 *En base a la respuesta de la pregunta 4.5, ¿podría describir los beneficios que considera le ha aportado el desarrollar el Plan bajo la dinámica de los grupos interactivos*

- Familias:
- Profesorado: Trabajar en un ambiente más relajado y sacar más provecho de mi trabajo personal.
- Voluntariado: Comprender lo que necesita un niño para trabajar la comprensión lectora.

4.7 *Cuáles son los aspectos que señala para intentar mejorar la comprensión lectora a través de los grupos interactivos:*

- Familias:
- Profesorado: Lectura de textos adecuados.
- Voluntariado: Reflexión conjunta y explicación a los compañeros sobre lo leído.



CAPÍTULO 4:

CONCLUSIONES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE MEJORA



4.1 CONCLUSIONES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE MEJORA

La tensión principal que establecimos al iniciar nuestro Trabajo de Fin de Mater fue: *“Conocer la incidencia de la aplicación de las estrategias de carácter visual en la mejora de la ortografía y de las técnicas de mejora de la comprensión lectora en diferentes centros educativos de Valladolid y establecer su vinculación con la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Miguel Iscar”*.

En base a esta tensión principal establecimos tres objetivos generales, de los que se derivaron los correspondientes objetivos específicos:

A) Objetivo General nº 1. Mejorar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual para la mejora de la ortografía.

▪ **Objetivos Específicos:**

- A.1) Identificar las estrategias más utilizadas en los centros educativos para prevenir el error ortográfico y conocer si existe alguna diferencia entre las estrategias utilizadas en los centros ordinarios con respecto a los que escolarizan alumnado de minorías étnicas.
- A.2) Conocer los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual en la prevención del error ortográfico.
- A.3) Comparar los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual entre los centros ordinarios y los de minorías étnicas, dando un carácter particular al CEIP Miguel Iscar.

B) Objetivo General nº 2. Ampliar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de estrategias de mejora de la comprensión lectora.

▪ **Objetivos Específicos:**

- A.1) Conocer las diferencias en el nivel de comprensión lectora entre el alumnado de centros ordinarios y el de minorías étnicas.
- A.2) Tratar de identificar en qué nivel educativo se produce, si es que así ocurre, una desviación en el nivel de comprensión lectora del alumnado, con respecto a la evolución media, sobre todo en el alumnado de minorías étnicas.
- A.3) Averiguar la evolución del alumnado del CEIP Miguel Iscar en relación al de los otros centros educativos que han realizado la experiencia.

C) Objetivo General: Conocer la incidencia de la aplicación de estas estrategias en la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Miguel Iscar.

Objetivos específicos:

- C.1 Conocer las opiniones relativas al ámbito organizativo, las actuaciones realizadas y las propuestas de mejora en el funcionamiento de los grupos interactivos.
- C.2 Conocer las opiniones relativas al ámbito relacional, posibles beneficios de los grupos interactivos y aportaciones al ámbito personal.
- C.3 Conocer las opiniones relativas al ámbito curricular referidas a la mejora de la ortografía, las actuaciones realizadas y posibles aportaciones personales.



CAPÍTULO 4: Conclusiones, limitaciones del estudio y propuestas de mejora

C.4 Conocer las opiniones relativas al ámbito curricular vinculadas a la mejora de la comprensión lectora, las actuaciones realizadas y posibles aportaciones personales.

A lo largo del trabajo hemos ido analizando los datos recogidos y extrayendo las conclusiones que nos parecían más relevantes para cada uno de los objetivos, sintetizando a continuación las que nos han parecido más relevantes:

A) Objetivo General nº 1. Mejorar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual para la mejora de la ortografía.

▪ Objetivos Específicos:

A.1) *Identificar las estrategias más utilizadas en los centros educativos para prevenir el error ortográfico y conocer si existe alguna diferencia entre las estrategias utilizadas en los centros ordinarios con respecto a los que escolarizan alumnado de minorías étnicas.*

- Las estrategias más utilizadas por los centros educativos son el dictado y las basadas en técnicas visuales.
- No se ha constatado diferencias en el modo de trabajar la prevención del error ortográfico entre los centros ordinarios y los de minorías étnicas.

