

Intervenciones en aprendizaje del sistema de escritura de poblaciones particulares. Inclusión educativa de niños con discapacidad visual.

Espinel Maderna, María Cecilia.

Cita:

Espinel Maderna, María Cecilia (2016). *Intervenciones en aprendizaje del sistema de escritura de poblaciones particulares. Inclusión educativa de niños con discapacidad visual. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/400>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/mvs>

INTERVENCIONES EN APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA DE POBLACIONES PARTICULARES. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Espinel Maderna, María Cecilia
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El trabajo reconsidera un proceso de intervención en aprendizajes de la lectura y escritura, implementado en primer año de escuela primaria especial con niños con discapacidad visual. La experiencia fue desarrollada durante las Prácticas profesionales Supervisadas de la "Especialización en Psicología Educacional con orientación en procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos", Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Este escrito explicita el método de la doble intervención realizada, en relación a los conocimientos de los niños disminuidos visuales sobre sistema de escritura (Borzone, 1994) y a las prácticas de enseñanza que el equipo escolar transdisciplinario implementa intra e interinstitucionalmente para el acercamiento al mismo. Se referencia teóricamente en el enfoque psicolingüístico cognitivo de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura (Borzone, Rossemberg & Diuk, 2011). Desde la perspectiva sociocultural, opera la tercera generación de la Teoría de la Actividad de Y. Engeström (2001) pensando la escuela en su relación con otros sistemas (Erausquin, 2013). Enfoca a cada niño aprendiendo en situación (Baquero, 2006) y los actuales debates sobre inclusión educativa (Aizencang & Bendersky, 2013). Describe y expande algunas intervenciones educativamente inclusivas que evitan barreras para los alumnos considerados.

Palabras clave

Aprendizaje del sistema de escritura, Alumnos con discapacidad visual, Inclusión educativa, Abordaje

ABSTRACT

LEARNING IN WRITING SYSTEM. EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN VISUALLY IMPAIRED

The work reconsiders a process of intervention in learning reading and writing, implemented in the first year of special primary school children with visual impairment. The experience was developed during professional practices supervised by the "Specialization in Educational Psychology with a concentration in learning processes and written language disorders," Psychology Faculty of the National University of La Plata. This paper makes explicit the method of double intervention carried out in relation to knowledge of children visually impaired on writing system (Borzone, 1994) and teaching practices that transdisciplinary school team implements intra- and inter-institutionally for the approach to it. Reference is theoretically in cognitive psycholinguistic approach to teaching and learning of literacy (Borzone, Rossemberg & Diuk, 2011). From the sociocultural perspective, operates the third generation of the Activity Theory Y. Engeström (2001) thinking school and its relationship with other systems (Erausquin, 2013). Enfoca every child learning in situation

(Baquero, 2006) and the current debates on educational inclusion (Aizencang & Bendersky, 2013). Describes and expands some educationally inclusive interventions that prevent barriers for students considered.

Key words

Learning writing system, Students with visual disabilities, Educational inclusion, Approach inters

Introducción

Este trabajo recupera la relación entre estrategias de una escuela especial para el aprendizaje de la lectura y escritura de un grupo de niños con discapacidad visual integrados en primer año de escuela primaria común y las habilidades y conocimientos sobre el sistema de escritura que los niños han adquirido.

La inclusión educativa comporta una visión de los sujetos como únicos y heterogéneos por definición y a la diversidad como enriquecedora en la co- construcción de aprendizajes. Es deseable que las prácticas educativas escolares constituyan situaciones de apropiación de conocimientos en eventos culturales, que impulsen produzcan cursos de desarrollo a través de buenos aprendizajes. Es necesario situar si las "diferencias" toman valor de "dificultad" para la alfabetización, para diseñar intervenciones psico- socio- educativas respetuosas y adecuadas, que generen las condiciones convenientes para cada niño. Las barreras en la interacción entre el ámbito escolar especial y otros sistemas intervinientes en la alfabetización del niño (familia, escuela común, otros profesionales externos como psicopedagogos), deben modificarse y convertirse en criterios coherentes para el trabajo interinstitucional articulado en función de un objeto- objetivo compartido.