A.2) *Conocer los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual en la prevención del error ortográfico.*

- Según nuestro estudio y tomando como referencia la comparación en los centros ordinarios entre los grupos experimentales y los grupos control, parece deducirse una cierta eficacia con la utilización de estas estrategias, dados los porcentajes de mejora detectados.
- Este hecho se constata también en los centros de minorías étnicas, aunque no se haya podido establecer grupos control.

A.3) *Comparar los resultados de la aplicación de las estrategias de carácter visual entre los centros ordinarios y los de minorías étnicas, dando un carácter particular al CEIP Miguel Iscar.*

- Los porcentajes de mejora observados en el CEIP Miguel Iscar resultan, según nuestro estudio, bastante semejantes a los obtenidos en los centros ordinarios. Este dato podría sugerir que no existe diferencia entre el alumnado cuando se plantea la aplicación de un protocolo concreto. Ya hemos referido que no consideramos válida la muestra representativa de los centros de minorías étnicas.

B) Objetivo General nº 2. Ampliar nuestro conocimiento sobre los resultados de la aplicación de estrategias de mejora de la comprensión lectora.

▪ Objetivos Específicos:

B.1) *Conocer las diferencias en el nivel de comprensión lectora entre el alumnado de centros ordinarios y el de minorías étnicas.*

- Tomando los datos relativos a las evaluaciones iniciales y finales se desprende el hecho de que el alumnado de los centros de minorías étnicas presenta un nivel de comprensión lectora bastante inferior que el de los centros ordinarios.

B.2) *Tratar de identificar en qué nivel educativo se produce, si es que así ocurre, una desviación en el nivel de comprensión lectora del alumnado, con respecto a la evolución media, sobre todo en el alumnado de*



CAPÍTULO 4: Conclusiones, limitaciones del estudio y propuestas de mejora

minorías étnicas.

- En los centros ordinarios, el porcentaje inicial de valoraciones negativas va descendiendo a lo largo de los diferentes cursos (37,1 % - 35,7 % - 24,6 % - 17,83 %). Sin embargo esta tendencia descendente no se observa en los centros de minorías, permaneciendo el porcentaje inicial de valoraciones negativas en valores muy semejantes a lo largo de toda la etapa (71,6 % - 53,8 % - 60 % - 53,9 %).

Según nuestro estudio los niveles de comprensión lectora son inferiores en toda la etapa en los centros de minorías étnicas, siendo un hecho relevante la poca mejora que se produce a lo largo de los cursos.

B.3) *Averiguar la evolución del alumnado del CEIP Miguel Iscar en relación al de los otros centros educativos que han realizado la experiencia.*

- Según nuestro estudio el porcentaje de mejora en el CEIP Miguel Iscar ha sido superior (42 %) que en los centros ordinarios (36 %) y en los de minorías étnicas (27 %).

Si bien este dato se ha cimentado en base a los resultados obtenidos en 6º de E.P., la realidad es que es un dato que nos ha parecido sorprendente y bastante significativo.

C) **Objetivo General: Conocer la incidencia de la aplicación de estas estrategias en la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Miguel Iscar.**

Objetivos específicos:

C.1 *Conocer las opiniones relativas al ámbito organizativo, las actuaciones realizadas y las propuestas de mejora en el funcionamiento de los grupos interactivos.*

- La valoración de este objetivo es positiva en los tres sectores que cumplimentaron el cuestionario de evaluación., acercándose a los 4,50 / 5 puntos.
- Como aspectos de mejora se señalan el incrementar la utilización de las TIC y la necesidad de formación en el profesorado.

C.2 *Conocer las opiniones relativas al ámbito relacional, posibles beneficios de los grupos interactivos y aportaciones al ámbito personal.*

- La puntuación asignada en el profesorado es claramente inferior a la detectada en los otros dos sectores encuestados.
- Como aspectos de mejora señalar, y en este sentido hay bastante unanimidad, el crear grupos más reducidos, con mayor mezcla de alumnado y mayor participación, tanto por parte del profesorado como de otros voluntarios

C.3 *Conocer las opiniones relativas al ámbito curricular referidas a la mejora de la ortografía, las actuaciones realizadas y posibles aportaciones personales.*

- La puntuación asignada se sitúa en torno a los 3,80 / 5 puntos.
- A nivel de propuestas de mejora se plantean diferentes actividades, lo cual valoramos de forma positiva, pues nuestra idea es incidir en el aprendizaje de las palabras en sí y no en las reglas ortográficas tradicionales.

C.4 *Conocer las opiniones relativas al ámbito curricular vinculadas a la mejora de la comprensión lectora,*



CAPÍTULO 4: Conclusiones, limitaciones del estudio y propuestas de mejora

las actuaciones realizadas y posibles aportaciones personales.

- La puntuación asignada se sitúa en torno a los 4 / 5 puntos.
- Como aspectos positivos a resaltar se señala por parte del profesorado el trabajar en un ambiente más relajado y sacar más provecho de su trabajo personal.
- Como aspectos de mejora se señalan la selección de los textos y la interacción entre el alumnado.

Entendemos que las conclusiones expuestas permiten un análisis de los objetivos planteados, en base a los datos que hemos obtenido.

A la hora de formular nuestra metodología, nos decantamos por un estudio descriptivo, por considerar que era el más adecuado para la consecución de los objetivos establecidos. El poder conocer los resultados en una muestra amplia de alumnado, contando con la colaboración de los centros educativos que se implicaban en el mejor conocimiento de su realidad, eran dos aspectos que no podíamos ni debíamos desdeñar.

Somos conscientes de que en muchas ocasiones se recurre al estudio de casos y se trata de inferir, en base a los resultados obtenidos, una serie de conclusiones. Por nuestra parte, entendimos que el procedimiento correcto era intentar obtener unos datos que pudieran ser abordados posteriormente mediante estudios de estadística inferencial, siendo importante la elección de una muestra amplia con el fin de garantizar unos resultados que pudiesen estar bastante vinculados a la realidad de nuestros centros.

Esta rama estadística presenta el inconveniente de presentar ciertas limitaciones, como ha sucedido en nuestro caso, al contar con unos datos de centros de minorías étnicas en el apartado de la ortografía que no parecen coincidir con la realidad, toda vez que no parece lógico que estos centros presenten unos resultados iniciales mejores que los centros ordinarios y unos porcentajes de mejora también superiores. Esto nos ha llevado a desestimar la muestra, aunque hemos reflejado los datos obtenidos.

Otro de los aspectos que podemos incluir en el apartado de limitaciones es el no poder vincular los resultados obtenidos con una serie de variables que, sin duda, merecerá la pena analizar, como por ejemplo, la incidencia de los grupos interactivos en los resultados obtenidos. Creemos que esta puede resultar una línea de investigación bastante interesante en un segundo momento.

Finalmente como limitación señalar que se ha abordado un campo de indagación bastante amplio, no siendo posible profundizar en su estudio en un Trabajo de Fin de Master

Como propuestas de mejora señalamos la siguiente: Tratar de realizar un estudio utilizando los postulados de la estadística inferencial, para valorar la adecuada influencia de las variables que subyacen en las Comunidades de Aprendizaje en relación con los temas estudiados. A título de ejemplo señalar que se han obtenido unos resultados francamente positivos en la mejora de la comprensión lectora en el CEIP Miguel Iscar, siendo deseable indagar en si estos datos se han producido de modo aleatorio o casual, pensamos que no, aunque lo lógico sería tratar de demostrarlo



LISTADO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special Education*. Vol. 24. Issue 1, pp. 3-6.
- Ainscow, M. Farrel, P. and Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the local education authorities. *International Journal or Inclusive Education* 4(3), 211-229.
- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, Mayo. Extraído el 3/4/2014 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Alonso Tapia, J. y otros. (1998). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- Alterman, R. & Ari Larusson, J. (2013). Participation and common knowledge in a case study of student co-blogging. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 8(2), 6-15.
- Andriessen, J. (2006). Collaboration in computer conferencing. En A.M. O'Donnell, C.E. Hmelo-Silver & G. Erkens (Eds.), *Collaborative learning, reasoning and technology* (pp. 197-230). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Apple, M., Beane, J.A. (2007). *Democratic Schools. Lessons in powerful Education*. Chicago: Heinemann.
- Arnaiz, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*. Educar en el 2000. En www.educarm.es
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.