Marco teórico

El desarrollo de la experiencia en su conjunto se encaró desde la perspectiva teórica psicolingüística cognitiva con aportes del interaccionismo sociohistórico. Consideró al aprendizaje de la lectoescritura en contexto y a los procesamiento cognitivos que conlleva, comprometidos en interacciones con otros, en experiencias mediadas por prácticas del lenguaje oral y escrito. (Borzone, Rosemberg & Diuk, 2011).

Desde la perspectiva sociocultural, el docente en el proceso de enseñanza andamia el aprendizaje y promueve la participación guiada. El aprendizaje del sistema de escritura es ejemplo paradigmático del desarrollo de procesos psicológicos superiores avanzados. En tanto tal, es contingente y exige prácticas de enseñanza explícitas. (Vigotsky, 1934; 1988).

Para que un niño aprenda a leer y escribir debe dominar el principio alfabético. Esto implica: buen desarrollo de la conciencia fonológica particularmente de la conciencia fonémica, reconocimiento de las letras y conocimiento de las reglas de correspondencia grafemas-fonemas. (Gombert, 2002).

Los actuales debates *sobre inclusión educativa* (Aizencang & Bendersky, 2013)

exigen analizar la construcción de problemas y su intervención en cada una de las escuelas. Desde la perspectiva sociocultural, la tercera generación de la *Teoría de la Actividad* de Y. Engeström (2001) orienta sobre las múltiples dimensiones que comporta el articular el trabajo entre varios sistemas de actividad con un objeto compartido. Decanta de reflexionar sobre las prácticas de intervención en territorio (Schön, 1998), la importancia de respetar ante todo la singularidad de cada niño (con o sin discapacidad), y promover aprendizajes situados (Baquero, 2006) en una escuela que ya no puede aceptarse “encapsulada” sino que debe ser representada en su interacción con otros sistemas (Erausquin, 2013).

Metodología

La experiencia referida articuló una serie de intervenciones: una indirecta y otra directa:

a-Intervenciones indirectas: En relación a las prácticas de enseñanza que el equipo escolar transdisciplinario implementaba intra e interinstitucionalmente para el aprendizaje de la lectura y escritura de un grupo de alumnos con discapacidad visual.

Se sistematizó la información proveniente de los distintos instrumentos: una lista de verificación sobre las características del aula (Whiterhurst, 2003), una encuesta al equipo técnico docente (Piacente & Triaca, 2001), entrevistas en profundidad a informantes clave y crónicas de las observaciones de las actividades áulicas, observación de una clase de Prácticas del Lenguaje.

Finalizado el proceso, se realizó devolución con propuestas a la institución, que comportó la referencia a algunos programas diseñados para la enseñanza temprana, sistemática y efectiva de la lectura y escritura en nivel primario y bibliografía recomendada.

b-Intervenciones directas: En relación a los conocimientos adquiridos de algunos niños disminuidos visuales del grupo sobre el sistema de escritura.

Se evaluaron de modo individual los conocimientos sobre el lenguaje escrito de los niños, pudiéndose caracterizar los aprendizajes en curso de cada uno. Se utilizaron los siguientes instrumentos:

-Prepárate para leer (Whitehurst & Lonigan, 2003). Se trata de un screening destinado a evaluar los conocimientos y habilidades prelectores (Whitehurst, & Lonigan, 2003),

-Conciencia fonémica: Prueba de Segmentación Fonémica (adaptación más breve y de menor dificultad de la Prueba Complementaria de conciencia fonémica de “Lee: Test de lectura y escritura en español”, (Defior Citoler, Fonseca & Gottheil, 2006). 1º Edición. Buenos Aires: Paidós.