Referencias Bibliográficas

- Aubert, A., Soler, M. (2008). Dialogism. The dialogic turn of the social sciences. In A. Joe, L. Kincheloe & Raymond A. Horn Editor (Eds.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology* (521-529). Westport, CT: Greenwood Press.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (2a.ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Barbera, E. et al. (2002). *Informe de progreso*, EDUS (UOC)-GRINETE (UB, 19).
- Barrio de la Puente, J.L. (2005). La transformación Educativa y Social en las Comunidades de Aprendizaje. *Teoría de la Educación*, núm. 17, pág. 129-156. Extraído el 16/4/2014 de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71907/1/La_transformacion_educativa_y_social_en.pdf
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, vol.20 Núm.1, p.13-31. Extraído el 15/4/2014 de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Bazarra, L. y Casanova, O. (2012) *Competencia Lingüística. Un modelo de aprendizaje de la Lengua*. Madrid: Arcix formación.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernal, J. L. y Gil, M. T. (2000). Escuelas aceleradas. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 285, pág.33-39.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *“From them to us: An International Study of Inclusion in Education”*. Londres, Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for Inclusion)*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Extraído el 18/4/2014 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1996). Innovation in learning: New environments for education, In A.L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Psychological learning theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems*, (289-325). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1996a). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996b) *Frames for thinking. Ways of Making Meaning*. In D.R. Olson & T. Torrance (Eds.), *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 93-105.



Referencias Bibliográficas

- Bruner, J. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-13. doi: 10.4471/ijep.2012.01
- Buffe, K. (1993). *Collaborative learning*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Calvo, I. (2009) Participación de la comunidad. En Sarto, M.P. y Venegas, M.E. (coord.) Aspectos clave de la educación inclusiva. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Casanova, M.A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Madrid: Wolters Kluwer.
- Casanova, M.A. y Rodríguez, H. (coord.) (2009). Inclusión educativa en un horizonte de posibilidades. Madrid: La Muralla.
- Coll y Martí (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (623-651). Madrid: Alianza.
- Crook, C. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. London: Routledge.
- Cummins, J. (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students" (3-49). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California State University.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters*. (Traducción castellana. Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid: Morata, 2002).
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? *Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas*. Revista de Educación, 326, 37-61.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: la Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other peoples children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280- 298.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales. 67, 24. Extraído el 22/4/2014 de http://utopiadream.info/ca/?page_id=2069
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un Proyecto de Transformación Social y Educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67(24,1).
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En Verdugo, M. y Jordán de Urrís, F. (Eds.). Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paula Chapman.



Referencias Bibliográficas

- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. Publicado en Alambique. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16. Extraído el 3/4/2014 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Atencion%20a%20la%20diversidad.pdf
- Echeita, G. (2013). "Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 11, Número 2. Extraído el 15/4/2014 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research* 50, 33-39.
- Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbernon, F., Puigdemívol, I. y Valls, R. (1998). "Comunidades de Aprendizaje: Sociedad de la información para todos (Cambios sociales y algunas propuestas educativas)". Contextos educativos, 1, 53-75. Extraído el 22/4/2014 de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20Y%20SOCIEDAD%20DE%20LA%20INFORMACION.pdf>
- Elboj Saso, C., Rodríguez, M. A. P., & Welikala, T. (2013). The technologies of information and communication in the rural isolation output. the case of arino. *Scripta Nova-Revista Electronica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427), <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-427/sn-427-2.htm>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engle, A. y Onrubia, J. (2013). Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Cultura y educación*. 25 (1), 77-94.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). "Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos". Madrid: Narcea Ediciones.
- Esteve, M.J. y Jiménez, J. (1988). *La disortografía en el aula*. Alicante: Dísgrafos.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Extraído el 2/5/2014 de http://www.cprceuta.es/comun_aprendizaje/archivos/flecha_introducc_CCAA.pdf
- Forguson, L. & Gopnik, A. (1988). The ontogeny of common sense. In J.W. Astington, P.L. Harris & D.R. Olson (eds.), *Developing Theories of Mind*. (226-243). New York: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Ediciones Akal, S.A. Consultado el 21/4/2014 de http://books.google.es/books/about/Las_fuerzas_del_cambio.html?id=M0zMFX-X29cC&redir_esc=y



Referencias Bibliográficas

- Gabarró, D., Puigarnau, C. (1996); *Nuevas estrategias para la enseñanza de la Ortografía. En el marco de la Programación Neurolingüística (PNL)*; Archidona (Málaga): Editorial Aljibe.
- García, M. L. (2010). *Hacia una competencia lingüística plurilingüe*. Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España nº. 13. Extraído el 5/5/2014 de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=section&id=18&Itemid=69
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15 (1), 7-23.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1), 33- 47.
- Gatt, S. & Sordé, T. (2012) ICT Alone Is Not Enough, The Whole Village Is Needed. A Community-based and Dialogic Approach to Technology in Schools. *International Journal of Educational Psychology*, 1 (2), 153-174.
- Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009*. Madrid: MEC.
- Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Marcos y Pruebas de Evaluación de Pisa 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias* .Madrid: MEC.
- Gómez, J. Elboj, E. (2001). El Giro dialógico en las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 77-94.
- Gunawardena, L. Lowe, C. & Anderson, T. (1997). Interaction analysis of a global on-line debate and the development of a constructivist interaction analysis model for computer conferencing. *Journal of educational Computing Research*, 17 (4), 395-429.
- Gadotti, M. (2002). Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso. 1ª Conferencia Internacional de Educación, Brasil 10-12 julio.
- Gadotti, M. (2003). *La Pedagogía de Paulo Freire y el Proceso de Democratización en el Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis*. Consultado el 24/4/2014 de <http://es.scribd.com/doc/220013609/La-Pedagogia-de-Paulo-Freire-2003>
<http://ciudadeseducadorasla.org/la-aice/> (Consultado el 23/4/2014)
<http://fracasoacademico.wordpress.com/propuestas-y-alternativas/programa-de-desarrollo-escolar-sdp/> (Consultado el 16/4/2014)
<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/index.aspx> (Consultado 16/4/2014)
<http://www.acceleratedschools.net> (consultado el 21/4/2014)
<http://www.comunidadesdeaprendizaje.cl/> (Consultado el 16/4/2014)
<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/> (Consultado el 22/4/2014)



Referencias Bibliográficas

- <http://www.essentialschools.org/items> (Consultado el 25/4/2014)
- <http://www.rae.es/> (consultado el 15/4/2014)
- <http://www.successforall.org/> (Consultado el 16/4/2014)
- <http://www.youtube.com/watch?v=EHEaoVvaWJw&list=PLMZc9FrU8xxu1L7rid3tZSAB4mW4RAfFk&index=7> (consultado el 16/5/2014)
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Madrid: Amorrortu.
- Hanks, W. (1992). The indexical ground of deictic reference. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 43–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, A. L. (2011). Media and technology in adolescent sexual education and safety. *Jognn-Journal of Obstetric Gynecologic and Neonatal Nursing*, 40(2), 235-242.
- Hartup, W. (1992). Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as educational Contexts. ERICDigest (online). <http://ericece.org/pubs/digests/1992/hartup92.html>.
- Howe, C.J., Tolmie, A., Duchak-Tanner, V and Rattray, C. (2000) Hypothesis testing in science: group consensus and the acquisition of conceptual and procedural knowledge. *Learning and Instruction*, 10, 361-391.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del profesorado, Investigación e innovación Educativa (IFIIE).). Extraído el 14/4/2014 de http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20%C3%A9xito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf
- INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006- 2011). 6th Framework Programme European Commission. CREA- Universidad de Barcelona, <http://creaub.info/included/>
- Ingold, T. (2004). Beyond biology and culture. The meaning of evolution in a relational world. *Social Anthropology*, 12(2), 209-221.
- Jarvela, S. & Hakkinen, P. (2000). Levels of web-based discussion: Theory of perspective-taking as a tool for analyzing interaction. En B. Fishman & S. O Connor-Divellbiss (Eds.) *Fourth international conference of the learning sciences* (22-26). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Juan Garau, M. (2008). *Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa, 1, 47-66.
- Kanuka, H. & Anderson, T. (1998). Online social interchange, Discord, and Knowledge Construction. *Journal of Distance Education*, 13 (1), 57-74.