-Conocimiento de letras: Prueba de Lectura de letras (selección de versión mayúsculas de la prueba complementaria de “Lee: Test de lectura y escritura en español” (Defior Citoler, Fonseca & Gottheil, 2006). 1º Edición. Buenos Aires: Paidós

-Aplicación de reglas de correspondencia: Prueba de correspondencia sonido-letra inicial (selección de diez palabras, diseñada por Psic. T. Piacente) adaptación de la prueba de correspondencia sonido letra (Piacente, Marder y Resches, 2008)

-Escritura emergente: Pruebas de escritura espontánea y escritura al dictado serie 1 y serie 2 (Ball y Blachman, 1991). Adaptación de Psic. T. Piacente. Escritura espontánea del nombre propio y otras

palabras; adaptación de la prueba de escritura al dictado con apoyo de imágenes (Diuk, 2003)

En cuanto a los procedimientos, para caracterizar el perfil de los niños, se consideraron el nivel alcanzado en el screening administrado, la respuestas correctas en las distintas pruebas y el tipo de estrategia utilizada en la escritura (clasificación de Ball y Blachman, 1991).

Esta evaluación fue seguida de dos encuentros compartidos con ambos niños: se acordó institucionalmente e implementó la intervención directa en grupo particular a mi cargo, flexibilizando el espacio áulico a los fines de contar con las condiciones educativas adecuadas a sus necesidades. Las habilidades y conocimientos de segmentación de palabras y correspondencias sonido-letra requerían ser promovidos. Se implementó con adecuación del tamaño de imágenes y de letra (mayúscula imprenta excepto las consignas y Arial 24): “Leamos juntos: Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura” (Borzone & Marder, 2015), 1º Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. Secuencias Didácticas N° 5 y N°6.

Conclusiones y orientaciones

La evaluación e intervención realizada con los niños del grupo, cuyos avances en aprendizaje de la lectura y escritura “preocupaban al docente”, aportó a brindar orientaciones a la institución, potencialmente útiles para expandir u optimizar prácticas inclusivas en ésta u otras escuelas.

La institución en donde se trabajó desarrolla con ese grupo estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños con discapacidad visual del grupo de primer año en sede. Es posible afirmar que son “educativamente inclusivas”, porque acompañan con ajustes adecuados, posibilitando la trayectoria de cada alumno para que cada niño ejerza su derecho a la educación en distintos ámbitos.

Para pensar los *cómo* de estos procesos, recupero y expando algunas intervenciones adecuadas para alcanzar los objetivos alfabetizadores y superar barreras a la inclusión educativa:

a- Prácticas pedagógicas sistemáticas que promuevan el desarrollo de la conciencia fonológica desde el nivel inicial: La participación del área Educación Musical (trabajo con rimas, sonidos inicial y final, desde la fragmentación de palabras en sílabas a la segmentación, combinación y manipulación de fonemas). La realización con las familias de un “cuaderno viajero de rimas”, un “fichero de rimas”, etc.

b- La enseñanza explícita del sistema de escritura alfabético: Andamiaje personalizado en clases con grupo pequeño, del docente de grupo con otros integrantes del equipo transdisciplinario. Orientación del equipo técnico al docente en cuestiones que lo requieran. Textos significativos de uso en clase. A los fines de la escritura tomar la palabra como unidad, alargar para promover la segmentación fonémica, el conocimiento de las letras del alfabeto por su sonido y modelar la correspondencia fonema-grafema. Formular un objetivo compartido de la actividad, planificar la escritura. Dialogar con el maestro sobre cómo se escribe y revisar la producción en pizarrón.

c- Las adecuadas configuraciones de apoyo necesarias para el acceso a los aprendizajes: variado material didáctico adaptado, diseñado por varios agentes institucionales en función de las trayectorias educativas reales de cada niño con discapacidad visual. Aula e institución, equipadas coherentemente con la población particular que atiende. Contexto alfabetizador rico y cuidado.

d- La habilitación del conocimiento y uso de los distintos tipos de letras en las prácticas escolares: Se ha demostrado que, tratándose de niños con visión normal o con disminución visual, la presentación en el contexto alfabetizador y el uso exclusivo de letra mayúscula

impresión comporta una restricción estratégica al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura (A. Borzone y S. Marder, 2015) Es importante acordar y explicitar criterios sobre el momento para introducir y habilitar el uso de los otros tipos de letra (minúscula impresión y cursiva) en cuanto sea conveniente para cada niño.