Referencias Bibliográficas

- Kolodner, J., & Guzdial, M. (1996). Effects with and of CSCL: tracking learning in a new paradigm. In T. D. Koschmann (Ed.), *CSCL, theory and practice of an emerging paradigm* (pp. 307–320). Mahwah, NJ: Erlbaum (Lawrence).
- Kyriakides, L., Valls, R. (in press). The power of Interactive Groups: How parental participation in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Liu Coward, F.; Crooks, S.F.; Flores, R.; Dao, D. (2012). Examining the Effects of Gender and Presentation Mode on Learning from a Multimedia Presentation. *Géneros*, 1(1), 48-69.
- Mcloughlin, C. & Luca, J. (2000). Cognitive engagement and higher order thinking through computer conferencing: We know why but do we know how? En A. Herrmann & M.M. Kulski (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching. Proceedings of the 9 Annual Teaching Learning Forum*, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology. <http://77otl.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/mcloughlin.html>.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self & society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mena, I. y Valdés, A.M. (2008). *Clima Social Escolar*. Documento Valoras UC. Extraído el 21/4/2014 de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge. Mexico: transfer of an educational innovation. *Journal of Classroom Interaction*, 40 (1), 40-48.
- Mesanza, J. (1987). *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid: Ed. Santillana.
- Mesanza, J. (1990). *Palabras que peor escriben nuestros alumnos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Extraído el 5/4/2014 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m1_ei.pdf
- Moll, L. Amanti, C. Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Montero Ignacio y León, O.G. (2002). *Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, (3), 503-508.
- Montero, Ignacio y León, O.G. (2004). *Sistemas de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, (1), 115-127.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in schools*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



Referencias Bibliográficas

- ONU (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE), Ginebra, 25-28 noviembre. Extraído el 3/4/2014 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Parrilla Latas, Á (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm.327, p.11-29. Extraído el 5/4/2014 de <http://files.educaespecialentretodos.webnode.es/200000006-4fb1d502f5/origem%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>
- Pérez, R. Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Valladolid. (1993): Análisis de Datos Económicos I, Editorial Pirámide
- PISA (2009). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. En <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- Proyecto Atlántida (2008). De las competencias básicas al currículo integrado. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Proyecto Atlántida (2010). La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Racionero, S, & Padrós, M. (2010). *The Dialogic Turn in Educational Psychology*. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143- 162.
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). “*Antecedentes de las comunidades de aprendizaje*”. *Educación* 35, pág. 29-39. Extraído el 16/4/2014 de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22317/1/517425.pdf>
- Radziszewka, B., & Rogoff, B. (1991). Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners. *Developmental Psychology*, 27(3), 381-389.
- Resta, P. & Laferrière, T. (2007). Technology in Support of Collaborative Learning. *Educational Psychology Review*, 19, 65–83.
- Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Rogoff, R, Goodman, C, & Barlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Roschelle, J. & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 69–197). Berlin: Springer Verlag.
- Rubia Avi, B. Jorin Abellán, I. Dimitriadis, Y. (2005). La naturaleza de la educación y su influencia en la creación de espacios CSCL. Proceedings of the 4ª Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática.. 2º Simposio Iberoamericano de Educación, Cibernética e Informática, SIECI-CISCI, 3Florida, EE.UU., July 2005.



Referencias Bibliográficas

- Rubia Avi, B.; Ruiz Requies, I.; Jorriñ Abellán, I. y Anguita Martínez, R. (2011). La investigación en innovación educativa desde una pequeña perspectiva colaborativa. El marco CSCL y la cultura de la innovación. En R. Roig Vila y C. Laneve (coord.), *La práctica educativa en la sociedad de la información: Innovación a través de la investigación*. (pp. 357-368). Alcoy: Marfil.
- Sánchez, E. (2003). *La comprensión lectora*. Cuadernos de pedagogía, 330,56-59.
- Sánchez, E., García, J. R., y Rosales J. (2009). *Guía para mejorar y trabajar la comprensión durante la lectura del libro de texto en clase*. Madrid: Grupo A.I.E. P.E. – Aprendizaje, Instrucción y Análisis de la Práctica Educativa. Universidad de Salamanca. Gobierno de España. Ministerio de Educación. Leer.es.
- Sánchez, E. y otros (2011). *Un protocolo para observar como los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula*. Madrid: Psicología Educativa.
- Sánchez, E. (2009). *Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores*. Madrid: Gobierno de España. Ministerio de Educación. Leer.es.
- Sandoval, M. y Echeita, G. (cols.). Materiales curso “Educación inclusiva. Iguales en la diversidad”. Fuente: ITE – ME. Extraído el 3/4/2014 de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/>
- Santos, M. y Slavin, R. (2002). “La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: el programa «Success for All»”. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 20, nº1, pág. 173-188. Extraído el 16/4/2014 de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97571>
- Seibold, J. (2011). *Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario: VI Foro Educativo*. Buenos Aires: La Crujía.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 265-283.
- Schellens, T. & Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? *Computers in Human Behavior*, 21, 957-975.
- Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computer and Education*, 46 (1), 49-70.
- Slavin, R. (2008). “Aprendizaje Cooperativo, “Éxito Para Todos” y reforma basada en la evidencia para todos”. Ponencia Congreso Anual Sobre Fracaso Escolar. Extraído el 16/4/2014 de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/rslavin.pdf>
- Stahl, G. (2006). *Group cognition. Computer support for Building Collaborative Knowledge*. Cambridge, MA:MIT Press.
- Stahl, G. (2013). Transactive discourse in CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 8 (2), (pp. 2-5).