e- La graduación de la dificultad de las palabras a ser escritas o leídas: Distintas palabras comportan distintos niveles de complejidad, en tanto exigen más recursos cognitivos (atención, memoria, planificación etc.) Es necesario distinguir en las actividades que se proponen a los niños, palabras que pueden resultar muy complejas durante las primeras etapas del aprendizaje de la lectura y la escritura. Secuenciar la introducción de palabras a ser escritas y leídas según su dificultad, permite evitar confusiones, más aún con algunos niños con dificultades visuales que se encuentran en distintas etapas del camino de la alfabetización.

f- Las interacciones colaborativas favorecen la co-construcción de aprendizajes entre compañeros de clase y entre profesionales: Ofrecer desde distintas áreas, múltiples oportunidades de juego entre pares que favorezcan aprendizajes para/ de la lectura y escritura puede contribuir a que cada uno se implique en su trayectoria escolar. La comunicación entre los profesionales y acordar las responsabilidades de cada área dentro del equipo docente de sede e integración en el tiempo, son condiciones para el trabajo transdisciplinario, la alineación y continuidad de los procesos de alfabetización escolares.

f- El trabajo en equipo intra e interinstitucional: Intrainstitucionalmente, la coordinación en sede a cargo del docente de grupo, direcciona las experiencias de aprendizaje grupal. Las otras áreas de la escuela especial a las que cada niño concurre, intervienen en función de un eje común transversal “alfabetizador”. Lo que se realiza en escuela sede se articula y acompaña la escolarización común a través de la intermediación del maestro integrador. Ambas escuelas se rigen por los Lineamientos Curriculares de Nivel Primario.

g- El objetivo de “alfabetizar” de la escuela no es unívoco en su significado. Las escuelas, la familia y los equipos de salud, redefinen para cada niño y en función de la necesaria coherencia en su trayectoria de aprendizajes inclusiva, qué entienden por proceso de alfabetización. Los niños participan en distintos sistemas de actividad y pueden padecer por contradicciones que se sostengan en el encuentro entre los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. & Bendersky, B. (2013) Cap. 5. “La inclusión, ¿una problemática actual?” En *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan* (pp. 105-134) Buenos Aires: Manantial.
- Ball, E. W. & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early Word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49 -66.

- Baquero, R. (2006) “Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación” en *Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones* N° 16 NEES/UNCPBA
- Belkis L., Byron D., Polanco Marroquín G., Rovezzi N., Ninoska Contreras M. Ramos González P. (1999) *El equipo multidisciplinario en la atención de alumnos con baja visión como una práctica educativa para la inclusión*, ICEVI Región Latinoamérica.
- Borzone, A. M., Marder, S., & Sánchez, D. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuadernillo del alumno y Guía del docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Borzone, A. M. ; Rosemberg, C. R. ; Diuk, B., Silvestri, A., & Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Defior Citoler, S., Fonseca L., & Gottheil, B. (2006) *Lee: Test de lectura y escritura en español* (1ª edición). Buenos Aires: Paidós
- Diuk, B. & Ferroni, M. (2012) *Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente*. Bs As. Paidós.
- Engeström Y. (2001) “Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization” (pp. 133-156). En *Journal of Education and Work*, 14 (1)
- Erausquin, C. (2013) *La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos*. *Revista de Psicología Segunda Época* (13), 173-197.
- Gombert, J. E. (2002) *La problematique de la formation autour du principe alphabétique*. *Observatoire Nationale d' lecture*. www.inrp.fr/ONL
- Gottheil, B. ; Fonseca, L. ; Aldrey, A. ; Lagomarsino, I. ; Pujals, M. ; Pueyrredón, D. ; Buonsanti, L. ; Freire, L. ; Lasala, E. ; Mendivelzúa, A., & Molina, S. (2011).
- Programa LEE comprensivamente. *Libro de actividades y Libro teórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Piacente, T. & Triacca G. (2001). *Las habilidades y conocimientos prelectores de niños de diferente procedencia sociocultural. Su evaluación y promoción*. Ministerio de Salud: Informe Final Beca Ramón Carrillo y Arturo Oñativia.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). *Theaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It?* In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*, (pp. 501-520). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica Grijalbo, Cap. 4.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan Ch. L. (2003a). *Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers*. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, Ch. L. (2003b). *Get Ready to Read!. An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources*. New York: National Center for Learning Disabilities.