Referencias Bibliográficas

- Stahl, G. & Hesse, F.W. (2009) Paradigms of shared knowledge. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(4), 365-369.
- Stahl, G. & Hesse, F.W. (2010). Beyond folk theories of CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(4), 355-358.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Suthers, D. (2006). Technology affordances for intersubjective meaning making: A research agenda for CSCL. *International Journal of Computer-supported collaborative Learning*, 1(3), 315-337.
- Soler, M., Puigdellívol, I., Valls, M.R. y Elboj, C. (2003). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó, S.L.
http://books.google.es/books/about/Comunidades_de_aprendizaje.html?hl=es&id=0Y51b_Jve4IC (Consultado el 21/4/2014)
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?. *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Extraído el 1/4/2014 de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Extraído el 1/4/2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Valls, R., Soler, M., Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Ibero-Americana de educación*, 46, 71-87.
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33.
- Vila, I. (2006). *Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe*. En Jornadas Pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa. Mérida: Universitat de Girona Departament de Psicologia .
- Vygostky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygostky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press Massachusetts.



Referencias Bibliográficas

- Wegerif, R., Perez, J., Rojas-Drummond, S., Mercer, N., & Velez, M. (2005). Thinking Together in the UK and Mexico: Transfer o an educational innovation. *Journal of classroom interaction*, 40 (1), 40-48.
- Weinberger, A. y Fisher, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 46, 71-95.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G., & Mejía Arauz, R. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional curriculum para profesores*. Paris: UNESCO.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Ediciones Morata S.L. Consultado el 24/4/2014 de http://books.google.es/books?id=vTXL_mowA0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false



REFERENCIAS NORMATIVAS

Las principales referencias normativas aplicables al trabajo de campo realizado, por orden de publicación, son:

- Plan Marco de Atención a la Diversidad (2003), aprobado por el acuerdo de 18 de diciembre de 2003.
- Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar, aprobado mediante orden de 21 de septiembre de 2005, de la Consejería de Educación.
- Plan de Orientación Educativa, aprobado por orden de 13 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Extraído el 5/4/2014 de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Una de sus finalidades establece: “La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (LOE, 2006, punto K).

En su Título II aborda la Equidad en la Educación, diferenciando dos capítulos:

- El Capítulo I (arts. 71 a 79), se relaciona con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, diferenciando tres Secciones:
 - o Alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
 - o Alumnado con altas capacidades intelectuales.
 - o Alumnos con incorporación tardía en el sistema educativo español.
 - El Capítulo II, (arts. 80 a 82) se vincula a la compensación de las desigualdades en educación
- Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, aprobado mediante orden de 23 de marzo de 2007, de la Consejería de Educación.
 - Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León.
 - Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.
 - Instrucción conjunta, de 7 de enero de 2009, referida a la recogida y tratamiento de los datos del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en Castilla y León (ATDI).
 - Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado de integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa,



Referencias Bibliográficas

escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (BOCyL de 27 de mayo de 2010).

- ORDEN EDU 849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL 13 agosto 2010).
- Resolución de 31 de agosto de 2012, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se regula la modalidad de escolarización combinada para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad que curse enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de educación infantil y a la educación básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL de 11 de septiembre de 2012).
- Acuerdo 35/2013, de 16 de mayo, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Plan Autonómico para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres y contra la Violencia de Género en Castilla y León 2013 – 2018 (BOCyL de 20 de mayo de 2013).
- Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (BOCyL de 24 de mayo de 2013).
- Resolución de 5 de noviembre de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por el que se implementan medidas de apoyo y refuerzo educativo, dentro del Programa para la Mejora del Éxito Educativo, con carácter experimental y para el curso 2013/14. (BOCyL de 14 de noviembre de 2013).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Extraído el 5/4/2014 de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/A2013-12886.pdf>

La publicación de la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, modifica algunos de los aspectos normativos regulados en la LOE. Como aspecto más esencial reseñar que se incluye la Sección cuarta en el capítulo I, referido al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje

Aunque está pendiente una mayor concreción normativa de la LOMCE reseñar por su importancia la publicación de Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE de 1 de marzo de 2014), que deroga cuando se concrete su completa implantación el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006), donde se incluían las competencias básicas para el alumnado de Educación Primaria.

En su artículo 6.1.b) se establece que el currículo estará integrado, entre otros, por los siguientes elementos: “Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos



Referencias Bibliográficas

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE de 1 de marzo de 2014).

Este Real Decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias. Señala que se adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea, para “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo».

Se identifican siete competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, siendo una de ellas la “Comunicación lingüística”.

En su art. 10 (Elementos transversales), se señala que “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, se trabajarán en todas las asignaturas.

Deroga la Disposición normativa siguiente:

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).

En su Anexo I se señala que la incorporación de las competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, de ahí su carácter básico.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, se reseñan ocho competencias básicas, entre las que se incluye la “Competencia en comunicación lingüística”.

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

En su desarrollo normativo se incluye que “*leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas*” y que “*comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis*”.

- Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL de 20 de junio).

En su art. 10, competencias del currículo, se incluye en primer lugar la “comunicación lingüística”.

- Resolución de 30 de agosto de 2013, (BOCyL de 10 de septiembre de 2013), de la Dirección General de Política Educativa Escolar, por la que se establecen orientaciones pedagógicas que permitan llevar a cabo acciones de refuerzo y consolidación de la competencia lingüística orientadas al incremento de las destrezas de expresión oral y de expresión escrita en lengua castellana, en los centros que impartan enseñanzas de educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, en el curso académico 2013/14.

La importancia de la ortografía en el proceso educativo del alumnado queda constatada por su referencia en diversos artículos de esta Resolución. En concreto:



Referencias Bibliográficas

- o Art. 1) (Objeto y ámbito de aplicación), que señala que la presente Resolución tiene por objeto llevar a cabo *“acciones de refuerzo y consolidación de la competencia lingüística orientadas al incremento de las destrezas de expresión oral y de expresión escrita en lengua castellana, fundamentalmente las relacionadas con la gramática y la ortografía...”*.
- o Art. 2.c) (Orientaciones pedagógicas), que explicita de un modo concreto el “practicar la prevención del error ortográfico en el momento del aprendizaje de los vocablos...”.
- o Art. 2.d): “Utilizar con regularidad, al menos dos veces por semana, diversas técnicas de dictado como recurso didáctico con objeto de enfatizar la corrección ortográfica y la reflexión sobre el error, así como para la ampliación del léxico, la mejora de la morfosintaxis e incluso como aprendizaje literario y de estilo.
- o Art. 2.e): “Estimular el manejo adecuado y frecuente de diccionarios (normativo, enciclopédico, sinónimos y antónimos, técnico, entre otros) a partir del segundo ciclo de educación primaria, como herramienta que contribuye a que el alumnado aprenda y consolide la ortografía de las palabras básicas además de adquirir vocabulario.
- o Art. 3.2.a) (Actuaciones de los centros), indicando que las actuaciones comprenderán una “evaluación inicial del alumnado, cuya finalidad prioritaria será la recogida de información sobre las destrezas de expresión oral y de expresión escrita en lengua castellana, fundamentalmente las relacionadas con la gramática y la ortografía”.
- o Art. 4 (Seguimiento), que indica que “los inspectores de educación... prestarán especial atención a los progresos alcanzados por el alumnado relacionados con la mejora de las destrezas de expresión oral y de expresión escrita en lengua castellana, esencialmente los vinculados con la gramática y la ortografía”.

Por su parte, la comprensión lectora se aborda de un modo menos implícito, en el art. 2.1j) (Orientaciones Pedagógicas), “Facilitar diferentes contextos significativos con objeto de que el alumnado se comunique adecuadamente en lengua oral y lengua escrita, comprenda lo que otros transmiten, y asuma su propia expresión como forma de apertura hacia los demás”